

A IMPORTÂNCIA DOS SABERES DOCENTES NO ENSINO SUPERIOR

Cristina Lopomo DEFENDI¹

Doutora em Letras (Filologia e Língua Portuguesa)

Professora efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo ó
Campus São Paulo/ SP ó BR

Sirlem da Silva MARTINS²

Especialista em Formação de Professores para o Magistério Superior/IFSP
Professor de educação básica ó São Paulo/ SP ó Brasil

RESUMO: Neste artigo, apresentamos um levantamento bibliográfico sobre as diferentes classificações e tipologias acerca de conhecimentos, saberes e competências necessários ao exercício da docência de acordo com Tardif (2002), Freire (1996), Gauthier (1998), Pimenta (1998, 2002), entre outros. Propomos, também, uma reflexão sobre a importância desses saberes para todos os docentes, em especial para o professor do ensino superior, considerando tanto o contexto, como os desafios enfrentados por esses profissionais.

PALAVRAS-CHAVE: Saberes. Docência. Professor do Ensino Superior.

INTRODUÇÃO

A universidade tem lugar de destaque no universo educacional e social com grande relevância no processo de formação do cidadão. Por essa importância na produção dos

¹ Endereço eletrônico: crislopomo@ifsp.edu.br

² Endereço eletrônico: sirlemsmbio@hotmail.com

saberes, é de extrema necessidade repensar a formação e as práticas pedagógicas do professor universitário, no sentido de ultrapassar a dimensão meramente instrumental, muitas vezes percebida na ação pedagógica. Por isso, este trabalho elege como tema para estudo, os saberes docentes essenciais à prática do professor do Nível Superior de Ensino.

Vivenciamos um contexto de crise da escola e da profissão docente (NÓVOA, 1995), cenário caracterizado pela desvalorização social da profissão e, com ela, dos saberes necessários à docência. Tardif (2008) propõe a *epistemologia da prática profissional*, entendida como o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano, para desempenhar todas as suas tarefas (TARDIF, 2008, p. 255), como proposta de ação. É nesse contexto que trataremos dos saberes da docência, com o intuito de destacar a especificidade desses saberes e defendê-la como essencial na formação pedagógica do professor.

Sendo assim, compreender a articulação dos saberes docentes, as habilidades profissionais na prática do professor e sua ação docente é apresentar uma concepção na qual o saber docente esteja no centro do processo e, com isso, as manifestações de todas as naturezas de que provém o saber sejam indispensáveis para a formação do professor. Para tanto, é essencial o que cita Tardif:

O professor ideal 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. [TARDIF, 2002, p. 39]

Baseamos nossa pesquisa em Tardif (2002), Pimenta (1998, 2002), Shulman (1987), Garcia (1992), Freire (1996), Masetto (1998), Gauthier *et al.* (1998), Perrenoud (2000), Cunha (2004) e Zabalza (2006), os quais contribuem para um melhor entendimento do conceito de Saber Docente e a sua importância na formação dos professores.

O artigo desdobra-se em três momentos: inicialmente, são expostas as classificações dos saberes/competências e conhecimentos docentes; em seguida, são comentados os saberes necessários à docência no ensino superior; e, posteriormente, é apresentada uma comparação entre os conceitos e exemplificações utilizados pelos autores que norteiam esta pesquisa.

SABERES NECESSÁRIOS À DOCÊNCIA

O processo de formação dos professores, mais especificamente os saberes docentes, é uma discussão que está em evidência e tem sido tema de um grande volume de pesquisas no campo científico nos últimos anos, sobretudo, por parte de educadores e pesquisadores que se debruçam sobre as consequências pedagógicas das exigências impostas pelo novo milênio e que, muitas vezes, materializam-se, na ordem do dia, como desafios a serem reelaborados. Em se tratando especificamente do ensino superior, essa discussão se demonstra oportuna, o lócus que a promove tem buscado criar novas propostas de intervenção social e educacional, alinhadas, sobremaneira, com as novas demandas de formação, as quais devem ser repensadas, para que as contribuições no processo educativo sejam significativas.

O saber não é um espectro que flutua no espaço, não é algo vago, desprovido de sentido, o saber, especialmente o do professor, é uma dimensão concreta de sua identidade, pois é através dele que o professor, no exercício de sua profissão, se relaciona com o mundo. Portanto, ele não é resultante de uma única fonte, e sim, de várias fontes e dos mais variados momentos da vida e da carreira (TARDIF, 2002).

Em sua concepção, o autor entende o saber docente como o conjunto de conhecimentos, competências, habilidades, atitudes (saber, saber-fazer, saber-ser). Nesta perspectiva, Tardif (2008) nos ajuda a identificar o professor como um produtor de saberes e a conferir valor a estes saberes produzidos pelo professor; mostra-nos que a atividade docente não está resumida a uma aplicação de técnicas ou teorias elaboradas por pesquisadores, mas demanda a construção permanente de saberes a partir da interação entre teoria, prática e pesquisa sobre a prática. Ajuda-nos também a questionar o modelo universitário de formação de professores, no qual ainda se faz presente a concepção aplicacionista do conhecimento e a separação entre pesquisa, formação e prática. Para Tardif, prevalece, no imaginário social, a concepção de que o pesquisador é aquele que produz conhecimentos que são transmitidos, no processo de formação, aos futuros professores, para serem aplicados na sua futura prática docente.

Diante de tal problemática de precisar, portanto, o que é saber docente, destacamos as contribuições de vários autores (professores e pesquisadores) que têm se debruçado sobre essa questão e que defendem a ideia de que o professor, em sua prática pedagógica cotidiana, articula e mobiliza diversos tipos de saberes.

Nesse sentido, a ideia que se tem sobre saber docente é de que esse seja uma entidade validada por conceitos já construídos e cristalizados por uma soma de conhecimentos legitimados como reais e concretos. Assim, somente ao analisar alguns trabalhos, destacando o que há de similar e divergente, do ponto de vista dos autores que debatem a problemática do saber docente, bem como seus conceitos e classificações, é que se pode compreender como esses saberes (experenciais, disciplinares, curriculares, pedagógicos) se apresentam no processo de formação docente.

No Brasil, a introdução da problemática sobre os saberes da docência deu-se pelas obras de Shulman (1987), Tardif (1991), de Gauthier *et alii.* (1998), com destaque maior para um trabalho de Tardif em parceria com Lessard e Lahaye, *Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente*, publicado em 1991, e que se fixou como impulsionador dos estudos mais recentes sobre os saberes docentes em nossa realidade. Posteriormente, vem a divulgação de trabalhos de autores brasileiros (FREIRE, 1996; MASETTO, 1998; PIMENTA, 1998, 2002; CUNHA, 2004) e de autor europeu (PERRENOUD, 2000). Os estudos de Garcia (1992) e Zabalza (2006) não se encontram traduzidos para a língua portuguesa.

No entanto, a expressão *saber docente* não é compartilhada por todos os especialistas. Alguns autores utilizam os termos *conhecimento* e/ou *competências* ao referirem-se àquilo que todo professor deve/deveria entender sobre a docência para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem mais eficiente.

Para Shulman (2005, p. 5), o *conhecimento* sobre a docência é aquilo que os professores deveriam saber, fazer, compreender ou professar para converter o ensino em algo mais que uma forma de trabalho individual e para que seja considerado entre as profissões prestigiadas. Já para García (1992, p. 1), é o conjunto de conhecimentos, destrezas, atitudes, disposições, que deverá possuir um professor do ensino.

Shulman discorre sobre quais as qualidades e profundidades de compreensão, habilidades e capacidades, traços e sensibilidades transformam um indivíduo em um professor competente e define isto como *conhecimento base* para a docência. O autor lista sete tipos de conhecimentos-base para o professor desenvolver seu trabalho em sala de aula.

1	<i>conhecimento do conteúdo;</i>
---	----------------------------------

2	<i>conhecimento pedagógico</i> (conhecimento didático geral), tendo em conta, especialmente, aqueles princípios e estratégias gerais de condução e organização da aula, que transcendem o âmbito da disciplina;
3	<i>conhecimento do curriculum</i> , considerado como um especial domínio dos materiais e dos programas que servem como ferramentas para o ofício do docente;
4	<i>conhecimento dos alunos e da aprendizagem</i> ;
5	<i>conhecimento dos contextos educativos</i> , que abarca desde o funcionamento do grupo ou da aula, a gestão e financiamento dos distritos escolares, até o caráter das comunidades e culturas;
6	<i>conhecimento didático do conteúdo</i> , destinado a essa especial amálgama entre matéria e pedagogia, que constitui uma esfera exclusiva dos professores, sua própria forma particular de compreensão profissional;
7	<i>conhecimento dos objetivos, das finalidades e dos valores educativos, e de seus fundamentos filosóficos e históricos</i>

Quadro 1: *Conhecimentos docentes segundo Schulman, 2005, p. 11.*

O autor considera esses conhecimentos essenciais à prática docente do professor. Já García, ao analisar não só as obras de Shulman (1986, 1987, 1988, 1992), mas também dos demais colaboradores deste, estabelece, sob o seu ponto de vista, o que deveria compor os conhecimentos profissionais do professor. São eles:

1. *conhecimento pedagógico geral*, concebido como os conhecimentos, crenças e habilidades que os professores possuem e que estão relacionados com o ensino, com a aprendizagem, os alunos; assim como sobre os princípios gerais do ensino, tempo de aprendizagem acadêmico, tempo de espera, ensino em pequenos grupos, gestão da classe, etc.

2. *conhecimento do conteúdo*, associado aos conhecimentos que os professores deverão possuir da matéria que ensinam.

3. *conhecimento do contexto*, que faz referência ao lugar onde se ensina, assim como a quem se ensina.

4. *conhecimento didático do conteúdo*, um tipo especial de conhecimento. [GARCIA, 1992, p. 5]

García (1992, p. 3) afirma que é preciso prestar maior atenção ó conceitual e empírica ó à forma em que os professores transformam o conhecimento que possuem da matéria em conhecimento ensinável e compreensível para os alunos e, nesse sentido, dedica boa parte de seu texto à abordagem do *conhecimento didático do conteúdo*, o que acaba por aproximar a sua obra a de Shulman, tornando-a, assim, teórica e metodológica, além de temática.

Tardif, Lesard e Lahaye (1991) admitem a existência de vários saberes presentes na prática pedagógica. Estes saberes, que interagem com o docente, denominados de conteúdo escolar, são saberes específicos ó currículos, programas de ensino, teorias pedagógicas, etc., os quais se concretizam no desenvolvimento tanto da prática profissional quanto das relações que os docentes mantêm com seus alunos e/ou com seus pares. O papel do docente, segundo estes autores, não se reduz, portanto, à função de simples transmissores de saberes constituídos, mas, muito mais amplamente, os docentes, em sua prática, integram aqueles saberes, mantendo múltiplas e diferentes relações, tais como: apropriação, produção e recriação.

Desse modo, o referido trabalho apresenta considerações gerais sobre a situação dos docentes em relação aos saberes, buscando identificar e definir saberes presentes na prática docente, bem como as relações estabelecidas entre eles e os professores. Propõe também uma solução para a questão do pluralismo epistemológico dos saberes do professor e estabelece e descreve, muito sucintamente, uma nova classificação e tipologia, integrada por quatro saberes diferentes, e os definem como sendo um saber plural, estratégico e muito pouco valorizado, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação *profissional, dos saberes das disciplinas, do currículo e da experiência*. Tardif e colaboradores (1991) traduzem estes saberes da seguinte forma:

Saberes da formação profissional	(...) pode-se chamar de saberes profissionais, o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação). O professor e o ensino constituem objetos de saber para ciências humanas e para as ciências da educação. [p. 36]
----------------------------------	---

Saberes disciplinares	(...) a prática docente incorpora ainda, saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária. Estes saberes integram-se igualmente à prática docente através da formação (inicial e contínua) dos professores nas diversas disciplinas oferecidas pela universidade. Podemos chamá-los de saberes disciplinares. São saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes que dispõe nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos. [p. 38]
Saberes curriculares	(...) ao longo de suas carreiras, os professores devem também apropriar-se de saberes que podemos chamar de curriculares. Estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos, a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar. [p. 38]
Saberes experienciais:	(...) os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por elas validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de <i>habitus</i> e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Podemos chamá-los de saberes experiências ou práticos. [p. 38]

Quadro 2: *Saberes docentes segundo Tardif et alii*, 1991, p. 36-38.

Os autores ressaltam ainda que o saber da experiência não é igual aos demais, ele é, ao contrário, formado da junção, articulação de todos os outros saberes ó porém, com nova linguagem ó, ólapidadoó e colocado em prova quanto às certezas construídas na prática e no vivido (TARDIF, 1991). O saber da experiência é incorporado à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. É o saber que não é adquirido da instituição de formação e, menos ainda, do currículo; é um saber que não vem sistematizado no quadro de doutrinas ou de teorias; é um saber prático e não da prática; não se aplica à prática para conhecê-la melhor, mas integra-se a ela e é dela uma parte constituinte, enquanto prática docente.

No Brasil, diferente dos dois primeiros autores aqui citados, Freire (1996), Pimenta (1998, 2002), Gauthier *et alii*. (1998), Tardif (2003) e Cunha (2004) preferem se referir à ação de conhecer, compreender e saber-fazer relacionada à docência, como ósaberes docentesó.

Inicialmente, Freire (1996) relata que o professor possui, desenvolve e adquire os saberes no decorrer de sua práxis, consciente de que um dos saberes indispensáveis para a sua prática é assumir-se como sujeito também da produção do saber, convencendo-se de que ensinar não é transferir conhecimento ou saberes constituídos, mas, ao contrário, os docentes, em sua prática, integram aqueles saberes mantendo múltiplas e diferentes relações, tais como: apropriação, produção e recriação.

Ao definir os saberes, o autor tem, como temática central, o aspecto da formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativo-progressiva, em favor da autonomia dos educadores. Freire (1996) estabelece que os saberes indispensáveis à prática docente de educadores críticos e progressistas, devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente e podem ser enumerados de um a dez:

1	<i>ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção</i> , uma vez que inexistente validade no ensino do qual não resulta um aprendizado;
2	<i>ensinar exige rigorosidade metódica</i> , na medida em que é preciso reforçar no aluno sua capacidade crítica, sua curiosidade, sua insubmissão e o rigor metódico com que deve aproximar-se dos objetos cognoscíveis;
3	<i>ensinar exige pesquisa</i> , no sentido da busca contínua, da indagação, da reprocura, da constatação e da intervenção;
4	<i>ensinar exige respeito aos saberes dos educandos</i> , uma vez que é necessário respeitar os conhecimentos socialmente construídos pelos alunos na prática comunitária e discutir com eles a razão de ser de alguns desses saberes em relação ao ensino dos conteúdos;
5	<i>ensinar exige criticidade</i> , vista como curiosidade, inquietação e rigor na aproximação ao objeto cognoscível;
6	<i>ensinar exige estética e ética</i> , no sentido que o rigor da crítica não pode ir na contramão de uma rigorosa formação ética e estética, pois, quando se respeita a natureza do ser humano, o ensino do conteúdo não pode ficar alheio à formação moral do educando;
7	<i>ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo</i> , na medida em que pensar

	certo é fazer certo;
8	<i>ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação</i> , pois o pensar certo tem como próprio a disponibilidade ao risco, é ter segurança na argumentação, é saber discordar do seu oponente sem ser contra ele/ela, sem qualquer tipo de discriminação, sem esquecer que o velho que preserva sua validade, que encarna uma tradição ou marca presença no tempo, continua novo;
9	<i>ensinar exige reflexão crítica sobre a prática</i> , pois na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática;
10	<i>ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural</i> ; ao nos assumirmos não estamos excluindo os outros, significa assumir-se como ser histórico e social, pensante, transformador e criador. A questão da identidade cultural é fundamental na prática educativa e tem a ver diretamente com assumir-nos enquanto sujeitos. A construção de um saber junto ao educando depende da importância que o educador dá à parte social, à comunidade na qual ele trabalha para conseguir aproximar os contextos à realidade vivida, compondo assim um diálogo aberto com o aluno.

Quadro 3: *Saberes docentes segundo Freire*, 1996, p. 13-18, 21.

Por essa razão, afirma Freire (1996):

(...) ensinar não é transferir conhecimentos, nem formar, é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar de diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. [FREIRE, 1996, p. 23]

Pimenta (1998) também dá a sua contribuição sobre a formação dos professores e sobre os saberes docentes e nos induz a refletir sobre a natureza deste trabalho, ao afirmar que o papel do docente é ensinar, contribuindo para o processo de humanização dos alunos historicamente situados. A autora atribui às instituições de formação de professores a tarefa de desenvolver com seus alunos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, que lhes possibilitarão construir seu saber-fazer docente a partir das suas necessidades e desafios que o ensino, enquanto prática social, lhes colocarão no dia a dia de sala de aula.

De acordo com sua classificação, que se dá no mesmo contexto de efervescência nacional, em que a problemática dos saberes dos professores é evidente e está em discussão, a autora, embasada em sua experiência de ensino e pesquisa, classifica e enfatiza a necessidade de trabalhar na formação docente três tipos de saberes da docência. São eles:

1. *saberes da experiência*, que dizem do modo como nos apropriamos do ser professor em nossa vida;
2. *saberes da área do conhecimento*, conhecimentos específicos, conhecimentos científicos, pois ninguém ensina o que não sabe;
3. e *saberes pedagógicos*, saber pedagógico e saber didático, isto é, a relação professor-aluno, a importância da motivação e do interesse dos alunos no processo de aprendizagem, as técnicas ativas de ensinar *etc.*

Com a colaboração de Anastasiou, quatro anos após sua classificação inicial, Pimenta (2002) reorganiza sua tipologia e classificação quanto aos saberes docentes e altera de três para quatro o número de saberes necessários à docência. São mantidos sem alteração, na forma e no conteúdo: *os saberes da experiência e os saberes da área do conhecimento*, e divide os saberes pedagógicos em:

1. *saberes pedagógicos* propriamente ditos (responsáveis por pensar o ensino como uma prática educativa, com diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano);
2. *saberes didáticos* (responsáveis pela articulação da teoria da educação e da teoria de ensino para ensinar nas situações contextualizadas).

Gauthier *et alii* (1998), na tentativa de superar um ofício feito sem saberes e os saberes sem ofício, apresentam uma outra visão do ensino, que parte da concepção, segundo a qual seis saberes devem ser mobilizados pelos professores para o exercício da docência. São eles:

1	<i>saber disciplinar</i> , referente ao conhecimento do conteúdo a ser ensinado;
2	<i>saber curricular</i> , referente à transformação dos saberes produzidos pela ciência num <i>corpus</i> que será ensinado nos programas escolares;
3	<i>saber das ciências da educação</i> , relacionado ao conjunto de conhecimentos

	profissionais adquiridos que não estão diretamente vinculados com a ação de ensinar;
4	<i>saber da tradição pedagógica</i> , relativo ao saber dar aula que se tem antes da formação docente, adaptado e modificado mais tarde pelo saber experiencial e, principalmente, validado ou não pelo saber da ação pedagógica;
5	<i>saber experiencial</i> , referente aos julgamentos privados que o professor elabora com base na sua própria experiência, elaborando, ao longo do tempo, uma espécie de jurisprudência;
6	<i>saber da ação pedagógica</i> , o saber experiencial dos professores a partir do momento em que se torna público e que é testado por meio das pesquisas realizadas em sala de aula.

Quadro 4: *Saberes docentes segundo Gauthier et alii*, 1998, p. 27-29.

Gauthier *et alii* (1998, p. 337) ressaltam que os saberes docentes são aqueles mobilizados tendo em vista uma ação ligada ao ensino e ao universo de atividades do docente, solicitando do trabalho do professor uma *reflexão prática*. Ressaltam também que o saber está conectado a exigências de racionalidade, porém, esta racionalidade está fora da rigidez apresentada pelas ciências naturais: o saber pode ser racional sem ser um saber científico.

Cunha (2004), corroborando com os demais autores, afirma que, para o sucesso da prática docente do professor, os saberes docentes se fazem indispensáveis, e também propõe uma classificação dos saberes dos professores que se relacionam com o campo da didática. A autora, sob um critério específico de agrupamento, estabelece seis núcleos privilegiados de saberes que se articulam e definem dependências recíprocas. São eles:

1	<i>os relacionados com o contexto da prática pedagógica</i> , vinculados ao saber identificar as teias sociais e culturais que definem o espaço em que os processos de ensinar e aprender acontecem e como se dá a inter-relação entre elas (conhecimento da escola, a história das disciplinas escolares, das políticas que envolvem a escola etc.);
2	<i>os relacionados com a ambiência de aprendizagem</i> , vinculados às habilidades de incentivo à curiosidade dos alunos e o conhecimento das condições de aprendizagem e das múltiplas possibilidades que articulam conhecimento e prática social);

3	<i>os relacionados com o contexto sócio-histórico dos alunos</i> , associados às habilidades de leitura da condição cultural e social dos estudantes ao estímulo de suas capacidades discursivas e de recomposição de suas memórias educativas;
4	<i>os relacionados com o planejamento das atividades de ensino</i> , vinculados às habilidades de delinear objetivos de aprendizagem, métodos e propostas de desenvolvimento de uma prática efetiva (saber dimensionar o tempo disponível, relacionando-o à condição dos alunos e às metas de aprendizagem);
5	<i>os relacionados com a condução da aula nas suas múltiplas possibilidades</i> , associados ao saber dar aula, ser artífice, junto com os alunos, de estratégias que favoreçam uma aprendizagem significativa);
6	<i>os relacionados com a avaliação da aprendizagem</i> , referentes à capacidade de saber retomar a trajetória percorrida, os objetivos previstos e as estratégias avaliativas que melhor informem sobre a aprendizagem dos alunos.

Quadro 5: *Saberes docentes segundo Cunha*, 2004, p. 31-42.

Diante disso, a autora deixa claro que a principal ferramenta de trabalho do professor é o conhecimento, por isso é indispensável que o docente domine-o, investigue-o, que tenha entendimento sobre o que trabalha em sala de aula para que não caia em rotinas vazias e sua prática perca a finalidade.

Masetto (1998), Perrenoud (2000) e Zabalza (2006) denominam estes saberes de *õ*competências necessárias à docência. No Brasil, o termo *õ*competência é bastante popular, desde a década de 1990, em todas as áreas da formação humana. Na educação, sua maior divulgação teve lugar por intermédio dos trabalhos de Perrenoud.

Perrenoud (2000), em suas contribuições, mostra uma clara preocupação relacionada aos estudos no que concerne à formação de professores, ligados ao trabalho escolar, às práticas pedagógicas e à inovação. O que o autor propõe em suas obras que discutem tal assunto é abordar o ofício de professor de modo concreto, propondo competências que contribuam para reformular a atividade docente. Como referencial, Perrenoud usa um modelo de competências, adotado em Genebra, em 1996, para a formação contínua, de cuja elaboração tinha participado ativamente.

As competências selecionadas pelo autor são reagrupadas em 10 (dez) grandes famílias. Segundo o próprio autor, as competências por ele formuladas não descrevem o professor médio de hoje, mas o perfil futuro desejável de profissional da docência. A classificação elaborada é a seguinte:

1. organizar e dirigir situações de aprendizagem;
2. administrar a progressão das aprendizagens;
3. conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação;
4. envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho;
5. trabalhar em equipe;
6. participar da administração da escola;
7. informar e envolver os pais;
8. utilizar novas tecnologias;
9. enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;
10. administrar sua própria formação contínua.

[PERRENOUD, 2000, p. 12-15]

SABERES NECESSÁRIOS À DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Em se tratando da problemática da formação pedagógica de professores do ensino superior, Masetto é um dos mais conceituados especialistas nesta área no Brasil. Autor de inúmeros estudos, no final da década de 1990, propõe uma classificação própria das competências pedagógicas para a profissionalização da docência, precursora de seu tipo no Brasil, sobre e para os professores de ensino superior. Masetto (1998) classifica em três as competências específicas da docência do Ensino Superior:

1	<i>competência em uma área específica</i> (em uma determinada área de conhecimento), referente a um domínio dos conhecimentos considerados básicos (cognitivo), conhecimentos e práticas profissionais atualizados e domínio em uma área específica de conhecimento pela pesquisa;
---	--

2	<i>competência na área pedagógica</i> , relacionado com o conhecimento do próprio conceito de processo de ensino-aprendizagem, dos processos de concepção e gestão do currículo, ao conhecimento dos princípios relacionados com a relação professor-aluno e aluno-aluno no processo de aprendizagem, e domínio da teoria e da prática básica da tecnologia da educação;
3	<i>competência na área política</i> (capacidade para o exercício da dimensão política), associada à figura do professor como cidadão e como alguém comprometido com seu tempo, sua civilização e sua comunidade.

Quadro 3: *Competências docentes segundo Masetto, 1998, p. 926*

Partindo de definições diferentes sobre as competências e de um marco de referência conceitual mais amplo sobre elas, Zabalza (2006) formula e analisa a figura e a função dos docentes universitários a partir de uma classificação e tipologia constituída por dez competências diferentes, a saber:

1	<i>planejar o processo de ensino-aprendizagem</i> (O que se faz quando se planeja? Como planejam os professores? O que se planeja?);
2	<i>selecionar e preparar os conteúdos disciplinares</i> : relacionada com a capacidade de transformar o conhecimento científico em conhecimento capaz de ser ensinado e aprendido;
3	<i>oferecer informações e explicações compreensíveis e bem organizadas</i> (competência comunicativa): vinculadas à produção comunicativa, ao reforço da compreensibilidade, à organização interna das mensagens e à conotação afetiva das mensagens;
4	<i>manejo das novas tecnologias</i> : associada ao domínio das novas tecnologias como objeto de estudo, como recurso didático, e como meio de expressão e comunicação;
5	<i>conceber a metodologia e organizar as atividades</i> : aliadas à organização dos espaços de aprendizagem, a seleção dos métodos, e seleção e desenvolvimento das tarefas instrutivas;
6	<i>comunicar-se e relacionar-se com os alunos</i> : referente à competência para trabalhar

	com classes numerosas, construir um estilo de liderança e um clima favorável na sala de aula;
7	<i>exercer tutoria</i> : referente aos diversos tipos de tutorias, às funções do tutor universitário, aos dilemas da tutoria universitária, às condições do exercício da tutoria e à tutoria como empenho pessoal dos docentes universitários;
8	<i>avaliar</i> : associada à necessidade de saber avaliar para o professor assumir seu papel facilitador e guia do aluno em seu processo de aprendizagem. Em tal sentido, o professor precisa conhecer a natureza e o sentido da avaliação na universidade, os componentes da avaliação (dados, valorações e decisões), o processo de planejamento, execução, avaliação e ajuste da avaliação, etc.;
9	<i>refletir e pesquisar sobre o ensino</i> : associada à capacidade para analisar, documentadamente, o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido (refletir) e submeter a análises controladas os distintos fatores que afetam a didática universitária em cada um dos âmbitos científicos (pesquisa) e apresentar dossiê e relatórios sobre as diversas questões relacionadas com o ensino universitário (publicar);
10	<i>identificar-se com a instituição e trabalhar em equipe</i> : trata-se de uma competência transversal no sentido de como todas as competências anteriores são afetadas pela integração dos professores na organização ou instituição e pela disposição e técnica para trabalhar coordenadamente com os colegas. Isto é, saber e querer trabalhar juntos num contexto institucional determinado.

Quadro 4: *Competências docentes segundo Zabalza, 2006, p. 253.*

A partir da apresentação das definições e das formas de entendimento do conhecimento/saber docente, fica claro que um aspecto aproximativo que se observa entre os autores é que os saberes se originam a partir de fragmentos de vozes sociais, presentes em seu contexto social, que orientam as práticas docentes. Segundo esses autores, é no desenvolvimento da prática pedagógica que se identificam os saberes docentes, que provêm de épocas diferentes e se apresentam nas ações dos docentes de forma contraditória e dialógica, permitindo reavaliar a prática, assim como a formação profissional, levando em conta a própria história pessoal.

ALGUMAS REFLEXÕES E COMPARAÇÕES

Os trabalhos e posicionamentos dos autores estudados nos permitem entender o saber docente como algo do qual o professor é portador, pois o conhecimento, sendo este acadêmico ou não, não se constitui como produto isolado de um contexto social, econômico e político, mas, ao contrário, constitui-se como um saber que se expressa como resultante das necessidades coletivas e sociais de um determinado grupo social. Nesse contexto, o cruzamento interlocutivo desses autores permite evidenciar como o saber docente expressa uma necessidade orgânica dos professores, possibilitando-nos inferir que o trabalho docente ultrapassa a simples transmissão de saberes historicamente acumulados. Guimarães (2008) enfatiza que o saber docente ultrapassa o ambiente da sala de aula, alcançando a sociedade, integrando a vida do indivíduo.

Por esta razão, pode-se dizer que o saber docente é um indispensável aliado do professor em todos os níveis, inclusive na educação superior, que lhe dá o aporte necessário ao desempenho do desafio de ensinar-aprender. A este momento da história, deveria, portanto, estar claro tanto para professores, quanto para governantes, que o conhecer e o apossar-se de todos os saberes relacionados à docência se faz necessário, tanto antes quanto durante o exercício profissional, já que o professor, ao recorrer aos saberes da docência, aumenta a possibilidade de diminuir a distância entre ele e o aluno e de realizar seu trabalho com maior qualidade.

Conhecer e compreender, em especial, os saberes da experiência do professor se faz necessário, pois são eles que, segundo os autores estudados, nos fornecerão pistas para entender como o professor produz o contexto de seu trabalho pedagógico. O saber da experiência, adquirido pelo docente ao longo da sua profissão e de sua vida cotidiana, permite a ele construir um corpo de conhecimentos ou saberes que o orienta em suas práticas. Esse docente, de forma sistemática ou assistemática, vai construindo um novo saber sobre o fazer pedagógico, à medida que se apropria do saber social, assim como das pluralidades culturais e enfrenta as questões postas pelo seu fazer diário. Dessa forma, verifica-se a necessidade de se aprofundar cada vez mais as discussões sobre a experiência docente, para munir o professor de todos os conceitos que o façam desvendar o maior número possível de ideias e de práticas do Campo do Saber Docente.

Os autores apresentados argumentam em favor da experiência dos docentes, da vivência, da cotidianidade, do saber curricular, disciplinar, *etc...* ligadas a uma prática do docente no ensino, vinculadas tanto aos movimentos da história como aos processos culturais de cada época, assim como à história de cada instituição e à história particular de cada sujeito. Desta forma, o saber docente é visto, em última análise, como produto da prática e da experiência vivida no cotidiano pelos docentes, sem dúvida alguma, fomentada em discussões de formação inicial e formação continuada.

É nessa perspectiva que esses autores, preservadas as particularidades e singularidades de cada um, defendem a ideia de uma *epistemologia da prática* com a finalidade de revelar os saberes docentes, de compreender como são integrados concretamente tais saberes nas tarefas dos profissionais e como estes os produzem, os incorporam, os utilizam, os aplicam e os transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões proporcionadas, a partir deste trabalho, possibilitam descortinar aspectos significativos dos saberes da prática docente, sobretudo, para o ensino superior, apontando, conceitualmente, tanto para o que vem a ser o *ôsaber docente*, quanto para um panorama das variadas exemplificações desse saber, a partir de uma investigação bibliográfica.

Desse modo, concordamos com Gauthier *et alii* (1998) quando afirmam que os professores necessitam refletir a respeito das concepções relacionadas à sua vivência pedagógica, no sentido de reelaborarem seus saberes e práticas, uma vez que estão em permanente construção. Tomar ciência dos saberes, dos conhecimentos, das competências relacionados à docência é o primeiro passo para essa reflexão.

Nesse sentido, os autores nos levam a considerar que o ideário pedagógico, sua prática, os saberes essenciais, bem como o dia a dia em sala de aula e o relacionamento professor-aluno devem ser buscados inicialmente nos cursos de licenciatura e de formação pedagógica, destacando-se, portanto, a importância de o professor apropriar-se de conhecimentos que o prepare para a vida docente, visto que, somente munidas de conhecimentos, as aulas ganhariam em qualidade e o professor lidaria melhor com as

situações diárias no âmbito escolar, desempenharia com maior firmeza as suas tarefas, e teria maior segurança naquilo que diz e que propõe. Do educador, pois, é exigido um investimento pessoal e institucional de formação permanente, além de um constante balanço de suas competências, fundamentando sua prática pedagógica numa perspectiva reflexiva, validadora do exercício da docência e que, por fim, leve em conta a consciência social, que se consolida, portanto, em um amplo compromisso político e ético do educador com o magistério.

REFERÊNCIAS:

CUNHA, M. I. A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. *Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente*. Curitiba: Champagnat, p. 31-42, 2004.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

GARCÍA, C. M. *Como conocen los profesores la materia que enseñan: algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didáctico del contenido*. Ponencia presentada al Congreso *Las didácticas específicas em la formación del profesorado*, Santiago de Compostela, Espanha, 6-10 jul. 1992. Disponível em: www.prometeo.us.es/mie/pub/marcelo. Acesso em: Jul/2015.

GAUTHIER, C. et al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Unijuí, 1998.

GUIMARÃES, J. G. S. *Os saberes pedagógicos de bacharéis docentes de uma instituição superior privada do Distrito Federal*. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2008. Disponível em: [HTTP://bdtd.bce.unb.br/tesdesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codarquivo=4605](http://bdtd.bce.unb.br/tesdesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codarquivo=4605). Acesso em: 11. nov. 2015.

MASETTO, M. T. (Org.). *Docência na universidade*. 9. ed. Campinas: Editora Papyrus, 1998.

NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1995.

PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: FAZENDA, I. (Org.). *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas: Editora Papyrus, p. 161-178, 1998.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

SHULMAN, L. S. *Knowledge and teaching: foundations of the new reform*. Harvard: Education Review, 57, p. 1-22, 1987.

SHULMAN, L. S. *Pedagogies. Liberal education*, Chicago, 2005.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. *Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente*. Teoria e Educação, Porto Alegre: Editora Pannonica, v. 4, p. 215-233. 1991.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

TARDIF, M. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

ZABALZA, M. A. *Competencias docentes del profesorado universitario*. Calidad y desarrollo profesional. Madrid: Editora Narcea, 2006.

ABSTRACT: In this article, we present a bibliographical survey about different classifications and types of knowledge and competences needed to teaching accordingly to Tardif (2002), Freire (1996), Gauthier (1998), Pimenta (1998-2002), among others. A reflexion on the importance of this knowledge to all teachers and professors is proposed, especially professors, taking into account the context as well as the challenges faced by these professionals.

KEY WORDS: Teaching. Knowledge. Professors.

Envio: outubro/2016

Aceito para Publicação: Novembro/2016