

FORMAÇÃO E SABERES DOCENTES: UMA PERSPECTIVA SITUADA E COLABORATIVA PARA A PRÁXIS EDUCATIVA

TEACHER EDUCATION AND PROFESSIONAL KNOWLEDGE: A SITUATED AND COLLABORATIVE PERSPECTIVE FOR EDUCATIONAL PRAXIS

FORMACIÓN Y SABERES DOCENTES: UNA PERSPECTIVA SITUADA Y COLABORATIVA PARA LA PRAXIS EDUCATIVA

Fernanda Borges de Andrade¹, Rodrigo de Andrade Sá Santos², Thiago Henrique Barnabé Corrêa³, Katia Cilene da Costa⁴, Patricia Ferreira dos Santos⁵, Flavia Helena Pereira⁶

DOI: 10.54899/dcs.v22i83.3527

Recibido: 06/10/2025 | Aceptado: 07/10/2025 | Publicación en línea: 17/10/2025.

RESUMO

Este artigo analisa a construção dos saberes docentes sob uma perspectiva situada, crítica e colaborativa, fundamentando-se em autores como Tardif, Schön e Zeichner. Aborda o histórico da formação de professores no Brasil, ressaltando a fragmentação entre teoria e prática e os impactos das políticas educacionais recentes. Defende que os saberes docentes são formados prioritariamente na experiência cotidiana e no diálogo entre colegas, constituindo um repertório dinâmico e heterogêneo, distinto dos conhecimentos acadêmicos. O texto destaca a importância de superar modelos tecnicistas e prescritivos, valorizando a reflexão crítica, a autonomia e a articulação entre universidade e escola. Programas institucionais como PIBID e PET são mencionados como experiências que enriquecem a formação inicial, mas enfatiza-se a necessidade de práticas formativas integradas e contextualizadas. Conclui-se que a valorização da experiência, do contexto sociocultural e da colaboração é fundamental para uma formação docente emancipatória e transformadora.

Palavras-chave: Formação de Professores. Prática Reflexiva. Saberes Docentes. Políticas Educacionais.

¹ Doutora em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil.
E-mail: fernanda.andrade@uftm.edu.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5716-9120>

² Mestre em Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil.
E-mail: d202210054@uftm.edu.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4909-7179>

³ Doutor em Ciências, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil.
E-mail: correa.uftm@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7123-1074>

⁴ Mestra em Educação, Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Uberaba, Minas Gerais, Brasil.
E-mail: katiacilenecosta06@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1771-8062>

⁵ Doutora em Educação, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, Minas Gerais, Brasil
E-mail: patriciafds27@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7418-6739>

⁶ Mestra em Educação, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, Minas Gerais, Brasil
E-mail: flaviahelenapereira1@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6438-6972>

ABSTRACT

This article analyzes the construction of teacher knowledge from a situated, critical, and collaborative perspective, drawing on authors such as Tardif, Schön, and Zeichner. It examines the history of teacher education in Brazil, highlighting the persistent gap between theory and practice and the impact of recent educational policies. The article argues that teacher knowledge is primarily formed through everyday experience and dialogue with colleagues in school contexts, resulting in a dynamic and heterogeneous repertoire distinct from academic knowledge. The text emphasizes the importance of overcoming technicist and prescriptive training models by valuing critical reflection, autonomy, and the articulation between university and school. Institutional programs such as PIBID and PET are mentioned as experiences that enrich initial teacher training, but the focus is on the need for integrated and contextualized formative practices. It concludes that valuing experience, sociocultural context, and collaboration is fundamental for emancipatory and transformative teacher education.

Keywords: Teacher Education. Reflective Practice. Teacher Knowledge. Educational Policies.

RESUMEN

Este artículo analiza la construcción de los saberes docentes desde una perspectiva situada, crítica y colaborativa, fundamentándose en autores como Tardif, Schön y Zeichner. Aborda la historia de la formación del profesorado en Brasil, destacando la fragmentación entre teoría y práctica y los impactos de las políticas educativas recientes. Defiende que los saberes docentes se forman prioritariamente en la experiencia cotidiana y en el diálogo entre colegas, constituyendo un repertorio dinámico y heterogéneo, distinto del conocimiento académico. El texto resalta la importancia de superar los modelos tecnicistas y prescriptivos, valorando la reflexión crítica, la autonomía y la articulación entre la universidad y la escuela. Programas institucionales como el PIBID y el PET se mencionan como experiencias que enriquecen la formación inicial, pero se enfatiza la necesidad de prácticas formativas integradas y contextualizadas. Se concluye que la valorización de la experiencia, del contexto sociocultural y de la colaboración es fundamental para una formación docente emancipadora y transformadora.

Palabras clave: Formación del Profesorado. Práctica Reflexiva. Saberes Docentes. Políticas Educativas.



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución- NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

INTRODUÇÃO

A formação de professores no Brasil ainda enfrenta resquícios de uma história marcada pela desvalorização da docência e pela fragmentação entre teoria e prática. A persistência de modelos formativos que priorizam conteúdos disciplinares em detrimento da experiência e da

reflexão crítica limita a capacidade dos professores em formação de compreender e intervir na complexidade do ambiente escolar.

Autores como Maurice Tardif (2002) destacam que os saberes docentes são construídos em situações concretas de trabalho e ganham sentido a partir da experiência vivida. Esses saberes são, portanto, personalizados e situados, diferentemente dos conhecimentos acadêmicos, que buscam generalização e transferência.

Nesse contexto, a articulação entre teoria e prática na formação docente emerge como um desafio central, conforme discutido por Imbernón (2011) e Nóvoa (2017), que defendem a necessidade de espaços formativos onde os futuros professores possam ressignificar saberes teóricos à luz da realidade escolar. A abordagem dos saberes da experiência (Tardif, 2002) e da epistemologia da prática (Schön, 2000) reforça que a construção do conhecimento docente se dá na reflexão crítica sobre a ação pedagógica em contextos reais. Desse modo, transcender modelos tradicionais fragmentados, integrando vivências significativas, análise sistemática da prática e diálogo constante com o cotidiano escolar, se faz uma necessidade junto à formação inicial.

Diante dessa perspectiva, propõe-se, neste artigo, uma reflexão sobre a construção dos saberes docentes a partir de uma abordagem situada e contextualizada, valorizando o papel da prática, da experiência e da reflexão no processo formativo. No percurso analítico, serão referenciadas ações formativas que enriquecem essa construção - como os programas PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) e PET (Programa de Educação Tutorial) -, sem, contudo, constituírem o foco central deste estudo.

SABERES PROFISSIONAIS E CONTEXTO HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DOCENTE

Autores como Saviani (2011) e Gatti (2010) nos ajudam a compreender a construção do campo da docência como uma profissão que exige preparação complexa e contínua, enfrentando tensões entre políticas educacionais e a realidade das salas de aula.

Daí a importância de se fazer uma breve retrospectiva histórica para nos situarmos em torno da questão e propormos caminhos para superação da distorção na qual a teoria está presente nas universidades e a prática acontece nas escolas de forma desarticulada.

A formação de professores no Brasil só ganhou destaque explícito após a independência, com a discussão sobre a instrução popular. Até o século XX, predominavam as Escolas Normais para o ensino primário e exigências mínimas para o ensino secundário, com pouca articulação

entre teoria e prática. O crescimento das redes de ensino a partir dos anos 1970 ampliou a demanda por professores, levando à expansão das Escolas Normais e, posteriormente, à exigência de formação em nível superior com a LDB 9.394/96 (Saviani, 2009; Machado et al., 2021).

Foi a partir da formação de bacharéis, nas poucas universidades existentes nos anos 1930, que tornou-se usual o acréscimo de mais um ano com disciplinas da área de educação para a obtenção da licenciatura, formação que se tornou popularmente conhecida como ‘3 + 1’. Este modelo também se aplicou ao curso de Pedagogia, regulamentado em 1939, destinado a formar bacharéis especialistas em educação e, complementarmente, professores para as Escolas Normais em Nível Médio. “Os formados neste curso também teriam, por extensão de portaria ministerial, a possibilidade de lecionar algumas disciplinas no ensino secundário” (Gatti, 2010, p 1356).

O Parecer n. 161, aprovado pelo Conselho Federal de Educação em 1986, reformulou o Curso de Pedagogia, permitindo que oferecesse também formação para a docência de 1^a a 4^a séries do Ensino Fundamental, prática já adotada experimentalmente por algumas instituições, principalmente privadas. Já a LDB n. 9.394/96, promulgada em dezembro de 1996, instituiu a formação em Nível Superior para todos os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, gerando mudanças nas instituições formadoras e nos cursos de formação, com um período de transição de dez anos para sua implementação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, promulgadas em 2002, passaram a ser aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, assim como as diretrizes específicas para cada curso de licenciatura. Apesar de ajustes parciais nas propostas dos cursos, manteve-se nas licenciaturas a predominância da formação focada na área disciplinar específica, com um espaço reduzido para a formação pedagógica, que geralmente ocorre ao final do curso.

Adentramos o século XXI em uma condição de formação de professores nas áreas disciplinares em que, mesmo com as orientações mais integradoras quanto à relação “formação disciplinar/formação para a docência”, na prática ainda se verifica a prevalência do modelo consagrado no início do século XX para essas licenciaturas (Gatti, 2010, p. 1357).

O modelo tradicional de formação de professores no Brasil, fragmentado e isolado dificulta o trabalho coletivo no ambiente escolar. A Resolução CNE/CP nº 1/2006 reforçou o caráter docente do curso de Pedagogia, valorizando a docência e a gestão educacional na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Posteriormente, a Resolução CNE/CP nº 2/2015 propôs um modelo formativo mais articulado e reflexivo, integrando formação inicial e continuada, e defendendo uma formação crítica, ética e comprometida com a diversidade,

os direitos humanos e a justiça social.

Com a Resolução CNE/CP nº 2/2019, que instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), houve uma mudança significativa, alinhando a formação docente às competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essa diretriz enfatizou a prática desde o início da formação e a definição clara das competências docentes, buscando maior conexão com as realidades escolares. Contudo, foi criticada por seu caráter tecnicista e prescritivo, além de ter sido elaborada de forma pouco participativa, contrariando princípios democráticos.

A Resolução CNE/CP nº 1/2020 instituiu a BNC para a Formação Continuada, mantendo a lógica da padronização curricular e das competências, o que pode enfraquecer a autonomia docente ao priorizar metas e indicadores em detrimento de uma formação crítica e emancipatória. Nesse contexto, o Plano Nacional de Educação (PNE) e a BNCC influenciam diretamente os currículos escolares e a formação docente, impondo uma lógica homogênea que dificulta a valorização dos saberes locais e das práticas pedagógicas contextualizadas. Embora o PNE estabeleça metas importantes para a formação e valorização dos professores, muitas delas ainda não foram plenamente cumpridas.

Assim, as diretrizes que sucederam a LDB 9.394/1996 revelam uma disputa entre projetos de formação docente: um que busca formar professores críticos, autônomos e comprometidos com a transformação social, e outro que prioriza a padronização, a mensuração de resultados e a formação por competências, baseado em controle e eficiência. Diante desse cenário, cabe às universidades e aos envolvidos nos cursos de licenciatura resistirem à desprofissionalização e reafirmarem a formação docente como um ato político e ético, pautado na valorização da diversidade, do diálogo e da justiça social.

SABERES DOCENTES: PRAGMÁTICOS, SITUADOS E HETEROGÊNEOS

Os saberes docentes, segundo Tardif (2002), são construídos na experiência prática, nas interações escolares e no cotidiano pedagógico, formando um repertório dinâmico que evolui com a trajetória profissional. Esses conhecimentos práticos, compartilhados entre colegas, diferem dos saberes acadêmicos e são essenciais para a atuação docente, sendo historicamente desvalorizados por estruturas que reduzem o professor a mero executor técnico.

Tardif (2002) elenca uma série de argumentos a respeito de como este saber pragmático

articula-se entre o social e o individual, além de apresentar forte crítica a determinadas vertentes teóricas que insistem em considerá-lo como cognitivo ou simplesmente como social. Trata-se do que esse autor critica como mentalismo e sociologismo.

O mentalismo seria a redução do saber a processos mentais, cujo suporte é a atividade cognitiva do indivíduo. Uma forma de subjetivismo que coloca o saber ligado apenas a atividades mentais e impera dentre os modelos educacionais, sendo suas variantes: o construtivismo, o socioconstrutivismo radical, a teoria do processamento da informação, etc.

Já o sociologismo encara o saber docente como uma produção social, praticamente eliminando a contribuição dos atores envolvidos na construção concreta do saber. Levado ao extremo, o sociologismo pode transformar esses atores sociais em meros executores de ideias dos outros num contexto onde pouco importa ouvir o que os professores têm a dizer em relação ao seu trabalho, já que as luzes do conhecimento estão nas pesquisas das Ciências Sociais.

Tardif (2002) alerta, também, para a necessidade de superar os estereótipos do mentalismo e do sociologismo na formação docente, destacando que o saber do professor não é apenas cognitivo ou social, mas uma construção complexa que envolve sua prática e contexto histórico. Ele critica visões que reduzem o professor a mero executor de conhecimentos alheios ou a vítima de forças sociais, defendendo que o docente é um ator ativo, que estrutura sua prática a partir de seus próprios saberes e significados.

É por essa razão que os pesquisadores universitários que queiram estudar os saberes profissionais da área do ensino, devem sair de seus laboratórios e se dirigirem diretamente às escolas, que são os lugares onde os profissionais do ensino trabalham, lá poderão verificar “[...] como eles pensam e falam, como trabalham na sala de aula, como transformam programas escolares para torná-los efetivos, como interagem com os pais dos alunos, com seus colegas, etc” (Tardif, 2002, p 258).

Um dos aspectos que caracterizam os estudos sobre a constituição do trabalho docente é a valorização dos diferentes aspectos de sua história individual e profissional, utilizando uma abordagem teórico-metodológica que dá voz ao professor, sendo compreendido como um profissional que adquire e desenvolve conhecimentos, a partir da prática e no confronto com as condições da profissão.

É nessa perspectiva que as produções a respeito da temática saberes docentes têm ocupado papel de destaque na formação de professores, fato que é atribuído, em grande parte, ao seu potencial no desenvolvimento de ações formativas que vão além de uma abordagem acadêmica,

envolvendo as dimensões pessoal, profissional e organizacional da profissão docente.

Neste trabalho, torna-se importante evidenciar a diversidade presente nesse campo apresentando algumas dessas diferentes tipologias e classificações de outras pesquisas sobre o ensino, sobre a docência e sobre os saberes dos docentes.

COGNIÇÃO SITUADA E A SUPERAÇÃO DA FRAGMENTAÇÃO TEORIA-PRÁTICA

A cognição situada aponta que o conhecimento se constrói na prática, por meio da interação entre sujeitos e contextos. Schön (2000) e Zeichner (1993) reforçam essa ideia ao proporem a figura do professor reflexivo, que aprende e ensina a partir da análise crítica de sua própria ação. O que nos leva a defender que a formação inicial docente precisa incluir práticas que estejam conectadas ao cotidiano escolar, promovendo a aprendizagem situada, e que ultrapassem o modelo transmissivo ainda presente nas licenciaturas.

É impossível desconsiderar os inúmeros problemas do desempenho de professores nos sistemas escolares e a discussão sobre as difíceis condições de trabalho que têm gerado uma preocupante diminuição da procura pela carreira docente. Certamente, não seria justo reputar ao professor e à sua formação toda a responsabilidade pelo fraco desempenho atual das redes de ensino:

Múltiplos fatores convergem para isso: as políticas educacionais postas em ação, o financiamento da educação básica, aspectos das culturas nacional, regionais e locais, hábitos estruturados, a naturalização em nossa sociedade da situação crítica das aprendizagens efetivas de amplas camadas populares, as formas de estrutura e gestão das escolas, formação dos gestores, as condições sociais e de escolarização de pais e mães de alunos das camadas populacionais menos favorecidas (os “sem voz”) e, também, a condição do professorado: sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e salário dos docentes da educação básica, as condições de trabalho nas escolas (Gatti, 2010, p. 1357).

Entretanto, essa conjunção de fatores não exime as instituições de ensino superior da responsabilidade diante da questão específica da formação inicial de professores. Por isso, a questão da formação de professores tem assumido cada vez mais importância ante as exigências que são colocadas diante da educação básica na sociedade contemporânea, cada dia mais complexas. A preocupação com as licenciaturas cresce no que tange às estruturas institucionais que as abrigam e também no que diz respeito aos seus currículos e conteúdos formativos.

A história da formação de professores demonstra que emergiram no decorrer do século

XIX dois modelos divergentes quanto ao entendimento do ato docente em seu conteúdo e forma. Para o primeiro a formação de professores deve se preocupar com a cultura geral e o domínio dos conteúdos específicos da área de conhecimento que corresponde à disciplina que o professor irá lecionar. Eis aí o que Saviani (2011, p. 9) chama “modelo dos conteúdos culturais-cognitivos de formação de professores”.

O segundo modelo considera que a formação de professores necessita do efetivo preparo pedagógico-didático para ser completo, portanto, a instituição formadora deverá oferecer, além da cultura geral e da formação específica na área de conhecimento correspondente, a preparação pedagógico-didática. A esse modelo Saviani denomina “modelo pedagógico-didático de formação de professores”. (2011, p. 9)

O primeiro modelo predominou nas instituições de ensino superior responsáveis pela formação dos professores secundários, enquanto o segundo prevaleceu nas Escolas Normais que cuidavam da formação dos professores primários.

Atualmente, os próprios professores que ministram aulas na Educação Básica afirmam que sentem, cada vez mais, a necessidade da formação pedagógica para tomarem conhecimento dos problemas educativos, dos processos de aprendizagem e das metodologias didáticas. Há, ainda, uma preocupação de que, ao se elevar ao nível superior a formação de professores da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental não prevaleça o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, frustrando a expectativa de uma adequada formação didático-pedagógica (Saviani, 2011, p. 9).

Para que seja consistente a formação docente precisa ser constituída por uma base sólida de conhecimentos e formas de ação. Contudo, um dos grandes desafios colocados no campo da formação docente é como relacionar teoria e prática na formação de professores, tendo em vista que um ótimo desempenho da prática nem sempre se relaciona com a posse ou o domínio prévio de uma teoria em um contexto específico e vice-versa.

Por isso é importante considerar que qualquer formação deve levar em conta que a docência ocorre numa situação de variabilidade de relações e complexidade de vínculos que não permitem generalizações, daí a necessidade de reagirmos ao fato de professores serem vistos como técnicos que apenas cumprem o que outros lhes ditam de fora da sala de aula ou unicamente como professores práticos.

Qualquer reforma educativa realizada de cima para baixo, na qual os professores sejam participantes passivos e implica um reconhecimento de “[...] que professores são profissionais

que devem desempenhar um papel ativo na formulação tanto dos propósitos e objetivos de seu trabalho, como dos meios para os atingir, isto é, o reconhecimento de que o ensino precisa voltar às mãos dos professores” (Zeichner, 1993, p. 16).

Não podemos nos esquecer que professores chegam à docência tendo construído uma ideia prévia do que é a profissão, afinal, são profissionais que estiveram mergulhados em seu espaço de trabalho, na condição de alunos por, aproximadamente, 16 anos, numa imersão que “[...] se manifesta através de toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente. Esses fenômenos permanecem fortes e estáveis ao longo do tempo” (Tardif, 2000, p. 9).

Esse cabedal de conhecimentos dos professores é adquirido a partir de sua cultura pessoal e de sua cultura escolar anterior, assim como de conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, de certos conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional e de conhecimentos curriculares presentes em programas, guias e manuais escolares. A esses conhecimentos os professores iniciantes vão recorrer ao se verem diante da classe, o modelo de professor que tiverem em mente será aquele que procurarão incorporar à sua prática docente, tanto em relação às atitudes e posturas que admiravam quanto àquelas que serviram como modelo a não ser seguido.

Após algum tempo de prática, o professor passa a se basear também em seu próprio saber como fruto da experiência de trabalho, na experiência de seus colegas professores e em tradições próprias ao trabalho de professor.

Essa preocupação com a base de conhecimentos necessárias ao ofício docente traz uma nova visão para a formação e atuação do professor, que passa a ser percebido como um profissional desenvolvendo e adquirindo conhecimentos numa relação orgânica e direta com a prática.

EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS QUE APROXIMAM UNIVERSIDADE E ESCOLA

O crescimento da preocupação com as licenciaturas tem buscado ampliar o debate em busca da melhoria da qualidade da formação docente, sem a qual se torna impossível melhorar os fracos resultados do ensino na Educação Básica. É preciso rever as estruturas institucionais da IES, assim com seus currículos e conteúdos formativos, mas, nada disso será suficiente se não possibilitarmos a aproximação do futuro professor com seu campo de trabalho. Trata-se do reconhecimento da importância dos saberes docentes a serem compartilhados por meio da

parceria entre a universidade e a escola.

Como forma de enriquecer o debate teórico com propostas de formação envolvendo a aprendizagem na ação, trazemos exemplos de programas que têm contribuído, de maneira significativa, para uma formação mais contextualizada e reflexiva: o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e o Programa de Educação Tutorial- PET. Ambos favorecem a inserção dos licenciandos em ambientes escolares reais, aproximando-os dos desafios da docência e contribuindo para o desenvolvimento de saberes baseados na prática, na colaboração e na análise crítica das experiências.

Na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), essas iniciativas têm se mostrado efetivas na formação de professores mais preparados para atuar em contextos diversos. Sem serem o foco central deste estudo, tais experiências ilustram caminhos possíveis para a integração entre formação acadêmica e prática pedagógica.

Aprofundando um pouco na temática dos saberes docentes e da importância da parceria entre a universidade e a escola na formação inicial de professores, encontramos um alerta em Zeichner (1993) que, ao nos propor o conceito de professor como prático reflexivo, esclarece ser este um profissional que leva em conta e reconhece a riqueza da experiência proveniente da prática de bons professores. Embora faça esse reconhecimento, o autor reforça a importância de que o processo de compreensão e melhoria do ensino comece pela reflexão sobre a própria experiência, levando em conta que “[...] o tipo de saber inteiramente tirado da experiência dos outros (mesmo de outros professores) é, no melhor dos casos, pobre e, no pior, uma ilusão” (1993, p. 17).

Nos parágrafos seguintes teremos oportunidade de conhecer propostas de formação envolvendo a aprendizagem na ação na tentativa de esclarecer sua importância para a formação de professores crítico-reflexivos. Para tratar da importância da reflexão na formação e prática do professor torna-se indispensável trazer os estudos de Donald Schön, que passou a ter seu pensamento discutido no meio acadêmico no início da década de 90 e inovou ao propor uma formação tutorada e uma aprendizagem na ação para a formação de profissionais reflexivos:

Ao defender que um profissional reflexivo estará “pensando no que faz” ao se encontrar em situações de incertezas e de conflitos, ou seja, investigando a sua própria ação, Schön vem nos afirmar que a investigação realizada por este profissional produz um conhecimento prático que é validado pela própria prática, não se limitando à investigação produzida pela academia. Para Schön, a tradição da investigação universitária concebe que a competência profissional está ligada estritamente à aplicação do conhecimento científico aos problemas da prática, por considerar uma questão estritamente de aplicação de técnicas (Campos & Pessoa, 1998, p. 200).

Os estudos de Schön baseiam-se nas bases da teoria da indagação, herança do pensamento de John Dewey e propõem uma formação de profissionais reflexivos - inicialmente voltada para as áreas da Arquitetura, Desenho e Engenharia - que ganhou relevância no campo da formação de professores. Crítico ferrenho das práticas pedagógicas que cultivavam a obediência e a submissão predominantes nas escolas das primeiras décadas do século XX, John Dewey foi pioneiro na formulação de um novo ideal pedagógico, ao defender o ensino pela ação e não pela instrução.

A proposta de Schön, inspirada na epistemologia pragmática de Dewey, reforça que a reflexão crítica na formação docente não significa rejeitar teorias externas, mas reconstruí-las a partir da prática, num processo ativo de (re)significação. Nessa perspectiva, pesquisadores e formadores assumem um papel de apoio, pois são os professores, imersos no cotidiano escolar, os verdadeiros artífices de um ensino significativo, capaz de articular teoria e ação de forma transformadora

Certamente, existem muitas limitações institucionais, ligadas à necessidade de os professores agirem rápido num ambiente limitado, seja pela falta de tempo, por turmas

com alunos a mais ou pela pressão para cumprir o currículo num determinado período de tempo. Seria, nesse caso impossível que o professor reflita sobre sua prática?

A atual literatura sobre a prática reflexiva nos diz que a reflexão é um processo que ocorre antes e depois da ação, e em certa medida, durante a ação, pois os práticos têm conversas reflexivas com as situações que estão a praticar, enquadrando e resolvendo problemas *in loco*. Examinam seu ensino tanto na ação como sobre ela. (Zeichner, 1993, p. 20).

Desta forma, é inevitável que os professores estejam sempre refletindo e teorizando porque são confrontados com vários problemas pedagógicos, dentre eles a diferença entre as suas expectativas e os seus resultados. Essa teorização ou reflexão, para Zeichner (1993), é considerada tanto teoria quanto as que são geradas nas universidades, sendo que ambas precisam ser avaliadas quanto à sua qualidade, mas não deixam de ser teorias sobre a realização de objetivos educacionais. O autor esclarece e se posiciona colocando que a diferença entre teoria e prática seria, antes de mais nada, um desencontro entre a teoria do observador e a do professor; desta forma, não haveria um fosso entre a teoria e a prática:

Uma maneira de pensar na prática reflexiva é encará-la como a vinda à superfície das teorias práticas do professor, para análise crítica e discussão. Expondo e examinando as suas teorias práticas, para si próprio e para seus colegas, o professor tem mais hipóteses

de se aperceber de suas falhas. Discutindo publicamente no seio de grupos de professores, estes têm mais hipóteses de aprender uns com os outros e de terem mais uma palavra a dizer sobre o desenvolvimento da sua profissão (Zeichner, 1993, p. 21, 22).

Portanto, ensino reflexivo não se trata da reflexão sobre as teorias geradas em outros locais e sim do que fazem os professores ao criticarem e desenvolverem as suas teorias práticas, refletindo sozinhos e em conjunto - na ação e sobre ela - acerca do seu ensino e das condições sociais que influenciam suas experiências de ensino. Trabalhar com o processo de ensino-aprendizagem exige um contínuo movimento de reflexão, de forma que os professores revejam seu próprio modo de aprender e de construir a experiência.

Reflexão na ação e sobre a ação, para Zeichner (1993), enfim, baseia-se num ponto de vista do saber, da teoria e da prática muito diferente da racionalidade técnica que tem dominado a educação no ponto de vista tradicional, onde “[...] há uma separação entre teoria e prática que tem que ser ultrapassada: as teorias existem exclusivamente nas universidades e a prática existe apenas nas escolas. Não há reconhecimento do saber implantado na prática do professor (daquilo que Schön chamou saber na ação)” (p. 21 - acréscimos do autor),

Os saberes docentes não formam um conjunto unificado em torno de uma disciplina ou metodologia específica, mas caracterizam-se por seu ecletismo. Tardif (2000) destaca que os professores raramente adotam uma teoria única em sua prática, utilizando diversas concepções e técnicas de forma pragmática - mesmo que aparentemente contraditórias - conforme as demandas do trabalho cotidiano. Essa relação utilitária com o conhecimento prioriza a eficácia prática sobre a coerência teórica.

Numa sala de aula, os docentes precisam atingir vários tipos de objetivos simultaneamente, tendo em vista que precisam relacionar-se com a turma, incentivar os alunos, ajudá-los a se concentrar em uma tarefa, dar atenção particular àqueles que precisam; ou seja, ao mesmo tempo em que organizam as atividades de aprendizagem, acompanham sua evolução e dão explicações para que seus alunos compreendam e aprendam. A gestão da classe vai exigir também do professor uma variedade de habilidades ou competências no estabelecimento e na implantação de regras sociais, por meio de interações com os alunos num trabalho contínuo, construído e reconstruído no dia a dia durante todo o ano letivo.

Os diferentes objetivos a que se propõe para obter sucesso no processo ensino aprendizagem serão os orientadores de sua ação em sala de aula e exigirão um amplo cabedal de saberes e de habilidades: “[...] objetivos emocionais ligados à motivação dos alunos, objetivos

sociais ligados à disciplina e à gestão da turma, objetivos cognitivos ligados à aprendizagem da matéria ensinada, objetivos coletivos ligados ao projeto educacional da escola, etc.” (Tardif, 2000, p. 10).

Outros saberes e habilidades serão mobilizados na interpretação e adaptação dos programas escolares para que atendam às condições reais de cada turma e permitam respeitar a evolução de aprendizagem dos alunos. Capacidade que adquirem a partir de uma boa formação, que alie teoria e prática e lhes permita sentirem-se mais seguros para alterar programas de acordo com a necessidade e o contexto de cada turma, evitando armadilhas que podem estar escamoteadas em pacotes de soluções e material escolar que prometem facilitar seu trabalho.

Os primeiros anos de trabalho são decisivos para que os professores se sintam competentes para estabelecer rotinas de trabalho em sala de aula e estruturarem sua prática profissional. Tardif (2000) afirma que os saberes docentes são dinâmicos, evoluindo à medida que os professores superam a fase inicial de tentativa e erro, consolidando sua experiência profissional. Segundo o autor, esse processo desafiador, muitas vezes associado à necessidade de comprovar competência, gera um saber experiencial que rapidamente se cristaliza em certezas práticas, técnicas de gestão de aula e rotinas pedagógicas.

Dessa forma, fica evidenciada a importância da prática na constituição do ofício docente, já que os saberes profissionais, embora sejam ecléticos e heterogêneos, têm uma certa unidade, que não é teórica ou conceitual, nem puramente prática ou experiencial, e sim, pragmática - tendo em vista que é por meio da reflexão e na ação que assumem significados, sentidos e utilidade. As pesquisas sobre os saberes profissionais mostram o quanto eles são personalizados, ou seja, são saberes apropriados, incorporados, subjetivados, saberes fortemente associados às pessoas, às suas experiências e situação de trabalho.

Além de personalizados, os saberes profissionais dos professores são situados, já que precisam ser construídos e utilizados em função de uma situação de trabalho particular, uma situação que é sempre histórico-cultural, na qual ganham sentido. Neste ponto diferem dos conhecimentos universitários, que são construídos e utilizados em função de seu potencial de transferência e de generalização. Por isso muitos pesquisadores têm se interessado pela “[...] cognição situada, pela aprendizagem contextualizada, onde os saberes são construídos pelos atores em função dos contextos de trabalho” (Tardif, 2000, p 12).

Nossa experiência demonstra que, nesse caso, Programas do Governo Federal, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e o Programa de Educação

Tutorial- PET, ao valorizar a experiência docente partilhada com os licenciandos como oportunidade de aprenderem a ensinar, levam em consideração as interações com os alunos, os conhecimentos, os colegas de escola e de profissão, a comunidade em torno da escola e a sociedade, podendo se tornar, assim, uma experiência de aprendizagem contextualizada e construtora de ricos saberes para a docência.

Embora não seja o objetivo principal deste trabalho, julgamos importante trazer algumas informações e dados sobre os dois Programas na universidade onde atuamos e procurar relacioná-los ao fato dos saberes profissionais precisarem ser construídos e utilizados em função de uma situação de trabalho particular, que é sempre histórico-cultural, para que tenham sentido.

Na Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM, o PIBID foi implementado em 2010, contemplando todos os cursos de licenciatura da instituição, como Ciências Biológicas, Física, Geografia, História, Matemática, Química, entre outros. No edital de 2022, a UFTM destacou-se entre 250 instituições participantes, alcançando o 18º lugar na classificação geral, 2º lugar na região Sudeste e 1º lugar entre as instituições mineiras. A universidade obteve 168 bolsas das 192 pleiteadas. Estudos indicam que a participação no PIBID/UFTM contribui significativamente para a construção da identidade docente dos licenciandos, promovendo uma formação mais sólida e prática⁷.

O Programa de Educação Tutorial (PET) é uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) que visa promover a formação acadêmica de excelência por meio da integração entre ensino, pesquisa e extensão. Criado em 1979 como Programa Especial de Treinamento, o PET foi formalizado pela Lei nº 11.180/2005 e regulamentado pela Portaria nº 976/2010. Conta, atualmente, com 842 grupos distribuídos em 121 Instituições de Ensino Superior (IES) vinculadas ao MEC.

Na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) visa promover a formação acadêmica de excelência por meio da integração entre ensino, pesquisa e extensão. Os nove grupos PET da UFTM são compostos por estudantes de graduação, sob a orientação de um tutor, e desenvolvem atividades extracurriculares que complementam sua formação acadêmica. Segundo a Portaria MEC nº 976/2010, o PET visa formar profissionais qualificados e com senso de responsabilidade social, capazes de atuar em contextos diversos.

Seus participantes desenvolvem habilidades em pesquisa, extensão, ensino, gestão de

⁷ PINHEIRO, Cleiton da Silva; COLOMBO JUNIOR, Pedro Donizete. Contribuições do PIBID/UFTM na construção da identidade docente de professores de ciências da natureza em matemática. Revista Brasileira de Pós-Graduação – RBPG, ISSN (on-line): 2358-2332. Brasília, v.17, n. 37, jan./jun., 2021.

projetos, oratória, redação científica, entre outras. Estudos mostram que petianos possuem desempenho acadêmico superior à média dos demais alunos de seus cursos⁸. Também evidenciam que a convivência em grupo e a autonomia nas ações favorecem o desenvolvimento de habilidades como liderança, comunicação, resolução de problemas e organização do trabalho coletivo. Essa participação contribui, ainda para a melhoria do rendimento acadêmico e aumento na taxa de conclusão de curso, além de induzir e incentivar o ingresso posterior na pós-graduação ou em programas de intercâmbio⁹.

Desta forma reiteramos que a formação de professores demanda mais do que o domínio de conteúdos disciplinares ou metodológicos: exige a produção de saberes profissionais situados, construídos em contextos reais de atuação docente.

É nesse contexto que programas como o PIBID e o PET se revelam potentes ferramentas de formação inicial e continuada. O PIBID, ao inserir os licenciandos no cotidiano das escolas públicas desde os primeiros períodos da graduação, favorece experiências concretas de ensino e aprendizagem em contextos específicos. Essa vivência permite que os futuros professores desenvolvam saberes ancorados nas relações sociais, nas culturas escolares e nas demandas reais da prática pedagógica — características centrais da cognição situada.

Por sua vez, o PET, ao articular ensino, pesquisa e extensão com autonomia e protagonismo estudantil, promove a reflexão crítica e interdisciplinar sobre a prática educativa. Quando voltado à formação docente, como nos PETs das licenciaturas, o programa propicia às estudantes experiências que os colocam diante de desafios educativos reais, envolvendo a mediação de saberes em contextos sociais diversos.

Ambos os programas contribuem para romper com a fragmentação entre teoria e prática, possibilitando a construção de saberes docentes que fazem sentido no contexto onde são vivenciados, dialogando com a realidade social, escolar e cultural dos sujeitos envolvidos. Nesse sentido, PIBID e PET não apenas complementam a formação universitária, mas ressignificam o próprio processo de aprender a ensinar, ancorando-o em situações práticas, significativas e contextualizadas, que constituem o núcleo dos saberes profissionais docentes.

Outra das principais características do trabalho docente é que os professores precisam revisar constantemente os saberes que adquirem por meio da experiência para que possam atuar

⁸ SILVA, C. A.; ALMEIDA, J. M. O impacto do PET na formação dos estudantes: um estudo em universidades públicas brasileiras. *Revista Brasileira de Educação*, v. 24, 2019.

⁹ PEREIRA, F. S. et al. Formação universitária no PET: desafios, experiências e aprendizados. *Anais do Congresso Nacional de Educação (EDUCERE)*, 2021.

diante das diferenças existentes entre seus alunos e da complexidade que caracteriza o processo escolar de ensinar e aprender. Afinal, trata-se de um saber profissional que comporta um forte componente ético e emocional que produzirá mudanças no cabedal de experiências do profissional docente, levando-o a questionar constantemente suas intenções, seus valores e suas maneiras de fazer, num processo de permanente reflexão.

Reflexão também significa o reconhecimento de que o processo de aprender a ensinar se prolonga durante toda a carreira do professor e de que, independentemente do que fazemos, no melhor dos casos só podemos preparar os professores para começar a ensinar. Com o conceito de ensino reflexivo, os formadores de professores têm a obrigação de ajudar os futuros professores a interiorizarem, durante a formação inicial, a disposição e a capacidade de estudarem a maneira como ensinam e de a melhorar com o tempo, responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional (ZEICHNER, 1993, p. 17).

Tardif (2000) parte desses princípios, também apontados por Zeichner (1993), ao propor uma perspectiva epistemológica e ecológica do estudo do ensino e da formação para o ensino, no sentido da necessidade de se manter uma postura preocupada com a contextualização dos saberes docentes tais como são mobilizados e construídos em situações de trabalho. Essa perspectiva leva em conta o fato de serem “[...] os saberes docentes temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, carregando consigo as marcas do seu objeto, que é o ser humano” (Tardif, 2000, p 13).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção dos saberes docentes é um processo contínuo e contextualizado, no qual o professor, como sujeito ativo, reflete e adapta sua prática, promovendo uma formação crítica e autônoma. Valorizar a prática como espaço de produção de saberes e reconhecer seu caráter situado são passos essenciais para superar a fragmentação na formação docente. Experiências como o PET e o PIBID demonstram a viabilidade de percursos formativos alinhados à realidade da educação básica, fortalecendo a identidade profissional.

Pesquisar aspectos como formação inicial, condições de trabalho, carreira e prática reflexiva é fundamental para mudanças bem fundamentadas, que contemplem a autonomia docente. Os professores não apenas são moldados pelo trabalho, mas também o (re)produzem, gerindo não só conteúdos, mas seu próprio desenvolvimento profissional. Essa perspectiva exige abordagens metodológicas que transcendam análises parciais, considerando a complexidade do

fazer docente e suas interações sociais.

Assim, embora haja singularidades entre os autores, há convergência ao relacionar saberes docentes e formação inicial, destacando que o ensino vai além da transmissão de conhecimentos; é também construção contínua de identidade e prática reflexiva.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri; BIAJONE, Jefferson. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 281–295, maio/ago. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151797022007000200007&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 1 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União: seção 1**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União: seção 1**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. **Diário Oficial da União: seção 1**, Brasília, DF, 16 maio 2006.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica. **Diário Oficial da União: seção 1**, Brasília, DF, 28 out. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professores. **Diário Oficial da União: seção 1**, Brasília, DF, 2 jul. 2015.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. **Diário Oficial da União: seção 1**, Brasília, DF, 31 dez. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui a Base Nacional Comum Curricular. **Diário Oficial da União: seção 1**, Brasília, DF, 22 dez. 2017.

CAMPOS, Silmara; PESSOA, Valda Inês Fontenele. Discutindo a formação de professoras e de professores com Donald Schön. In: GERALDI, C. M.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (org.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. 2. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. [xx–xx].

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernadete; BARRETO, Elba. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2025.

GATTI, Bernadete; NUNES, Maria M. R. (org.). **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009. 155 p.

GATTI, Bernadete. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355–1379, out./dez. 2010. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2025.

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

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, G. E. et al. Uma história da formação de professores/as no Brasil: um estudo bibliográfico. **Research, Society and Development**, v. 10, p. 1–13, 2021.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106–1133, 2017.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 147–164, jan./abr. 2009.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Póiesis Pedagógica**, v. 9, n. 1, jan./jun. 2011.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SHULMAN, Lee S. Paradigms and researcher programs in the study of teaching: a contemporary perspective. In: WITTRICK, M. C. (org.). **Handbook of research on teaching**. 3. ed. New York: MacMillan, 1986. p. 3–36. In: BORGES, Cecília Maria Ferreira. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP: CEDES, n. 74, ano XXII, p. 27–42, 2001.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação de professores**. São Paulo: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2004.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, jan./abr. 2000.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

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