



FORMAÇÃO DE PROFESSORES: SABERES E COMPETÊNCIAS ESSENCIAIS PARA O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA

TEACHER TRAINING: KNOWLEDGE AND ESSENTIAL SKILLS FOR TEACHING EXERCISE

Dinorá de Fátima Gonçalves Moraes*, Guilherme Saramago de Oliveira* e Anderson Oramisio Santos*.

Palavras-chave
Formação
Docente.
Saberes
Docentes.
Competência
Profissional dos
Docentes.

Resumo: Este artigo decorre de uma pesquisa bibliográfica. Identifica e descreve as principais características da formação e da prática docente no contexto atual. Analisa os diferentes saberes que compõem a profissionalidade docente, como aprendem e como, ao colocarem em prática esses conhecimentos, na sua ação docente, vão construindo a sua competência profissional. O texto enfatiza os saberes e competências que os docentes precisam possuir para que possam desenvolver uma prática pedagógica eficaz, que esteja de fato articulada com a realidade e possibilite aos estudantes uma aprendizagem significativa e aplicada aos diferentes contextos sociais.

Keywords
Teacher
Education.
Teaching
Knowledge.
Professional
Competence of
Teachers.

Abstract: This article stems from a bibliographic search. Identifies and describes the main characteristics of teacher training and practice in the current context. It analyzes the different types of knowledge that make up the teaching profession, how they learn and how, when they put this knowledge into practice, in their teaching action, they build their professional competence. The text emphasizes the knowledge and skills that teachers need to have in order to develop an effective pedagogical practice, which is in fact articulated with reality and enables students to learn meaningfully and applied to different social contexts.

Palabras clave:
Educación del
profesorado.
Enseñanza del
conocimiento.
Competencia
profesional de
los profesores.

Resumen: Este artículo surge de una búsqueda bibliográfica. Identifica y describe las principales características de la formación y práctica docente en el contexto actual. Analiza los diferentes tipos de conocimientos que componen la profesión docente, cómo aprenden y cómo, cuando ponen en práctica estos conocimientos, en su acción docente, construyen su competencia profesional. El texto enfatiza los conocimientos y habilidades que los docentes deben tener para desarrollar una práctica pedagógica efectiva, que de hecho se articula con la realidad y permite que los estudiantes aprendan de manera significativa y aplicada a diferentes contextos sociales

* Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Brasil.



Esta obra está licenciada sob uma Licença Creative Commons Attribution 4.0

1. Ideias iniciais: breve histórico sobre formação de professores no Brasil

Discutir a formação do professor é buscar uma relação entre a construção de saberes profissionais embasados nos conhecimentos adquiridos no ambiente acadêmico e



na prática. Propor um estudo da realidade da educação a partir da formação e prática dos professores significa propor uma reflexão acerca da importância da formação do profissional que atua na Educação Básica e de como essa formação pode interferir na realidade educacional.

Ao propor conhecer a formação docente para atuar na Educação Básica, a partir da análise de seu espaço de trabalho, sua formação para o exercício da docência, seus processos de identificação profissional e sua atuação, pretende-se contribuir para o debate sobre a melhoria da qualidade da formação destes profissionais e propiciar, nas escolas e nas salas de aula, melhores oportunidades formativas para as futuras gerações de alunos e professores.

No Brasil, a preocupação com a formação docente buscando um melhor preparo dos professores para o exercício da profissão não é recente. Ainda em 1882, Rui Barbosa fez uma análise da Educação no período imperial e, em um parecer formulado na época, criticou a situação em que ela se encontrava, explicitando a necessidade de “[...] uma reforma completa dos métodos e dos mestres” (RIBEIRO JÚNIOR, 2001. p. 29). No entanto, foi somente após a Proclamação da República que se avolumou a preocupação com a questão da formação de professores ao se iniciarem as discussões quanto à abertura e organização da instrução popular.

A Constituição Federal de 1988 (CF/88) foi um marco para a História da Educação no País, já que assegurou a Educação como um direito de todos e como um dever do Estado e da família (BRASIL, 1988). Em decorrência disso, inicia-se uma ampla discussão sobre a necessidade de formação do professor nas dimensões pessoal, histórica, política e social.

Além disso, a incorporação das creches e pré-escolas no capítulo da Educação na Constituição Federal (art. 208, inciso IV) impacta todas as outras responsabilidades do Estado em relação à Educação Infantil, ou seja, o direito das crianças de zero a cinco anos de idade à matrícula em escola pública (art. 205), gratuita e de qualidade (art. 206, inciso IV e VI) gera a necessidade não só de prover escolas e vagas para essa nova demanda, mas de formação de docentes.

Historicamente, os profissionais que atuavam nas creches e pré-escolas tinham formação precária e insuficiente. Muitos não possuíam nem mesmo o Ensino Médio. A Educação de zero a cinco anos era vinculada à pasta da Assistência Social. A CF/88 conferiu a esse nível de ensino a chancela de fazer parte da Educação, garantindo-lhes conseqüentemente recursos para financiamento, inclusive para capacitação e formação

profissional.

Saviani (2009) relata que a história da formação docente no Brasil, nos últimos dois séculos, divide-se em seis períodos:

I- Ensaaios intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se iniciou com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigavam os professores a se instruírem no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estendeu-se até 1890, quando prevaleceu o modelo das Escolas Normais.

II- Estabelecimento e expansão do padrão de Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial foi a reforma paulista da Escola Normal, tendo como anexo a escola-modelo.

III- Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos foram as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando Azevedo, em São Paulo, em 1933.

IV- Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).

V- Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de magistério (1971-1996).

VI- Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006) (SAVIANI, 2009, p. 143-144).

Gatti (2009) assevera que a criação das Escolas Normais, no final do século XIX, foi o marco regulatório para a formação de professores em cursos específicos destinadas à formação de docentes para as “primeiras letras”. Essas escolas correspondiam, na época, ao ensino secundário e, a partir de meados do século XX, ao Ensino Médio.

E assim permaneceram promovendo a formação de professores para atuarem na Educação Infantil e nos anos iniciais até a criação da Lei nº 9.394 de 1996, intitulada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), que em seu capítulo IV: “Dos Profissionais da Educação” apontava a formação docente como ponto forte para melhoria do sistema nacional de ensino. A referida Lei explicita exigências e propõe metas que deram o direcionamento para as ações empreendidas pelo Governo, a partir de sua publicação.

Destacam-se as seguintes postulações: necessidade da formação em nível superior para os professores da Educação Básica (art. 62), enfatizando-se também a necessidade de promoção e valorização dos profissionais da Educação por parte dos sistemas de ensino mediante aperfeiçoamento profissional continuado, e estabelecimento do prazo de dez anos, a contar da data da publicação da Lei, para que todos os profissionais atuantes nas séries iniciais

do Ensino Fundamental se adequassem às exigências legais para o exercício profissional, ou seja, obtivessem habilitação em nível superior de ensino (art. 87).

Embora a meta estabelecida pela Lei 9.394/96 de que até o fim da Década, na Educação seriam admitidos somente professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço, tenha sido revogada posteriormente pela Lei 12.796, de 04 de abril de 2013 (BRASIL, 2013), à época da publicação da nova LDB, isso gerou uma grande movimentação no meio educacional.

Tais metas tornaram-se um grande desafio para a União, para os estados e para os municípios, pois um número significativo de docentes, atuando na Educação Básica, não possuía formação universitária. Houve avanços, pois segundo os dados publicados pelo INEP (2013), em 2007, em torno de 32% dos professores da Educação Básica não possuíam Ensino Superior completo. Segundo um novo levantamento, esse quadro melhorou, mas ainda não é o suficiente. De acordo com o Censo da Educação Básica de 2012 (INEP, 2013), o percentual de professores sem habilitação para o exercício da docência nesse nível de ensino baixou, em 2012, para 22%.

A partir LDB/96, o sistema educacional passa a seguir novos parâmetros, novas propostas surgiram tanto para as instituições formadoras como para os cursos de formação de professores. Assim, dispôs a referida Lei sobre a formação dos profissionais da Educação:

Art. 61. A formação de profissionais da Educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I- a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II- aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 62. A formação docente para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de Licenciatura, de graduação plena, em universidades e em 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 (BRASIL, 1996, n.p.).

Posteriormente, a Lei nº 12.014, de 06 de agosto de 2009, alterou o artigo 61 da LDB, com a finalidade de distinguir e esclarecer melhor as categorias dos trabalhadores que devem ser considerados profissionais da educação, passando então a vigorar com a seguinte redação:

[...] Consideram-se profissionais da Educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: I- professores habilitados em nível médio ou

superior para a docência na Educação Infantil e no Ensino Fundamental e Médio; II- trabalhadores em Educação, portadores de diploma de Pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; III- trabalhadores em Educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior na área pedagógica ou afim (BRASIL, 2009 n.p.).

Contudo, mesmo depois de promulgada a LDB, houve um período de transição sendo que somente após promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores – DCN's (BRASIL, 2002) no ano de 2002, é que ocorreram as primeiras adaptações curriculares de formação docente, ainda tímidas. Posteriormente foram também promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para cada curso de Licenciatura, inclusive para o curso de Pedagogia.

A nova LDB promulgada, após diversas vicissitudes, não correspondeu às expectativas dos educadores de que com novas diretrizes o problema da formação docente seria mais bem equacionado. A LDB ao indicar os Institutos Superiores de Educação e as Escolas Normais Superiores para a formação dos estudantes dos cursos de Pedagogia e das demais Licenciaturas apontou para “[...] uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os Institutos Superiores de Educação emergiram como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração” (SAVIANI, 2009, p. 148). A essas características não ficaram imunes as novas diretrizes curriculares do curso de Pedagogia homologadas em abril de 2006.

A aprovação da Resolução nº 1, de 15 de março de 2006 (BRASIL, 2006), pelo Conselho Nacional de Educação, fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso, propondo-o como Licenciatura e atribuindo-lhe a formação de professores para a Educação Infantil, para os anos iniciais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio na modalidade Normal. A Licenciatura em Pedagogia passa a ter amplas atribuições, embora tenha como eixo central a formação docente para as séries iniciais da escolarização.

O Decreto Presidencial nº 6.755/2009 (BRASIL, 2009) instituiu a Política Nacional para a Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica explicitando sobre a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para o fomento a programas de formação inicial e continuada estabelecendo que os cursos de atualização e especialização de professores ficarão a cargo da CAPES e deverão ser

homologados por seu Conselho Técnico-Científico da Educação Básica.

O decreto enfatiza também a promoção da equalização nacional das oportunidades para os profissionais do magistério em instituições públicas de Educação Superior e estabelece que na formação dos professores, a modalidade principal de ensino é a presencial, reconhecendo-se a importância dos sistemas semipresencial e a distância.

De forma sucinta, o Decreto Presidencial nº 6.755/2009 (BRASIL, 2009) propôs: “[...] organizar em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas de Educação básica” (Artigo 1º); apoiar “[...] a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de Educação Superior” (Artigo 3º, inciso II) e pretendeu, ainda, equalizar nacionalmente as “[...] oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério” (Artigo 3º, inciso III) (BRASIL, 2009).

O Decreto trouxe como inovação a orientação para a criação de Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente com a participação de várias instituições. Os Secretários Estaduais de Educação devem presidir estes fóruns em seus respectivos estados e ao MEC cabe aprovar o plano estratégico elaborado pelos Fóruns, apoiar as ações de formação por meio de concessão de bolsas de estudos e bolsas de pesquisa para professores, provendo auxílio à execução de projetos relativos às ações propostas aprovadas, bem como dar apoio financeiro aos estados, Distrito Federal, municípios e instituições públicas para a implementação dos projetos.

O Decreto Presidencial nº 6.755/2009 propôs, ainda, a articulação entre as instituições de Ensino Superior e as redes de ensino da Educação Básica, incentivando a participação dos estudantes nas atividades de ensino-aprendizagem da escola pública, por meio de projetos pedagógicos fomentados pela CAPES. Tais projetos deviam ter por objetivos: a inovação nas matrizes curriculares e percursos formativos, apresentar propostas de revisão da estrutura acadêmica e curricular dos cursos de Licenciatura, bem como propor pesquisas que impactassem a formação docente (Artigos 10 e 11).

Atualmente, a CAPES subsidia o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) o qual oferece bolsa de estudos para os alunos dos cursos Licenciatura e propõe, entre vários objetivos, melhorar a qualidade dos cursos de formação docente, proporcionando aos licenciandos o contato com as escolas de Educação Básica para a convivência e a experiência docente por maior tempo possibilitando assim, vivências

enriquecedoras à sua formação. O que se pretende é que estes alunos, futuros professores, comprometam-se com o exercício de práticas exitosas no exercício do magistério nas escolas públicas e aprimorem sua formação contribuindo, assim, para a melhoria da qualidade do trabalho nessas escolas e com a Educação como um todo.

Lançado no ano de 2007, o PIBID é um programa que tem por objetivo principal o incentivo à formação de professores e a elevação dos indicadores de qualidade da Educação pública por meio da articulação e maior aproximação entre as universidades e escolas públicas. O programa, que inicialmente visava trabalhar com apenas algumas disciplinas do Ensino Médio, vem se expandindo, atendendo a todo ensino básico, e se apresentando como importante aliado dos cursos de formação de professores para a melhoria das práticas de ensino superando, dessa forma, a famigerada dicotomia teoria x prática.

O PIBID representa a aproximação da teoria aprendida nos cursos de Licenciatura com a prática futura em sala de aula, na rede pública de ensino. Cunha (2011) assevera que

Nesse caso a prática se torna a base da reconstrução teórica, dando sentido ao estudo e aprofundamento de seus pressupostos. A teoria, também, se distancia das meta-narrativas generalistas e inquestionáveis. Antes, se constitui em construtos que podem orientar a compreensão da prática, num processo intermediado por interpretações subjetivas e culturais, que ressignifiquem a teoria para contextos específicos (CUNHA, 2011, p. 100-101).

Dessa forma, o programa reforça a associação indispensável entre teoria e prática, entre os saberes acadêmicos e os saberes experienciais dos professores em exercício. Os benefícios desta experiência são recíprocos. Para o graduando, a oportunidade de estar inserido no cotidiano da escola, podendo observar as práticas docentes, a relação diária entre alunos e professores, a relação da escola com a família e com a comunidade em geral o que permite a ele não só uma aprendizagem significativa, mas também a oportunidade de fazer opção consciente pela profissão sem a visão romântica muitas vezes apresentada nas universidades.

Já as escolas se beneficiam com a presença dos alunos no ambiente escolar, pelas possibilidades de socialização e reflexão que os acadêmicos proporcionam ao desenvolverem os seus projetos de trabalho. Assim, o PIBID constitui-se numa das alternativas para fortalecer a formação inicial, considerando a importância da conexão entre os saberes acadêmicos e os saberes da experiência em sala de aula.

2. Saberes docentes: desafios na formação docente

A formação de professores, mais especificamente a formação inicial, tem sido foco de discussões intensas. O cotidiano do professor vem sendo estudado por vários autores com o intuito de estimular o professor a participar da construção social da sua realidade profissional. Pensar em saberes docentes e na construção da prática docente significa, necessariamente, pensar na formação de professores, que deve estar fundamentada na articulação entre a formação inicial e a continuada, alicerçada na relação teoria e prática, ensino e pesquisa, conteúdo específico e conteúdo pedagógico.

Conforme Tardif (2012), os saberes e competências que fazem parte da profissionalidade docente são heterogêneos, de fontes distintas e variam ao longo da trajetória profissional e em função de circunstâncias e contextos. Esses saberes têm origem na família, na experiência pessoal como aluno, na formação acadêmica, no exercício profissional, nas práticas cotidianas e na formação continuada. São permanentemente reelaborados de acordo com as fases da carreira ou com a própria história de vida do professor influenciando na sua profissionalidade docente. Os saberes, comportamentos, atitudes e valores do professor em início de carreira irão sendo reavaliados, ressignificados e reelaborados com o passar dos anos e com a maturidade profissional.

Para Pimenta (2005), pensar a formação de professores significa entendê-la como um *continuum* de formação inicial e continuada e uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências e práticas vivenciadas nos contextos escolares isso pode significar, também, autoformação. É nesse confronto e em um processo coletivo de troca de experiências e de práticas que os professores vão construindo os seus saberes como *praticum*, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática.

O campo de pesquisa sobre os saberes docentes é imenso e vem se desenvolvendo exponencialmente nos últimos vinte anos. Os estudos sobre esse tema surgiram no Brasil a partir da década de 1990, em decorrência do movimento pela profissionalização do ensino e da profissionalidade docente.

Mas, afinal, o que são saberes e competências? O que precisa saber um professor? “O que deveria saber todo aquele que planeja exercer esse ofício?” (GAUTHIER, 2006, p. 18). Vários pesquisadores buscam respostas para estas indagações.

Segundo Tardif (2012) “[...] o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. [...] o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles [...]” (TARDIF, 2012, p. 11). E ainda, “[...] atribuímos à noção de ‘saber’ um sentido

amplo que engloba os conhecimentos, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2012, p. 60).

Pimenta (2005) entende que

O saber do professor se fundamenta na tríade dos 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 formarem seus saberes- fazeres docentes (PIMENTA, 2005, p. 8).

Os saberes que o professor possui são construídos muito antes do início de sua carreira docente. O professor começa a construir a sua identidade docente a partir de suas experiências como aluno. Essas experiências serão reelaboradas e transformadas em saberes durante a sua prática docente. É na convivência escolar, no contato diário e pessoal com colegas de sala e com seus professores que os alunos, futuros professores, irão vivenciar e internalizar experiências (boas ou ruins) acerca das práticas usadas para ensinar e para resolver conflitos surgidos durante essas práticas e estas experiências armazenadas ao longo de toda a vida acadêmica servirão de suporte na construção da identidade docente.

Gauthier *et al.* (2006) identificam a origem do saber a partir de três concepções diferentes: a subjetividade, o juízo e a argumentação. Assim, o saber originário na subjetividade é todo tipo de certeza subjetiva produzida pelo pensamento racional, que se opõe à dúvida, ao erro e à imaginação. O saber é originado de um diálogo interior marcado pela racionalidade. Para a concepção que associa o saber ao juízo, os saberes advêm unicamente dos juízos de fato, verdadeiros, não é fruto de uma intuição nem de uma representação subjetiva, mas, a consequência de uma atividade intelectual, presente nos discursos que apresentam um juízo verdadeiro sobre um objeto, um fenômeno.

Já os saberes da argumentação implicam apresentar as razões da pretensa verdade do juízo em uma atividade discursiva por meio da qual o sujeito tenta validar uma proposição ou uma ação por meio da lógica, da dialética ou da retórica. Em um primeiro momento, os saberes são singulares, pois dizem respeito ao sujeito, articulam-se então com fatos reais, concretos, concentrando-se no ou sobre o objeto do conhecimento, finalmente passam a fazer parte da coletividade, pois argumentar pressupõe a presença do outro.

No que se refere à definição do que sejam as competências, as contribuições de Perrenoud (1999) nessa área são relevantes. De acordo com o autor, “[...] toda competência

está, fundamentalmente, ligada a uma prática social de certa complexidade. Não a gesto dado, mas sim a um conjunto de gestos, posturas e palavras inscritas na prática que lhes confere sentido e continuidade” (PERRENOUD, 1999, p. 35).

Perrenoud (1999) esclarece que este é apenas um dentre uma multiplicidade de conceitos existentes na literatura pertinente. A competência constrói-se com a prática, ao longo de sua carreira profissional. Portanto, os futuros docentes construirão as suas competências ao longo de sua formação profissional, mais precisamente, durante o exercício profissional, na vivência escolar, na sala de aula, onde terão a oportunidade de experimentá-la e vivenciá-la pessoal e concretamente.

Segundo Perrenoud (1999), a ideia de competência não se refere apenas ao desempenho. Envolve particularidades da vida profissional do sujeito. Há entendimentos de que a competência advém de outros fatores, de uma formação permanente e continuada, de um processo permanente de estudo, caracterizando-se não somente por um saber cumulativo, mas, sobretudo pela superação e enfrentamentos de desafios e pela busca ininterrupta de aprimoramento e desenvolvimento pessoal e profissional.

Ainda segundo Perrenoud (1993), competência se define como capacidade de agir eficazmente em determinada situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. É fundamental dominar e compreender os saberes na essência, porém é preciso mobilizá-los nas competências, pois “[...] as competências permitem articular constantemente a análise e a ação, a razão e os valores, as finalidades e os constrangimentos da situação” (PERRENOUD, 1993, p. 178).

Perrenoud faz ainda referendo à competência relacionada à posse de saberes próprios do ensino a qual emerge do contexto real, concreto, no qual o ensino ocorre. Assim construída, a competência profissional dá suporte e assegura êxito ao professor no âmbito do desenvolvimento de sua profissionalidade docente, conclui o autor.

Tavares (2000) descreve as competências como sendo científicas, pedagógicas e pessoais. A competência científica diz respeito ao saber, ao conhecimento e domínio de conteúdos relativos à matéria de dada especialidade ou assunto. Já a competência pedagógica refere-se ao saber-fazer, a execução de tarefas. Por fim, a competência pessoal está vinculada ao desenvolvimento intra e interpessoal e é considerada fundamental, pois potencializa as demais competências.

Já Tardif (2012) assevera que os saberes adquiridos pela experiência profissional é que fundamentam a competência, permitindo ao professor desenvolver o *habitus*, que contribuirá

para o enfrentamento seguro e eficiente dos problemas da prática cotidiana, prática construída a partir de sua própria escolarização e enquanto profissional docente. As competências, no senso comum, são muitas vezes entendidas como saber fazer bem determinada tarefa alcançando resultados positivos.

Para Tardif (2012), a competência relaciona-se com os saberes. É na mobilização dos saberes sejam eles referentes ao domínio de conteúdos de determinados assuntos, adquiridos na academia, ou referentes aos saberes da prática docente, que o professor construirá a sua competência. Os saberes alicerçarão esta construção, pois em sua prática cotidiana os professores se valerão dos conhecimentos adquiridos durante a formação inicial, quer seja com os professores, com os colegas de sala e através das experiências vividas nas escolas durante as atividades práticas.

Assim, o saber está a serviço do trabalho, pois este fornecerá os princípios e norteamentos para o enfrentamento e solução das demandas cotidianas. Ou seja, sem uma boa formação, com aquisição sólida dos saberes essenciais ao exercício da docência, a competência profissional estará comprometida.

Os estudos sobre a formação, os saberes, as competências e as práticas docentes são temas atuais e demandam imprescindíveis discussões, dado o importante papel que este profissional desempenha na sociedade e o fato de estar centrada nele grande parte da responsabilidade pela educação. Aqui entendida no amplo sentido da palavra, ou seja, educação relacionada não só à formação cognitiva, pela mera transmissão ou mediação de saberes e conhecimentos, mas também na formação cultural, política e cidadã enfim, à formação para a vida.

3. Os saberes profissionais dos professores na perspectiva de Tardif, Gauthier, Pimenta e Shulman

No início dos anos de 1980, os estudos que trataram do reconhecimento da existência de saberes específicos que caracterizam a profissão docente foi uma das grandes contribuições do movimento pela profissionalização do ensino. A partir de então os saberes docentes passaram a ser objeto de estudos diversos e as pesquisas referentes a este campo cresceram e diversificaram-se (CARDOSO; DEL PINO; DORNELES, 2012).

Com a ênfase dada pela literatura à questão dos saberes docentes, surge um novo referencial para a formação de professores em que este é reconhecido como profissional; a natureza do seu trabalho é definida a partir das relações humanas; a gestão da sala de aula é entendida como uma ação complexa e que exige soluções imediatas para as demandas

surgidas; o professor precisa dominar certas competências e saberes para agir individual e/ou coletivamente. Esses saberes profissionais devem ser garantidos durante a formação de professores, seja ela inicial ou continuada.

No Brasil, as pesquisas referentes aos saberes docentes tiveram início nos anos 90 e receberam forte influência de estudos internacionais. A evidência dessa influência se dá quando se toma por base o tendencionismo das pesquisas brasileiras em defenderem a centralidade da figura do professor e a compreensão da prática pedagógica a partir da complexidade que envolve tanto a própria atividade de ensinar quanto ao fato de que os sujeitos dessa atividade são pessoas com histórias, memórias, trajetórias, expectativas e experiências singulares (NUNES, 2001).

Considerando a contribuição e a influência dos estudos internacionais no desenvolvimento das pesquisas brasileiras, tem-se por objetivo analisar o que são e como estão relacionados os saberes profissionais dos professores a partir de quatro autores que influenciaram fortemente no fomento de pesquisas sobre os saberes docentes no Brasil: Maurice Tardif, Clermont Gauthier, Selma Garrido Pimenta e Lee S. Shulman. A intenção é evidenciar as contribuições dessas pesquisas para a formação inicial e contínua de professores.

3.1 Maurice Tardif e a pluralidade do saber docente

Tardif (2012, p. 54) analisa a questão dos saberes docentes, a sua relação com a formação profissional dos professores e com o exercício da docência. Para ele 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”. Para o autor, no contexto da pluralidade dos saberes, a possibilidade de classificar os saberes docentes coerentemente só se dará na associação deles à natureza diversa de suas origens, às diferentes fontes de aquisição e na relação que os professores estabelecem com os seus próprios saberes.

Com base em Tardif (2012, p. 36) os saberes profissionais dos professores são plurais, temporais e heterogêneos uma vez que são “[...] formados pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Nessa perspectiva, são também personalizados e situados e carregam as marcas do ser humano. Personalizados, no sentido de serem apropriados, incorporados, subjetivados, de levar em consideração o contexto social-cultural-político-econômico no qual o docente está inserido. São situados, porque são saberes construídos em detrimento de uma dada situação que lhes confere sentido.

O referido autor situa o saber do professor a partir de seis fios condutores. O primeiro refere-se ao *saber e trabalho* – o saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação como o trabalho deles na sala de aula e na escola. O saber está a serviço do trabalho nas práticas docentes, pois são as relações mediadas pelo trabalho na escola e na sala de aula que fornecem os princípios e norteamentos para o enfrentamento e a solução das situações demandadas cotidianamente. O segundo fio condutor diz respeito à *diversidade do saber* entendendo-se que o saber dos professores é plural, envolvendo no exercício docente conhecimentos e saber-fazer pessoais diversos, de fontes variadas e de naturezas possivelmente distintas.

Entendendo-se o saber do professor como adquirido, no contexto de toda sua história de vida e da carreira profissional, *a temporalidade do saber* se apresenta como o terceiro fio condutor. O quarto fio relaciona-se à *experiência de trabalho enquanto fundamento do saber*, são saberes oriundos da experiência no trabalho cotidiano e alicerçam a prática e a competência profissional, pois é nesse contexto que o professor encontra condição para a aquisição e produção de seus saberes profissionais.

Como quinto fio condutor apresentam-se *os saberes humanos a respeito de seres humanos*. Expressa-se, aí, a ideia de trabalho interativo em que o trabalhador se relaciona com o seu objeto de trabalho por meio de uma interação essencialmente humana. Finalmente, o sexto fio condutor, *saberes e formação de professores*, é aliado dos anteriores e expressa a necessidade de se repensar a formação para o magistério devendo-se, para isso, considerar os saberes dos professores e as realidades de seu trabalho diário.

Os saberes docentes compõem-se de diversos saberes provenientes de diferentes fontes; são o produto da interação dos saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores; dos saberes disciplinares, sendo esses correspondentes aos diversos campos do conhecimento e da tradição cultural; dos saberes curriculares extraídos dos programas escolares, livros didáticos etc.; e os saberes experienciais adquiridos por meio da prática educativa cotidiana.

Segundo o autor, “[...] o saber profissional está, de certo modo, na confluência entre as várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc.” (TARDIF, 2012, p. 64).

[...] o saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula. Noutras palavras, embora os professores utilizem diferentes saberes essa utilização se dá

em função do seu trabalho e das suas situações, condicionamentos e recursos ligados a esse trabalho. Isso significa que as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas (TARDIF, 2012, p. 16-17).

Como já mencionado, Tardif (2012) destaca a existência de quatro tipos de saberes envolvidos na atividade docente e que são alicerces para a profissionalização e para o fazer docente diário: os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais. Estes saberes se entrelaçam e alicerçam a atividade do professor, cotidianamente. O Quadro 1 sintetiza a compreensão do autor do que sejam esses saberes:

Quadro 1 – Classificação dos saberes docentes.

Saberes	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 como 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 sociais definidos e selecionados pelas instituições de ensino reconhecidos e certificados como correspondentes aos diversos campos do conhecimento e incorporados na prática docente sob a forma de disciplinas (linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas, etc.). São saberes, produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da história da humanidade, 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 (discursos, objetivos, conteúdos, métodos) a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados e que os professores devem aprender a aplicar.
Saberes Experienciais	São os saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores, brotam da experiência e são por ela validados, incorporando-se à experiência individual e coletiva. 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.

Fonte: Cardoso; Del Pino; Dorneles (2012).

Os saberes da formação profissional, disciplinares e curriculares não são definidos e controlados pelos professores. A relação dos professores com eles é de mera transmissão,

portanto, têm com esses saberes uma relação que Tardif chama relação de exterioridade. São saberes que precedem e dominam a prática profissional, mas não se constituem nem provêm dela. Os professores não controlam a sua produção e menos a sua circulação. Em função disso, os professores valorizam mais os seus saberes experienciais, que se originam da prática cotidiana do professor e é sobre esses saberes que eles mantêm controle tanto sobre a sua produção quanto a sua legitimação. Para Tardif (2012)

Diante dessa situação, os saberes experienciais surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar as suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Nesse sentido, os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos ‘polidos’ e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência (TARDIF, 2012, p. 54).

Na concepção de Tardif (2012), os saberes profissionais são constituídos pela junção de diferentes saberes, provenientes de fontes diversas e construídos, relacionados e mobilizados pelos professores no seu fazer diário, de acordo com as demandas da atividade profissional. Para o autor, essa é a justificativa para a inutilidade de se tentar conceber uma classificação para os saberes docentes utilizando-se de critérios que considerem isoladamente a sua origem, o seu uso e as suas condições de apropriação e construção. No Quadro 2, o autor propõe este modelo de análise:

Quadro 2 – Os saberes dos professores.

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

Fonte: Tardif (2012, p. 63).

A partir do quadro construído por Tardif, observa-se que o autor procurou contemplar todos os saberes que considera serem utilizados pelos professores em seu labor profissional, bem como o lugar de aquisição desses saberes e o modo pelo qual são integrados no trabalho docente.

Vale ressaltar que, pelas experiências de socialização pré-profissional (as que antecedem o ingresso do professor na carreira) e de socialização profissional (referem-se à própria trajetória do professor na carreira profissional), os saberes dos professores não se caracterizam por uma construção individual. Para Tardif (2012), os saberes profissionais têm origens diversas e só podem ser compreendidos se considerados em todos os seus aspectos, de forma global.

Por mais que o fazer profissional dos professores possa dar a impressão de um fazer sozinho, as relações que eles estabelecem na família, na escola, em outros espaços sociais de convivência, atrelados às interações estabelecidas nas instituições de formação com os alunos e com os seus pares, interferem na eficiência e na eficácia das decisões a respeito de suas ações cotidianas como sujeitos atuantes no processo educacional.

Nota-se que os espaços de formação de professores, ao proporcionarem o convívio diário dos graduandos com os professores e colegas de sala, possibilitam a troca de experiências, o dividir angústias e inquietações a respeito do trabalho docente e que essas relações interpessoais diretas são importantes para a construção dos saberes e da identidade docente. A experiência proporciona uma seleção e uma retomada crítica dos saberes adquiridos, permitindo aos professores julgá-los e avaliá-los, objetivando um saber formado dos vários saberes retraduzidos e validados pela prática cotidiana (TARDIF, 2012, p. 53).

Dessa forma, considerando-se o papel formativo das práticas pedagógicas,

[...] a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que se pode servir-lhes de uma maneira ou de outra (TARDIF, 2012, p. 53).

O autor enfatiza, ainda, que o processo de constituição do professor não se restringe só ao presente. As fontes de aquisição desses saberes se referem igualmente às experiências do presente e do passado e os conhecimentos acumulados ao longo de sua vida pessoal e familiar e na sua trajetória escolar são essenciais para a construção de sua identidade profissional, o que explica a questão da temporalidade dos saberes.

3.2 Clermont Gauthier: um ofício feito de saberes

Em seu estudo, Gauthier *et al.* (2006) fazem um levantamento das pesquisas norte-americanas sobre o que ficou conhecido como *knowledge base* (base de conhecimento). O trabalho de Gauthier objetiva identificar os conhecimentos acumulados em relação aos saberes dos professores. Essa análise é resultado de parte dos trabalhos desenvolvidos no âmbito de um projeto de pesquisa realizado nas salas de aula. Seu estudo tem como ponto de apoio as premissas de que, assim como a atividade docente não tem conseguido revelar os seus saberes, os professores guardam consigo, como uma espécie de segredo, os saberes adquiridos por meio de suas experiências em sala de aula e a não publicidade desses saberes permite que as ciências da Educação produzam outros saberes que não condizem com a prática.

É muito 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 (GAUTHIER *et al.*, 2006, p. 28).

Gauthier e seus colaboradores identificam a existência de três categorias relacionadas às profissões: *ofícios sem saberes*; *saberes sem ofício* e *ofícios feitos de saberes*. Segundo os autores, o ofício sem saberes e os saberes sem ofício tradicionalmente não favorecem a profissionalização do ensino e reduzem o ensino a um mero ativismo pedagógico.

Para superar esta fragmentação é preciso *um ofício feito de saberes* visando à profissionalização.

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 em um 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).

A terceira categoria apresenta um *ofício feito de saberes*, que abrange vários saberes que são mobilizados pelo professor em sua prática e que envolvem os saberes: (a) Disciplinar; (b) Curricular; (c) das Ciências da Educação; (d) da Tradição Pedagógica; (e) da Experiência; (f) da Ação Pedagógica. Segundo o autor, os saberes docentes são aqueles adquiridos para o

ou no trabalho e mobilizados, tendo em vista uma tarefa ligada ao ensino e ao universo de trabalho do professor, exigindo da atividade docente uma reflexão prática.

De acordo com Gauthier *et al.* (2006), os saberes disciplinares são aqueles produzidos pelos pesquisadores e cientistas nas diferentes áreas do conhecimento. Assevera que os professores não produzem esse tipo de conhecimento, mas, ao se apropriarem do conteúdo, devem impor uma série de transformações para transmiti-lo. Refere-se à transformação da disciplina em programa de ensino. Está relacionado ao conhecimento do conteúdo a ser ensinado.

Ainda que não estejam envolvidos no processo de produção dos saberes disciplinares, é função dos professores conhecer profundamente o tema, a matéria a ser ensinada, sua estrutura, sua construção histórica, analogias ou metáforas que melhor se aplicam ao seu ensino, métodos, técnicas para que possam extrair, selecionar entre esses saberes o que essencialmente precisa ser ensinado, pois, para se ensinar algo a alguém, é preciso conhecer e entender profundamente o assunto, objeto de ensino. Conclui então que “[...] não se trata de um saber disciplinar propriamente dito, mas de um saber da ação pedagógica, produzido pelo professor no contexto específico do ensino da sua disciplina” (GAUTHIER *et al.*, 2006, p. 30).

Por saberes curriculares, o autor compreende o conhecimento a respeito dos programas escolares. Assim como nos saberes disciplinares, os professores não exercem influência sobre a criação dos programas escolares, mas faz parte dos saberes dos professores o conhecimento a respeito deles. O saber curricular diz respeito à natureza do saber curricular em seu contexto de ensino, tendo em vista que os programas escolares não são produzidos pelos professores, mas por outros agentes. No Brasil, os programas são transformados em manuais pelas editoras, aprovados pelo Estado e utilizados pelos professores por meio dos livros didáticos.

Os saberes das Ciências da Educação se referem ao conjunto de saberes produzidos a respeito da escola, sua organização, seu funcionamento e, ainda, a respeito da própria profissão docente, relacionados com a sua vivência enquanto aluno. São saberes adquiridos pelos professores ao longo de sua formação profissional e servem para diferenciá-los de pessoas que tenham apenas o conhecimento do que seja uma escola.

O saber das Ciências da Educação é adquirido durante a formação ou em seu trabalho docente. São conhecimentos profissionais que, embora não auxiliem diretamente no ato de ensinar, fornecem noções sobre o sistema escolar e a evolução da própria profissão. Esse tipo de saber permeia a maneira de o professor existir profissionalmente. Relaciona-se ao saber

profissional específico que não está diretamente relacionado com a ação pedagógica.

Segundo Gauthier *et al.* (2006), é necessário que o professor conheça profundamente a escola, pois esse saber intervém no existir profissional do professor. Assim se manifestam Gauthier *et al.* (2006) sobre o assunto:

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 como 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 (GAUTHIER *et al.*, 2006, p.31).

Já os saberes da tradição pedagógica referem-se às representações que os professores trazem consigo a respeito da escola, dos professores, dos alunos, dos processos de aprender e ensinar e que são construídas antes mesmo do ingresso na carreira ou da decisão de ser professor e do ingresso em um curso de formação de professores.

Para cada pessoa existe uma representação de escola, de professor, de sala de aula, que foi determinada antes de qualquer curso de formação de professores. Gauthier afirma que esta tradição é mais forte do que se imagina, e ao invés de ser questionada, muitas vezes, serve de modelo para os professores. Relaciona-se ao saber dar aulas que será adaptado e modificado pelo saber experiencial e, principalmente, validado ou não pelo saber da ação pedagógica.

As experiências vividas ao longo de toda a sua trajetória de formação, a convivência com os modos de ser e de ensinar dos professores com os quais conviveu serão internalizadas e, em dados momentos, poderá se recorrer aos mesmos para subsidiar as ações docentes.

Gauthier *et al.* (2006) refere-se de forma particular e específica aos saberes experienciais dos professores trazendo elementos importantes para a reflexão a respeito da importância da experiência prática para a constituição deste que é um saber constituído em um processo individual da aprendizagem da profissão. Referem-se à vivência do professor.

Segundo argumentação dos autores, 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

juízo e as razões nas quais ele se baseia nunca são conhecidos nem testados publicamente (GAUTHIER *et al.*, 2006, p. 33).

Todas as profissões são alicerçadas por um conjunto de conhecimentos e saberes necessários para a execução de suas atividades. Ao contrário das demais profissões que estruturam, divulgam e validam esses saberes, os professores transformam o seu *habitat* escolar em um local repleto de segredos, em que pouco se divulgam e socializam as estratégias e iniciativas positivas para se ensinar. Vive-se ainda em um tempo onde o ofício docente está envolto em uma “[...] cegueira conceitual” (GAUTHIER *et al.*, 2006).

Apesar de o professor vivenciar muitas experiências das quais se observam resultados bem-sucedidos ou não, eles permanecem confinados entre as paredes da sala de aula, não há uma divulgação ou socialização dessas experiências. Ao realizar experimentos e julgamentos privados, elabora-se uma jurisprudência composta de truques, de estratégias e de maneiras adequadas para o fazer cotidiano que, tendo sido testadas e guardadas em segredo, deixam de contribuir, em muito, para a profissão docente.

O saber da ação pedagógica é o saber experiencial do professor a partir do momento em que se torna público, testado por meio das pesquisas realizadas em sala de aula. Justifica que nenhuma jurisprudência particular que se mantenha em segredo tem utilidade para a formação de professores e não leva ao reconhecimento do *status* profissional dos docentes. Esse tipo de saber é o menos desenvolvido no reservatório de saberes do professor e, para Gauthier, o mais necessário para a profissionalização do ensino. “Para profissionalizar o ensino é essencial identificar saberes da ação pedagógica válidos e levar os outros atores sociais a aceitar a pertinência desses saberes” (GAUTHIER *et al.*, 2006, p. 34).

Na concepção de Gauthier *et al.*, (2006) os saberes da ação pedagógica resultariam da complementaridade estabelecida entre os saberes disciplinares (a matéria a ser ensinada), os saberes curriculares (o programa de ensino), os saberes das ciências da Educação (construídos durante o processo de formação), os saberes da tradição pedagógica (a representação do ser professor relacionada à sua vivência como aluno) e os saberes experienciais (produto das experiências cotidianas). São os saberes experienciais que darão ao professor suporte e discernimento na tomada de decisões diante dos desafios e dificuldades encontradas na sala de aula, no seu fazer cotidiano.

Esses saberes experienciais advêm, em boa parte, das práticas de ensino vividas como graduandos, do confronto entre teoria e prática, no contato direto com as escolas, durante a realização das práticas de ensino, por exemplo, dos estágios supervisionados, que, se bem

feitos e acompanhados tanto pela instituição formadora quanto pela escola credenciada, constituir-se-ão em um momento riquíssimo para a construção dos saberes experienciais.

Ao trazer para a sala de aula, dividindo com colegas e professores as experiências, boas ou ruins, exitosas ou não, proporciona-se um momento ímpar para, a partir de uma situação real, livre de concepções poéticas do fazer docente diário, analisar e apresentar possíveis soluções para um dado problema bem como socializar e divulgar as práticas que se considerem como exitosas, dignas de serem internalizadas e praticadas futuramente. O quadro abaixo apresenta uma síntese das concepções de saberes, segundo ao autor.

Quadro 3 – O reservatório de saberes.

SABERES					
Disciplinares (A matéria ensinada)	Curriculares (O programa de ensino)	Das Ciências da Educação	Da tradição pedagógica (O uso)	Experienciais	Da ação Pedagógica (O repertório de conhecimentos de ensino ou a jurisprudência pública validada)

Fonte: Gauthier *et al.* (2006, p. 29).

3.3 Selma Garrido Pimenta e a construção da identidade profissional

Em seu estudo, Pimenta (2005) desenvolve uma pesquisa a partir de sua prática com alunos de Licenciatura e destaca a importância da mobilização dos saberes, em especial os da experiência, para a construção da identidade profissional do professor e identifica o professor que se faz necessário para as necessidades formativas em uma escola que colabore com os processos emancipatórios da população.

Ao tratar da questão da formação e dos saberes dos professores, Pimenta (2005) destaca a questão da construção da identidade profissional, afirmando não ser esse um dado imutável, nem externo, que se possa adquirir. É um processo de construção do sujeito historicamente situado estando em permanente construção uma vez que essa identidade se constrói a partir da significação social da profissão, da revisão constante desses significados sociais da profissão, da revisão das tradições e da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas.

Para Pimenta (2005), a questão dos saberes é um dos aspectos a serem considerados ao se tratar da identidade docente, partindo da premissa de que essa identidade é construída a partir da

[...] significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias (PIMENTA, 2005, p. 19).

Os estudos de Pimenta e Anastasiou (2002) complementam as ideias anteriores,

A identidade docente constrói-se pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano, com base em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, em suas histórias de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p.77).

Assim, a identidade profissional do professor constrói-se a partir do confronto e da reelaboração dos saberes iniciais com a prática vivenciada. Seus saberes serão construídos a partir de uma reflexão na e sobre a prática resgatando-se, assim a importância de se considerar o professor em sua própria formação, em um processo de autoformação: “[...] a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares” (PIMENTA, 2005, p. 29).

Segundo Pimenta (2005), muitas vezes, no processo de formação o significado de “ser professor” os acompanha antes mesmo do ingresso na escola e até mesmo antes da escolha profissional, já se possui a ideia do que é ser professor.

Quando os alunos chegam ao curso de formação inicial já tem saberes sobre o que é ser professor. Os saberes de sua experiência de alunos que foram de diferentes professores em toda sua vida escolar. Experiência que possibilita dizer quais foram os bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não eram em didática, isto é, não sabiam ensinar. Quais professores foram significativos em suas vidas (PIMENTA, 2005, p. 20).

Dessa forma, segundo a autora, a Licenciatura deve possibilitar aos futuros professores a construção de seu “saber-fazer” docente, o que possibilitará a construção de sua identidade como professores. A identidade “[...] é um processo de construção do sujeito historicamente situado” (PIMENTA, 2005, p. 18). A transformação ou evolução de uma profissão dependerá das necessidades do momento histórico. Por isso, a profissão de professor tem um caráter dinâmico, porque é uma prática social com indivíduos historicamente

situados, o que exige dos educadores a mobilização de seus saberes, sejam eles teóricos ou práticos. A sistematização dos saberes docentes poderá contribuir para a construção da identidade profissional docente, indispensável para o estatuto da profissionalização do professor.

No que diz respeito aos saberes docentes, necessários à prática pedagógica, Pimenta (2005) ressalta que eles se constroem a partir da significação que cada professor dá ao seu trabalho, de seus valores, de suas vivências, de sua forma de pensar, de ver o mundo e de seus conhecimentos voltados à prática da profissão (conceitos, teorias, didática, metodologias de ensino, entre outros). Destaca, ainda, a importância da mobilização dos saberes para a construção da identidade profissional do professor, identificando três tipos de saberes da docência.

O quadro abaixo apresenta uma síntese da definição do que sejam os saberes profissionais, de acordo com Pimenta (2005):

Quadro 4 – Os saberes da docência.

Os saberes da docência		
A experiência	O conhecimento	Saberes pedagógicos
Esta se constitui no decorrer da vida do professor, desde quando aluno, com professores que lhe foram significativos, e no exercício profissional, em um processo de reflexão e troca com os colegas profissão	Abrange a revisão da função da escola na transmissão do conhecimento. Conhecer implica trabalhar com as informações analisando-as e contextualizando-as.	São saberes da docência necessários para se ensinar. Na prática pedagógica experiência e conhecimentos específicos não são suficientes, são necessários os saberes pedagógicos e a didática.

Fonte: Pimenta (2005).

Sobre os saberes da experiência, a autora afirma que eles nascem da experiência acumulada na vida de cada professor e que são submetidas a análises, a confrontos e reflexões entre teorias e práticas, próprias ou mediatizadas pelas de outrem. São saberes adquiridos por meio das experiências socialmente acumuladas a respeito de tudo o que sabem sobre a profissão, das representações, dos estereótipos, das mudanças históricas do exercício profissional, associados aos saberes que os professores produzem e acumulam ao longo da carreira, no seu cotidiano docente.

Já os saberes do conhecimento dizem respeito ao referencial teórico, científico, técnico, tecnológico e cultural dos quais os professores devem apropriar-se para garantir que os alunos se apropriem também desse instrumental no seu processo de desenvolvimento humano. É a relação entre ciência e produção material, produção existencial e sociedade

informática. É a vinculação do conhecimento de maneira que se torne útil e pertinente, produzindo novas formas de desenvolvimento e progresso. Referem-se à importância e ao significado do conhecimento na vida dos professores e de seus alunos, pois a Educação é um processo de humanização, define a autora.

Os saberes pedagógicos estão atrelados ao conhecimento e à experiência, necessitam ser construídos a partir das necessidades que a realidade impõe, portanto, contextualizados. São saberes que se constituem de temas como o relacionamento professor/aluno, a motivação e interesse dos alunos no processo ensino/aprendizagem e das técnicas de ensinar. Nesses saberes encontra-se o referencial para trabalhar o conhecimento como processo de ensino, que se dá em situações histórico-sociais.

Para a autora, não existem saberes pedagógicos previamente aprendidos e simplesmente colocados em prática. Os saberes aprendidos precisam ser contextualizados com a prática para que, de fato, tenham significado e façam parte do fazer do professor. Nesse sentido, pode-se afirmar que os saberes pedagógicos não são simplesmente aprendidos, mas construídos a partir do diálogo entre a teoria e a prática. Esses saberes constituem-se no momento em que os professores buscam alternativas para solucionar as situações-problema ou determinar ações no seu cotidiano. São saberes produzidos no fazer do professor, no ambiente de trabalho, podem ter origem na formação ou repetir algo já experienciado por outros colegas, ou algo já internalizado de sua vivência como discente.

Importante destacar que, ao afirmar que os saberes pedagógicos não são aprendidos e colocados em prática, mas ao contrário, são construídos a partir do diálogo entre teoria e prática, a autora nos leva à reflexão sobre a importância da convivência prática dos alunos, futuros professores, com a realidade das escolas, pois, dos diálogos construídos em salas de aula, a partir das experiências vividas por meio de atividades práticas, realizadas *in loco*, vai se construindo o saber pedagógico essencial para a boa prática docente.

3.4 Lee S. Shulman e o Knowledge Base (A Base do Conhecimento)

Os estudos de Shulman (1986) estão dentre os pioneiros nas pesquisas sobre o saber docente ou conhecimento de base (*knowledge base*) para o ensino e têm sido referência para as reformas educativas, não somente norte-americanas, mas também as estrangeiras, dado o seu prestígio intelectual, a influência de seus trabalhos nas pesquisas e nas políticas de outros países.

As primeiras proposições sobre a existência de uma base de conhecimentos (*knowledge base*) para o ensino estão nos estudos de Shulman (1986). Segundo a linha de

pensamento desse autor (1986), a base de conhecimentos para o ensino refere-se a um conjunto de conhecimentos, concepções e disposições construídos em diferentes contextos e experiências a que o estudante-professor se submete ao longo de sua trajetória pessoal, escolar, acadêmica e profissional.

O conjunto desses conhecimentos, concepções e disposições alicerça a base de conhecimentos que serão requeridos para o ensino e influenciam a forma de ser e de agir do professor ao longo do exercício profissional. Ao ingressarem no Ensino Superior, os estudantes trazem consigo (em forma de lembranças e sentimentos) todas as experiências, impressões, informações e conhecimentos sobre a escola, a profissão do professor e o processo de ensino e aprendizagem. Esses elementos estruturarão a base inicial de conhecimentos, bem como fundamentarão as opções metodológicas, concepções ideológicas e requeridas para o ensino dos futuros professores.

Da mesma forma, ao deixarem os cursos de Graduação, os futuros professores levarão consigo, para as práticas docentes, todas as experiências acumuladas ao longo da formação. Daí a importância de que essas experiências sejam ricas, inovadoras e, principalmente, construídas a partir de atividades práticas, condizentes com a realidade que esses profissionais irão enfrentar ao ingressarem na carreira, pois, do contrário, o êxito profissional poderá ser comprometido. As relações estabelecidas com os professores e os pares durante a formação também constituem importantes fontes de construção do conhecimento, construção essa alicerçada nas relações interpessoais, na proximidade diária, no diálogo cotidiano e na troca de experiências. O Quadro 5 sintetiza o pensamento do autor.

Quadro 5 – A base do conhecimento do professor: resultante de três vertentes.

A base de conhecimento do professor	Fontes de aquisição
<p>Conhecimento do conteúdo da matéria ensinada</p>	<p>Relaciona-se diretamente com a matéria a ser ensinada sendo considerado como fundamental para a eficiência da atuação docente dos estudantes- professores. O pleno domínio do conteúdo específico amplia as possibilidades do fazer docente assim como a sua deficiência restringe estas possibilidades.</p>
<p>Conhecimento pedagógico da matéria</p>	<p>Articulam os saberes disciplinares e a prática de ensinar. Consiste nos modos de formular e apresentar o conteúdo de forma a torná-lo compreensível aos alunos. O conhecimento pedagógico diz respeito às diversas representações que o professor faz uso durante suas aulas para ensinar os conteúdos aos seus alunos</p>

Conhecimento curricular	Relacionados aos conteúdos, referem-se à compreensão do professor acerca da estrutura da disciplina, de como ele organiza cognitivamente o conhecimento da matéria que será o objeto de ensino e cujo conhecimento deve ir além dos conceitos e fatos. Obtido pelo conhecimento e análise das orientações curriculares e das diferentes estratégias e recursos utilizados para o ensino das disciplinas: textos, filmes, experimentos, recursos tecnológicos, entre outros, utilizados em sala de aula.
--------------------------------	---

Fonte: Autoria própria.

Shulman (1986) distingue três categorias de conhecimentos presentes no desenvolvimento cognitivo do professor: *subject knowledge matter* (conhecimento do conteúdo da matéria ensinada); *pedagogical knowledge matter* (conhecimento pedagógico da matéria); e *curricular knowledge* (conhecimento curricular). Para ele, a base do conhecimento do professor resulta da interlocução dessas três vertentes do conhecimento.

Shulman (1986) analisa a prática docente sob a perspectiva de que é necessário um equilíbrio entre os saberes relacionados ao conteúdo e os saberes relacionados ao processo de ensinar. A interdisciplinaridade curricular também é apontada como atribuição profissional dos professores. Trata-se da habilidade de relacionar o conteúdo de um dado curso ou disciplina a atividades e discussões em outras disciplinas ou assuntos relacionados ao ensino.

Nos saberes do conteúdo, segundo Shulman (1986), encontram-se os conhecimentos que os professores devem possuir sobre o conteúdo de sua disciplina, ou seja, o seu entendimento sobre como ensinar determinados conteúdos incluindo-se aí as analogias, as ilustrações, os exemplos e demonstrações, de modo a torná-los compreensíveis aos alunos. O conhecimento está diretamente relacionado à matéria a ser ensinada e considerada como fundamental para o trabalho eficiente do futuro professor.

Mizukami (2004), ao analisar os estudos de Shulman, distingue o conhecimento do conteúdo em duas categorias. Na sua percepção, existe o momento em que o estudante-professor aprende e o momento em que ele ensina.

O conhecimento pedagógico da matéria refere-se a uma construção pessoal do futuro professor a respeito do assunto a ser ensinado e surge do entrelaçamento das vivências e conhecimentos, criando uma estrutura e uma concepção particular e aprofundada do conteúdo, define Shulman (1986).

Por fim, esse autor analisa que o conhecimento curricular diz respeito a um conjunto de conteúdos que devem ser ensinados nos diferentes níveis da Educação, sendo constituído pela diversidade de materiais didáticos disponíveis, bem como do conjunto de características que servem de embasamento para o uso de um currículo especial ou para o uso de matérias do

programa em circunstâncias específicas.

4. Concluindo: o bom professor e sua prática na sala de aula

Vários autores discutem a questão dos saberes e competências do professor. Há uma ideia cristalizada de dever-ser entre alunos e professores e ela é constituída a depender do tempo, do lugar, da sociedade. Vive-se um momento de transição, de conflitos e de busca de novos tipos de dever-ser e os bons professores encontram-se em uma dialética entre comportamentos enraizados e desejos de se construir uma nova escola e uma nova forma de se fazer Educação.

A escola é um local contextualizado, cujo valor é imposto pela sociedade. A sua realidade e os seus valores se alteram conforme as condições histórico-sociais em que estão envolvidos. A prática pedagógica dos professores, no geral, concretiza-se a partir da objetivação dos valores e dos conhecimentos oriundos de uma determinada circunstância. Esse conhecimento se constrói cotidianamente, assim como a sua prática.

No entanto, essa construção não se dá somente pelas experiências adquiridas no meio escolar, ela é amalgamada pela apropriação social e por interações com o meio. Cunha (2011) assim se manifesta a este respeito:

Descobri, então, que o caminho para a transformação social na área da Educação é duplo: contempla o específico da escola e envolve a prática social mais ampla, que se dá na participação política, em qualquer instância (CUNHA, 2011, p. 16).

Cardoso (2014) argumenta que

A ideia de um fazer docente independente e autônomo é tão irreal quanto a ideia de que as instituições educacionais são neutras. Quando o professor fecha atrás de si a porta que o separa do restante da instituição de ensino, ele não deixa lá fora as suas ideias e convicções políticas, religiosas, culturais e econômicas. O professor é uno e transpõe para a sua prática docente aquilo que ele é como pessoa. Suas palavras e ações não são neutras. Ao contrário são carregadas de sentidos e significados dados por sua interpretação (CARDOSO, 2014, p. 61).

A atuação profissional docente é, por muitas vezes, definida sob influência das imposições e limitações ditadas pelas relações de trabalho, pois a atuação docente está diretamente relacionada à instituição e à cultura institucional na qual o professor exerce suas atividades docentes (SACRISTÁN, 2014).

Segundo Cunha (2011), estudar o professor em seu cotidiano, tendo-o como ser

histórico e socialmente contextualizado, pode auxiliar na definição de uma nova ordem pedagógica e na intervenção da realidade, no que se refere à sua prática e à sua formação. Ainda segundo a autora, o conceito de BOM PROFESSOR é valorativo e ideológico. Valorativo, por estar relacionado a um tempo e lugar, ditado pela época; ideológico, por representar a ideia socialmente construída de professor no meio no qual este está inserido.

Na visão de Cardoso (2014), como instituição social, a escola traz em seu bojo acadêmico a visão do que se espera de seus alunos e professores, bem como um conjunto de expectativas da sociedade na qual a escola está inserida. Portanto, a relação professor/aluno está parcialmente determinada pelo meio, situada em um tempo e em um espaço historicamente definido. Parcialmente definida pelo meio, porque professores e alunos são sujeitos históricos, influenciam e são influenciados pelo meio. Como já dito, não são neutros.

Nesse contexto, Cardoso (2014) esclarece que as características que definem o bom professor apresentam variações de acordo com a época e dependem do contexto social em que estão inseridos. O conceito de bom professor não apresenta um conjunto fixo e rígido de atributos ao longo do tempo e dos contextos sociais. Por ser um conceito valorativo, não é possível encontrar definição única ao longo da História, nem mesmo dentro de uma mesma sociedade. A ideia de bom professor, na visão dos alunos, pode não coincidir com a opinião dos pais ou com a de colegas imersos em outra cultura, ainda que em um mesmo tempo e em um mesmo contexto histórico.

A sociedade e o meio na qual a escola está inserida tendem a moldar o professor conforme sua necessidade. Logo, o papel do professor está pré-determinado pela cultura local. Assim, para determinar o que é um bom professor, deve-se considerar o meio em que ele está inserido, a sociedade que o rodeia, a escola, os alunos com os quais convive, o seu cotidiano e a sua história de vida (CARDOSO, 2014).

Cunha (2011) assevera que há um consenso sobre os comportamentos que se esperam de um aluno e o mesmo acontece com o professor. Isto significa afirmar que o modelo de sociedade determina o modelo de escola e que parte da relação professor-aluno já está determinada socialmente segundo a ideologia dominante. “A escola é uma instituição contextualizada, isto é, sua realidade, seus valores, sua configuração varia segundo as condições histórico-sociais que a envolvem” (CUNHA, 2011, p. 24).

Isto não significa dizer que a importância e o significado de ser professor dependem exclusivamente dele. Na visão de Cunha (2011)

[...] compreendendo a escola como uma instituição social reconhece-se que o seu valor será atribuído pela sociedade que a produz

Reconhece-se, também que a importância do papel do professor varia em função dos valores e interesses que caracterizam uma sociedade em determinada época (CUNHA, 2011, p. 27).

Para Cunha (2011), a escola determina como os seus alunos irão se comportar e os rendimentos que se espera deles, assim como a escola, como instituição social, finda por ser determinada pela sociedade. Trata-se do processo de repasse de ideologias no meio educativo.

Nessa perspectiva, o conceito do bom professor está vinculado a um tempo e a um lugar e representa a ideia que socialmente é construída sobre o professor. “Os conceitos sobre o que constitui um bom professor variam ao longo do tempo, de cultura para cultura e até mesmo dentro de uma determinada cultura” (CONNEL, 2010, p. 166).

Se o conceito de um bom professor está vinculado a um tempo histórico e a uma determinada sociedade, é necessário que se estabeleça aqui em que contexto está sendo pensado o conceito de bom professor. Está-se falando do bom professor do século XXI inserido em uma sociedade globalizada e sob forte influência das novas Tecnologias da Informação e da Comunicação.

Segundo Ventura *et al.* (2011), “[...] há que se reconhecer a complexidade de traduzir o ‘Bom Professor’ em um conceito acabado” (VENTURA *et al.*, 2011, p. 101). O máximo que se consegue são aproximações conceituais baseadas na recorrência de práticas com características similares que são avaliadas como práticas docentes positivas para os padrões do momento histórico em que elas se realizam.

Conforme Ventura *et al.* (2011), a sociedade do século XXI exige do professor competências que evidenciem domínio dos conteúdos, da gestão do seu currículo e inovação na prática docente. Implica, ainda, a capacidade de admitir modos de pensar e de agir diferentes dos seus, de cativar, de motivar, de desenvolver uma relação de empatia com os estudantes, ser disponível e tolerante.

Na visão de Cunha (2011) e de Schwartz e Bittencourt (2012), a definição dos alunos do que seja um bom professor, na atualidade, passa pela capacidade que esse professor tem de se colocar no lugar do outro, de saber ouvir, de mostrar-se próximo do aluno. Embora seja impossível a formulação de um modelo pronto e acabado do que seja um bom professor, na percepção dos alunos uma coisa é dada como certa: “[...] para os alunos atuais, o BOM PROFESSOR é aquele que domina o conteúdo, escolhe formas adequadas de apresentar a matéria e tem bom relacionamento com o grupo” (CUNHA, 2011, p.72).

Já Pimentel (1996) situa o bom professor a partir de sua posição filosófica, conceitual

e epistemológica. Segundo ele, o padrão de bom professor não se vincula tão somente às práticas de ensino ditas emergentes como é de se imaginar. Bons professores podem estar situados tanto nos paradigmas tradicionais quanto nos emergentes. Na visão de Pimentel, os alunos avaliam como bons professores aqueles que são comprometidos com o ensino, independente de questões paradigmáticas.

No estudo de Pimentel (1996), todos os professores apontados como bons docentes, de maneira geral, apresentam amplo, profundo e atualizado domínio do conhecimento da disciplina que ministram. Todos apresentam, ainda, domínio das habilidades didáticas correspondentes às suas posições filosóficas e epistemológicas, podendo variar em quantidade e qualidade.

Na avaliação de Pimentel (1996), entre os bons professores, encontram-se representantes do que ele chamou de paradigma moderno dominante e paradigma emergente pós-moderno, bem como representantes posicionados no que seria a transição entre eles, sendo que os últimos apresentam em sua prática ideias e atitudes que oscilam entre um e outro paradigma, lembrando que paradigma refere-se resumidamente à visão coletiva do mundo ou dos padrões de comportamentos, crenças e valores partilhados socialmente.

Segundo a autora, entre os docentes representativos do paradigma emergente pós-moderno, Pimentel (1996) percebe características e habilidades relacionadas à atualização profissional, com excelente produção acadêmica. São docentes que valorizam o saber acumulado da humanidade na construção do conhecimento, mas não trabalham com este conhecimento isoladamente. Sempre articulam o conhecimento em construção com a pesquisa atual e as práticas de trabalho.

Esses professores são conscientemente esclarecidos sobre a produção do conhecimento e sempre articulam este conhecimento em construção com a pesquisa atual e as práticas de trabalho. Têm uma prática docente consciente, ligada à sua trajetória de vida.

Pimentel (1996) infere que os bons professores que ensinam nos moldes que ele chama de paradigma dominante, “[...] adotam o conceito de conhecimento como um todo construído e organizado” (PIMENTEL, 1996, p. 63), que será mais bem assimilado, se dividido em parcelas menores, que se constituem como pré-requisitos para se alcançar um saber mais elevado. O conhecimento é hierarquizado para ser melhor compreendido.

Já os professores que ensinam de acordo com as posições epistemológicas que se enquadram no paradigma moderno dominante são extremamente comprometidos na preparação do plano de curso e de aulas. São organizados e procuram estabelecer relações

entre os conteúdos teóricos dos livros e das aulas práticas. Orientam a aprendizagem e encaminham para que o próprio aluno possa chegar às suas conclusões, sem concluir por eles, destaca o autor.

Dominam o conteúdo que ensinam e relacionam-no com outras ciências correlatas. Sobre eles gira toda construção da aula. Ensinam demonstrando, realizando exercícios e provocando a participação dos alunos com perguntas oportunas. Procuram introduzir variações nos exercícios, incentivar os alunos a refletir sobre, junto com eles, o caminho da formação de conceitos que desenvolvem com clareza. Referenciam resultados de suas pesquisas e de outros cientistas. Seu bom humor faz a aula “mais leve”, conclui Pimentel (1996).

O senso de humor também é apontado por Cunha (2011) como aspecto fundamental para a prática do bom professor, já que ele pode interferir na qualidade das relações interpessoais e elas interferem significativamente na prática docente, pois uma relação de maior proximidade com os seus alunos permitirá ao professor propiciar um clima mais ameno, mais afetivo e, conseqüentemente, mais produtivo.

De acordo com as análises da autora, grande parte dos alunos atribui ao bom professor características ligadas à relação professor/aluno, se ele tem clareza na transmissão do que ensina e se tem domínio do conteúdo e da área de atuação. No entanto, o que se destaca é a presença muito significativa de características afetivas nessa relação professor/aluno, presentes na quase totalidade das respostas dos alunos, como expresso a seguir:

Entre as expressões usadas estão “é amigo”, “compreensivo”, “é gente como a gente”, “se preocupa conosco”, “é disponível mesmo fora da sala de aula”, “coloca-se na posição do aluno”, “é honesto nas observações”, “é justo”, etc. Essas expressões evidenciam que a ideia de BOM PROFESSOR presente hoje nos alunos de 2º e 3º graus passa, sem dúvida, pela capacidade que o professor tem de se mostrar próximo, do ponto de vista afetivo (CUNHA, 2011, p. 69).

No entanto, a autora adverte que é preciso deixar claro que, para esses alunos, o bom professor não é o profissional “bonzinho”, mas, sim, o professor exigente, com cobranças sobre a participação nas aulas e a realização das atividades e tarefas propostas, o que demonstra o interesse do professor para com o aprendizado de seus alunos, demonstra o quão interessado em seus alunos o professor está e isto torna mais atraente o ensinar e o aprender. É aquele que se preocupa com eles como sujeitos e protagonistas na relação ensino e aprendizagem. Há que haver um equilíbrio entre as relações afetivas e as relações de trabalho.

Para Cunha (2011) “[...] as relações devem ser entendidas pelo lado afetivo, ainda que

não apareça como desejável para o aluno o professor ‘bonzinho’. O que eles querem é um professor intelectualmente capaz e afetivamente maduro” (CUNHA, 2011, p. 158).

Schwartz e Bittencourt (2012) em seu estudo sobre as características pessoais e profissionais do bom professor, a partir do ponto de vista dos acadêmicos e dos docentes, apontam que tanto os professores em formação quanto os professores em ação se assemelham em suas expectativas de como deve ser o professor ideal. Entretanto, segundo o estudo de Ventura *et al.* (2011), os estudantes têm valorações diferentes, de acordo com o curso que frequentam. Os alunos da Graduação, comparados com os da Pós-Graduação, atribuem valores diferentes aos indicadores de um bom professor. A depender do curso, os alunos podem valorizar mais os aspectos técnico-instrumentais do que os saberes teóricos.

Esses professores percebem que o conhecimento técnico não é suficiente para o bom desempenho de sua profissão. Precisam também ter atitudes de respeito e de empatia com os alunos, de compartilhamento e “[...] de reconhecimento da própria incompletude, de abertura à crítica e à revisão de suas ações e conceitos, de coerência frente aos valores defendidos e às ações desencadeadas” (SCHWARTZ; BITTENCOURT, 2012, p. 11).

O professor ideal, para Tardif (2012, p. 39) “[...] é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da Educação e à Pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”.

Segundo estudo apresentado por Bartnik e Machado (2008) do ponto de vista dos alunos dos cursos de Licenciatura e de Bacharelado, o bom professor

[...] gosta do que faz, tem paixão, relaciona-se com a turma, é interessado, tem domínio do conteúdo e sabe como transmiti-lo, acompanha o desenvolvimento de cada aluno, espera pelo aluno, instiga o aluno a participar, tem experiência prática, além de relacionar e contextualizar os assuntos (BARTNIK; MACHADO, 2008, p. 496).

Quanto às características e atributos do que seria um bom professor, o estudo demonstra que não há nada incomum na figura daquele que é considerado como um bom professor, não se detectou nenhuma habilidade especial diferente das anunciadas nos manuais de Didática. O que se percebe na prática desse professor é a presença de algumas habilidades, atitudes e competências que, conjuntamente, o tornam um professor bem-conceituado entre os alunos e colegas de trabalho e geram uma relação de empatia, de admiração e de respeito entre as partes.

Referências

BARTNIK, H. L. S.; MACHADO, I. M. C. A formação pedagógica do professor universitário. In: VIII Congresso Nacional de Educação (EDUCERE) e III Congresso Ibero-Americano sobre Violência nas Escolas (CIAVE). 2008. Curitiba, PR. **Anais...** Curitiba, PR: Champagnat, p. 487-497, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1996.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores**. Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2002.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de março de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2006.

BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada. Brasília, DF: **Presidência da República, 2009**.

BRASIL. **Lei nº 12.014, de 06 de agosto de 2009**. Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2009.

BRASIL. **Lei 12.796, de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2013.

CARDOSO, A. A.; DEL PINO, M. A. B.; DORNELES, C. L. **Os saberes profissionais dos professores na perspectiva de Tardif e Gauthier**: contribuições para o campo de pesquisa sobre os saberes docentes no Brasil. In: IX ANPED SUL Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, Caxias do Sul, 2012.

CARDOSO, M. R. G. **Docência universitária**: utilização das TIC's no desenvolvimento da prática pedagógica. 2014. 117 f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Programa de Pós-Graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2014.

CONNELL, R. Bons professores em um terreno perigoso: rumo a uma nova visão da Qualidade e do profissionalismo. Traduzido por Carlos Malferrari. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. especial, p. 165-184, 2010.

CUNHA, M. I. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, mai./ago. 2006.

CUNHA, M. I. Formação de professores em tempos complexos: perspectivas conceituais e processos em tensão. In: **Jornadas Transandinas de Aprendizagem: Ensinar e Aprender num mundo complexo e intercultural**. Acta. Frederico Westphalen: URI/FW, p. 91-105, 2011.

GATTI, B. A. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia: pesquisa contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2006.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica: 2012**. Resumo técnico. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. In: **Revista do Centro de Educação**, v. 29, n. 02, p. 1-11, 2004.

NUNES, C. M. 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.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre, RS: ArtMed, 1999.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortes, 2005.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. v. 1. Coleção Docência em Formação: Ensino Superior. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTEL, M. G. **O professor em construção**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

RIBEIRO JUNIOR, J. A formação pedagógica do professor de Direito. Campinas, SP: Papirus, 2001.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr., 2009.

SCHWARTZ, S.; BITTENCOURT, Z. A. Quem é o “bom professor” universitário? Estudantes e professores de cursos de Licenciatura em pedagogia dizem quais são as (ideais) qualidades deste profissional. In: ANPED SUL – Seminário de Pesquisa em Educação da

Região Sul, 9, 2012, Caxias do Sul. **Anais... IX ANPED SUL** – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Caxias do Sul, p.1-13, 2012.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

TARDIF, M. Saberes docente e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TAVARES, K. O papel do professor - do contexto presencial para o ambiente online e vice-versa. **Conecta**, n. 3, nov./dez. 2000.

VENTURA, M. C. A. A. *et al.* O “bom professor” – opinião dos estudantes. **Revista de Enfermagem Referência**, Coimbra, III Série, n. 5, p. 95-102, dez. 2011.