

SABERES DOCENTES E SUA INFLUÊNCIA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COTIDIANAS

TEACHING KNOWLEDGE AND ITS INFLUENCE ON DAILY PEDAGOGICAL PRACTICES

LA ENSEÑANZA DEL CONOCIMIENTO Y SU INFLUENCIA EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS COTIDIANAS

Maria Glória Nery da Silva¹

Neiva da Silva Nunes²

Silvani de Souza Silva³

Vania Luizete de Oliveira Sena⁴

Diogenes José Gusmão Coutinho⁵

RESUMO: Este artigo analisa criticamente a centralidade dos saberes docentes na constituição das práticas pedagógicas cotidianas, compreendendo-os como um mosaico plural que articula conhecimentos da experiência, saberes disciplinares, curriculares, pedagógicos e contextuais, mobilizados de modo situado e reflexivo no interior da sala de aula e da escola. Sustenta-se que tais saberes, longe de serem apenas um acervo individual, ganham espessura histórica, política e ética no âmbito da profissão e das culturas escolares, repercutindo no planejamento, na mediação didática, na avaliação e na gestão da sala de aula. Tomam-se como referências as contribuições estruturantes de Tardif sobre a epistemologia da prática, de Shulman acerca do conhecimento pedagógico do conteúdo, de Perrenoud e Schön sobre a reflexividade profissional, de Nóvoa e Imberón a respeito do desenvolvimento profissional e da identidade docente, bem como de Freire, Sacristán, Libâneo, Gauthier e colaboradores, Marcelo García, Zeichner e estudos de base empírica no campo. Argumenta-se que a qualidade do ensino depende da construção compartilhada desses saberes e da criação de condições institucionais para sua circulação e legitimação, apontando-se implicações para a formação inicial e continuada, para a organização curricular e para políticas escolares comprometidas com a aprendizagem e a justiça social. (TARDIF, 2012; SHULMAN, 1987; PERRENOUD, 2000; SCHÖN, 1983; NÓVOA, 1992; FREIRE, 1996; SACRISTÁN, 2000; GAUTHIER et al., 1998; LIBÂNEO, 1994; IMBERÓN, 2000; GARCÍA, 1999; ZEICHNER, 1993).

792

Palavras-chave: Saberes docentes. Prática pedagógica. Desenvolvimento profissional. Conhecimento pedagógico do conteúdo. Reflexividade docente.

¹Mestranda em ciências da educação pela Christian Business School, graduada em pedagogia, especialista em necessidades especiais.

²Graduação em pedagogia. (UNIFAP - Universidade federal do Amapá) Pós-graduação: gestão do trabalho pedagógico: gestão escolar, orientação escolar e supervisão escolar (Faculdade ATUAL - Amapá) Mestrando em Ciência da Educação (Christian Business School), Escola de atuação Everaldo da Silva Vasconcelos Júnior.

³Mestrando em Ciências da Educação (Christian Business School) Pós História do Brasil Universidade Cândido Mendes, Graduação História Universidade Estadual Vale do Acaraú EMEB. Fernando Rodrigues do Carmo.

⁴Mestranda em Ciências da Educação Christian Business School Pós-Graduação: História Social e Cultural da Amazônia (Unifap) Graduação: Licenciatura Plena e Bacharelado em História (Unifap), Escola Estadual Everaldo da Silva Vasconcelos Junior.

⁵Licenciatura em plena em ciências biológicas, doutor em biologia pela UFPE. Professor, orientador da Christian Business School. <https://orcid.org/0000-0002-9230-3409>.

ABSTRACT: This article critically examines the centrality of teacher knowledge in shaping everyday pedagogical practices, understanding it as a plural mosaic that weaves together experiential knowledge with disciplinary, curricular, pedagogical, and contextual knowledge, all mobilized in situated and reflective ways within classrooms and schools. It argues that such knowledge, far from being merely an individual repertoire, acquires historical, political, and ethical thickness within the profession and school cultures, with concrete effects on planning, instructional mediation, assessment, and classroom management. The discussion draws on foundational contributions by Tardif regarding the epistemology of practice, Shulman on pedagogical content knowledge, Perrenoud and Schön on professional reflexivity, Nóvoa and Imbernón on professional development and teacher identity, as well as Freire, Sacristán, Libâneo, Gauthier and collaborators, Marcelo García, Zeichner, and empirical studies in the field. The article contends that teaching quality depends on the shared construction of this knowledge and on institutional conditions that enable its circulation and legitimization, highlighting implications for initial and continuing teacher education, curricular organization, and school policies committed to learning and social justice. (TARDIF, 2012; SHULMAN, 1987; PERRENOUD, 2000; SCHÖN, 1983; NÓVOA, 1992; FREIRE, 1996; SACRISTÁN, 2000; GAUTHIER et al., 1998; LIBÂNEO, 1994; IMBERNÓN, 2000; GARCÍA, 1999; ZEICHNER, 1993).

Keywords: Teacher knowledge. Pedagogical practice. Professional development. Pedagogical content knowledge. Teacher reflexivity.

RESUMEN: Este artículo analiza críticamente la centralidad de los saberes docentes en la configuración de las prácticas pedagógicas cotidianas, entendiéndolos como un mosaico plural que articula conocimientos de la experiencia con saberes disciplinares, curriculares, pedagógicos y contextuales, movilizados de manera situada y reflexiva en el interior del aula y de la escuela. Se sostiene que tales saberes, lejos de constituir un acervo meramente individual, adquieren espesor histórico, político y ético en el ámbito de la profesión y de las culturas escolares, repercutiendo en la planificación, en la mediación didáctica, en la evaluación y en la gestión del aula. Se toman como referencias las contribuciones estructurantes de Tardif sobre la epistemología de la práctica, de Shulman acerca del conocimiento pedagógico del contenido, de Perrenoud y Schön sobre la reflexividad profesional, de Nóvoa e Imbernón respecto del desarrollo profesional y de la identidad docente, así como de Freire, Sacristán, Libâneo, Gauthier y colaboradores, Marcelo García, Zeichner y estudios empíricos en el campo. Se argumenta que la calidad de la enseñanza depende de la construcción compartida de estos saberes y de la creación de condiciones institucionales para su circulación y legitimación, señalando implicaciones para la formación inicial y continua, para la organización curricular y para políticas escolares comprometidas con el aprendizaje y la justicia social. (TARDIF, 2012; SHULMAN, 1987; PERRENOUD, 2000; SCHÖN, 1983; NÓVOA, 1992; FREIRE, 1996; SACRISTÁN, 2000; GAUTHIER et al., 1998; LIBÂNEO, 1994; IMBERNÓN, 2000; GARCÍA, 1999; ZEICHNER, 1993).

793

Palavras clave: Saberes docentes. Práctica pedagógica. Desarrollo profesional. Conocimiento pedagógico del contenido. Reflexividad docente.

I INTRODUÇÃO

A discussão contemporânea sobre a qualidade do ensino deslocou o foco exclusivo de métodos e materiais para a compreensão de como os professores produzem, articulam e mobilizam saberes no cotidiano escolar, reconhecendo que ensinar é uma prática intelectual orientada por conhecimentos multifacetados que se constroem na interseção entre formação, experiência e contextos institucionais.

Nesse horizonte, propõe-se uma epistemologia da prática que toma os saberes docentes como saberes sociais e historicamente situados, configurados na profissão e partilhados em comunidades de trabalho, enfatizando seu caráter híbrido e processual. Ao conceber tais saberes como “pluralidade de fontes” – da formação acadêmica à experiência vivida na escola – oferece-se um quadro robusto para pensar a docência como atividade cognitiva complexa, atravessada por valores e condições de trabalho que condicionam o agir pedagógico.

No centro do debate deve ser realocada a questão do conteúdo e de sua transposição didática, cunhando o conceito de conhecimento pedagógico do conteúdo para designar o tipo de saber que permite ao professor transformar os conhecimentos disciplinares em objetos ensináveis e aprendíveis. Essa categoria desloca respostas simplistas sobre “bom método” ao destacar a necessidade de compreender as dificuldades típicas dos alunos, os modos de representação e as estratégias de explicação e avaliação que tornam o conteúdo significativo, vinculando, assim, a competência docente a um saber que é simultaneamente disciplinar e didático.

A reflexão sobre os saberes docentes também encontrou alicerce nos estudos na problematização do trabalho do professor como prática situada, incerta e marcada por decisões sob pressão do tempo, exigindo uma postura investigativa e reflexiva. Dentro deste enfoque, se por um lado, são enfatizadas as competências profissionais mobilizadas em situações reais, como organizar aprendizagens, diferenciar, avaliar, cooperar, gerir a progressão, por outro, descreve-se a dinâmica da “reflexão-na-ação” e “sobre-a-ação” como eixo de aprendizagem profissional contínua, o que implica reconhecer o conhecimento prático como legítimo e indispensável à boa docência.

A dimensão profissional e identitária dos saberes docentes recoloca a escola como espaço de socialização e produção desses conhecimentos, convocando políticas e culturas institucionais que valorizem a autoria do professor, a colaboração e a formação ancorada nos problemas reais do trabalho. Esta perspectiva demanda dispositivos formativos que articulem teoria e prática, tempos e espaços de estudo, experimentação e análise de situações de ensino, fortalecendo a autonomia e a responsabilidade profissionais.

No cenário brasileiro e ibero-americano, restam induzidas uma gramática ética e política ao debate, lembrando que os saberes docentes não se reduzem a técnicas, mas envolvem escolhas curriculares e pedagógicas que incidem sobre oportunidades de aprender e sobre o direito à educação. Nesta toada, convoca-se a práxis como unidade de ação e reflexão comprometida com

a emancipação, sem prejuízo da análise do currículo como prática social e cultural, que solicita do professor decisões contextualizadas sobre objetivos, conteúdos, tempos, recursos e avaliação.

Com base nesse marco, este artigo organiza-se em dois eixos complementares: no primeiro, discute-se a natureza e a tipologia dos saberes docentes e sua epistemologia, ao passo que, no segundo, analisa-se a sua incidência concreta nas práticas pedagógicas, englobando-se, aqui, o planejamento, mediação didática, avaliação e construção de ambientes equitativos de aprendizagem. Em ambos, articulam-se autores de referência e implicações para a formação e para a organização do trabalho escolar, ressaltando a necessidade de políticas e culturas que reconheçam e alimentem a inteligência prática do professor.

2 REFERENCIAL TEÓRICO E DESENVOLVIMENTO

2.1 SABERES DOCENTES: NATUREZA, TIPOLOGIAS E EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA

A literatura especializada converge em conceber os saberes docentes como um conjunto heterogêneo de conhecimentos, habilidades, disposições e valores que os professores mobilizam para interpretar situações, tomar decisões e agir em contextos complexos, nos quais variáveis pedagógicas e socioculturais se entrelaçam. Tardif descreve esse conjunto como saberes de diferentes origens, como formação inicial, saberes disciplinares, curriculares, pedagógicos, experiência profissional, cultura da escola e saberes dos pares, que se consolidam e reconfiguram na prática, sendo continuamente avaliados por sua utilidade e pertinência às situações concretas de ensino. Essa concepção confere lugar de destaque ao conhecimento da experiência e à dimensão coletiva-profissional desses saberes, deslocando a visão estritamente individual ou enciclopédica da docência. (TARDIF, 2012).

Entre as tipologias mais influentes, o modelo de Shulman propõe distinguir, sem separar, saberes do conteúdo, conhecimento pedagógico do conteúdo, conhecimento curricular, conhecimento dos alunos e de suas características, dos contextos e dos fins da educação. Essa arquitetura enfatiza que a competência docente não é mero domínio disciplinar, mas capacidade de transformar o conteúdo em experiências de aprendizagem, por meio de representações, analogias, exemplos e sequências didáticas que dialogam com o repertório e as dificuldades dos estudantes, mantendo coerência com objetivos e avaliações. Assim, o “como ensinar” é indissociável do “o que” e do “para quê” ensinar, o que ratifica a natureza integrada dos saberes docentes. (SHULMAN, 1987).

Gauthier e colaboradores, ao tratar de uma teoria da pedagogia ancorada no saber do professor, insistem na necessidade de superar dois equívocos simétricos: o ofício sem saberes, que reduz a docência a improviso e carisma, e os saberes sem ofício, que abstratizam o ensino em prescrições técnicas desenraizadas do trabalho real. Propõem, em lugar disso, reconhecer o estatuto de um saber profissional próprio, tecido pela confrontação entre conhecimentos científicos, normativos e práticos, cuja legitimidade deriva de sua verificação na ação e de sua circulação na comunidade pedagógica. (GAUTHIER et al., 1998).

No campo da profissionalidade, Nóvoa advoga a centralidade de dispositivos formativos que favoreçam a construção de identidades docentes autorais, por meio de trajetórias que articulem biografia, conhecimento e compromisso ético, em coletivos que reflitam sobre o trabalho e compartilhem problemas e soluções. Ao deslocar a formação de uma lógica transmissiva para uma lógica de (auto)formação e coformação, o autor sublinha que os saberes docentes são produzidos em redes de interações e em culturas escolares, devendo ser reconhecidos institucionalmente e assumidos como patrimônio da profissão. (NÓVOA, 1992).

O caráter reflexivo dos saberes docentes é enfatizado por Schön e Perrenoud, para quem o professor competente é aquele que aprende com as situações, dialoga com a incerteza e mobiliza conhecimentos de modo oportuno e inventivo. Schön descreve processos de “reflexão-na-ação”, quando o profissional pensa enquanto age, e “reflexão-sobre-a-ação”, quando analisa e reconstrói sua intervenção, retroalimentando o próprio saber. Em convergência, Perrenoud organiza competências profissionais que exigem tomada de decisão sob contingências reais – o que supõe articular saberes teóricos e práticos, cooperar com pares e gerir a heterogeneidade. (SCHÖN, 1983; PERRENOUD, 2000).

Importa registrar, ademais, que a epistemologia da prática docente, tal como apresentada por Tardif e desenvolvida por autores ibero-americanos, aproxima-se de uma concepção freireana de práxis, segundo a qual conhecer é intervir no mundo com compromisso ético e político, e ensinar envolve problematizar a realidade para construir sentidos e emancipação. Em termos curriculares, a análise de Sacristán reforça que as opções que fazem o currículo “acontecer” exigem do professor um repertório de saberes para selecionar, organizar e narrar conteúdos de modo culturalmente sensível e pedagogicamente potente, situando o ensino no tempo e no espaço concretos da escola. (FREIRE, 1996; SACRISTÁN, 2000).

2.2 SABERES DOCENTES EM AÇÃO: MEDIAÇÃO DIDÁTICA, CURRÍCULO, AVALIAÇÃO E JUSTIÇA EDUCACIONAL

A incidência dos saberes docentes sobre o planejamento didático revela-se, de início, na capacidade do professor de ler diagnósticos de aprendizagem, projetar objetivos significativos e selecionar estratégias que constituam pontes entre o conhecimento escolar e a cultura dos estudantes. A noção de conhecimento pedagógico do conteúdo torna-se operacional quando o docente antecipa obstáculos, elege representações acessíveis e organiza sequências com variações e andaimagens que favorecem a compreensão conceitual, construindo percursos que integram atividades exploratórias, formalizações e aplicações. (SHULMAN, 1987; LIBÂNEO, 1994).

Na gestão da sala de aula, os saberes docentes gravitam em torno da criação de ambientes de aprendizagem desafiadores e acolhedores, nos quais normas de convivência, rotinas e expectativas altas são explicitadas e compartilhadas. Perrenoud sublinha que gerir a heterogeneidade requer diferenciar propostas, oferecer ajudas ajustadas e acompanhar a progressão, o que supõe domínio de estratégias de trabalho cooperativo, de avaliação formativa e de negociação de tarefas. Trata-se de um *savoir-faire* que se aprende na prática, mas que se fortalece por estudo e reflexão metódica sobre casos e evidências, consolidando um julgamento profissional capaz de equilibrar rigor e cuidado. (PERRENOUD, 2000; SCHÖN, 1983).

No plano curricular, o professor exerce uma agência decisiva ao interpretar prescrições e transformá-las em experiências, selecionando conteúdos culturalmente relevantes, articulando-os em unidades significativas e conectando-os a problemas socialmente vivos. Sacristán evidencia que essa transposição exige saberes que vão além do domínio do conteúdo: requer leitura crítica de materiais, compreensão de tempos didáticos, uso de recursos e organização de espaços, além de capacidade de devolver ao currículo sua condição de prática social. (SACRISTÁN, 2000; GAUTHIER et al., 1998).

A avaliação da aprendizagem, concebida como processo regulador do ensino, convoca saberes sobre critérios, instrumentos e autorregulação, em consonância com objetivos e metodologias adotadas. A literatura aponta que a avaliação formativa, ao produzir informações de retorno e orientar ajustes, requer do professor domínio de técnicas de observação, elaboração de rubricas, análise de evidências e comunicação construtiva, evitando-se tanto a burocratização quanto o improviso des ancorado. Esse trabalho implica, ainda, escolhas éticas e políticas, pois envolve expectativas, justiça e reconhecimento, articulando-se ao compromisso freireano com

a dignidade do estudante e com a democratização do acesso ao conhecimento. (LIBÂNEO, 1994; FREIRE, 1996).

A aprendizagem profissional que sustenta tais práticas demanda dispositivos de formação que façam convergir teoria e prática, promovendo estudo, experimentação, registro e análise clínica do ensino. Nesta toada, Imbernón e Marcelo García advogam por formas de desenvolvimento profissional baseadas em comunidades de prática, estágios supervisionados como pesquisa, estudos de aula, tutoria entre pares e projetos de intervenção no chão da escola, nos quais os professores investigam problemas autênticos e avaliam resultados com base em evidências. Nessa direção, os saberes docentes deixam de ser apenas “posse” individual para se tornarem conhecimento partilhado, passível de crítica, reconstrução e disseminação no coletivo escolar. (IMBERNÓN, 2000; GARCÍA, 1999; ZEICHNER, 1993).

2.3 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA: ARTICULAÇÕES ENTRE TEORIA, PRÁTICA E IDENTIDADE PROFISSIONAL

A formação inicial, tal como concebida em perspectivas que recusam a dicotomia entre “saber” e “fazer”, deve proporcionar experiências integradas nas quais os licenciandos estudem fundamentos, didáticas específicas e conteúdos disciplinares ao mesmo tempo em que vivenciam, analisam e reinterpretam situações reais de ensino. Tardif argumenta que os saberes docentes têm múltiplas fontes e só adquirem sentido pleno quando cotejados com a prática, de modo que currículos formativos precisam incluir estágios com acompanhamento reflexivo, dispositivos de análise de casos e atividades de pesquisa em sala de aula, valorizando o conhecimento que emerge do contato com os contextos escolares. (TARDIF, 2012; SCHÖN, 1983).

798

No âmbito da formação continuada, Imbernón defende que o desenvolvimento profissional não se faz por acumulação de cursos episódicos, mas por processos permanentes de estudo, colaboração e investigação vinculados às necessidades do trabalho docente. Nessa toada, ao invés de uma atualização externa e descontextualizada, propõe-se uma formação situada, construída a partir de problemas reais, em que os professores identifiquem questões prioritárias, testem estratégias, coletem evidências e compartilhem resultados, deslocando a ênfase de “treinamentos” para itinerários formativos autorais. (IMBERNÓN, 2000; GARCÍA, 1999).

A integração teoria–prática exige mediações institucionais robustas, compreendendo-se, aqui, tutoria docente nos estágios, seminários de integração, estudos de aula e observações orientadas, nos quais a prática não é mero “campo” de aplicação, mas objeto de investigação que

reconfigura o entendimento dos conteúdos e das didáticas. Schön mostra que a aprendizagem profissional decorre de ciclos recorrentes de ação, reflexão e nova ação, o que demanda que os cursos de formação criem tempos e dispositivos para experimentar, registrar e analisar o ensino. Dessa maneira, o “saber como” ensinar se enriquece pelo diálogo entre princípios, evidências e a singularidade das situações, alinhando-se a uma epistemologia da prática. (SCHÖN, 1983; TARDIF, 2012).

Nóvoa sustenta que a identidade docente é construída na confluência de biografias, conhecimentos e compromissos, pelo que as propostas formativas devem possibilitar narrativas profissionais, portfólios reflexivos e processos de autoria que tornem visível o percurso do professor em formação. Tais dispositivos, quando assumidos coletivamente, ajudam a transcender a lógica do cumprimento de créditos e fomentam uma cultura de profissionalidade na qual cada docente se reconhece como produtor de saberes e corresponsável por sua difusão. (NÓVOA, 1992; ZEICHNER, 1993).

A literatura aponta que a coerência entre formação inicial e continuada é decisiva e, desta forma, egressos que ingressam em escolas com tempos de planejamento, pares acolhedores e lideranças pedagógicas tendem a acelerar a consolidação de seus saberes, ao passo que contextos fragmentados induzem à reprodução de rotinas defensivas. Gauthier e colaboradores alertam que a profissão precisa institucionalizar o estatuto do saber docente, valorizando registros, protocolos de ensino, estudos de aula e produção autoral que circule na escola, sob pena de que a lógica do improviso se imponha. Assim, políticas de indução e acompanhamento de iniciantes, combinadas a comunidades de prática, mostram-se estratégicas para a qualidade do ensino. (GAUTHIER et al., 1998; GARCÍA, 1999).

799

Importa sublinhar que a formação também é uma ética: à maneira freireana, formar professores envolve cultivar uma atitude intelectual e política que compreenda o ensino como prática de liberdade e de responsabilidade perante o outro. Tal horizonte reposiciona conteúdos e métodos como meios para a humanização e a justiça cognitiva, demandando do professor a capacidade de problematizar o mundo e de reinventar caminhos didáticos com rigor e sensibilidade. Por isso, currículos e programas de formação que integram estudo sistemático, prática supervisionada, reflexão crítica e compromisso social mostram-se mais aptos a produzir saberes docentes consistentes e responsivos à diversidade. (FREIRE, 1996; SACRISTÁN, 2000; LIBÂNEO, 1994).

2.4 COLABORAÇÃO DOCENTE E COMUNIDADES DE PRÁTICA: PRODUÇÃO COLETIVA DE SABERES

A produção de saberes docentes não é um empreendimento solitário, eis que ela se dá de modo socialmente distribuído e dialogicamente mediado nas escolas, em redes e em grupos de trabalho que institucionalizam a troca de experiências, a análise de evidências de aprendizagem e a construção de soluções compartilhadas. A teoria das comunidades de prática, proposta por Lave e Wenger, ilumina esse fenômeno ao descrever como participantes engajados em uma prática social aprendem por meio de participação legítima periférica e progressiva centralidade, construindo repertórios compartilhados, linguagens e ferramentas conceituais, transportando para a docência, essa perspectiva que convida a desenhar tempos e rotinas de colaboração que transformem o conhecimento de sala de aula em patrimônio coletivo. (LAVE; WENGER, 1991; NÓVOA, 1992).

A colaboração impacta diretamente o currículo vivido e as decisões pedagógicas, pois torna visíveis suposições, rotinas e crenças que, isoladamente, passariam despercebidas, permitindo que sejam discutidas com base em dados e em princípios de equidade. Perrenoud e Gauthier mostram que competências profissionais complexas – como diferenciar, avaliar formativamente e gerir a progressão – florescem em ambientes de trabalho que encorajam observação entre pares, qualificado e coensino, diminuindo a distância entre prescrição e ação. (PERRENOUD, 2000; GAUTHIER et al., 1998).

No plano organizacional, comunidades de prática robustas requerem regras de funcionamento, metas claras e uma infraestrutura mínima de tempo e de informação para que o trabalho colaborativo prevaleça, de modo que quando professores se reúnem periodicamente para estudar o desempenho dos estudantes, analisar tarefas, projetar intervenções e monitorar efeitos, constroem um ciclo virtuoso de uso pedagógico de evidências que retroalimenta saberes profissionais. Essa dinâmica, orientada por uma ética freireana do diálogo e do cuidado, sustenta uma escola que aprende e responsabiliza-se pela aprendizagem de todos, deslocando a lógica de atribuição de culpa para uma lógica de corresponsabilidade e melhoria contínua. (FREIRE, 1996; ZEICHNER, 1993).

A colaboração da mesma forma opera como dispositivo de indução e acolhimento de professores iniciantes, pois lhes oferece um contexto protegido para explicitar dúvidas, observar práticas experientes e testar variações metodológicas com acompanhamento. Nóvoa advoga por escolas formadoras, nas quais a formação se capilariza no cotidiano e cada docente experimenta

o duplo papel de aprendiz e mentor, num movimento que consolida identidades profissionais autorais e solidárias. (NÓVOA, 1992; GARCÍA, 1999).

A perspectiva curricular, como enfatiza Sacristán, ganha densidade quando construída coletivamente, pois a interpretação do projeto pedagógico, a seleção de conteúdos e a organização de tempos e espaços exigem critérios e valores que não podem ser improvisados individualmente. A discussão entre pares sobre relevância cultural, progressão de complexidade e formas de avaliação cria um campo de justificativas públicas no qual o currículo deixa de ser um texto a cumprir e passa a ser uma prática a negociar. (SACRISTÁN, 2000; SHULMAN, 1987).

2.5 TECNOLOGIAS DIGITAIS, MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E SABERES PROFISSIONAIS

A expansão das tecnologias digitais introduziu novas exigências aos saberes docentes, não como um “acréscimo” exterior ao trabalho, mas como reconfiguração de tarefas já presentes – planejar, mediar, avaliar, acompanhar – agora em ecossistemas informacionais híbridos. A apropriação pedagógica de recursos digitais demanda que o professor integre o domínio do conteúdo a escolhas de linguagem, representação e interação compatíveis com a cultura midiática dos estudantes, refinando o conhecimento pedagógico do conteúdo para outros suportes e meios. (SHULMAN, 1987; LIBÂNEO, 1994).

801

A mediação didática em ambientes digitais amplia possibilidades de visualização, simulação e colaboração e, da mesma forma, intensifica a necessidade de gestão do engajamento e de acessibilidade, aspectos que exigem do professor leitura sensível das barreiras materiais e simbólicas que atravessam as turmas. Freire lembra que ensinar é um ato político e que a tecnologia pode tanto reproduzir exclusões quanto abrir horizontes de participação, a depender dos critérios de escolha e de uso. (FREIRE, 1996; SACRISTÁN, 2000).

No planejamento, tecnologias digitais permitem modular tarefas com graus diferenciados de apoio, criando trilhas de aprendizagem e momentos de trabalho sincrônico e assíncrono que se ajustam à heterogeneidade da turma. Perrenoud indica que diferenciar exige uma engenharia didática fina, que as plataformas podem facilitar quando orientadas por critérios pedagógicos claros e evidências de aprendizagem. (PERRENOUD, 2000; LIBÂNEO, 1994).

A avaliação formativa pode se beneficiar de instrumentos digitais que coletam dados em tempo real, desde respostas curtas até produções multimodais, possibilitando ajustes imediatos

e registros longitudinalmente analisáveis. Contudo, Gauthier e colaboradores advertem que instrumentos não substituem o julgamento profissional: a leitura pedagógica dos dados e sua conversão em decisões didáticas requerem saberes que excedem a técnica e se apoiam na compreensão do conteúdo, da turma e dos objetivos curriculares e, desse modo, a competência avaliativa permanece ancorada na articulação entre saberes teóricos, práticos e éticos. (GAUTHIER et al., 1998; SHULMAN, 1987).

A formação docente voltada ao digital deve evitar o tecnicismo e priorizar experiências de design e análise de aulas que problematizam o porquê e o para quê de cada recurso, articulando-o à aprendizagem conceitual e à linguagem dos estudantes. Imbernón e García defendem itinerários que combinem estudo, experimentação e reflexão, com observação entre pares e documentação de práticas, de modo que a tecnologia seja apropriada como meio de ampliar a potência do ensino e não como fim em si, cujas estratégias reforçam a autoria docente e consolidam repertórios compartilhados, sustentando uma integração crítica e pedagógica do digital. (IMBERNÓN, 2000; GARCÍA, 1999; ZEICHNER, 1993).

2.6 INCLUSÃO, DIVERSIDADE E EQUIDADE: SABERES PARA ENSINAR TODOS OS ESTUDANTES

802

Proceder com o ensinamento em turmas marcadas por diversidade sociocultural, linguística e de perfis de aprendizagem requer um conjunto de saberes que combine expectativas altas, conhecimento do desenvolvimento humano e estratégias de diferenciação pedagógica com uma ética do cuidado e do reconhecimento. Perrenoud sublinha que gerir a heterogeneidade implica planejar percursos variados, oferecer ajudas ajustadas e construir tarefas com múltiplos pontos de entrada, o que demanda antecipação de obstáculos e avaliação contínua. (PERRENOUD, 2000; SACRISTÁN, 2000).

No plano curricular, a inclusão pergunta “quem está representado” e “quem é ouvido” nas seleções de conteúdos, textos e problemas propostos, convidando o professor a uma curadoria culturalmente relevante que conecte o conhecimento escolar às experiências dos estudantes sem sacrificar o rigor conceitual. Sacristán argumenta que o currículo vivido é fruto de decisões localizadas sobre objetivos, tempos e recursos, pelo que os saberes docentes devem incluir critérios de relevância, diversidade de linguagens e modos de avaliação que reconheçam múltiplas formas de demonstrar aprendizagem. (SACRISTÁN, 2000; LIBÂNEO, 1994).

A perspectiva freireana de educação como prática da liberdade acrescenta que inclusão não se reduz a acesso físico ou a adaptações pontuais, mas envolve processos dialógicos que

problematizam a realidade e ampliam a capacidade de leitura e escrita do mundo. Nesse particular, o professor mobiliza saberes para formular perguntas geradoras, incentivar a autoria estudantil e construir contextos de participação nos quais as diferenças se tornam recursos cognitivos e não barreiras. (FREIRE, 1996; LIBÂNEO, 1994).

As estratégias de diferenciação e apoio se beneficiam de observação sistemática e de documentação pedagógica que tornem visíveis processos, dificuldades e progressos, alimentando decisões didáticas com base em evidências, demonstrando Schön que tal refinamento depende de ciclos de reflexão-na-ação e sobre-a-ação, em que hipóteses são testadas, registradas e debatidas entre pares, fortalecendo a capacidade de ajuste fino diante da complexidade real da turma. (SCHÖN, 1983; ZEICHNER, 1993).

2.7 PESQUISA DO PROFESSOR SOBRE A PRÓPRIA PRÁTICA E DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

A investigação realizada por professores em seu cotidiano constitui uma via potente de produção de saberes, pois transforma problemas recorrentes de ensino em questões de pesquisa que reorganizam o olhar e a ação pedagógica. Cochran-Smith e Lytle denominam essa postura “*inquiry as stance*”, isto é, uma disposição intelectual e ética permanente para indagar a prática, produzir evidências e participar de comunidades discursivas que disputam sentidos sobre ensino e aprendizagem e, desta forma, em vez de consumirem passivamente prescrições, docentes assumem a autoria de perguntas, instrumentos e interpretações que informam decisões concretas. (COCHRAN-SMITH; LYITLE, 2009; ZEICHNER, 1993).

803

A pesquisa do professor implica metodologias flexíveis, englobando-se, aqui, estudos de aula, *design-based research*, análise de tarefas, microetnografias de sala, entre outras, sempre com o compromisso de tornar públicos os critérios e os caminhos trilhados. Schön demonstra que o conhecimento profissional se refina quando descrições densas de situações, decisões e resultados são examinadas com atenção ao contexto, às incertezas e às alternativas rejeitadas, de sorte que a reflexão se torne uma prática compartilhável e ensinável. (SCHÖN, 1983; GAUTHIER et al., 1998).

A pesquisa sobre a própria prática, inspirada por Freire, conserva um horizonte ético-político, cujo objetivo não é apenas “otimizar” processos, mas construir uma escola que interroga as condições de possibilidade da aprendizagem e enfrenta desigualdades. Por isso, problemas investigados devem incluir perguntas sobre participação, relevância cultural dos

conteúdos e efeitos das avaliações na autoestima e na trajetória dos estudantes, além de aspectos puramente procedimentais. (FREIRE, 1996; SACRISTÁN, 2000).

No plano formativo, Imbernón e García advogam que redes de professores-pesquisadores, com apoio de universidades e secretarias, configurem ecossistemas de aprendizagem mútua, com seminários de devolutiva, bancos de sequências didáticas e publicações escolares que deem circulação aos saberes produzidos. Essa institucionalização legitima o trabalho intelectual docente e cria incentivos simbólicos e materiais para que a investigação se torne rotina, ao invés de esforço isolado e episódico. (IMBERNÓN, 2000; GARCÍA, 1999; COCHRAN-SMITH; LYTLE, 2009).

3 CONCLUSÃO

A análise empreendida permite afirmar que os saberes docentes constituem o núcleo estruturante das práticas pedagógicas cotidianas, na medida em que informam e orientam decisões sobre planejamento, mediação, avaliação e gestão curricular, sob condições marcadas por incerteza, diversidade e exigências éticas. Ao reconectar as dimensões disciplinar, didática, curricular e experiencial do conhecimento profissional, confirma-se que a qualidade do ensino depende da capacidade de transformar conteúdos em experiências significativas, por meio de julgamentos situados e de uma práxis reflexiva e comprometida com a aprendizagem de todos.

Do ponto de vista formativo, reafirma-se a necessidade de dispositivos que entrelacem estudo e trabalho real, reconhecendo o professor como produtor de conhecimento, e não apenas como aplicador de prescrições. Comunidades de prática, estudos de aula, tutoria entre pares e pesquisa sobre a própria prática, quando institucionalizados, favorecem a circulação e a legitimação dos saberes docentes, fortalecendo identidades profissionais cooperativas e autorais. Em tal direção, a escola torna-se um lugar de formação permanente, em consonância com agendas que valorizam autoria, colaboração e responsabilidade compartilhada pelos resultados de aprendizagem. (NÓVOA, 1992; GARCÍA, 1999; IMBERNÓN, 2000).

Há, contudo, um horizonte ético-político que atravessa a temática e, desta forma, se ensinar implica escolhas curriculares e pedagógicas, então os saberes docentes são também saberes de justiça, que decidem quem aprende o quê, como e com quais oportunidades. Inspirados em Freire e Sacristán, sustenta-se que a docência qualificada demanda atenção às culturas dos estudantes, à relevância do conhecimento escolar e à avaliação como prática de cuidado e regulação da aprendizagem, evitando tanto tecnicismos quanto voluntarismos. Nesse

sentido, construir e partilhar saberes docentes é igualmente construir condições de equidade e de emancipação no cotidiano da escola. (FREIRE, 1996; SACRISTÁN, 2000).

Levando-se em consideração o exposto, observa-se que a influência dos saberes docentes nas práticas cotidianas é incontornável e, por isso, deve ser objeto de política institucional e de projeto formativo que integrem epistemologia da prática, conhecimento pedagógico do conteúdo e profissionalidade reflexiva, cuja integração reclama tempos, espaços e lideranças que ancorem a colaboração, a investigação do ensino e a avaliação formativa, convertendo a escola num ambiente de aprendizagem para todos – estudantes e professores.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. Saberes docentes e formação inicial de professores. *Educação & Pesquisa*, São Paulo, v. 33, n. 2, , 2007.

COCHRAN-SMITH, Marilyn; LYTLE, Susan L. *Inquiry as stance: practitioner research for the next generation*. New York: Teachers College Press, 2009.

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

GAUTHIER, Clermont; MARTINEAU, Stéphane; DESBIENS, Jean-François; MALO, Annie; SIMARD, Denis. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Ed. Unijuí, 1998. 805

GARCÍA, Carlos Marcelo. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LAVE, Jean; WENGER, Etienne. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática: teoria da instrução e do ensino*. São Paulo: Cortez, 1994.

NÓVOA, António (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHÖN, Donald A. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books, 1983.

SHULMAN, Lee S. *Knowledge and teaching: foundations of the new reform*. *Harvard Educational Review*, Cambridge, v. 57, n. 1, 1987.

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

ZEICHNER, Kenneth M. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.