

Saberes Docentes para Freire, Shulman e Tardif: Percepções e Aproximações Teóricas

Teaching Knowledge for Freire, Shulman and Tardif: Perceptions and Theoretical Approaches

Paula Regina Corrêa^a; Roberta Pasqualli^{*b}

^aInstituto Federal de Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. SC, Brasil.

^bInstituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Profissional e Tecnológica. SC, Brasil.

*E-mail: roberta.pasqualli@ifsc.edu.br

Resumo

Este ensaio tem como objetivo apresentar as percepções e as aproximações teóricas das contribuições de Freire, Shulman e Tardif acerca dos saberes profissionais docentes. Trata-se de pesquisa de cunho teórico com base nas obras dos autores citados e seus interlocutores. A análise das percepções e suas aproximações teóricas acerca da temática foram produzidas a partir do movimento de pesquisa, que observou como cada autor define os saberes docentes em uma perspectiva conceitual e tipológica, a fim de apresentar reflexões de natureza teórica e prática para a formação inicial de professores. De Freire se destacam as exigências para ensinar e a complexidade da compreensão de que todo ato educativo, resultando da relação entre seres humanos é um ato eminentemente político. De Shulman se destaca o conhecimento pedagógico do conteúdo, considerando que é o professor que transforma o conteúdo com seu conhecimento e viabiliza a aprendizagem. Tardif destaca que a profissionalização da docência passa, necessariamente, pelo reconhecimento dos saberes docentes e que estes saberes não são apenas aqueles habitualmente atribuídos à docência por força das ciências da educação, mas saberes próprios da realização da prática docente. Pode-se concluir que as categorias centrais dos autores se complementam para auxiliar na compreensão do processo de construção dos saberes profissionais docentes. Percebe-se que a partilha de experiências em coletivos de pensamentos se torna, também, referenciais para a ação docente.

Palavras-chave: Formação de Professores. Identidades Docentes. Profissionalidade Docente.

Abstract

This essay aims to present the perceptions and theoretical approaches of the contributions of Freire, Shulman and Tardif about professional teaching knowledge. It is a theoretical research based on the studies of the aforementioned authors and their interlocutors. The analysis of perceptions and their theoretical approaches to the theme were produced from the research movement that observed how each author defines teaching knowledge in a conceptual and typological perspective in order to present reflections of a theoretical and practical nature for the initial teachers' training. Freire highlights the demands for teaching and the complexity of understanding that any educational act, resulting from the relationship among human beings is an eminently political act. For Shulman, the pedagogical content knowledge stands out considering that it is the teacher who transforms the content with his or her knowledge and enables learning. Tardif points out that the teaching professionalization necessarily involves the recognition of teaching knowledge and that this knowledge is not only the ones that usually attributed to teaching by virtue of educational sciences, but knowledge proper to carrying out teaching practice. It can be concluded that the authors' central categories complement each other to assist in the understanding of the process of construction of professional teaching knowledge. It is noticed that the sharing of experiences in collectives of thoughts also becomes references for teaching action.

Keywords: Teacher's Formation. Teaching Identities. Teaching Professionalism.

1 Introdução

Pesquisas sobre os saberes docentes descortinam, pela amplitude, complexidade e contemporaneidade, uma série de possibilidades e caminhos de abordagens e estudos que vêm sendo alvo de publicações nacionais e internacionais há, pelo menos, três décadas. Sob diferentes enfoques teóricos e metodológicos, observa-se discussões e reflexões acerca do papel da formação inicial e continuada de professores na constituição das identidades docentes e dos saberes necessários para legitimar a atuação do bom professor.

Dito isto, este ensaio teórico busca apresentar e refletir as percepções e as aproximações teóricas das contribuições de Freire, Shulman e Tardif acerca dos saberes profissionais

docentes, uma vez é notável em estudos acadêmicos da graduação e pós-graduação brasileira que a obra destes três autores seja fundamental para compreender a constituição dos saberes fundamentais para a docência em qualquer nível e modalidade de ensino. A análise das percepções e as aproximações teóricas acerca da temática foram produzidas a partir do movimento de pesquisa, que observou como cada autor define saberes docentes em uma perspectiva conceitual e tipológica, a fim de conjugar, com vistas a ampliação de conhecimentos, as discussões acerca dos saberes docentes no campo da formação de professores.

2 Desenvolvimento

2.1 Metodologia

Considerando seu propósito, este estudo se caracterizou como pesquisa exploratória e descritiva que buscou apresentar a temática, com vistas a torná-la mais compreensível, assim como uma descrição mais detalhada de suas características (GIL, 2008). Foi desenvolvida seguindo abordagem qualitativa e seguiu orientação de Minayo (2002), ou seja, a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos, que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A pesquisa foi realizada a partir de material constituído de livros, artigos de periódicos e material disponibilizado na internet com incidência em obras de autores como Freire (2017), Tardif (2004), Shulman (2005; 1986), Marcelo (2009; 2010) entre outros.

Para dar conta de seu objetivo, este ensaio teórico está estruturado em três momentos: (a) Freire e as exigências para ensinar; (b) Shulman e a base do conhecimento para a docência e, (c) Tardif e os saberes docentes. Por fim, apresentam-se as considerações finais e as referências de teóricos privilegiados nesta discussão.

2.2 Freire e as exigências para ensinar

Em Pedagogia da Autonomia, Freire (2017) indica vinte e sete exigências para ensinar. Freire (2017) inicia seu texto alertando que não se dirige apenas aos professores progressistas, visto que o conjunto dos saberes é demandado pela prática educativa qualquer que seja o posicionamento político do educador. Neste ponto, ele já assinala o que se considera ser o cerne de sua análise: o entendimento de que todo ser humano, realizando sua humanidade, é um ser político.

Para Freire (2017), todo ato educativo, resultando da relação entre seres humanos, é, então, um ato eminentemente político. A dimensão política do ato educativo, portanto, não é opção, mas condição intrínseca de sua realização em um contexto sociocultural e historicamente determinado. Essa premissa perpassa todos os saberes e, compreendendo-a, assume sua postura: a da defesa por uma educação que reconheça os saberes e promova a autonomia dos educandos.

A rigorosidade metódica tem a ver com o compromisso docente em estimular o pensamento crítico, ensinando não apenas conteúdos, mas apresentando os paradigmas que os sustentam. Freire (2017) chama essa tarefa de aprender a pensar certo. “E uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiados certos de nossas certezas” (FREIRE, 2017, p.29). Para ele, essa atitude é fundamental para desenvolver a percepção sobre a historicidade do pensamento humano. Ainda, para não apenas aprender com o conhecimento socialmente reconhecido e historicamente

acumulado, mas para produzir conhecimento a respeito.

A pesquisa, para Freire (2017), é indissociável do ensino. O termo professor pesquisador não se refere, então, a uma adjetivação da atividade docente, mas a um reconhecimento de sua natureza. A rigorosidade nesse processo de aprender a pensar certo é o que possibilita passar de um estágio de ingenuidade àquilo que ele chama de ‘curiosidade epistemológica’, conceito desenvolvido em obra *À Sombra Desta Mangueira*, de 1995.

O respeito aos saberes dos educandos envolve, necessariamente, a assunção da cultura e dos conhecimentos dos alunos como socialmente válidos. Além disso, a ideia de Freire é que esses saberes sejam desmistificados e aproveitados para a aprendizagem dos conteúdos escolares. Ao discutir a educação de adultos, em especial, Freire insiste que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Assim, como ignorar o mundo já lido e vivido pelo educando?

Ao questionar por que não se discute a realidade concreta dos alunos e propor fazê-lo, ele assevera:

Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos. (FREIRE, 2017, p.32).

A criticidade, para Freire (2017), é o que transforma a curiosidade ingênua em curiosidade epistemológica, em um exercício de superação. A curiosidade de que ele fala se dota de crítica por meio de uma contemplação ativa do mundo em que se vive.

A ética e a estética são valores que devem acompanhar o processo de construção da curiosidade epistemológica. Para Freire (2017, p.34), enquanto humanos, somos seres éticos. Assim, assumir a responsabilidade perante os usos que se fazem da educação é um compromisso que exige coerência, por isso que “transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador”. Logo, “se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando” (FREIRE, 2017, p.35).

A corporificação das palavras, pelo exemplo, recorda o conhecido ditado segundo o qual “a palavra convence, o exemplo arrasta”. Paulo Freire reconstrói-o dizendo que “não há pensar certo fora de uma prática testemunhal que o rediz em lugar de desdizê-lo” (FREIRE, 2017, p.36). Assumir a pedagogia em favor da autonomia envolve grande responsabilidade em assumir esta luta e mantê-la com humildade.

Ao tratar da disponibilidade ao risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, Freire (2017) evoca o que ele considera ser a natureza humana. Essa é a natureza comum para toda a humanidade, construída sociocultural e historicamente, mas segundo a qual todos são dotados de inteligência e capazes dos mesmos feitos.

Ele é enfático ao tecer um manifesto antirracista e atesta: “A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia” (FREIRE, 2017, p.37).

Ensinar, na acepção da pedagogia crítica, é um exercício dialógico e, por isso mesmo, de valorização do outro e de seus saberes. Para Freire (2017), a aprendizagem ocorre em comunicação e por isso não é plausível a ideia de que alguém seja capaz de depositar algo em outro alguém. Crer nisso seria ignorar o que nos torna humanos.

O reconhecimento e a assunção da identidade cultural são a expressão daquilo que Freire (2017, p.44) chama de “caráter socializante da escola” e que envolve seu papel de formação integral. Ele relembra que foi vivendo em sociedade e aprendendo, de forma coletiva, que as pessoas elaboram a ideia de ensino.

A consciência do inacabamento de que fala Freire (2017) é a consciência de que, porque humanos, somos seres sociais, históricos, culturais e, portanto, se está sempre em processo de aprendizagem. Essa aprendizagem não se refere apenas à aprendizagem escolar, mas se estende à vida, fazendo entender que as pessoas nunca estarão prontos, nem individualmente, nem socialmente. A vida humana é, portanto, esse processo de busca.

Para ele, “onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente” (FREIRE, 2017, p.50). É justamente essa consciência que estimula que se enseje uma multiplicidade de caminhos, reconhecendo escolhas e não determinações. Não ser determinado, entretanto, não significa que não seja condicionado pela história político-econômica e sociocultural da humanidade. E a elaboração crítica dessa consciência é que coloca a pessoa em busca e possibilita agir no que está dado. O reconhecimento de ser condicionado, assim, não tem nada a ver com uma atitude passiva perante o mundo em que se vive. Ele torna cada pessoa responsável pelo mundo em que vive e que constrói.

Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história (FREIRE, 2017, p.53).

“O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 2017, p.58). É, portanto, dever respeitar profundamente a inteireza daqueles que se colocam como educandos. Sua cultura, suas identidades, seus conhecimentos são tão válidos e merecem ser tão valorizados quanto os dos professores.

Dessa postura ética decorre a possibilidade de aprender com as diferenças, atitude indispensável para a construção de relações dialógicas. Além disso, sabendo-nos inconclusos e condicionados, Freire (2017) alerta para a necessária humildade de se perceber que todos estão em processo de

aprendizagem.

O desenvolvimento do bom-senso (FREIRE, 2017) exige que a pessoa seja capaz de indagar a si mesma. Exige que seja capaz de estranhar o mundo ao seu redor, de problematizá-lo, de questionar normalidades. Exige que se duvidem das soluções fáceis, que suspeite das aparências fenomênicas (KOSIK, 1976).

É o bom-senso que alerta para a manutenção da coerência, que guia para o aprendizado da humildade pedagógica.

A prática docente, especificamente humana, é profundamente formadora, por isso, ética. Se não se pode esperar de seus agentes que sejam santos ou anjos, pode-se e deve-se deles exigir seriedade e retidão (FREIRE, 2017, p.64).

A humildade e a tolerância são, para Freire (2017) pressupostos para a construção verdadeira do respeito à autonomia, aos saberes e à identidade do educando. A luta em defesa dos direitos dos educadores é, para ele, um “dever irrecusável”. Nenhum professor:

[...] passa pelos alunos sem deixar sua marca. Daí a importância do exemplo que o professor ofereça de sua lucidez e de seu engajamento na peleja em defesa de seus direitos, bem como na exigência das condições para o exercício de seus deveres.”. (FREIRE, 2017, p.64).

A apreensão da realidade é fundamental para que relação com o conhecimento seja ativa, construindo-o e reelaborando-o em relação com a vida concreta. Nesta perspectiva, aprender é uma atividade criadora. Assim, a realidade não é uma coisa estanque a ser observada, mas um ente que pulsa e com o qual se deve interagir e em que se pode intervir. Sendo essa realidade uma realidade humana, essa é política, assim como toda relação com essa estabelecida (FREIRE, 2017).

Ligada à esperança, está a convicção de que a mudança é possível. Sem essa, o futuro é campo do determinismo. Com essa se assumem sujeitos da história, capazes de intervir no mundo em que se vive. Essa intervenção, por sua vez, não ocorre fora da humanidade e, conseqüentemente, não ocorre isenta dos campos político-econômico e sociocultural. Assim, para Freire (2017) é impossível que a ação humana seja neutra. “Em favor de que estudo? Em favor de quem? Contra que estudo? Contra quem estudo?” (FREIRE, 2017, p.75).

A curiosidade, que inicia ingênua, deve ser orientada a uma curiosidade epistemológica. Essa mobiliza a pesquisa, o aprofundamento, a abstração, a imaginação e auxilia no desenvolvimento do rigor, atividades sem as quais a ciência não é possível.

Freire (2017) inicia a seção sobre a especificidade humana do ensino asseverando que ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade. A segurança de que ele fala, funda-se inicialmente em outros saberes, como o bom senso e o respeito aos saberes, identidade e autonomia dos educandos. É dessa que se origina a autoridade autêntica, construída em relações horizontalizadas.

A segurança e a autoridade somente se sustentam, todavia, se forem alimentadas pela competência profissional. Diz ele:

O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe (FREIRE, 2017, p.89-90).

Para que seja genuína, a autoridade estabelecida entre educador e educandos na ação educativa, carece de generosidade. É a generosidade que torna possível enxergar no outro e enxergar o outro em nós. É essa que torna possível a construção da autoridade com liberdade e responsabilidade, em uma perspectiva democrática.

Ensinar exige comprometimento porque a docência é uma relação construída entre seres humanos. Para Freire (2017), quanto mais essa possibilitar solidariedade e proximidade entre professores e alunos, maiores as chances de construir um espaço democrático e, assim, de obter sucesso nos processos de aprendizagem.

Além disso, sendo relação entre humanos, na docência se revela também quem somos, por inteiro. Porque humanos e porque nosso ofício é nossa obra, não deixamos nenhuma de nossas dimensões fora de sala de aula. Afinal, a “maneira humana de estar no mundo” é uma maneira política. “Enquanto presença não posso ser uma omissão, mas um sujeito de opções” (FREIRE, 2017, p.96).

Essas opções, por sua vez, revelam a intencionalidade como educadores. Como já foi dito, não é possível ser humano sem escolher e, as ações acusam as escolhas. Compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo exige nessa perceber essa intencionalidade e dirigi-la.

Ainda que dialética e contraditória – e talvez justamente por isso – é necessário lembrar que não há neutralidade no ato docente. “Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição” (FREIRE, 2017, p.100).

Ao tratar da segurança exigida na docência, ensinar também exige liberdade e autoridade. Esses saberes caminham juntos, porque “não é possível autoridade sem liberdade e esta sem aquela” (FREIRE, 2017, p.106). O equilíbrio entre esses aspectos está no estabelecimento dos limites, para que a liberdade não se transforme em licenciosidade e para que a autoridade não se transforme em autoritarismo.

Ensinar exige tomada consciente de decisões porque possui intencionalidade e necessita de planejamento. Esse planejamento e essa intencionalidade estarão, sempre, encharcados daquilo em que se acredita.

Ensinar também exige saber escutar, porque somente quem escuta é capaz de falar com alguém e não apenas para alguém. Saber escutar é condição do estabelecimento de relações dialógicas, sem o que a educação se torna castradora, silenciadora.

Em síntese:

é preciso [...] que quem tem o que dizer saiba, sem sombra de dúvida, não ser o único ou a única a ter o que dizer. Mais ainda, que o que tem a dizer não é necessariamente, por mais

importante que seja, a verdade alvissareira por todos esperada (FREIRE, 2017, p.114).

E é preciso humildade para, de fato, escutar.

A escuta também é fundamental à aprendizagem genuína, elaborada por meio da construção de conhecimentos. Viabilizar uma prática educativa alternativa à educação bancária – em que o professor deposita no aluno os seus saberes – exige oportunizar que o aluno elabore, que crie, que fale, que seja ouvido, enfim, que protagonize seu processo.

É preciso que se saiba que, sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto da alegria, gosto da vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógico-progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica. Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode ocorrer (FREIRE, 2017).

Reconhecer que a educação é ideológica exige assumir a história e a educação como exercícios de humanidade. A história necessita ser assumida como possibilidade e não determinismo. A educação como ato político. Ambas, como construção da existência.

Negar que é a ideologia que motiva decisões humanas é apostar na ignorância, é criar subterfúgios para a condução ideológica autoritária. A crença na possibilidade da não-ideologia é o desejo de quem dessa se aproveita para obter vantagem sobre os que à sua sombra vivem. A sua própria negação é ideológica.

A disponibilidade para o diálogo apresenta dois valores fundamentais à Pedagogia da Autonomia de Freire. A disponibilidade registra o respeito pelo outro, a abertura à possibilidade de estabelecer relacionamento, a segurança com a aproximação de diferenças.

E é por meio da disponibilidade que se cria a possibilidade do diálogo, da troca, do construir juntos. Em diálogo, posso estar com o outro, aprender com ele, colocar-me em seu lugar. Querer bem aos educandos, por fim, “significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la” (FREIRE, 2017, p.138). Significa compreender que a docência é, sim, prática profissional, mas que se realiza na relação de pessoas inteiras aprendendo com outras pessoas inteiras.

Freire (2017, p.138) destaca que, porque humana, a educação é capaz de compreender a autoridade e a liberdade, a fala e a escuta, a prática e a teoria, a profissionalidade e a afetividade. “A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade” e, pelo contrário, tem o potencial de, estabelecendo laços de respeito entre professores e alunos, construir meios para a aprendizagem.

2.3 Shulman e a base do conhecimento para a docência

Assim como Freire (2017), Shulman (1986; 2005) se

importa com o reconhecimento dos saberes dos professores e com sua valorização. Defensor do protagonismo docente, Shulman cunhou a ideia de que há um conhecimento base – ou uma base de conhecimento – para o ensino, a partir da qual elaborou o construto do que se conhece por conhecimento pedagógico do conteúdo.

Shulman (2005) procura valorizar a centralidade do professor no processo educativo construindo a caracterização do professor experiente e demonstrando como seus saberes são diferenciais para o sucesso dos processos de ensino e aprendizagem.

Para ele, construir a excelência do ensino passa, necessariamente, pela profissionalização da docência. Defensores desse ponto de vista ancoram seus argumentos na convicção de que existe um conhecimento básico para o ensino - isto é, um conjunto codificado ou codificável de conhecimento, habilidades, compreensão e tecnologia, ética e disposição, responsabilidade coletiva -, bem como um meio para representá-lo e comunicá-lo. (SHULMAN, 2005, p. 5, tradução livre).

Inspirando-se na metodologia de observação adotada por Piaget, Shulman (2005) e sua equipe observaram a transformação de alunos em jovens professores e em professores competentes. A partir disso, Shulman (2005) desenvolveu sua percepção sobre a base de conhecimento para o ensino e suas fontes e examina os processos de raciocínio e ação pedagógica utilizados por professores para mobilizar o conhecimento. Essas duas ideias culminaram em conceitos base na leitura do pesquisador sobre o ensino e a formação de professores.

Shulman (2005) problematiza o olhar sobre a sala de aula pautado pela visão de eficácia do ensino. Quando a investigação sobre a qualidade do ensino se limita a observar apenas o desempenho discente, consegue traduzir a eficácia em competências desejáveis nos testes. Em contrapartida, perde a riqueza da sala de aula e desconsidera a flexibilidade da ação pedagógica.

Aspectos críticos do ensino, tais como a matéria ensinada, o contexto da sala de aula, as características físicas e psicológicas dos alunos, ou a realização de objetivos, que não são facilmente avaliados por meio de testes padronizados, são comumente ignorados quando se tenta descobrir os princípios gerais do ensino eficaz (SHULMAN, 2005). Assim, para Shulman (2005), as pesquisas sobre eficácia do ensino não podem ser a única referência sobre o que é a base de conhecimento para o ensino. É por isso que ele valoriza, em contraponto, a realização de estudos empíricos. Para o autor, as fontes para a base de conhecimento podem ser tão vastas que:

a questão deveria expressar nossa dúvida sobre como se pode realmente adquirir o vasto corpo de conhecimento sobre o ensino durante o breve período destinado à formação de professores (SHULMAN, 2005, p.9, tradução livre).

A questão que se coloca, portanto, é como resolver isso nos processos de formação de professores. Destarte, Shulman (2005, p.9) apresenta uma perspectiva sobre o ensino, “[...]”

o processo de ensino começa necessariamente em uma circunstância em que o professor compreende o que deve ser aprendido e como deve ser ensinado”. Isso ocorre mesmo quando se consideram as estratégias centradas no aluno, pois o professor é a chave do processo, é ele o instrumento de mediação entre o conhecimento e a aprendizagem.

Flertando com a problematização da ideia de utilidade em educação, Shulman (2005, p.10) assevera que “[...] aprender um assunto muitas vezes não é um fim em si mesmo, mas sim um veículo que serve a outros propósitos”.

Por meio da relação de ensino e aprendizagem, todos se modificam, professor e alunos aprendendo entre si. É a educação em comunhão de que nos fala Freire (2017). Shulman (1986, 2005) não para por aí. Ele vê o ensino como algo além de saber mais. É nesse sentido que se interessa em saber como o professor passa a ser, efetivamente, professor. Por isso é que ele observa as transições do desenvolvimento profissional docente: de estudante a professor novato, de novato a experiente.

Preocupado com o conhecimento do professor, tendo por enfoque inicial o conteúdo, ele assim caracteriza três categorias de conhecimento de conteúdo: (a) conhecimento do assunto específico do conteúdo, (b) conhecimento pedagógico do conteúdo e (c) conhecimento do currículo (SHULMAN, 1986).

O conhecimento do assunto específico do conteúdo se refere ao doravante denominado conhecimento do conteúdo em si. Tal recorte foi tema de reflexão de outros autores citados por Shulman (1986) como Bloom, Gagné, Schwab e Peters. É de Schwab que Shulman abstrai o entendimento de que as estruturas do conhecimento do conteúdo variam conforme suas áreas, em que apreendeu as ideias de conhecimento sintático e conhecimento substantivo mencionados no tópico sobre identidade docente. Assim, o conhecimento do conteúdo se traduz, para Shulman (1986), na necessidade de que os professores saibam explicar os porquês, determinar os contextos, conforme as necessidades dos assuntos específicos e definir o que é fundamental e o que é periférico.

O conhecimento pedagógico do conteúdo representa a capacidade em representar ideias, em realizar a transposição didática. Ele tem a ver, também, com o conhecimento sobre o perfil dos alunos, de sua aprendizagem e de seus conhecimentos e crenças prévios.

Mais que mera justaposição, o conhecimento pedagógico do conteúdo revela uma combinação especial entre o conhecimento do conteúdo e o conhecimento pedagógico (SHULMAN, 1986; 2005).

É o conhecimento pedagógico do conteúdo a categoria de conhecimento que, diferencia, para Shulman (2005), o especialista do professor. Esta categoria representa o encontro entre o conhecimento específico e a didática e é seu conceito diferencial.

O conhecimento do currículo envolve o domínio do

referencial da área de ensino. Shulman (1986) associa esse conhecimento a uma farmacopeia, sugerindo que o acesso ao conhecimento enciclopédico subsidia a promoção do ensino.

Além dessa estrutura de conhecimento, Shulman (1986) pensou nas formas como o conhecimento docente é representado e as nomeou como conhecimento proposicional, representações de conhecimento são formas de organizar conhecimento de caso e o conhecimento estratégico.

A representação do conhecimento de forma estratégica visa o encontro e o confronto dialético entre proposições e casos. E aqui reside uma questão chave para a construção da profissionalidade da docência, pois, para Shulman (1986, p.13, tradução livre), “o que distingue um mero ofício de uma profissão é a indeterminação das regras quando aplicadas a casos particulares”.

O professor, então, é um profissional capaz de realizar seu ofício e de entendê-lo de tal forma que é capaz de ensiná-lo, esclarecendo seus fundamentos. Conhecimento por si só não gera docência. Para sua prática, é necessário agir de forma consciente, prática reflexiva e formação crítica.

Essa reflexão sobre a composição da base de conhecimento do ensino resulta, após anos de pesquisa na área, em uma nova relação composta pelas seguintes categorias: (a) conhecimento do conteúdo; (b) conhecimento didático (ou pedagógico) geral; (c) conhecimento do currículo (procedimental); (d) conhecimento didático (ou pedagógico) do conteúdo; (e) conhecimento dos estudantes e de suas características; (f) conhecimento dos contextos educacionais (ou da escola); e (g) conhecimento dos fundamentos educacionais e escolares (SHULMAN, 2005). Entende-se que este esforço representa os saberes percebidos pelo autor como necessários ao desempenho da docência.

Quanto às fontes da base de conhecimento para o ensino, Shulman (2005) identifica quatro nutrizes principais: (a) formação acadêmica; (b) currículo e contexto educacional; (c) pesquisa da área educacional; e (d) experiência.

A formação acadêmica fundamenta o conhecimento do conteúdo, por meio do acesso à literatura e à epistemologia da área. Além disso, é essa que suporta a definição do que é essencial e do que é periférico em matéria de ensino. Para Shulman (2005), essa escolha perpassa pelo conhecimento de estruturas substantivas e sintáticas de que fala Schwab e que se refere ao tratar da constituição da identidade docente.

O currículo e o contexto educacional fundamentam o saber procedimental ao elaborar a institucionalidade das relações pedagógicas. Eles “[...] constituem as ferramentas do ofício e as circunstâncias contextuais que facilitarão ou inibirão as iniciativas de ensino” (SHULMAN, 2005, p.13, tradução livre).

A última fonte de conhecimento que dá base à docência, relatada por Shulman (2005), é a experiência. Para o autor, é essa que possibilita a construção de uma “sabedoria didática prática de professores competentes” e é sobre essa que Shulman (2005) se debruça para compreender a perícia do

trabalho docente.

Marcelo (2009; 2010) é enfático ao referir o isolamento como característica marcante da docência e Shulman (2005) observa que esses fatores dificultam a própria realização da reflexão sobre a prática e, conseqüentemente, da construção de conhecimento coletivo a respeito.

O registro e a socialização do vivido possibilitam desvelar o que está implícito na prática pedagógica. É essa troca com os pares que permite o desenvolvimento da pesquisa em educação. E é em função dessa convicção que Shulman (2005) investiga quais são os processos de raciocínio, que subsidiam as ações pedagógicas.

Como dito, a principal fonte empírica das pesquisas de Shulman (2005) são os professores iniciantes, que transitam de aprendizes a professores, que estão aprendendo a ser professores. Essa transição, porém, não é simplesmente determinada por tempo ou situação. Em sintonia com Freire (2017), para quem ensinar e aprender são duas faces da mesma moeda.

Em Shulman (2005), a construção da práxis pode ser representada, em sua reflexão, sobre o que chama de processos de raciocínio e ação pedagógica. Esse é o principal fundamento de sua concepção de ensino, pensado por ele como um ato de razão, seguido por raciocínio e ação e que só é completado com o retorno ao processo de reflexão sobre o feito para então ser reiniciado.

A base de seu entendimento do ensino como um processo de raciocínio e ação pedagógica é a “docência como um ato de compreensão e raciocínio, de transformação e reflexão” (SHULMAN, 2005, p.17, tradução livre), aspectos que ele considera serem ignorados pelas pesquisas e políticas educacionais e que, acredita, devem impactar a formação de professores.

Mais uma vez, em consonância com Freire (2017), nessa concepção de ensino não cabe a postura bancária de um professor que deposita saberes em seus alunos. Professores formados na perspectiva da gestão de ideias serão capazes de fomentar uma relação ativa dos alunos com sua própria aprendizagem. Os ideários de Freire (2017) e de Shulman (2005) conectam com expressões hoje consideradas inovadoras, como os conceitos de aprendizagem ativa e de sala de aula invertida, e confirmam a convicção de vanguardismo.

Os processos de raciocínio e ação pedagógicos, que sustentam o trabalho docente, ocorrem, para Shulman (2005), de forma cíclica. Para expor didaticamente seu entendimento a respeito, ele organiza um modelo que abarca as seguintes etapas: compreensão → transformação (preparação; representação; seleção; adaptação e adequação às características dos alunos) → ensino → avaliação → reflexão → novas maneiras de compreender.

Para ensinar, é fundamental que, primeiro, o professor compreenda. Ele deve compreender o conteúdo, seus paradigmas, suas inter-relações, os objetivos do programa com que trabalha. Novamente, o diferencial entre o

especialista, que também compreende, e o professor, é a capacidade de compreender como o conhecimento pode ser transformado. Como dito, essa é a premissa da existência de um conhecimento pedagógico do conteúdo.

A transformação é esse processo por meio do qual o professor é capaz de transpor didaticamente o conteúdo, potencializando a construção da compreensão por meio da facilitação da comunicação com o objeto de estudo. Trata-se de uma etapa exigente, constituída, para Shulman (2005), de uma série de processos.

A preparação envolve a análise dos materiais didáticos. A representação trata de construir alternativas para a exposição conceitual e criar relação entre a compreensão do professor e aquela esperada nos alunos. A seleção se refere à conjugação das estratégias de ensino com as representações criadas a partir da preparação inicial. Finalmente, a adaptação e o ajuste às características dos alunos elaboram o cuidado com as particularidades do contexto educacional, escolar, da turma, enfim, a personalização do processo de ensino.

Estas formas de transformação, estes aspectos do processo pelo qual se passa da compreensão pessoal à preparação para que outros compreendam, constituem a essência do ato de raciocinar pedagogicamente, do ensinar como raciocínio, e do planejamento – explícito ou implícito – do exercício da docência (SHULMAN, 2005, p.21, tradução livre).

Shulman (2005) se refere a esse momento inicial como o ensaio do ato pedagógico. O autor denomina por ensino o aspecto observável dos processos de raciocínio e ação pedagógicos que o envolvem. Em suma, é a ação pedagógica em si, que emprega todo o processo de raciocínio que a antecede. É preciso atentar, porém, que o raciocínio pedagógico faz parte do ensino na mesma medida que o faz o ato real de ensinar.

O raciocínio não termina quando começa o ensino. As atividades de compreensão, transformação, avaliação e reflexão continuam a ocorrer durante o ensino ativo. A docência mesma se converte num estímulo para a análise reflexiva e para a ação. (SHULMAN, 2005, p. 23, tradução livre).

A compreensão, a transformação e o ensino configuram as etapas prospectivas do processo de ensino e Shulman (2005) acredita que há estreita relação entre essas. Ele percebe e expõe isso de maneira evidente, por meio da observação de outro pesquisador.

Ao relatá-la, ele demonstra que a adaptação das estratégias de ensino por uma professora iniciante ocorre conforme seu domínio ou segurança para lidar com o tema e não conforme seus objetivos de ensino, como seria imaginado. Assim, os estilos de ensino que ela emprega estão diretamente relacionados com sua compreensão sobre o tema e com sua capacidade de transformar essa compreensão.

A avaliação inicia o processo de retrospectiva sobre o raciocínio pedagógico e sobre a ação pedagógica e é parte integrante do processo de ensino. Em Shulman (2005), essa é também fonte de aprendizagem para professor e alunos sobre

o processo que vivem.

A capacidade de realizar a avaliação está diretamente atrelada ao conhecimento pedagógico do conteúdo. Afinal, para compreender o processo de aprendizagem dos alunos, é necessário que o professor compreenda, profundamente, o conhecimento que intenciona mobilizar e os fundamentos da aprendizagem em si. A reflexão constrói a possibilidade de aprender a partir da experiência, por meio de análise. Em parceria com a avaliação, essa proporciona o encontro da ação pedagógica com o raciocínio que deu origem a seus objetivos. Esse ciclo conduz professores e alunos a novas maneiras de compreender, por meio das quais esse se reinicia. É preciso atentar, entretanto, que o exercício do ciclo não é automático e que o ciclo não deve ser visto como uma estrutura fixa.

Trata-se de uma alegoria didática para representação dos processos almejados no processo de ensino, não de um passo a passo. Além disso, a construção de uma nova compreensão também não é automática. “Para que ela se produza, são necessárias estratégias específicas de documentação, análise e debate” (SHULMAN, 2005, p. 26, tradução livre).

Retomando as discussões sobre o que as reformas e políticas educacionais têm pautado a respeito do ensino, Shulman (2005) adverte que toda proposição tem, mesmo que implícita, uma concepção sobre o que configura a competência docente.

Superando o dogma que incita a profissionalização da docência por meio de sua adequação aos modelos de profissionalidade de outras profissões, Shulman (2005) exorta o reconhecimento dos saberes docentes.

2.4 Tardif e os saberes docentes

Para Tardif (2014), a profissionalização da docência passa, necessariamente, pelo reconhecimento dos saberes docentes. Os saberes de que fala o autor, entretanto, não são apenas aqueles habitualmente atribuídos à docência por força das ciências da educação, mas saberes próprios da realização da prática docente.

Sua convicção é tal que o autor propõe a consolidação de uma epistemologia da prática profissional dos professores.

Chamamos de epistemologia da prática profissional o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas. (TARDIF, 2014, p.255).

Sua teoria se funda na radicalização da necessidade de construir a pesquisa educacional a partir do chão da escola, compreendendo e valorizando os saberes que ali são produzidos. E nesse sentido assevera que:

[...] esse repertório de conhecimentos poderá existir se, e somente se, reconhecermos que os professores possuem a capacidade de racionalizar sua própria prática, de nomeá-la, de objetivá-la, em suma, de definir suas razões de agir (TARDIF, 2014, p.205).

Para ele, professores ocupam uma posição estratégica na sociedade, porém são desvalorizados em relação a seus

saberes. Sua importância tem sido constantemente questionada em um contexto de desvalorização da escola e de ascensão de tecnologias de informação e comunicação.

Essas questões estão relacionadas, também, ao descrédito à função docente como transmissora de saberes. Essa mudança de paradigma possibilita a elaboração de uma nova concepção de docência, fundada na construção de conhecimentos, mas arrisca invisibilizar a necessidade de aprendizagem intergeracional da cultura.

Tardif (2014) reflete sobre alguns paradoxos da profissão docente que acredita contribuir para esse cenário. O primeiro é a replicação da divisão social do trabalho na docência, opondo universidade e escola, ciência e técnica, o que é intelectual do que é manual. O segundo é a necessidade de não apenas saber, mas saber ensinar o que se sabe. O terceiro é a progressiva racionalização da formação e da prática docentes, decorrente em alguma medida da apropriação dos saberes da psicologia, e que implicou em mudanças na relação de autoridade entre professores e alunos. O quarto é a docência como tarefa exclusivamente instrucional, mudança de papel social do professor que gerou a perda da perspectiva da formação integral do aluno. Este é fruto da transformação da escola em uma instituição de massa, que, por sua vez, é um dos impactos dos processos de universalização do ensino. Por fim, o quinto paradoxo é representado pela deslegitimação da escola como produtora de saberes, consequência da lógica de mercado que compreende o ensino como ato de consumo. Para Tardif (2014, p.47), nessa lógica “[...] a função dos professores não consistiria mais em formar indivíduos, mas em equipá-los”.

Procurando esclarecer sua perspectiva sobre o saber docente, Tardif (2014) expõe seis princípios acerca de sua teoria: (a) O primeiro diz respeito à íntima relação entre saber e trabalho. Dessa relação, o autor extrai que o saber está atrelado à pessoa do trabalhador e, conseqüentemente, com sua obra. O saber, assim, não é apenas instrumento de trabalho, mas produz e é produzido por esse. Em função disso, o saber também constitui a identidade do trabalhador; (b) o segundo diz respeito a um conceito chave da teoria de Tardif (2014) sobre os saberes docentes: o de que esses são plurais, compósitos e heterogêneos. Os saberes docentes possuem múltiplas fontes e são combinados de diversas formas por profissionais que são distintos entre si. Além disso, os saberes não representam apenas e necessariamente conteúdos que devem ser aprendidos, mas uma série de modos de ação, de habilidades e de relações curriculares; (c) em terceiro lugar, os saberes docentes são, também, temporais. Essa temporalidade diz respeito tanto ao processo de vida e carreira individuais, quanto ao processo de modificação dos saberes de uma profissão ao longo do tempo de acordo com interferências socioculturais. O processo individual de desenvolvimento dos saberes leva tempo e engloba tanto o período anterior à docência, quanto o seu desenvolvimento profissional; (d) o quarto aspecto é a convicção de que a experiência de

trabalho é fonte de saber e baluarte dos demais saberes. No cotidiano profissional, professores mobilizam seus saberes, concedendo-lhes diferentes graus de importância, conforme o contexto e sendo a própria experiência sua referência de atuação; (e) em quinto lugar, o autor localiza o saber docente como um saber relacional. É um saber sobre seres humanos construído na relação com estes seres humanos e, portanto, impregnado dessa humanidade. A partir desse olhar, ele propõe uma superação da ideia de que a educação deve formar para o trabalho, entendendo-a como potência de formação integral dos seres humanos e, (f) por fim, o autor conclui que tal leitura sobre os saberes impacta profundamente os valores pessoais quanto a currículo, conhecimento e cultura.

Para Tardif (2014, p.37):

a prática docente não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos.

Quanto ao conceito de saber, o autor procura delimitar sua caracterização, em vez de defini-lo. Ao cabo de uma discussão, expressa que “o saber é um constructo social produzido pela racionalidade concreta dos atores, por suas deliberações, racionalizações e motivações que constituem a fonte de seus julgamentos, escolhas e decisões” (TARDIF, 2014, p.223). Assim, vincula-o ao que chama de exigências de racionalidade. Para o autor, então, o saber está mais ligado a uma razão prática do que a um domínio cognitivo; tem a ver com a produção de um valor sobre algo.

Nesse sentido, o saber docente é reconhecido na intencionalidade do ato educativo e é construído na reflexão sobre o exercício profissional. Para discutir seus sentidos, ele apresenta três concepções fundamentadas em diferentes correntes filosóficas: (a) na perspectiva das representações mentais, o saber pode ser entendido como uma certeza subjetiva; (b) na perspectiva racionalista, como em Kant ou Karl Popper, o saber pode ser tido como o juízo sobre uma percepção ou o discurso a seu respeito; e (c) em uma perspectiva mais interacionista, pode se referir ao processo de construção de argumentos na coletividade. A respeito dessa exposição, Tardif expressa que “[...] nosso enfoque do saber é discursivo, e não representacional; argumentativo, e não mentalista; de comunicação, e não computacional” (TARDIF, 2014, p.207).

Destarte, é a partir desse ponto de vista que se entende que o saber docente é validado em sua cultura profissional. Dito de outra forma, a identidade e os saberes docentes são anteriores, contemporâneos e posteriores aos indivíduos, porque são fenômenos sociais.

Nesse sentido, o trabalho docente é ilustrado por Tardif (2014) como um trabalho emocional, mental e moral. Emocional porque o trabalhador é seu próprio instrumento de trabalho; mental porque o meio e o produto do trabalho são transportados involuntariamente; e moral em função da implicação ética implicada na formação de outros seres

humanos.

Essa perspectiva expressa o aspecto artesanal do ofício docente, profundamente impregnado pela ação de quem o realiza. Assim, não apenas o professor forja sua identidade profissional em relação com os saberes, mas a expressão dos saberes docentes tem a marca de quem os mobiliza: “a personalidade dos professores impregna a prática pedagógica: não existe uma maneira objetiva ou geral de ensinar; todo professor transpõe para a sua prática aquilo que é como pessoa” (TARDIF, 2014, p.144-145).

Dando continuidade à discussão conceitual, Tardif (2014) declara o saber docente como um saber social. Tal afirmação se justifica no entendimento de que o saber (a) é partilhado por uma coletividade; (b) é legitimado por um sistema; (c) tem por objeto algo social: pessoas e conhecimentos em relação; (d) se modifica socialmente por meio da história e da cultura; e (e) é adquirido por meio de processos de socialização.

Essa concepção se contrapõe à crença de que os saberes docentes possam ser inatos ou vocacionais. Mesmo os saberes experienciais e os saberes constituídos sobre aprendizagens anteriores à formação profissional são incorporados aos saberes da docência a partir da reflexão em processos de socialização profissional.

Ademais, o saber docente é um saber plural, composto e heterogêneo. Nas palavras de Tardif (2014), esse é como um especial amálgama composto por uma diversidade de outros saberes que são assim nomeados e agrupados pelo autor: disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais.

Os saberes disciplinares são oriundos dos campos do conhecimento formados pela tradição cultural. Os saberes curriculares são aqueles constituídos a partir da incorporação do referencial que sustenta o sistema escolar. Os saberes profissionais são os saberes da formação inicial, transmitidos pelas instituições de formação de professores. Os saberes experienciais se constituem como o *habitus* do professor, fundado em sua prática.

Concernente à perspectiva de socialização profissional, a definição do saber profissional passa, necessariamente, pelo reconhecimento da coletividade. Assim, a delimitação da base de conhecimento necessária para o ensino não configura apenas uma questão métrica, mas política. Nesse mesmo sentido, Tardif (2014) adverte que o posicionamento político dos professores a respeito dos saberes que constituem o seu saber é fundamental para a valorização dos saberes que constroem em sua prática.

As fontes desses saberes relacionadas por Tardif (2014) são as mais diversas e abrangem diferentes períodos da história de vida dos indivíduos. Para ele, a socialização primária se refere ao período anterior ao contato com a escola. Nesse momento, a construção de saberes ocorre em processos informais de educação que são profundamente marcantes para a elaboração do professor sobre o que são ou devem ser os processos formativos. A socialização pré-profissional, por sua vez, diz respeito ao período de desenvolvimento do saber

do professor em contato com a escola antes de sua formação profissional. Tardif (2014, p.68) refere que “os professores são trabalhadores que ficaram imersos em seu lugar de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15.000 horas), antes mesmo de começarem a trabalhar”.

A socialização profissional é marcada pelo início da formação profissional e se alonga durante todo o desenvolvimento de carreira do professor. Essa socialização é promovida tanto em processos regulares de formação inicial e continuada, quanto, e principalmente, no cotidiano do exercício da profissão.

As fontes mencionadas pelo autor a partir de suas pesquisas e da referência a outros pesquisadores são diversas. Entre essas se destacam algumas relativas aos períodos de socialização primária e de socialização pré-profissional: a vida ou *habitus* familiar, antigos professores, experiências escolares (em especial, atividades de monitoria ou auxílio a colegas), experiências extracurriculares, além de outras experiências da vida infantojuvenil em geral.

Os saberes constituídos a partir dessas primeiras fontes têm raízes profundas na história de vida dos indivíduos e são capazes de resistir ao crivo científico da formação inicial e até ao percurso da vida profissional. Problematizá-los é, portanto, um grande desafio.

Tardif (2014) também menciona fontes relativas ao período de socialização profissional. Entre essas, interessa especialmente aqui a experiência dos pares de profissão. Trata-se de uma fonte informal de saber determinante para a reconstrução dos ideais de ensino, aluno e professor elaborados antes do período de socialização profissional. Essa é chave na concepção de formação continuada e destacar-se-á entre os dados analisados nesta pesquisa. Em outras profissões é comum que a formação específica no cotidiano concreto de trabalho ocorra no estabelecimento da relação entre os novatos e os experientes.

As fases de desenvolvimento profissional de início de carreira são nominadas por Tardif (2014) como fase de exploração – de 1 a 3 anos – e fase de estabilização e consolidação – de 3 a 7 anos. Para o autor “as bases dos saberes profissionais parecem construir-se no início da carreira, entre os três e cinco primeiros anos de trabalho” (TARDIF, 2014, p.82).

Esse período inicial de experiência profissional é apresentado como um período crítico, exigente, de choque com a realidade, de aprendizagem intensa e marcado pelos maiores índices de evasão. Assim, a compreensão de sua teoria, que corrobora com outros autores já discutidos (MARCELO, 2009; 2010; SHULMAN, 1986; 2005), justifica as razões que levam a propor a intervenção em professores iniciantes.

É por meio da experiência docente que se forma e se expressa o que se chama de saber ensinar. O saber ensinar possui uma especificidade prática que precisa ser buscada na cultura profissional. Esse se constrói sobre uma base que não é apenas do terreno do saber, não é apenas cognitiva,

“os fundamentos do ensino são, a um só tempo, existenciais, sociais e pragmáticos” (TARDIF, 2014, p.103).

São existenciais porque dizem respeito à forma como se constituem professores. O seu saber ensinar é, em suma, o relato de suas histórias profissionais. São sociais porque têm origens diversas, tanto em relação às fontes, quanto em relação às temporalidades. Além disso, seu uso implica uma relação social com os próprios saberes e em função de seu uso.

Por fim, são pragmáticos porque instrumentalizam a ação docente se adequando às demandas do contexto. “A cognição do professor é condicionada, portanto, por sua atividade” (TARDIF, 2014, p.105).

Tal reflexão leva à compreensão de que os saberes experienciais têm papel chave nas análises de Tardif (2014). Para o autor, esses representam a construção de uma alternativa para legitimar a autoridade docente sobre os saberes mobilizados em sua prática, visto que os saberes das demais naturezas não lhes são próprios.

Para Tardif (2014, p.52), os demais saberes sofrem uma ‘transposição didática’ em sua incorporação à experiência e, assim, os saberes experienciais são formados por todos os demais saberes. Esses se originam, portanto, na “prática cotidiana dos professores em confronto com as condições da profissão” e, assim, fundamentam o desenvolvimento profissional de professores iniciantes.

O saber experiencial é, portanto, um saber sincrético, plural, heterogêneo, aberto, personalizado, existencial, pouco formalizado, temporal e social. Como o valor dos saberes docentes é medido pela sua aplicação prática, os saberes experienciais é que validam a prática e a própria competência profissional dos professores. Considerada sua pluralidade, o saber docente não pode, então, ser compreendido por categorias isoladas ou fora do contexto da prática profissional docente. Para Tardif (2014), é nessa profusão de saberes, práticas e sentidos que esse saber precisa ser percebido, estudado e valorizado.

3 Conclusão

Este ensaio propôs apresentar as percepções e as aproximações teóricas das contribuições de Freire, Shulman e Tardif acerca dos saberes profissionais docentes, temática que se propõe ser premissa fundamental para pensar a formação dos professores brasileiros.

É importante destacar, pelo menos três aspectos que foram ponto de tensionamento para a escrita do texto e, por conseguinte, elementos que reforçam a complexidade envolta ao tema: a) Freire produziu *Pedagogia da Autonomia* com tal organicidade que é difícil criar, a seu respeito, um relato metódico. Freire conversa com o leitor de tal modo que, seu escrito é uma costura muito bem alinhavada entre seus pensamentos progressistas e seus aprendizados de educador e, registrá-los é um exercício árduo; b) Shulman, embora

pesquisador expoente da área, ainda é pouco referenciado nas pesquisas brasileiras. Raramente é citado em sua língua materna e quando presente, normalmente mencionado de forma superficial, em traduções ‘abrasileiradas’. Sua obra não possui traduções oficiais para a língua portuguesa e, as livres traduções e/ou transcrições de sua obra podem, de certo modo, prejudicar a essência de seus pensamentos e, c) Tardif, um dos autores mais citados em pesquisas sobre os saberes docentes das pesquisas brasileiras, apresenta uma tipologia de caráter mais holístico. Ele não trabalha com questões macrossociais, como Freire, mas, se comparado com Shulman, ele traça mais linhas de acesso a um universo mais amplo sem potencializar reflexões sobre o ser um bom professor, mas no processo intrínseco que o professor realizada na seleção de seus conhecimentos, na formação de seu repertório, dos seus saberes.

Freire destaca a dimensão política do ato educativo já que sua realização ocorre em um contexto sociocultural e historicamente determinado. Tardif apresenta uma visão mais plural, fenomenológica e pragmática que, de certa forma ultrapassa as experiências construídas cotidianamente na escola e Shulman, com o mesmo tom plural e pragmático de Tardif, foca o ato educativo no cotidiano escolar.

Por fim, os saberes docentes apresentados por Freire, Shulman e Tardif se entrelaçam e reafirmam o ato de ensinar enquanto prática educativa crítica. Destaca-se que as categorias centrais dos autores se complementam para auxiliar na compreensão do processo de construção dos saberes profissionais docentes e contribuir com a formação de professores brasileiros.

Referências

- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.
- GIL, A.C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 2008.
- KOSÍK, K. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. *Form. Doc.*, v.1, n.1, p.109-131, 2009.
- MARCELO, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. *Form. Doc.*, v.2, n.3, p.11-49, 2010.
- MINAYO, M.C.S. O conceito de metodologia de pesquisa. In: MINAYO, M.C.S. et al. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- SHULMAN, L.S. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educ. Res.*, v.15, n.2, 1986.
- SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. *Rev Currículum Form. Prof.*, v.9, n.2, 2005.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2014.