

Saberes profissionais: reflexões a partir de Antoni Zabala, Clermont Gauthier e Lee Shulman

Professional knowledge: reflections based on Antoni Zabala, Clermont Gauthier, and Lee Shulman

Eliane Quincozes Porto

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar)
Júlio de Castilhos/RS-Brasil

Ana Cláudia de Oliveira da Silva

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar)
São Vicente do Sul/RS-Brasil

Vantoir Roberto Brancher

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar)
Jaguari/RS-Brasil

Resumo

A partir dos escritos de Zabala, Gauthier e Shulman, busca-se, neste trabalho, compreender como cada um dos autores em questão define os saberes profissionais docentes, numa perspectiva conceitual e tipológica relacionada com a formação inicial e continuada de professores. Em Zabala, destaca-se que a diferenciação dos conteúdos de aprendizagem, que possibilita identificar com mais precisão as intenções educativas do docente. Por meio de Gauthier, enfatiza-se a pluralidade e a complexidade da natureza dos conhecimentos mobilizados pelos professores em suas práticas. A abordagem de Shulman contribui com o conhecimento pedagógico do conteúdo, propondo que o professor, ao transformar o conteúdo com seu conhecimento, possibilite a aprendizagem. Embora haja pontos de convergência entre os autores, coube a esta análise reflexiva apresentar também alguns contrapontos entre eles.

Palavras-chave: Formação Docente; Profissionalização Docente; Prática Docente.

Abstract

Drawing upon the works of Zabala, Gauthier, and Shulman, this study seeks to understand how each of these authors defines professional teaching knowledge from both conceptual and typological perspectives related to initial and continued teacher education. Zabala's work highlights that the differentiation of learning content, according to a specific typology, enables a more precise identification of a teacher's educational intentions. Through Gauthier, emphasis is placed on the plurality and complexity in the kind of knowledge mobilized by teachers in their practices. Shulman's approach contributes to pedagogical content knowledge, proposing that teachers enable learning by transforming content with their knowledge. Although there are points of convergence among these authors, this reflective analysis also presents certain counterpoints among them.

Keywords: Teacher Education; Teacher Professionalization; Teaching Practice.

Introdução

Os estudos sobre a profissão do professor têm oferecido inúmeras compreensões acerca dos atravessamentos que constituem o exercício profissional docente. Diante disso, torna-se imprescindível o conhecimento mais aprofundado das reflexões teóricas sobre o trabalho docente e as experiências na atuação do professor, enquanto categoria e profissionalidade.

Nesse contexto, este escrito objetivou apresentar conceitos e tipologias de Zabala (1998), Gauthier e Tardif (2013), Gauthier *et al.* (2006), Shulman (1986), Grosmann, Wilson e Shulman (2005) e Shulman (2014) acerca dos saberes profissionais docentes, em busca de estabelecer interlocuções com a formação inicial e continuada de professores. As investigações e os estudos sobre os saberes profissionais docentes ganharam robustez nas décadas mais recentes, ao apontarem diferentes abordagens e perspectivas teóricas sobre a constituição da profissionalidade, seja no âmbito nacional seja no âmbito internacional.

Com a busca pelo reconhecimento dos saberes específicos que caracterizam a profissão docente, pretende-se, com esta reflexão, compreender as possíveis aproximações entre Zabala, Gauthier e Shulman acerca dos saberes profissionais docentes, tendo em vista o destaque das obras desses teóricos nos referenciais dos cursos de graduação e de pós-graduação na área da educação e do ensino. Ao reconhecer a influência desses autores para o campo de pesquisas sobre saberes docentes, parte-se para o diálogo com tais pressupostos teóricos, buscando possíveis relações das temáticas com a formação de professores.

Metodologia

Por conta do propósito já anunciado, este estudo se caracteriza como pesquisa exploratória e descritiva, uma vez que busca pela reflexão acerca da temática definida, para melhor compreendê-la em suas características (Gil, 2008). Ademais, trata-se de investigação de abordagem qualitativa, a qual, segundo Minayo (2002), visa analisar um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, ao aprofundar relações, processos e fenômenos não reduzidos a variáveis quantificáveis.

O trabalho baseia-se em materiais como livros e artigos de periódicos, referentes aos autores Zabala, Gauthier e Shulman e está organizado em três momentos: “Zabala e a tipologia dos conteúdos para uma prática educativa reflexiva”; “Gauthier e os saberes para o exercício da atividade docente”; e, por último, “Shulman e a base do conhecimento para o

repertório profissional dos docentes”. Ao final, trar-se-á as considerações finais e as referências dos teóricos que embasaram esta reflexão.

Referencial teórico

Zabala e a tipologia dos conteúdos para uma prática educativa reflexiva

Antoni Zabala constitui referência internacional nas áreas da Pedagogia e da Educação, sendo pesquisador da vertente construtivista. Seus estudos baseiam-se na tipologia dos conteúdos de aprendizagem, destacando que a diferenciação desses pode contribuir para a identificação de maneira mais precisa das intenções educativas dos docentes e apontar variáveis que influenciam na prática educativa.

O autor define prática educativa como “todas as ações, planejadas e alinhadas de forma intencional e com objetivos determinados, em ambientes designados a criar oportunidades de ensino e de aprendizagem” (Zabala, 1998, p. 24). Segundo ele, não há um padrão a ser seguido, mas uma relação que se estabelece entre teorias e práticas.

Em contraponto à concepção cognitivista da educação, o autor apresenta uma proposta formativa do ser humano em sua totalidade, não apenas em termos cognitivos, uma vez que quando se refere a conteúdos, geralmente, discursa-se acerca de matérias ou disciplinas. Nessa perspectiva, Zabala (1998, p. 30) conceitua os conteúdos como “todos aqueles que possibilitem o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social”. Dessa maneira, a atenção à diversidade e à inclusão corresponde à pluralidade humana na sociedade, tendo a diferença como um princípio.

A função social do ensino e dos objetivos de aprendizagem convocam ao desenvolvimento da autonomia, da inserção e da atuação social por parte dos estudantes, a partir do ensino da ética e da tolerância. As relações interativas em sala de aula, os papéis do professor e do aluno, também são salientadas por esta abordagem, quando destaca a organização social da sala, os agrupamentos, tanto na escola quanto na classe, uma vez que:

[...] a escola deve promover a formação integral [...] respondendo ao que devemos entender como autonomia e equilíbrio pessoal, o tipo de relações interpessoais a que nos referimos e o que queremos dizer quando nos referimos à atuação e inserção social (Zabala, 1998, p. 28).

Diante disso, em busca de um processo integral e globalizado, os conteúdos terão maior potência se estiverem relacionados e conectados entre si. Aprendizagem dos conteúdos segundo a sua tipologia (Zabala, 1998) contribui para que se tenha em mente o

que ensinar, como ensinar e quando ensinar, bem como o que aprender e avaliar para além do que é considerado, classicamente, como conteúdo. Para isso, apresentaremos, na Figura 1, a tipologia dos conteúdos, segundo Zabala (1998).

Figura 1: Tipologia dos conteúdos

FACTUAIS: Referem-se ao conhecimento dos fatos, acontecimentos, situações, dados e fenômenos concretos e singulares (nomes, códigos, axiomas, fatos históricos, entre outros. Para que sua aprendizagem seja provida de sentido e não meramente mecânica, esses conteúdos devem estar associados a conceitos.	CONCEITUAIS: Podem ser divididos em três tipos: dados, conceitos e princípios. Juntos com os conteúdos factuais referem-se ao que se deve saber e deve ter significado não apenas no contexto escolar, mas também em situações presentes na vida dos alunos.
PROCEDIMENTAIS: Conjunto de ações ordenadas, dirigidas para a realização de um objetivo (observar, classificar, entre outros). É o que se deve saber fazer, porém, refletindo sobre como fazer, sem restringir-se apenas à execução. Esse tipo de conteúdo não é aprendido nem ensinado como os outros conteúdos, mas é adquirido de forma mais eficiente por meio das hipóteses.	ATITUDINAIS: Contemplam atitudes (componente comportamental); normas (componente cognitivo) e valores (dimensão afetiva). As atitudes não são objeto de ensino declarado, mas estão em tudo que o professor faz, sem que ele tenha consciência disso. Pensar em atitudes e valores supõe considerar uma formação preocupada também com aspectos da vida social do aluno.

Fonte: Autores, a partir de Zabala (1998).

A aprendizagem dos conteúdos factuais envolve a memorização e a repetição. Dessa maneira, pode-se reconhecer que o aluno aprendeu quando ele é capaz de reproduzir o conteúdo pela escrita e oralmente, tal qual foi ensinado. Zabala (1998, p. 41) afirma que “alguém aprendeu quando é capaz de recordar e de expressar, de maneira exata, o original [...] é uma aprendizagem de tudo ou nada”.

Os conteúdos conceituais são mais abstratos. Nesse sentido, sua aprendizagem nunca pode ser considerada acabada, pela possibilidade de expansão do conceito que é determinado pelo conteúdo. Nas palavras de Zabala (1998, p. 43), as condições de:

[...] uma aprendizagem de conceitos ou princípios, coincidem exatamente com as que foram descritas como gerais e que permitem que as aprendizagens sejam o

mais significativas possível. Trata-se de atividades complexas que provocam um verdadeiro processo de elaboração e de construção pessoal do conceito.

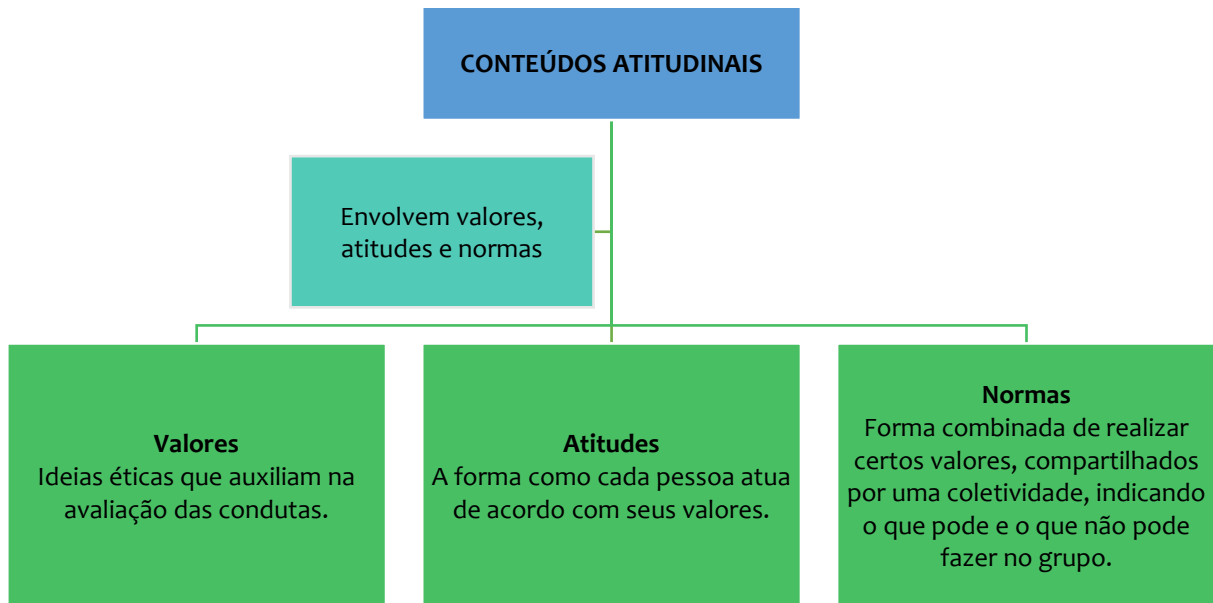
Quanto aos conteúdos procedimentais, Zabala (1998, p. 44) argumenta que “incluem entre outras coisas as regras, as técnicas e os métodos, as destrezas ou habilidades, as estratégias, os procedimentos”. São diferentes ações que, quando mobilizadas de maneira conjunta e de forma ordenada, contribuem para o alcance dos objetivos.

Diante disso, os conteúdos procedimentais consistem em vivenciar/materializar os conhecimentos que adquirimos com os conteúdos conceituais. Para o ensino dos diferentes conteúdos, Zabala (1998) considera que o aluno aprenderá o conceito quando for capaz de utilizá-lo para interpretar, compreender, expor um fenômeno ou uma situação. Cabe salientar que os procedimentos não possuem um fim dirigido, ou seja, não correspondem a hábitos, pois, ao serem trabalhados, exigem atividades oriundas de situações significativas e funcionais, como possibilidade de contextualização dos conteúdos para novas aprendizagens.

No campo do afeto, a aprendizagem se constrói mais por vivências das situações de estudo. A apreciação com os sentidos gera maior complexidade nas atividades de ensino (Zabala, 1998). Dessa maneira, o autor aborda os conteúdos atitudinais, referentes aos valores, atitudes e normas em comum com componentes cognitivos, (conhecimentos e crenças), condutas (ações e declaração de intenção) e afetivos (sentimentos e preferências).

Atitudes são tendências ou predisposições na forma de atuar das pessoas, ou seja, “a forma como cada pessoa realiza sua conduta de acordo com valores determinados” (Zabala, 1998, p. 46). Isso ocorre, por exemplo, em atividades que envolvam cooperar com o grupo, ajudar os colegas e respeitar o meio ambiente, conforme mostramos na Figura 2.

Figura 2: Conteúdos atitudinais



Fonte: Autores, a partir de Zabala (1998).

Nessa perspectiva, ao desenvolver atividades com estes conteúdos, pode-se oportunizar com que o aluno pense sobre sua postura perante o mundo, reveja seus valores e sua própria ação na sociedade. Como foi salientado anteriormente, ao diferenciar hábito de atitude, elucida-se que uma obrigação de agir de determinada forma difere de desenvolver uma atitude. Esta última tem relação com possibilidades de escolha, ou seja, em escolher o caminho que se julga ser mais apropriado.

De acordo com Zabala (1998), os processos de ensino e de aprendizagem são extremamente complexos e, diante disso, uma de suas maiores contribuições foi propor um modelo de análise e melhoria da prática docente, voltado para a integralidade da formação do aluno. Nessa compreensão, cada educador pode trabalhar para melhorar a sua prática e potencializar uma atuação profissional baseada no pensamento prático, mas com capacidade reflexiva.

Gauthier e os saberes para o exercício da atividade docente

As preocupações em relação aos saberes específicos da docência datam do início do século XIX, portanto, não são tão recentes. Para Gauthier e Tardif (2013), inúmeros pesquisadores desenvolveram projetos em busca de um ensino mais eficiente. No entanto, somente nas últimas décadas é que, na América e na Europa, foram realizados importantes pesquisas diretamente nas salas de aula, com vistas a descrever a prática docente.

Ao partir de questionamentos acerca dos motivos para o sucesso ou para o insucesso dos alunos, bem como do não reconhecimento da docência enquanto uma profissão de saberes profissionais, formulou-se o pensamento de que não basta saber o conteúdo para ensinar, sendo necessária a cultura, a experiência e o bom senso.

Diante disso, Gauthier e Tardif (2013) defendem que a docência é um ofício com saberes específicos e que a formação de professores deve considerar a experiência prática, com saberes docentes a serem estudados, divulgados e validados pelos pesquisadores e, especialmente, por outros professores. Ele debate, ainda, a problemática construtivista, salientando que nem mesmo esta abordagem foi suficiente para resolver os problemas que a sociedade enfrentava, como a falta de mão de obra qualificada.

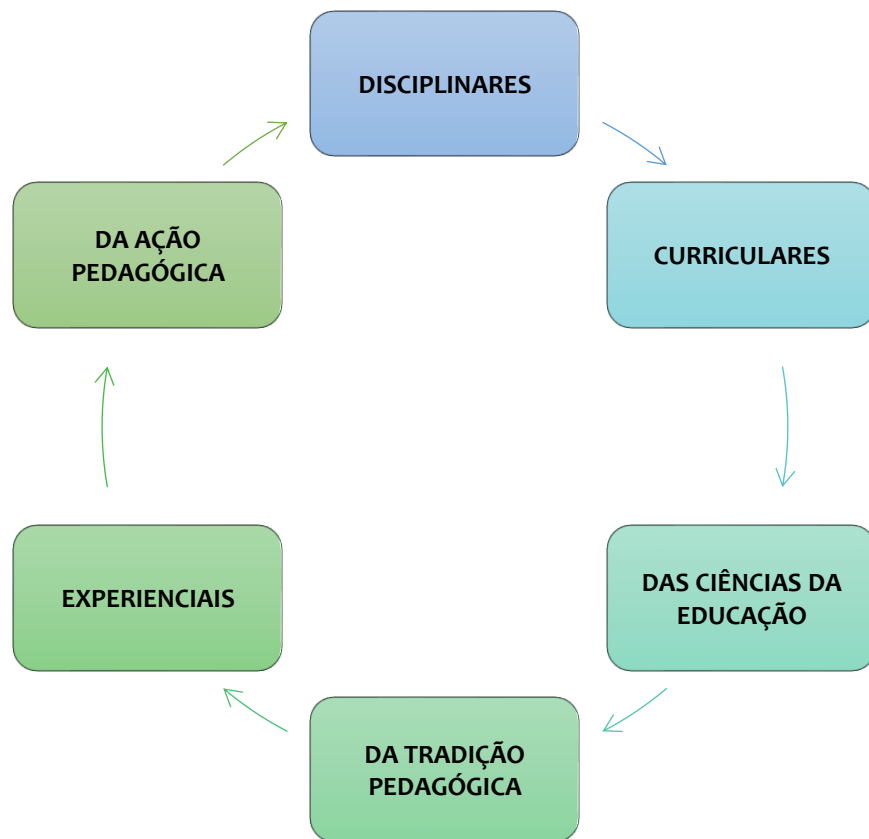
Para Gauthier *et al.* (2006, p. 31), o desafio da profissionalização docente é desenvolver um ofício feito de saberes, que precisam ser documentados para o reconhecimento da profissão, ao considerar que o professor:

Possui um conjunto de saberes a respeito da escola que é desconhecido pela maioria dos cidadãos comuns e pelos membros das outras profissões. É um saber profissional específico, que não está diretamente relacionado com a ação pedagógica, mas serve de pano de fundo tanto para ele quanto para outros membros de sua categoria socializados da mesma maneira. Esse tipo de saber permeia a maneira de o professor existir profissionalmente.

No intuito de apresentar a tipologia de saberes sistematizada por Gauthier e Tardif (2013, p. 29), elaborou-se a Figura 3, que evidencia os saberes “disciplinares, curriculares, das ciências da educação, da tradição pedagógica, experienciais e da ação pedagógica”. A essência dos estudos é constituir uma teoria geral da pedagogia que se articule aos seis saberes e prepare os professorandos, durante a formação inicial, para adquirir um repertório de conhecimentos positivos utilizáveis na docência.

O autor define os Saberes Disciplinares como aqueles produzidos por pesquisadores e cientistas nos diferentes campos do conhecimento, uma vez que aborda o conhecimento do conteúdo a ser ensinado. Salienta-se que o que se entende por saber disciplinar não é produto da prática do professor, embora, ele ensine apoiado nesse saber.

Figura 3: Saberes docentes na tipologia de Gauthier



Fonte: Autores, baseados em Gauthier e Tardif (2013).

Já os Saberes Curriculares referem-se ao conhecimento dos programas, dos planos de aula e dos procedimentos da escola. No saber curricular, a disciplina é concebida como um programa, para planejar e avaliar.

Os conhecimentos a respeito da própria profissão relacionam-se aos saberes das Ciências da Educação e são adquiridos ao longo da formação profissional. Eles constituem-se nos conhecimentos profissionais que informam a respeito das diferentes facetas da educação, como o conselho escolar, a carga horária, a atuação nos sindicatos e noções de desenvolvimento infantil. Esses saberes são desconhecidos pelos cidadãos comuns e membros das outras profissões.

Na perspectiva de Lima e Saldanha (2024, p. 6) o autor em questão discute “ensinar como uma atividade complexa e dinâmica, que envolve a capacidade do professor de reunir e integrar diversas habilidades para lidar com situações educativas específicas”. Desse modo, as representações construídas precocemente pelo professor, mesmo antes de pensar em ser professor, estão atreladas aos Saberes da Tradição Pedagógica. Esses saberes

são definidos pelas representações da escola, dos alunos, do professor, do ensino e do aprendizado, os quais servem de exemplo para conduzir o desempenho do docente.

Os Saberes Experienciais são constituídos pelos conhecimentos construídos em um processo individual de aprendizagem da profissão. Gauthier *et al.* (2006, p. 331) afirma que reconhecer a experiência, possibilita ao professor ressignificar um repertório de conhecimentos, como um:

[...] profissional, ou seja, como aquele que, munido de saberes e confrontando a uma situação complexa que resiste à simples aplicação dos saberes para resolver a situação, deve deliberar, julgar e decidir com relação à ação a ser adotada, ao gesto a ser feito ou à palavra a ser pronunciada antes, durante e após o ato pedagógico.

Na perspectiva do autor, a experiência e o hábito estão relacionados; logo a experiência torna-se regra, ou seja, a experiência é pessoal e privada confinada nos segredos da sala de aula. Elaborar essa jurisprudência, truques, artifícios e seus julgamentos é a razão para que elas nunca sejam testadas publicamente.

Ao retratar os Saberes da Ação Pedagógica, pode-se inferir que são os saberes experienciais que se tornam públicos e são validados por meio de pesquisas e ou validados com os pares no campo de atuação. A partir da perspectiva de Gauthier *et al.* (2006), os saberes profissionais são organizados no Quadro 1.

Quadro 1: Saberes profissionais

CATEGORIA DO SABER	NATUREZA DO CONHECIMENTO	FONTE DE AQUISIÇÃO	FUNÇÃO PRINCIPAL NA PRÁTICA
SABERES DISCIPLINARES	Conhecimento acadêmico e científico sobre as matérias a serem ensinadas.	Universidades, pesquisa científica, disciplinas específicas da área.	Dominar a matéria e sua lógica interna para estruturar o conteúdo.
SABERES CURRICULARES	Conhecimento dos objetivos, conteúdos, métodos e materiais de ensino prescritos pelas instâncias educativas.	Documentos oficiais, programas escolares, manuais didáticos.	Saber o que deve ser ensinado em cada nível e como o conteúdo deve ser apresentado.
SABERES DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL	Saberes relativos às Ciências da Educação (Didática, Psicologia, Sociologia, Filosofia da Educação).	Instituições de formação de professores (Licenciaturas).	Fornecer a base teórica e racional para a ação pedagógica e a gestão da sala de aula.
SABERES DA TRADIÇÃO PEDAGÓGICA	Representações, crenças e "melhores práticas" construídas historicamente pelo corpo docente.	Cultura escolar, história pessoal, senso comum profissional.	Influenciar a prática diária por meio de hábitos e normas não escritas.
SABERES DA AÇÃO PEDAGÓGICA	Conhecimento relativo às habilidades e métodos de intervenção em situações concretas de ensino.	Pesquisa em Didática. Observação da prática de pares, reflexão a partir das Teorias do Ensino.	Técnicas e estratégias de ensino específicas para a sala de aula.
SABERES	Conhecimento prático,	Experiência pessoal,	Permitir a improvisação, a

EXPERIENCIAIS	peçoal e validado pela vivência no trabalho cotidiano.	ensaios e erros na prática. Interações com alunos e colegas.	tomada de decisão rápida e a adaptação do ensino às contingências reais da sala de aula.
----------------------	--	--	--

Fonte: Autores, baseados em Gauthier et al. (2006).

Na perspectiva do autor, o professor constrói o saber na ação e este é legitimado pelos saberes oriundos da prática. Gauthier et al. (2006) ressaltam ainda que a prática é fonte de saberes e é fruto da experiência, como tal ela pode provocar a qualificação do professor para o exercício de sua ação.

Com base nisso, Gauthier et al. (2006) defendem que a formação de um bom professor envolve a articulação de todos esses saberes, na busca da validação e da publicização desses últimos para construir uma teoria da pedagogia.

Shulman e a base do conhecimento para o repertório dos docentes

A literatura tem informado que, quando a discussão aborda os conhecimentos dos professores, um dos autores mais citados é Lee Shulman. Suas pesquisas destacam o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK, advindo da expressão em inglês, *Pedagogical Content Knowledge*) que, segundo o autor, representa o conhecimento profissional dos professores (Grosmann; Wilson, Shulman, 2005; Shulman, 1986, 2014). Este conceito representa a intersecção entre o conhecimento do conteúdo e as melhores formas de ensiná-lo, uma vez que destaca a importância dos professores não apenas conhecerem bem a matéria, mas também saberem ensiná-la. Esse é um quesito fundamental para a prática docente em sua perspectiva de trabalho.

Esta sistematização dialoga com saberes específicos que são mobilizados para que o professor seja capaz de ensinar e, por isso, é descrito como “amálgama especial de conteúdo e pedagogia”. Amálgama (Grosmann; Wilson; Shulman, 2005) no sentido poético e conceitual, remete aos conhecimentos pedagógicos e do conteúdo, que se fundem e tornam-se indissociáveis no ensino. Da mesma maneira, é único do professor, no sentido transformador para a aprendizagem.

Na conceituação de Grosmann, Wilson e Shulman (2005, p. 206), algumas categorias dizem respeito ao conhecimento construído pelo professor durante sua experiência docente, agregados aos conhecimentos para ensinar sua disciplina, a princípios e a técnicas que são necessários para promover esse ensino, como:

[...] o conhecimento do conteúdo; ao conhecimento pedagógico geral, com especial referência aos princípios e estratégias mais abrangentes de gerenciamento e organização de sala de aula, que parecem transcender a matéria; ao conhecimento do currículo, particularmente dos materiais e programas que servem como “ferramentas do ofício” para os professores; ao conhecimento pedagógico do conteúdo, esse amálgama especial de conteúdo e pedagogia que é o terreno exclusivo dos professores, seu meio especial de compreensão profissional; ao conhecimento dos alunos e de suas características; ao conhecimento de contextos educacionais, desde o funcionamento do grupo ou da sala de aula, passando pela gestão e financiamento dos sistemas educacionais, até as características das comunidades e suas culturas e ao conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica.

Nessa perspectiva, destaca-se que este conhecimento é fundamental em processos de aprendizagem da docência. Os saberes relacionados à experiência do professor podem consolidar os conhecimentos pedagógicos do conteúdo. Diante disso, observa-se que tal consolidação dos conhecimentos passarão a acontecer no decorrer da experiência docente que, para ele, distingue o professor especialista de um especialista no conteúdo.

O autor enfatiza, ao tratar da experiência, a importância da habilidade do professor de transformar o conhecimento do conteúdo em múltiplas possibilidades pedagógicas e ações práticas de ensino, em busca do alcance de diferentes interesses e demandas dos estudantes. Shulman (2014, p. 10) denomina este processo de raciocínio pedagógico em que:

[...] o ensino necessariamente começa com o professor entendendo o que deve ser aprendido e como deve ser ensinado. Ele procede com uma série de atividades, durante as quais os alunos recebem instruções e oportunidades específicas para aprender⁵, embora o aprendizado propriamente dito seja, em última análise, de responsabilidade dos alunos. O ensino conclui com uma nova compreensão tanto do professor como do aluno⁶. Embora seja certamente uma concepção essencial do ensino, ela também é uma concepção incompleta. O ensino deve ser adequadamente entendido como algo mais do que a melhoria da compreensão; mas, se não for nem mesmo isso, então serão discutíveis as questões relacionadas ao desempenho de suas outras funções.

A “base de conhecimento” e as reflexões de Shulman (1986) consistem em um corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que são necessários para o ensinar e aprender nos mais diferentes campos do conhecimento, bem como níveis, contextos e modalidades de ensino. Essa base implica em uma construção contínua, tendo em vista que ainda há muito a ser produzido. Nesse sentido, a tipologia proposta pelo autor (Figura 4) destaca sete categorias que dão ênfase ao “conhecimento pedagógico do conteúdo”.

Figura 4: Tipologia de Shulman



Fonte: Autores, a partir de Shulman (1986).

Quando se refere ao **conhecimento do conteúdo**, o autor destaca o campo disciplinar e suas implicações teórico-práticas, no entrelaçamento com as demais disciplinas. Nessa dimensão, o professor compreende o que deve ser aprendido e como isso deve ser ensinado. Ao ter propriedade sobre o conteúdo específico, ele amplia possibilidades de avaliar até que parte o estudante aprendeu, bem como suas demandas de aprendizagem.

Para Shulman (1986), os princípios e estratégias gerais de manejo e de organização da aula transpõem o componente curricular, uma vez que precisam acontecer de maneira dinâmica e fluida, a partir da orientação dos objetivos. Diante disso, com o **conhecimento**

pedagógico geral, isto é, ao conhecer a organização, o professor contempla o conhecimento do currículo, pois poderá atuar com consciência e intencionalidade em sua prática pedagógica.

No que diz respeito ao **conhecimento dos alunos e de suas características**, o autor salienta que o professor necessita acolher as diferentes necessidades de aprendizagem, tendo em vista que cada um traz uma história de vida, carregada de vivências e peculiaridades. Tal consciência, atrelada à conjuntura, configura o **conhecimento do contexto educacional**, definido por Shulman (1986) como um balizador da operacionalização do ensino, que possibilita fortalecer os compromissos assumidos no ambiente de trabalho com a região e com a comunidade.

Ao abordar a consciência e o **conhecimento dos objetivos, das finalidades e dos valores educacionais, com seus fundamentos filosóficos e históricos**, Shulman (1986) afirma que estes se manifestam implícita ou explicitamente no currículo e na cultura escolar. Dessa maneira, o professor poderá contribuir para a autonomia do estudante, que terá oportunidades para a construção do seu conhecimento.

De grande relevância para o pesquisador é o **conhecimento pedagógico do conteúdo**, que, ao integrar matéria e didática, fortalece a base para o ensino entre as demais categorias do conhecimento. Ao tratar de ensino, a prática contempla um ambiente de complexidade, uma vez que o professor é confrontado por um coletivo de estudantes.

Nesse processo, a reflexão sobre a prática realizada alimenta e renova a base de conhecimento, tornando a prática uma fonte constante de sabedoria e desenvolvimento profissional. Salientando a presença do autor em debate, Vargas de Souza e Emmel (2025) destacam em suas pesquisas que Shulman (1987, 2014) emerge nos referenciais das pesquisas desenvolvidas acerca da formação de professores, especialmente para a formação de professores de Ciências, promovendo novas reflexões e reafirmando sua consistência teórica.

Dessa maneira, pode-se inferir que os saberes da prática docente emergem do contexto e do manejo de situações apresentadas. Na perspectiva do autor, a integração do conhecimento técnico e pedagógico pode ser um caminho para melhorar a prática docente e promover uma aprendizagem mais significativa.

Considerações finais: por uma convergência dialógica

Pode-se concluir que o contexto escolar é um elemento crucial e multidimensional pelas lentes dos três autores, embora abordem de maneira distinta seu impacto acerca da prática profissional e da aprendizagem. Ao refletir sobre as diferentes tipologias e classificações apresentadas pelos pesquisadores, conclui-se que apresentam contribuições significativas para a organização do campo dos saberes docentes. Da mesma forma, evidenciam a complexidade e as possíveis lacunas ainda não exploradas em estudos e pesquisas.

No contexto da formação de professores, Antoni Zabala, Clermont Gauthier e Lee Shulman salientam a relevância de uma formação consistente e contínua, bem como o desenvolvimento profissional como um processo no fortalecimento da prática e de uma aprendizagem efetiva, que sinalize a reflexão, a atualização e a adaptação às mudanças no contexto educacional. Quanto à valorização do conhecimento pedagógico específico, os autores convergem que as estratégias de ensino para a compreensão do conteúdo, assim como a gestão da sala de aula, são fundamentais para um bom processo de ensino.

Diante disso, os pesquisadores defendem a ideia de que a formação precisa da conexão entre teoria e prática, para que os professores tenham a oportunidade de desenvolver os conhecimentos teóricos em suas atividades diárias de ensino. Em relação ao contexto escolar, os autores compartilham da importância de um olhar atento às demandas dos estudantes, atreladas às dinâmicas sociais.

Embora a formação contínua, os processos reflexivos e a integração entre teoria e prática sejam um ponto de intersecção entre os teóricos, a abordagem relacionada ao desenvolvimento de competências (Zabala, 1998) faz um contraponto ao aprofundamento teórico do conteúdo (Gauthier; Tardif, 2013) e mesmo à combinação de teoria e prática através do conhecimento pedagógico (Shulman, 1986).

Em busca de uma convergência dialógica entre os autores, considera-se que esta pode residir na compreensão de que uma prática educativa com o conhecimento profissional consciente (Zabala, 1998) requer, simultaneamente, o domínio de um repertório diversificado de saberes (Gauthier et al., 2006), bem como o conhecimento técnico e pedagógico dos conteúdos, para a aprendizagem de maneira significativa pelo aluno (Shulman, 1986).

Em síntese, os autores apresentam a docência como uma profissão intelectual e reflexiva, que exige do professor saber, saber fazer, saber ensinar e por que ensinar, com decisões fundamentadas em aspectos teóricos, disciplinares e práticos. Essas diferenças podem gerar contradições na forma como cada um propõe a formação e o desenvolvimento docente, mas convergem no que se trata à complexidade do ofício docente, o que corrobora para nossa análise nesse escrito.

Referências

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. **A pedagogia: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias**. Petrópolis: Vozes, 2013.

GAUTHIER, Clermont *et al.* **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GROSMANN, Pamela L.; WILSON, Suzanne M.; SHULMAN, Lee S. Profesores de sustancia: el conocimiento de la materia para la enseñanza. **Profesorado - Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado**. Granada, v. 9, n. 2, p. 1-25, 2005. Disponível em: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19745>. Acesso em: 18 jul. 2025.

LIMA, Debora Freire de; SALDANHA, Diana Maria Leite Lopes. O papel da literatura na construção da identidade profissional de pedagogos. **Revista Cocar, [S. l.]**, v. 21, n. 39, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/9746>. Acesso em: 21 nov. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v4i2.293>. Acesso em: 28 jul. 2025.

SHULMAN, Lee S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**. Thousand Oaks, v. 15, n. 2, p. 4-14, feb. 1986. Disponível em: <https://www.wcu.edu/webfiles/pdfs/shulman.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2025.

VARGAS DE SOUZA, Andressa; EMMEL, Rúbia. O Conhecimento pedagógico de conteúdo na formação de professores de ciências uma revisão em pesquisas brasileiras. **Revista Cocar, [S. l.]**, v. 20, n. 38, 2024. DOI: 10.31792/rc.V20i38.7875. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/7875>. Acesso em: 21 nov. 2025.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Sobre os autores

Eliane Quincozes Porto

Licenciada em Educação Especial e Pedagogia, Mestra em Educação Profissional e Tecnológica e Doutora em Ensino de Ciências e Matemática, Professora de Educação Especial/Atendimento Educacional Especializado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha - Campus Júlio de Castilhos.

E-mail: eliane.porto@iffarroupilha.edu.br.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7774-8090>.

Ana Cláudia de Oliveira da Silva

Licenciada em Educação Especial e Pedagogia, Mestra em Educação Profissional e Tecnológica e Doutora em Ensino de Ciências e Matemática, Professora de Educação Especial/Atendimento Educacional Especializado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha - Campus São Vicente do Sul.

E-mail: anaclaudia@iffarroupilha.edu.br.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8150-6956>.

Vantoir Roberto Brancher

Pedagogo, Mestre e Doutor em Educação, Professor da área de Pedagogia do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Farroupilha – Campus Jaguari, atuando também junto ao Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT).

E-mail: vantoir.brancher@iffarroupilha.edu.br.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2829-7320>.

Recebido em: 01/11/2025

Aceito para publicação em: 17/11/2025