



---

## FORMAÇÃO E PROFISSIONALIDADE DOCENTE: A PEDAGOGIA COMO BASE DE SABERES E COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR

José Leonardo Rolim de Lima Severo<sup>1</sup>

### Resumo

Trata-se de um ensaio teórico construído a partir de um mapeamento bibliográfico que apresenta reflexões em torno dos saberes e competências necessários à prática docente, na perspectiva de retomar alguns princípios e vertentes que definiram os debates e práticas no campo da formação e profissionalidade docente no intercurso das décadas de 1990 e 2000, a partir da discussão sobre modelos fundamentados na Epistemologia da Prática e sobre o papel da Pedagogia nesse processo. Abordam-se as perspectivas do “Professor Reflexivo” como uma das principais vertentes da Epistemologia da Prática e modelo explicativo da construção dos saberes docentes. Discute-se o conceito de profissionalidade docente e, considerando a especificidade da Pedagogia como Ciência da Educação, propõe-se que os saberes e competências do professor necessitam ser concebidos como construtos contextuais na interface entre teoria e prática pedagógica, rompendo, desse modo, com a ideia de que a docência consiste em um exercício técnico de reprodução de saberes-fazer.

**Palavras-chave:** Formação docente; Pedagogia; Saber Docente; Competência pedagógica; Epistemologia

---

### 1 NOTAS INTRODUTÓRIAS

As análises que se voltam às práticas de ensino-aprendizagem de saberes e competências pedagógicas, desenvolvidas na formação de professores, apresentam como ponto de partida a afirmação de mudanças necessárias ao exercício da profissão docente.

---

<sup>1</sup> Doutor e Mestre em Educação (UFPB). Licenciado em Pedagogia (UFCG). Endereço: Rua Profa. Zenaide Alcântara, 100. IPEP. Cajazeiras – PB. Brasil. CEP: 5800-000. Endereço eletrônico: [leonardorolimsevero@gmail.com](mailto:leonardorolimsevero@gmail.com)

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima.

Essas mudanças refletem demandas impostas pela emergência de novas finalidades formativas a serem implementadas pela escola, passando a configurar matrizes do seu desenvolvimento institucional para as quais se orientam os dispositivos de planejamento estratégico e avaliação de efeitos.

Os impactos das expectativas de mudança na escola tendem a causar um efeito persuasivo no modo pelo qual os professores concebem-nas e representam a si mesmos com relação às propostas de transformação que orientam as reformas da Política Educacional. Desse modo, o professor é sugestionado a assimilar os parâmetros de mudança, a fim de que, ao transpô-los em sua ação, redimensionem a significação que atribuem a si mesmos enquanto sujeitos de práticas institucionais, adaptando-se a elas.

Se os objetivos da mudança educativa estão filiados, formalmente, aos discursos pedagógicos que configuram a Política Educacional, é no ato de praticá-los que os professores se apropriam dos significados instituídos e engendram formas de concretização dos mesmos, instaurando processos de realização contextual. Assim, o ato de compreender a mudança educacional e de localizá-la no contexto das suas práticas profissionais, conduz os professores por vias que reorganizam as suas concepções acerca do que deve ser ensinado/aprendido na escola em seus múltiplos nexos e, portanto, dos saberes e competências que eles devem possuir, construir e mobilizar para desenvolver o seu ofício, bem como do papel que tais saberes adquirem nesse cenário de inter-relações dinâmicas, implicando a redefinição da sua profissionalidade.

As propostas de mudança que servem como pano de fundo para a justificação de reformas no campo da formação de professores, e no trabalho docente, expressam o jogo político no qual são definidos saberes e competências profissionais que devem orientar a atuação do professor e que constituem elementos caracterizadores da sua identidade, concebida como expressão da profissionalidade, ou seja, estabelecem uma especificidade para o trabalho docente.

A questão sobre os saberes docentes aparece no quadro das políticas educativas, desde o final dos anos de 1980, quando diversos países, a começar pelos Estados Unidos e, posteriormente, envolvendo os europeus e das Américas Central e do Sul, empreenderam reformas na formação de professores para a Educação Básica, a partir do pressuposto de que a atividade do ensino exige a constituição de uma base de conhecimentos composta por saberes plurais construídos, sistematizados, regulados e mobilizados a partir de demandas concretas da escola.

## FORMAÇÃO E PROFISSIONALIDADE DOCENTE: A PEDAGOGIA COMO BASE DE SABERES E COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR

Essas reformas apontavam a necessidade de se instaurar um processo de profissionalização que considerasse a natureza contextual da docência e, conseqüentemente, promovesse mecanismos de reconhecimento e valorização do docente como um sujeito que executa o ensino como uma prática profissional constituída por interfaces teórico-práticas dialeticamente relacionadas. Buscou-se desenvolver um conjunto de referências formativas que expressassem a legitimidade da profissão docente e parâmetros da estruturação de práticas de formação e atuação profissional de professores. A noção de base de conhecimentos ou saberes docentes passaria, então, a influenciar propostas de profissionalização orientadas ao desenvolvimento de um senso profissional renovado, ao passo em que estabeleceria a ruptura com concepções que representavam a docência como um fazer vocacionalmente determinado ou como simples reprodução técnica.

Dito isto, o objetivo deste texto é abordar a centralidade dos saberes e competências pedagógicas no processo de formação e constituição da profissionalidade docente, evidenciando o potencial do significado da Pedagogia como Ciência da Educação, na organização de modelos de construção desses saberes e competências necessários à docência.

Para tanto, o texto está organizado em duas partes conectadas em torno do propósito central, explicitado anteriormente. Na primeira parte, é sintetizado o panorama no qual se situa a discussão sobre os saberes e competências pedagógicas como objetos de estudo, no campo das investigações sobre a formação e a profissionalidade docente. Em seguida, são explicitadas algumas definições sobre o que deve se constituir, enquanto saber e competência pedagógica, a partir da interface entre Pedagogia como Ciência da Educação e a natureza da formação e atuação docente. Finalmente, infere-se alguns deslocamentos que tornam possível o entendimento de saber e competência pedagógica coerente com as definições instituídas anteriormente, buscando contribuir com o debate sobre a formação e a profissionalidade docente.

## 2 FORMAÇÃO E PROFISSIONALIDADE DOCENTE: RETOMANDO O DEBATE SOBRE A EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA

Na análise de Alves (2007), os estudos sobre formação de professores têm sido marcados por uma pluralidade de abordagens acerca do saber e da profissionalidade docente.

Estão incluídas teorizações distintas que dimensionam aspectos da cognição, da experiência e do trabalho envolvendo a docência, configurando uma área de investigações complexas. Em se tratando da realidade do Brasil, o autor afirma que abordagens derivadas da tradição teórica francesa e anglo-americana foram introduzidas no pensamento educacional brasileiro, de modo que expressões como “epistemologia da prática, professor-reflexivo, prática-reflexiva, professor pesquisador, conhecimentos e competências” (ALVES, 2007, p.265) são comumente empregadas para designar os modelos de pensamento do professor, o tipo de prática desempenhada por ele e a natureza dos subsídios que devem fomentar a sua atuação nos contextos de inserção profissional.

Cada expressão mencionada está remetida a compreensões que, embora mantenham certos pontos de convergência, estabelecem fronteiras umas das outras, em virtude da disparidade ideológica e dos referenciais teórico-metodológicos nos quais estão radicadas. Alves, no texto citado, busca sintetizar as principais vertentes que retratam tais compreensões diversas, classificando-as em pesquisas sobre o comportamento do professor, com base na tradição psicológica comportamentalista; sobre a cognição do professor, com base na abordagem da psicologia cognitivista; e sobre o pensamento do professor, que recebe as contribuições tanto da psicologia cognitivista quanto de outras tendências teóricas oriundas das Ciências Sociais, a exemplo da Etnometodologia. O autor cita, ainda, as pesquisas compreensivas, interpretativas ou interacionistas, cujo aporte principal advém da Fenomenologia, Interacionismo Social e da Etnografia e, finalmente, menciona um tipo de pesquisa que se baseia nas abordagens da Sociologia do Trabalho e das Profissões.

A totalidade das abordagens sobre a formação e profissionalidade docente não se esgota no quadro de compreensões apresentado por Alves (2007), pois o campo de estudos voltados à docência é enriquecido com contribuições de sistemas teórico-metodológicos que não a têm como centro de abordagens, mas cujas reflexões tangenciam aspectos relevantes de dimensões que configuram esse objeto complexo e multirreferencial.

Entre o conjunto de expressões que caracterizam o discurso plural sobre a docência, sobressaem-se com certa notoriedade as denominações professor-reflexivo e professor-pesquisador. Resguardadas as especificidades de cada uma, essas denominações têm em comum a associação com a Epistemologia da Prática, uma tentativa de classificar a produção de saberes docentes e o modo pelo qual eles se (re)configuram no contexto das dinâmicas experienciais e institucionais desencadeadas nos tempos e espaços do ser professor.

## FORMAÇÃO E PROFISSIONALIDADE DOCENTE: A PEDAGOGIA COMO BASE DE SABERES E COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR

A Epistemologia da Prática consiste em uma das principais correntes que influenciaram o desenvolvimento de teorias sobre o saber docente. Ela surge, com a atual terminologia, a partir de meados de 1980, no contexto do movimento pela valorização do magistério e engloba perspectivas epistêmicas de diversas áreas do conhecimento, como o pragmatismo e o construcionismo. Em uma perspectiva histórica, era necessário afirmar que o trabalho do professor constituiu-se como próprio lócus de produção dos conhecimentos necessários à prática educativa. Em sua base está localizado o trabalho como princípio educativo, sugerindo que o docente, em sua prática de sala de aula e outras relações socioinstitucionais, elabora a sua própria existência profissional e, com isso, constrói um repertório de saberes com identidade própria. Nesse sentido, passou-se a conceber a prática profissional como um espaço de (re)formação contínua e de produção de conhecimentos. Essa concepção é apontada por Gauthier e Lessard (2001) como um princípio comum das reformas de profissionalização docente empreendidas por diversos países.

Nesse sentido, a Epistemologia da Prática representa um modelo de racionalidade relativo à gestão dos processos didáticos, que considera ser a inserção experiencial do professor na sala de aula, em seus nexos com contextos mais amplos, a principal fonte da produção do saber docente e, não obstante, da sua profissionalidade. A experiência da docência é a fonte para a construção de um saber prático que se articula com outros saberes teóricos, culturais e éticos, formando uma complexa rede epistemológica que compõe o conjunto de referenciais da atividade docente. Therrien introduz o conceito de cultura docente como sendo justamente o “conjunto de saberes apreendidos e integrados ao mundo vivido do docente, restringindo-se, neste sentido, a uma concepção de ‘cultura em ação’” (1997, p.4).

Com base nesse repertório de saberes, os professores estabelecem conexões complexas e dinâmicas com outros saberes, rearticulando e ampliando o quadro de referenciais das suas práticas profissionais, de modo que cada nova conexão significa a reconstrução de significados que motivam novas tomadas de decisão pedagógica e dinamizam a sua cultura profissional.

No transcurso da década de 1990, os estudos brasileiros sobre a docência e a aprendizagem docente têm evidenciado a forte influência da Epistemologia da Prática como marco teórico para se discutir aspectos relacionados a diversos temas inscritos no universo maior da profissionalidade e do saber do professor. Entre as principais referências nesse

âmbito, encontra-se a produção do norte-americano Donald Schön, o qual formulou o conceito de professor reflexivo para designar uma perspectiva de desenvolvimento profissional docente contraposto ao discurso que, até meados da década de 80, tem restringido a formação e atuação do professor ao nível técnico-instrumental, conforme a tendência que as assinalava: o tecnicismo.

O conceito cunhado por Schön (2010) logo penetrou o discurso educacional no seu país de origem e em outras regiões do mundo, a exemplo do Brasil. Influenciado pelas análises de Dewey, Luria, Kuhn, Polanyi e Wittgenstein, Schön (2010) afirma que a formação dos professores deve estabelecer uma ruptura radical com um modelo curricular normativo, cujo processo de desenvolvimento configurou um esquema aplicacionista do conhecimento científico produzido no âmbito das esferas acadêmicas às práticas docentes, entendidas como contextos de aplicação. No esquema citado, a ciência representaria a base sólida que deveria prover o suporte teórico para que os conhecimentos científicos fossem transpostos à docência, através de procedimentos de aplicação técnico-instrumental.

Contraposto a esse modelo, Schön (2010) institui a perspectiva do professor reflexivo baseada na Epistemologia da Prática, defendendo que a experiência é lócus principal de elaboração dos saberes necessários à prática educativa e que o modo pelo qual essa experiência é vivenciada pelos professores, ou estudantes em formação para o exercício da docência, deveria compreender categorias de reflexão específicas para que a experiência fosse compreendida, sistematizada e reorganizada: a reflexão na ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. As categorias teorizadas por Schön se constituem em instâncias de tratamento das experiências ou em momentos onde elas são tomadas como objeto de investigação do próprio sujeito, enquanto alguém que busca conhecer a sua vivência e, a partir disso, reorganizar a sua atuação profissional.

Pimenta (2010) menciona que Schön, ao conceber a experiência profissional como contexto de construção do conhecimento, propõe um modelo de formação docente sustentada pelos eixos da Epistemologia da Prática, na medida em que afirma que, no desenvolvimento de sua atuação profissional, o professor institui um processo de construção do “conhecimento tácito, implícito, interiorizado, que está na ação e que, portanto, não a precede” (PIMENTA, 2010, p.20) e que esse conhecimento, por não ser suficiente, face à natureza dinâmica da ação docente, requer uma atitude de reflexão na ação. Refletindo na ação, o professor mobiliza o seu repertório de saberes científicos, tácitos, culturais e institucionais.

FORMAÇÃO E PROFISSIONALIDADE DOCENTE: A PEDAGOGIA COMO BASE DE SABERES E COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR

Como afirma Pimenta, o conhecimento gerado a partir dessa instância de reflexão não é suficiente para a compreensão de problemas que ultrapassam o domínio do repertório criado, “exigindo uma busca, uma análise [...] uma problematização, um diálogo com outras perspectivas, uma apropriação de teorias sobre o problema, uma investigação, enfim” (Idem). Essas exigências são postas por um processo de reflexão sobre a reflexão da ação, outro momento de construção de conhecimento pelo professor. Nesse momento, o docente faz uso de fontes teóricas que possibilitem diferentes perspectivas de análise para que o problema vivenciado seja complexificado em seus múltiplos nexos, transcendendo a realidade imediata e apontando para níveis mais profundos de compreensão.

Assim, o professor se assume como profissional que investiga sua própria prática para encontrar soluções que contribuam para a melhoria qualitativa de suas decisões pedagógicas, tendo a pesquisa-ação como recurso metodológico de construção de conhecimentos que o oriente nesse processo.

A perspectiva do professor reflexivo promoveu uma abertura fecunda para a ampliação dos temas e dos contextos de pesquisa sobre a profissão docente no Brasil e foi disseminada no discurso de pesquisadores e reformadores da Política Educacional, chegando a imbricar um quadro de posturas e práticas contrárias aos seus pressupostos originais. Nesse sentido, Pimenta (2010) tece críticas acerca de apropriação da perspectiva de Schön nas práticas discursivas pós-1990, afirmando que ela foi inserida em uma espécie de mercado de conceitos que desencadeou uma série de modismos. Com isso, os termos relacionados ao professor reflexivo e, mais tarde, ao professor pesquisador, formaram um emaranhado de expressões tidas como “lugares comuns” de discursos muito pouco comprometidos com a valorização da identidade, do saber e do espaço profissional de realização da docência, que, sobretudo, tem buscado oferecer um mercado de “treinamento para que o professor torne-se reflexivo” (PIMENTA, 2010, p.23).

Ressaltando os aspectos positivos da produção de Schön e de sua contribuição nos estudos e práticas de desenvolvimento da profissionalidade docente, Pimenta infere que

A nosso ver, esse “mercado” do conceito entende a reflexão como superação dos problemas cotidianos vividos na prática docente, tendo em conta suas diversas dimensões. Essa massificação do termo tem dificultado o engajamento de professores em práticas mais críticas, reduzindo-as a um fazer técnico.

Contraditoriamente, esse fazer foi o objeto de crítica do professor reflexivo, como vimos (2010, p.23).

As críticas da autora concentram-se principalmente em dois aspectos. O primeiro deles refere-se ao tipo de reflexão que se empreende pelo professor, na concepção de Schön. Pimenta, com base na interlocução mantida com outros autores, afirma que os professores são levados a pensar individualmente sobre sua atuação profissional, uma vez que a reflexão vem sendo concebida como um processo psicológico individual. Tal representação levou a atitude reflexiva a ser revestida como atividade particular, a qual, por sua vez, implicou o professor a desdobrar uma reflexão em torno de si próprio, desconsiderando as interações em contexto institucional que fazem da escola o que Zeichner (*apud* PIMENTA, 2010) denominou de comunidade de aprendizagens. Igualmente, a ênfase na reflexão particular valoriza o professor como sujeito, entretanto, destitui a natureza político-institucional da reflexividade docente, comprometendo, inclusive, a organização coletiva da categoria profissional e a capacidade de críticas sociais mais amplas.

Há, ainda, o efeito que Pimenta (2010) denomina de praticismo. A epistemologia da prática tem sustentado, no âmbito das reformas nas políticas de formação docente, a pressuposição de que o componente prático se sobrepõe ao estudo das teorias educacionais, na constituição e desenvolvimento de propostas de formação inicial e continuada. Tal pressuposição tende a encerrar a compreensão de que a prática se completa nela mesma e que problemas pedagógicos podem ser compreendidos e resolvidos, quando o professor mobiliza apenas o conhecimento que adquiriu ao longo das experiências construídas, sobretudo quando os problemas pedagógicos são concebidos como problemas técnico-instrumentais, em detrimento de uma interpretação multirreferencial, enfrentando-os como objeto complexo.

O efeito do praticismo é mais uma contradição derivada da apropriação da perspectiva do professor reflexivo, que emerge da crítica ao modelo tecnicista de formação de professores, o qual preconizava a aquisição de um aparato de técnicas e modelos didáticos para a transmissão de conhecimentos, em situações regulares de ensino. Suas consequências também originam compreensões distorcidas sobre os saberes pedagógicos, em virtude de que, sob o argumento que confere ênfase na prática pela prática, esses saberes “são, muitas vezes, compreendidos pelos docentes, como sinônimos decorrentes do exercício repetitivo de procedimentos metodológicos” (FRANCO, 2008, p.129).

FORMAÇÃO E PROFISSIONALIDADE DOCENTE: A PEDAGOGIA COMO BASE DE SABERES E COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR

Ao lado do aspecto referente ao tipo de reflexão promovida pela perspectiva do professor reflexivo e o efeito do praticismo, critica-se as condições que as instituições escolares oferecem para que os professores reflitam sobre si mesmos e sobre o trabalho que desenvolvem em conjunto, problematizando a questão do tempo disponível, da apropriação teórica e do clima coletivo para que a reflexão se desdobre em efeitos satisfatórios, diante das problemáticas que afrontam o universo escolar. Os contextos nos quais os professores estão inseridos acabam condicionando as representações que dirigem o olhar do professor sobre os elementos que constituem a dinâmica do seu trabalho.

Conforme já assinalado, a partir dos anos de 1990, a produção sobre a profissão docente levou a consolidação de proposições teóricas que ampliaram as concepções sobre a profissionalidade, o saber e o trabalho dos professores, em especial da Epistemologia da Prática. A despeito das controvérsias já expostas sobre as tendências teóricas que se pautam por esse modelo de racionalidade e construção de conhecimento, a escola e as condições de formação e atuação docente foram valorizadas, na medida em que se constituíram foco de uma reflexão profunda sobre as aprendizagens do professor e como as dinâmicas da sala de aula, da escola e da sociedade demandam um tipo de reflexão contínua e situada, para que desafios sejam superados e metas sejam alcançadas.

A perspectiva não é uma construção mental que dissocia o futuro do presente, enquanto objeto vislumbrado, nem algo que recebe influência determinante de elementos externos ao sujeito que a constrói, visto que ela se ancora em registros psicológicos forjados na experiência idiossincrática do sujeito, a partir de suas diversas inserções de vivência, nas relações com o mundo. Por isso, as perspectivas que fomentam a ação do professor atravessam suas representações do mundo historicamente configuradas em processos de constituição pessoal. A ideia é que a docência é um processo de construção que alia dimensões pessoais, institucionais e socioculturais, articulando as interfaces do tempo humano.

A docência como processo manifesta, portanto, uma dimensão de representação social do significado da profissão, construído ao longo dos diversos espaços e tempos de socialização, desde a etapa da escolarização básica até a formação em nível superior, no curso de Pedagogia e nas demais Licenciaturas e nas aprendizagens construídas no contexto do cotidiano escolar.

Concebe-se, portanto, que a profissionalidade é um conceito que sintetiza o processo de construção do ser e estar na profissão, envolvendo os significados que imbricam a representação que vincula o indivíduo e sua atividade profissional. Essa representação contém elementos do significado social da profissão, da (auto) percepção profissional e dos motivos que levam o indivíduo a investir em uma determinada trajetória de desenvolvimento profissional, através das formas de inserção na profissão e socialização dos hábitos, habilidades e competências que esta supõe.

A noção de profissionalidade está relacionada ao modo de como o professor constrói o seu contexto de trabalho e se constrói a partir dele, em um complexo movimento que entrelaça subjetividade e práticas socioinstitucionais. O modo pelo qual o professor imprime um caráter profissional à sua atividade revela o nível de profissionalidade que caracteriza sua ação educativa. É na atividade docente que o professor mobiliza os saberes e competências, concebidas como descritores profissionais, que performam a identidade da profissão docente. Assim, o termo profissionalidade também se revela associado ao conceito de saberes, competências e de sua identidade.

Desse modo, a profissionalidade é o elemento que qualifica o trabalho do professor em vista do que é requerido para o exercício do ensino, envolvendo descritores de identidade e finalidades do trabalho docente. O desenvolvimento das competências profissionais necessárias ao exercício do trabalho docente está em função do que o próprio docente entende que deva se constituir objeto e objetivo de sua ação.

De modo geral, profissionalidade consiste em uma noção que corresponde a “[...] afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade do ser professor” (SACRISTÁN, 1991, p.65).

Vale ressaltar que o termo profissionalidade é confundido com outros termos que designam dimensões parecidas do desenvolvimento profissional, na Sociologia das Profissões e na Pedagogia, como profissionalismo e profissionalismo. A esse respeito, Lüdke e Boing, com base nas análises de Bourdoncle, esclarecem que

Profissionalidade [...] está associado às instabilidades e ambiguidades que envolvem o trabalho em tempos neoliberais, e geralmente vem colocado como uma evolução da ideia de qualificação [...]. Profissionalismo ou corporatismo são neologismos ligados a estratégias e retóricas coletivas que tentam transformar uma atividade em profissão. [...] “profissionalismo” é marcado pela adesão individual à retórica e às normas da corporação. [...] é nesse estágio que realmente começa a socialização

## FORMAÇÃO E PROFISSIONALIDADE DOCENTE: A PEDAGOGIA COMO BASE DE SABERES E COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR

profissional. O que distingue essa dimensão das anteriores é a escolha pessoal que se faz pela profissão (2001, p.1173).

Todos os termos revisados por esses autores tangenciam, em algum momento, algo que se pode chamar de codificação profissional, ou seja, um conjunto de critérios e características que definem uma atividade profissional, conferindo-lhe especificidade perante as demais profissões. No caso da profissão docente, a literatura ocidental tem investido na concepção de que o que define a especificidade do trabalho do professor são os saberes necessários à prática educativa, os quais se articulam em diversos níveis e manifestam uma natureza complexa e variável, e as competências ou habilidades profissionais, que organizam as suas ações de modo a alcançar os fins que as assinalam.

### **3 SABERES E COMPETÊNCIAS PEDAGÓGICAS. CRÍTICAS E REDEFINIÇÕES CONCEITUAIS COM BASE NA PEDAGOGIA COMO CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO**

A *knowledge* base necessária à construção da profissionalidade docente é constituída por um conjunto plural de saberes integrados, que apresentam tipologias diferenciadas nas abordagens sobre o conhecimento do professor; entre elas se encontram as contribuições de Tardif (2002) e Shulman (1986; 2004), que têm desempenhado o papel de importantes referências para o debate sobre formação e profissionalidade docente, em âmbito internacional. As contribuições desses autores colocam-se ao lado de outros trabalhos desenvolvidos por pesquisadores também importantes na área, como Gauthier (1998), para quem a profissionalização docente deve buscar se distanciar das perspectivas de constituir a docência em um ofício sem saberes e, por outro lado, que os saberes da profissionalização devem ser pertinentes e contextualizados à própria docência, a fim de que eles não se tornem saberes sem ofício.

Tardif (2002) concebe a construção dos saberes docentes e suas interfaces com a atividade profissional, a partir de seis princípios fundamentais. O primeiro deles diz respeito à relação entre saber e trabalho, ou seja, de que os saberes da profissionalização devem manter uma relação íntima com a dinâmica de trabalho dos professores, para que sirvam de elementos pertinentes na mediação com vistas à resolução de problemas cotidianos. O segundo se refere à diversidade do saber, visto que, assim como a própria natureza da

docência, os saberes dos professores são plurais, heterogêneos, dinâmicos e mutuamente referenciados. Em terceiro lugar, tem-se o princípio da temporalidade do saber, uma ideia que permite considerar que os saberes se alteram no percurso contínuo de construção da profissionalidade do professor. O quarto princípio é o da experiência como fonte de construção do saber e se refere ao fato de que a vivência na profissão fundamenta e dirige a elaboração dos referenciais de atuação do professor. O quinto consiste no fato de que os saberes do professor emergem das relações de interação que ele estabelece com os sujeitos escolares, portanto os seus saberes são intrinsecamente humanos. Por fim, o sexto princípio é referente à relação entre saberes e formação profissional e aponta para a necessidade de que as propostas formativas de professores estejam alinhadas com as demandas e configurações próprias da realidade do trabalho docente.

Para Tardif (2002), o saber docente pode ser definido “[...] como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (2002, p.36). Já Shulman (1986) concebe o saber do professor em um desdobramento de conhecimentos que implica em três matrizes específicas: conhecimento do conteúdo da matéria ensinada, conhecimento pedagógico da matéria e conhecimento curricular.

Nas duas abordagens há a referência explícita a um tipo de saber/conhecimento que se refere à dimensão do reconhecimento dos processos de ensino-aprendizagem e dos significados formativos que dinamizam as interações entre escola e sociedade, currículo e conhecimento, professor e aluno. Considera-se que essa referência pode ser concebida como de natureza pedagógica, por estar reportada aos objetos e temas relativos à Pedagogia. Desse modo, destacam a existência de uma necessidade legítima de que os professores se apropriem e consigam elaborar saberes pedagógicos.

A discussão sobre os saberes pedagógicos, enquanto categoria presente no repertório dos saberes docentes, remonta ao intercurso das décadas de 1970-1980, no Brasil, à época do desenvolvimento de algumas pesquisas e da ampliação dos programas de pós-graduação, se intensificando após a interlocução ocorrida entre a produção brasileira e a colaboração das investigações desenvolvidas por pesquisadores estrangeiros. Entretanto, essa discussão se deu de forma dissociada do campo de estudos sobre a identidade da Pedagogia, o qual, até então, vinha se construindo, principalmente, a partir da problematização do papel social do curso de Pedagogia e do perfil profissional do pedagogo.

## FORMAÇÃO E PROFISSIONALIDADE DOCENTE: A PEDAGOGIA COMO BASE DE SABERES E COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR

Essas questões acentuavam a crítica com relação à escassa contribuição que os estudos pedagógicos davam à atuação dos profissionais da educação, na época divididos entre especialistas da educação e demais professores. Como decorrência de problemáticas epistemológicas, políticas e institucionais da Pedagogia, o corpo de conhecimentos pedagógicos que embasava a formação teórica recebida pelos educadores, durante a formação inicial em cursos de licenciatura, se mostrava fragmentado e distante da dinâmica cotidiana que caracteriza as práticas profissionais dos mesmos. Com isso, o saber pedagógico passou a figurar nos esquemas de representação social de professores como uma idealização generalizada superficial, técnica, normativa e prescritiva de orientações que regulavam a atuação docente.

Essa situação pode ser explicada, quando se recupera a trajetória de desenvolvimento da Pedagogia enquanto campo de conhecimentos ora concebidos como artísticos, ético-estéticos, técnicos ou científicos. Ao longo da sua história, a Pedagogia tem sido tentada a corresponder com ideais epistemológicos e políticos, declarados como tradutores de um paradigma de evolução tendo em vista os problemas sócio-educativos vivenciados em cada época. Assim, o *status* do saber produzido pela Pedagogia foi atravessando a história da sociedade e da ciência, buscando se reconfigurar no contexto de uma relação dialética entre o papel que ocupava no bloco de fundamentos das práticas sociais e no modo pelo qual essas mesmas práticas, e os referenciais ideológicos que as performavam, influenciavam no encadeamento de uma dada tendência pedagógica. Ou seja, a Pedagogia se instituiu na dialética entre ciência e sociedade.

É na História da Pedagogia que se torna visível o processo de alteração dos seus fundamentos epistemológicos e é o momento histórico da sociedade que deve suscitar, entre os profissionais e cientistas da educação, um enfoque apropriado para que as problemáticas contemporâneas sejam concebidas como objetos de uma reflexão complexa, multirreferencial e dinâmica, de modo que o saber produzido, a partir dessa reflexão, contribua com o desenvolvimento profissional dos educadores e, conseqüentemente, com a mudança das práticas educativas, redefinindo esquemas de saberes e competências pedagógicas (SEVERO; PIMENTA, 2015). Nesse sentido, Franco destaca o fato de que

[...] a Pedagogia, como qualquer outra ciência, vai se organizando conforme demandas de um tempo e de um espaço histórico. Como metodologia ou tecnologia, a Pedagogia produziu técnicas ou fazeres prescritivos, que hoje não dão conta de absorver toda a complexidade já desvelada, da prática docente contemporânea. É preciso que se reivindique à Pedagogia um estatuto contemporâneo que possa absorver as especificidades do momento histórico atual (2008, p.131).

Franco se refere a um processo que instaurou o que Severo e Pimenta (2015) denominaram de “instrucionalização” da Pedagogia. No tronco desse processo estava, como argumentam os autores, a derivação histórica de uma concepção que restringia o objeto da Pedagogia à técnica de instrução escolar, encerrando-a na produção de fazeres técnico-metodológicos voltados às operações de transmissão de conteúdos curriculares. O problema de instrucionalização da Pedagogia, e da sua redução ao plano técnico-instrumental da prática educativa, exerceu fortes influências na consolidação de um estatuto de cientificidade para si mesma, a partir de então. A ênfase conferida aos procedimentos tecnológicos necessários à prática implicou na superficialidade do conhecimento produzido no âmbito da Ciência Educacional, a qual se configurava mais como uma Ciência da Instrução.

Muito embora a virada moderna, com a emergência das chamadas Ciências da Educação, tenha rejeitado a tendência pedagógica técnico-instrucional e, sobretudo, tenha propiciado uma ampliação no leque de temas e metodologias de investigação no campo da Educação, o problema da fragilidade do saber pedagógico persistiu, assumindo outra faceta: a de um corpo de conhecimentos cientificistas sem identidade própria, fracionados e que, portanto, dialogavam pouco entre si, uma vez que se inscreviam em um campo de produção diluído entre várias áreas de conhecimento, que compartilhavam a pretensão de fundamentar os processos de educação, mas que, na realidade, não os tinham originalmente como objetos específicos (SEVERO; PIMENTA, 2015).

Ao contrário do esfacelamento característico do modelo epistemológico das Ciências da Educação, outro modelo denominado por vários autores que, como aprofunda Franco (2008) e Pinto (2011), representa a Pedagogia como Ciência da Educação. busca pautar o processo de produção dos saberes pedagógicos de modo diferenciado. Nessa busca, tanto o cientificismo, o praticismo e o tecnicismo-instrucional tentam ser superados, na medida em que se reconhece que o saber pedagógico é uma elaboração práxica, ou seja, cujo processo se dá na conjugação entre fundamentos científicos e dinâmicas experienciais dos sujeitos que os mobilizam na prática, criando-os e recriando-os a partir de demandas que emergem dos contextos nos quais desenvolvem a sua atuação.

FORMAÇÃO E PROFISSIONALIDADE DOCENTE: A PEDAGOGIA COMO BASE DE SABERES E COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR

O saber pedagógico, nessa perspectiva, operaria a transmutação da prática educativa como *poésis*, aquela que engloba um saber-fazer não-reflexivo, para a prática da educação como práxis que, ao contrário da primeira, consubstancia-se a um conjunto de saberes reflexivos e contextuais configurados por uma intencionalidade formativa. A Pedagogia permitiria aos sujeitos uma espécie de inteligibilidade das diversas dimensões constitutivas dos processos de ensino e aprendizagem, sejam estes escolares ou ~~não-escolares~~ não escolares.

Tal concepção implica mudanças radicais no que se concebe como competência pedagógica e profissionalidade docente. Ao passo que a Pedagogia rompe com um modelo de produção de saberes que a trata como tecnologia e que, logo, a leva a reafirmar e produzir fazeres (FRANCO, 2008); a formação e a profissionalidade docente passam a ser recodificadas com base no que se concebe como saber e competência pedagógica, elementos constitutivos dessas duas dimensões.

Partindo do pressuposto de que a prática é elemento essencial da produção do saber pedagógico, mas que a reflexão na e sobre a prática é mediada por um tipo de conhecimento que articula as dimensões científicas às dimensões experienciais, a formação docente deve promover experiências que desencadeiem, na análise de Houssaye (apud FRANCO, 2008), a construção de saberes sobre o saber-fazer, para o saber-fazer e a partir do saber-fazer. Isso deveria acontecer em virtude de que “os profissionais da educação, em contato com os saberes sobre educação e sobre pedagogia, podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando-as” (PIMENTA, 2007, p.26).

Esse saber pedagógico prático se estabelece em uma dialogia que se dirige à superação das dicotomias entre ciência e experiência, sujeito e objeto, teoria e prática, educação e Pedagogia, implicando, ainda, um processo de reconceituação da noção de competência pedagógica que, de um nível puramente operacional, compreende a capacidade que o docente deve desenvolver para mobilizar saberes e recursos em contexto e não apenas executar procedimentos automatizados pela experiência repetida ou institucionalmente prescritos.

#### 4 À GUIA DE CONCLUSÃO

O desenvolvimento da profissionalidade docente requer espaços e experiências nas quais se torne possível a construção dos saberes pedagógicos. Caracterizar os modos da ação profissional docente é um intuito que atravessa o campo dos saberes que os professores mobilizam em suas práticas, haja vista a condição estruturante que tais saberes ocupam nos processos de tomada de decisão pedagógica. Assim, ponderar a ênfase na prática, como o elemento que confere especificidade ao trabalho do professor, com a necessidade de focalizar o saber que torna essa prática legível por meio da reflexividade docente, parece ser uma alternativa para superar algumas problemáticas expostas no texto, principalmente aquelas que estão relacionadas às controvérsias da Epistemologia da Prática e de uma das principais tendências que a representam, a do Professor Reflexivo.

Nos processos de análise e proposição das políticas de formação docente, deve ser central a noção de profissionalidade como algo que expressa a especificidade do lugar da teoria e da prática na constituição identitária e nos modos de atuação docente e que, ao mesmo tempo, demanda uma reorganização curricular, uma reestruturação dos espaços/tempos de formação e o estabelecimento de um trajeto, onde se torne possível a construção dos saberes que, segundo Houssaye (2004), se relacionam com a prática e a tornam significativa à inserção experiencial dos sujeitos em formação nos estágios, por exemplo.

Finalmente, reconhecer o saber pedagógico como uma elaboração “práxica” reafirma o papel da Pedagogia como uma ciência que media a teoria e a prática educativa na formação docente, permitindo a integração da dimensão instrucional à dimensão pedagógica, da sala de aula às outras possibilidades de formação, em diversos espaços educativos, contribuindo, sobretudo, para a passagem da experiência imediata para a experiência refletida, processo que possibilita a instauração de uma lógica docente estruturada pela práxis (auto) formativa.

---

## TEACHER TRAINING AND PROFESSIONALITY: THE PEDAGOGY AS A BASIS OF KNOWLEDGE AND SKILLS OF TEACHER

### Abstract

This is a paper that presents reflections constructed from a bibliographic mapping about the knowledge and skills necessary for teaching practice, on perspective to resume some

FORMAÇÃO E PROFISSIONALIDADE DOCENTE: A PEDAGOGIA COMO BASE DE SABERES E COMPETÊNCIAS  
DO PROFESSOR

principles and trends that defined the approaches and practices in the field of teacher education and professionalism in the intercourse of the decades of 1990 and 2000, from the discussion based on the Epistemology of Practice and the Pedagogy role in this process. Discusses the prospects of the "Reflective Teacher" as a expressive example of Epistemology of Practice as an explanatory model about the construction of teaching knowledge. It discusses the concept of teacher professionalism and, considering the specificity of Pedagogy as Educational Science, it proposes that the knowledge and skills that the teacher needs to be designed as a production in context on the interface between theory and pedagogical practice, breaking with the idea that teaching is a technical exercise of reproduction of knowledge - doings.

**Keywords:** Teacher Training; Pedagogy; Teacher Knowledge; Pedagogical Skills; Epistemology

---

**FORMACIÓN Y PROFESIONALIDAD DOCENTE: LA PEDAGOGÍA COMO LA  
BASE DE LOS CONOCIMIENTOS Y COMPETENCIAS DEL PROFESORADO**

**Resume**

Tratase de un ensayo construido bajo una cartografía bibliográfico que presenta reflexiones sobre el conocimiento y las competencias necesarios para la práctica de enseñanza, con el fin de reanudar algunos principios y vertientes que definieron los debates y prácticas en el campo de la formación docente y la profesionalidad en el transcurso de las décadas de 1990 y 2000, desde la discusión sobre modelos anclados en la Epistemología de la Práctica y el papel de la Pedagogía en ese proceso. Analiza las perspectivas del "profesor reflexivo" como un expresiva vertente de la Epistemología de la Práctica como un modelo explicativo de la construcción del conocimiento docente. Se discute el concepto de profesionalidad de los docentes y, teniendo en cuenta la especificidad de la Pedagogía como Ciencia de la Educación, se propone que los conocimientos y competencia del profesor necesitan ser concebidos como una producción en contexto bajo la interface entre la teoría y la práctica pedagógica, rompendo, así, con la idea de que la enseñanza es un ejercicio técnico que reproductor de conocimientos -haceres.

**Keywords:** Formación del profesorado; Pedagogía; Conocimiento Docente; Competencias pedagógicas; Epistemología

---

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Wanderson ferreira. A formação de professores e as teorias do saber docente: contexto, dúvidas e desafios. *Educação e Pesquisa*, São Paulo: USP, v.33, n. 2, maio/ago. 2007. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022007000200006>
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Pedagogia como ciência da educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- GAUTHIER, Clermont. *Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Unijuí, 1998.
- HOUSSAYE, Jean. Pedagogia: justiça para uma causa perdida? In: HOUSSAYE, J. et al. *Manifesto a favor dos pedagogos*. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docente. *Educação & Sociedade*, Campinas: Unicamp; Campinas: CEDES, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, set/dez, 2004.
- PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. *Professor reflexivo no Brasil – gênese e crítica de um conceito*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- PINTO, Umberto de Andrade. *Pedagogia escolar: coordenação pedagógica e gestão educacional*. São Paulo: Cortez, 2011.
- SACRISTÁN, Jose Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional de professores. In: NÓVOA, Antonio (org.). *Profissão professor*. Portugal: Porto, 2011.
- SEVERO, J. L. R. de L.; PIMENTA, S. G. A pedagogia entre o passado e a contemporaneidade: apontamentos para uma ressignificação epistemológica. *Inter-Ação*, Goiânia: UFG; Goiânia: Faculdade de Educação da UFG, v. 40, n. 3, p.479-493, set./dez. 2015.
- SCHON, Donald. *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- SHULMAN, Lee. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, Stanford: Stanford University, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.
- \_\_\_\_\_. *The wisdom of practice: essays on teaching and learning to teach*. San Francisco: Jossey-Bass, 2004.

FORMAÇÃO E PROFISSIONALIDADE DOCENTE: A PEDAGOGIA COMO BASE DE SABERES E COMPETÊNCIAS  
DO PROFESSOR

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *Trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2005.

TERRIEN, Jaques. A natureza reflexiva da prática docente: elementos da identidade profissional e do saber da experiência docente. *Educação em Debate*, Fortaleza: UFC; Fortaleza: Editora UFC, v.19, p.5 – 13, 1997.

*Data de recebimento: 29/01/2016*

*Data de aceite: 07/03/2016*