
Expertise do professor: uma investigação sobre os saberes de professores do Ensino Fundamental

Teacher expertise: an investigation into the learning of Elementary School teachers

Izabella Anaja Romão de Paula Nunes
Rosineide de Andrade Rocha
Rosa Maria Moraes Anunciato
Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)
São Carlos - Brasil

Resumo

Partindo de um levantamento de teses e dissertações na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) que tangenciam a temática da *expertise* do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental dos últimos 6 anos, selecionaram-se duas teses para análise. Apresentam-se como objetivos: investigar o conceito de *expertise* dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental nas publicações científicas e elencar os saberes que a caracterizam nessa etapa da escolaridade. O estudo pauta-se em autores como Tardif, Hofstetter e Schön para discutir a *expertise* na perspectiva dos saberes docentes. Os resultados apontam a *expertise* correlacionada aos saberes curriculares e profissionais, assim como a importância da interação intergeracional docente para construir uma base de conhecimentos sólida na formação de um professor bem-sucedido.

Palavras-chave: Formação de Professores; Saberes docentes; Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Abstract

This study aims to investigate the concept of teacher expertise in the early years of elementary school in scientific publications and to list the knowledge that characterizes teaching expertise in this stage of schooling, based on a survey of theses and dissertations in the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) that deal with the topic of teacher expertise in the early years of elementary school in the last 6 years. The study is based on authors such as Tardif (2014, 2019), Hofstetter (2017, 2021), and Schön (1995, 2000) to discuss expertise from the perspective of teaching knowledge. The results indicate expertise correlated with curricular and professional knowledge, as well as the importance of intergenerational teacher interaction for building a solid knowledge base in the formation of a successful teacher.

Keywords: Teacher education; Teaching knowledge; Elementary school teacher.

1. Introdução

Em qualquer campo de atuação do ser humano – esporte, saúde, arquitetura, artes e em outros âmbitos da ação humana – sempre haverá profissionais que se sobressaem e apresentam um desempenho notável no exercício das suas funções. Tal realidade não é diferente em se tratando de educação.

Diante disso, emergem algumas questões: o que leva um profissional a destacar-se em determinada área de atuação? Por que alguns profissionais apresentam um desempenho proficiente em sua carreira, e o mesmo não ocorre com outros em condições similares de trabalho? Pensando na docência, podemos questionar: que fatores podem contribuir para minimizar ou ampliar o desempenho do professor no exercício da sua profissão? Quais são os saberes profissionais que fundamentam o desempenho docente? Quais aspectos têm maior relevância para uma atuação de excelência no magistério, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Qual a natureza das abordagens científicas publicadas em torno dessa temática?

Diante desses questionamentos, ressaltamos a pertinência de analisar a *expertise* do professor, ou seja, discutir os aspectos que podem contribuir para a *performance* docente, tendo em vista a importância social que essa profissão detém.

Quando nos propomos aqui a focar nosso olhar no desempenho do professor, recorreremos a Tardif (2014) para embasar nossa discussão. Segundo ele, cabe ao professor apresentar algumas habilidades e competências que lhe possibilitem atuar significativamente, tendo em mira a aprendizagem dos seus alunos. Em suma, o professor precisa dominar os denominados *saberes docentes* para bem desempenhar sua profissão – “saber” em sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser (Tardif, 2014).

Portanto, o desempenho do professor está diretamente associado à sua *expertise*, a sua capacidade de saber organizar situações de ensino que contribuam efetivamente para a aprendizagem dos estudantes; de mobilizar estratégias e metodologias para propiciar aos alunos apropriarem-se criticamente de conhecimentos; e, ainda, de posicionar-se de maneira relevante, crítica e ética no contexto micro e macro da sua profissão. Isso atribui ao professor

o *status* de profissional habilitado e competente, merecedor de aceitação e reconhecimento social.

O professor que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental, profissional polivalente que ministra todas (ou quase todas) as disciplinas do currículo, precisa mobilizar saberes mais amplos relativos à infância, ao modo de a criança aprender e se desenvolver, ao conhecimento, à função social da escola, à sua forma de dar aulas. Além do mais, ele precisa saber lidar com a gestão do tempo, da sala de aula e, inclusive, com as questões curriculares específicas a esse segmento escolar.

Diante desse contexto, este texto objetiva discutir o conceito de *expertise* e investigar como ele vem sendo tratado nos estudos realizados de 2019-2024, voltados a esse campo temático, a fim de identificar as características da *expertise* do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O artigo está estruturado em três momentos. No primeiro, discutiremos o conceito de *expertise*; no segundo, faremos algumas considerações sobre a *expertise* e sua importância para a prática docente dos professores do Ensino Fundamental, anos iniciais; a seguir, exporemos um levantamento bibliográfico de dissertações e teses presentes na plataforma digital Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). E encerraremos com as considerações finais.

2. Refletindo sobre os conceitos de *expertise* na docência

O vocábulo *expertise*, de acordo com Burke (2017), surgiu nas primeiras décadas do século XIX na Grã-Bretanha, articulando-se com necessidades governamentais para a resolução de problemas sociais. Havia a necessidade de buscar pessoas que detivessem um conhecimento especializado em determinadas áreas – saneamento básico, gestão de contas públicas, planejamento urbano, etc. –, para assessorar a administração pública naquele locus e contexto.

Segundo Hofstetter e Schneuwly (2017), entre os séculos XIX e XX houve, no campo da educação, um crescimento considerável de construção de saberes; esse construto, forjado e ampliado, resultou no trabalho da *expertise* de profissionais da área.

Almeida (2021, p. 28) conceitua *expertise* como “conceito que pode ser entendido por um conjunto de saberes necessários que o expert deve possuir para constituir sua função”. Esse conjunto de saberes estaria relacionado a conhecimentos específicos em determinada área, assim como experiências e atitudes, validadas e legitimadas por outros profissionais e

Expertise do professor: uma investigação sobre os saberes de professores do Ensino Fundamental

especialistas do mesmo campo. Sua atuação é notória e crescente nessa esfera, e contribui de forma irrefutável para construir um arcabouço de conhecimentos na docência ou em campo educacional mais amplo. Em síntese, esse conceito está relacionado com um amálgama de elementos práticos e teóricos que habilitam o profissional a uma *performance* de alto nível dentro da sua área de atuação.

Na esfera educacional, em que as realidades sempre são voláteis e fluidas, a *expertise* não pode ser considerada como um estado, mas como um processo. O *expert* é alguém que se coloca em constante atualização qualificada na docência, de forma crítica e contundente, apresentando resultados sólidos e reconhecimento crescente, não obstante as mudanças e os modismos pedagógicos. A *expertise* liga-se à crescente institucionalização (Hofstetter; Schneuwly, 2017), para padronizar saberes referentes ao que é próprio à docência e necessário ao exercício da profissão docente, e é validada pela comunidade educacional.

No caso da docência, um professor pode ser considerado um *expert* quando apresenta um desempenho de excelência e os resultados do seu trabalho se expressam em melhoria acentuada nos níveis de aprendizagens dos seus alunos. Nesse caso, seus saberes são reconhecidos e legitimados por seus pares e pela comunidade em que atua. Mais que isso, o ideal é que ele fomente o desenvolvimento profissional do coletivo de professores.

Tardif (2014), ao discutir sobre o campo de conhecimento dos professores, categoriza os saberes docentes em quatro tipos: saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais. Para ele, os saberes da formação são aqueles adquiridos nas instituições e nos institutos responsáveis pela habilitação legitimadora do sujeito para o ensino. Esses saberes refletem uma visão e linguagem próprias da academia, as quais muitas vezes produzem conhecimentos distanciados dos contextos reais das salas de aula e dos sujeitos que efetuam as ações e práticas – os professores.

Os saberes disciplinares, forjados por grupos de especialistas nas instituições de formação de professores, compõem as diferentes áreas de conhecimento no contexto das instituições educacionais. Produzidos e acumulados historicamente, são reconhecidos pela comunidade científica como uma seleção da cultura humana.

Já os saberes curriculares dizem respeito aos modos de organizar, no contexto escolar, os conhecimentos socialmente produzidos e de organizar e estruturar as instituições para propiciar aprendizagens aos alunos. Corporificam-se por meio dos objetivos

educacionais, dos programas curriculares, dos materiais curriculares, da organização dos tempos e espaços, de normas e princípios e de crenças imbricadas na esfera educativa escolar.

Os saberes da experiência, por sua vez, são configurados pela própria atividade profissional docente no cotidiano das salas de aula e das escolas. Incluem as vivências e as experiências docentes e suas especificidades e relacionam-se ao âmbito pessoal do professor – sua vida pessoal, sua personalidade, suas crenças, suas aprendizagens na carreira profissional e fora dela, suas relações com seus alunos e com seus pares, etc. No entanto, esses saberes individuais se constituem a partir do contexto social e cultural e influenciam o coletivo, num compartilhamento contínuo de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores. Noutros termos, todos os saberes docentes, como aponta Tardif, são sempre saberes sociais.

É possível inferir, desta forma, que a construção da *expertise* docente é multifacetada, híbrida, e correlaciona-se com o contexto social e cultural onde se apresenta e a partir do qual é legitimada.

Diante disso, Tardif (2014) defende a indissociabilidade entre teoria e prática no contexto educacional. A teoria sem a perspectiva da prática, sem a elucidação desta, torna-se discurso academicista, vazio, estéril. Já a prática sem a teoria desemboca num praticismo ou espontaneísmo que pode levar o professor à perda de tempo, de esforços e de energias.

Apesar de a *expertise* estar relacionada a um saber organizado, sistematizado e especializado, pessoas comuns podem desenvolvê-la, no contexto das suas atribuições profissionais. Berliner (1988, p. 7) considera que o desenvolvimento da *performance* pedagógica passa por cinco estágios: (1) novato, (2) iniciante avançado, (3) competente, (4) proficiente e (5) *expert*.

Hofstetter e Valente (2017) entendem a *expertise* como uma instância legítima, atribuída a especialistas que se distinguem no campo científico por seus conhecimentos, atitudes e experiências, os quais repercutem na produção de novos saberes no campo pedagógico. Eles advogam que o professor *expert* deve socializar sua *expertise* com o coletivo da profissão.

Sendo assim, é salutar que os docentes busquem articular os seus saberes experienciais com os saberes acadêmicos, como sublinha Tardif (2014, p. 55), postulando uma “parceria entre professores, *corpus* universitários de formadores e responsáveis pelo sistema educacional”. E complementam Hofstetter e Schneuwly (2021, p. 69): “para que um *expert*

Expertise do professor: uma investigação sobre os saberes de professores do Ensino Fundamental

possa ser reconhecido, é necessário que este detenha uma expertise reconhecida ou que esse mesmo personagem realize uma expertise em termos da produção de novos saberes”.

A *expertise* do professor que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental (ou educação primária, como denominado em outros países) apresenta várias peculiaridades em relação à sua constituição, comparativamente aos demais professores que atuam em outros segmentos da Educação Básica.

Considerando essas nuances e peculiaridades, inspirados nos estudos de Tardif (2014), queremos refletir sobre a *expertise* do professor que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Apontamos três dimensões ou facetas que, articuladas e interdependentes, são essenciais para a constituição dos saberes docentes nessa área, quais sejam: a) Saberes pedagógicos para ensinar crianças na faixa etária de 6 a 10 anos; b) Saberes docentes sobre o currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental; c) Saberes experienciais específicos para a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

a) Saberes pedagógicos para ensinar crianças na faixa etária de 6 a 10 anos

Essa faceta aponta para saberes que são ferramentas de trabalho para o professor, saberes para ensinar, que dizem respeito ao porquê de ensinar e para que ensinar (Hofstetter; Valente, 2017). Esses saberes pedagógicos em relação ao Ensino Fundamental incluem, especificamente, dominar metodologias apropriadas à infância, que favoreçam a aprendizagem dos conteúdos escolares, reconheçam a importância do lúdico e da afetividade, busquem o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral da criança, a construção da sua identidade e personalidade, etc.

A *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) aponta serem pertinentes os conhecimentos, as habilidades e os valores individuais adquiridos pelo docente sobre o que é ser professor, o que é a educação, qual a função social da escola, o que caracteriza a infância, a forma como a criança aprende e se desenvolve, etc. (Brasil, 2018). Ou seja: é crucial possuir uma base sólida de conhecimentos para a docência, sobretudo nesse segmento da Educação Básica, para apropriar-se do modo como se aprende a ser professor. São saberes oriundos de diferentes fontes: das instituições de formação profissional, das ciências da educação, dos cursos e momentos de formação continuada, dos materiais curriculares utilizados no trabalho, da busca autônoma de formação, do compartilhamento de saberes entre os colegas

da profissão e, obviamente, da sua própria atuação prática. Enfim, cabe ao professor ter conhecimento acerca de como a criança se desenvolve e aprende.

Jean Piaget (1896-1980), psicólogo e filósofo suíço, ao investigar as fases de desenvolvimento humano, apontou quatro estágios: sensório-motor (0-2 anos), pré-operacional (2-7 anos), operacional concreto (7-12 anos) e operações formais (a partir dos 12 anos). Com essa abordagem, percebemos que a maior parte das crianças, ao ingressarem nos anos iniciais do Ensino Fundamental, encontram-se no final do estágio pré-operacional, indo para o operacional concreto. Esse fato indica que elas, nesse período da escolarização formal, de acordo com Piaget (1999), apresentam características específicas, próprias do seu processo de maturação biológica, que precisam ser consideradas no processo de ensino e aprendizagem. Estão em uma fase marcada pela construção de aprendizagens baseadas na inteligência simbólica, na intuição, nas experiências individuais e na crescente ampliação do vocabulário.

Nesta perspectiva teórica, na fase anterior, era habitual o convívio com os “porquês”, com a perspectiva autocentrada, com precária capacidade de lógica. Agora, transitando para o operacional concreto, as crianças já estão aptas para analisar logicamente um objeto ou situação, indo além da observação imagética. Sua cognição eleva-se e as faz capazes de ser empáticas com as pessoas e desenvolver características ligadas à responsabilidade, cooperação, colaboração e respeito mútuo. Portanto, ampliam sua capacidade de organizar-se e de memorizar trajetos, devido à sua crescente compreensão espacial. Mas ainda não conseguem utilizar o pensamento abstrato. A sua capacidade lógica ainda depende do concreto, por isso o aprendizado de operações matemáticas não dispensa o uso de jogos e de materiais concretos. As estruturas do seu pensamento são mais estáveis, mais completas e coordenadas, e o seu avanço cognitivo dependerá também dos estímulos que receber (Piaget, 1999). Sendo assim:

A criança terá um conhecimento real, correto e adequado de objetos e situações da realidade externa (esquemas conceituais), e poderá trabalhar com eles de modo lógico. Assim, a tendência lúdica do pensamento, típica da idade anterior, quando o real e o fantástico se misturam nas explicações fornecidas pela criança, será substituída por uma atitude crítica (Rappaport; Fiori; Davis, 1981, p. 72).

Portanto, para o professor atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental é preciso que ele aprimore sua *expertise* a partir de conhecimentos específicos acerca do desenvolvimento infantil na faixa etária dos 6-10 anos de idade. Isso lhe dará condições de propor situações de

ensino e aprendizagem compatíveis com o nível de maturidade dos seus alunos e construir situações didáticas desafiadoras e significativas, intencionalmente planejadas de acordo com esses saberes.

b) Saberes docentes sobre o currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Sacristán (1998, p. 17) conceitua o currículo como “aquilo que o aluno estuda”. Essa acepção, embora aparentemente simples, abarca um tecido multifacetado e complexo que se relaciona ao ensinar e ao aprender no âmbito escolar. Trata-se de um conceito amplo que vem nos alertar para o fato de que todas as práticas propostas pela escola – incluindo seus modos de organização, sua cultura e clima escolar – são práticas educativas e, portanto, curriculares. Todos os sujeitos que trabalham numa escola e colaboram com a efetivação dessas práticas são agentes curriculares – e não apenas o professor, principal direcionador do currículo escolar. Rocha (2020, p. 51), em consonância com esse autor, ressalta que o currículo abrange:

[...] métodos, recursos, procedimentos e estratégias utilizados e por que são utilizados. Sendo assim, ele possui [o currículo], em sua gênese estrutural, o aspecto prático, indicando se a escola, enquanto instituição socializadora, está cumprindo suas finalidades sociais e culturais. Ele é a via por excelência para que o aluno acesse o conhecimento e os artefatos culturais disponibilizados no mundo ao seu redor .

Portanto, ao discutir saberes do currículo escolar, inserem-se neste debate os saberes sobre a forma como a escola organiza seus tempos e espaços para atender a criança na faixa etária dos 6 aos 10 anos, preservando as características e as necessidades da infância. Incluem-se, ainda, a organização dos conteúdos em cada ano de escolaridade, os programas escolares – que contêm os saberes a ensinar e explicitam o como ensinar – , as habilidades para administrar os conteúdos, priorizando uns em detrimento de outros. Envolvem-se também os sujeitos que compõem o contexto escolar e o estruturam; suas representações; a cultura e o clima escolar; o planejamento; a estruturação da aula; a gestão de sala de aula; a gestão do tempo; as maneiras adequadas para lidar com a criança e com seus familiares. Refere-se ainda à diferenciação curricular para atender aos alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem ou com deficiências e proceder à avaliação, etc.

Preponderantemente, uma especificidade relacionada a esse segmento de ensino é a polivalência, ou seja, o professor considerado *expert* nessa fase da escolarização precisa ter versatilidade para realizar múltiplas tarefas e ensinar componentes curriculares variados, transitando entre áreas do conhecimento distintas, com especificidades próprias. Poulson

(2001) salienta que esses conhecimentos, de natureza funcional, são de difícil apreensão e determinam o caráter desafiador da polivalência docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. É muito mais difícil tornar-se um *expert* em um segmento de ensino que envolve tanta diversidade e demanda conhecimentos de áreas tão plurais e complexas.

A BNCC (Brasil, 2018) defende que sejam garantidas ao estudante a transição apropriada entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental - anos iniciais, de modo a possibilitar uma articulação adequada entre as experiências vivenciadas na Educação Infantil e sua progressiva sistematização. Também na transição entre os anos iniciais e os anos finais do Ensino Fundamental deve-se garantir um percurso contínuo de aprendizagens entre essas duas fases do Ensino Fundamental. Contudo, essa transição desafiadora para o professor e para a construção da sua *expertise* é um fator que demanda a mobilização de saberes na docência. Como bem pontuam Cazuza e Oliveira (2022, p. 9):

Nos Anos Iniciais, o ato de alfabetizar é caracterizado como sendo um desafio complexo ao professor responsável por determinada ação. Ao longo dos anos foram se consolidando constantes indagações e incertezas, pois são muitas as hipóteses e contradições acerca do proceder nos ensinamentos do sistema da escrita alfabética, relevante aquisição para a inserção no contexto letrado.

Enfim, embora alfabetizar seja uma tarefa sobremaneira desafiadora e complexa, lidar com as contradições e os pleitos teóricos e metodológicos relacionados ao alfabetizar no contexto escolar brasileiro torna-a ainda mais árdua. Por isso, Cazuza e Oliveira (2022) sugerem que as propostas e as estratégias didáticas sejam bem fundamentadas cientificamente, considerando o aluno como sujeito e protagonista do processo de ensino e aprendizagem.

Com efeito, além de dar conta de ministrar aulas envolvendo diversos componentes curriculares, o segmento exige demandas específicas dessa etapa de ensino, como a alfabetização, o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, o letramento matemático e científico. É necessário, portanto, saber ensinar os diversos objetos de conhecimento dos diversos componentes curriculares, focando a alfabetização e o letramento dos alunos, algo essencial para o seu avanço nos anos seguintes da sua escolaridade.

Outro fator importante é considerar que todo saber, além do seu caráter dialético, é essencialmente interdisciplinar, conforme acentuam Zabala e Arnau (2017). Sendo assim, o trabalho pedagógico, numa perspectiva interdisciplinar, pode favorecer o caráter de

polivalência disciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental e colaborar para que os conteúdos escolares sejam apresentados aos estudantes numa ótica não fragmentária, mas contextualizada e mais significativa – portanto, mais adequada aos níveis cognitivos e socioemocionais do aluno de 6 a 10 anos de idade.

c) Saberes experienciais específicos para a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Os saberes experienciais são aqueles relacionados às vivências e às experiências práticas dos professores no segmento do Ensino Fundamental, anos iniciais. Como organizar as crianças para entrar na sala de aula? Como lidar com as situações imprevistas que ocorrem nesse contexto, por exemplo: um estudante que está no quarto ano, mas ainda não sabe ler; outro que se recusa a ir para a aula de educação física, com outro professor, porque só quer ficar com a professora titular da sala? Como motivar o desenvolvimento da autonomia do estudante para realizar as tarefas de casa, etc.? Essas são situações características dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que ocorrem com muito mais frequência nesse segmento e demandam saberes experienciais do professor para lidar com cada caso.

Para lidar com essas demandas rotineiras específicas da sala de aula, muitas vezes imprevisíveis, o professor utiliza o seu conhecimento tácito, entendido por Shön (1995, 2000) como um conhecer na ação, de caráter experimental, intuitivo e cotidiano, em que estão imbricadas suas crenças, valores e representações e teorias pessoais e coletivas. Para avançar desse tipo de conhecimento para um conhecimento sistematizado, e aprimorar sua *expertise*, esse autor defende a prática reflexiva como um paradigma primordial ao desempenho da prática docente. Para ele, a ação docente deve se fundamentar em três conceitos: o conhecimento-na-ação, a reflexão-na-ação e a reflexão sobre-a-ação.

Em última análise, as especificidades dos saberes que constituem a *expertise* dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, propostas aqui para fins didáticos, não refletem uma compartimentalização rigorosa entre os diversos elementos que as compõem, pois, no contexto do desenvolvimento profissional docente, elas se entrecruzam e se inter-relacionam, e é impossível analisar uma sem a sua correlação com as demais.

Entendidos o conceito de *expertise* e os mecanismos que o tornam relevante para o trabalho docente, podemos explicitar nossa busca para considerá-lo em nossa pesquisa.

3. Caminhos metodológicos para o levantamento bibliográfico

Para Noronha e Ferreira (2000), o levantamento e a análise de produções bibliográficas fornecem uma visão panorâmica, dentro de determinado campo temático e a partir de um recorte temporal. Fazem emergir ideias, metodologias, tópicos temáticos abordados com menor ou maior intensidade. À vista disso, indicaremos a seguir os caminhos percorridos em um levantamento bibliográfico.

Com o objetivo de investigar o conceito de *expertise* nas investigações da Pós-Graduação em Educação, foi realizado um levantamento bibliográfico no período de 2018-2024 no principal banco de dissertações e teses do Brasil, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Esta base foi escolhida, pois o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) apresentava instabilidade no período de realização da busca em 2024.

Procuramos abranger a produção mais recente dos programas de Pós-Graduação em Educação sobre o tema, para investigar a produção nesse campo temático em estudos de mestrado e doutorado que, em geral, apresentam um aprofundamento teórico com rigor metodológico na sua abordagem.

Inicialmente, escolhemos os termos *expertise* e *docência*, nos critérios de pesquisa avançada, mas não houve nenhum resultado nesta primeira exploração. Então, refizemos a busca, colocando “*expertise docente*” e “*expertise do professor*”, como revela o Quadro 1.

Quadro 1: Relação das Teses e Dissertações encontradas de acordo com as palavras-chave

Palavras-chave	Tese	Dissertação	Total
Expertise - Docência	0	0	0
Expertise docente	30	39	69
Expertise do professor	50	72	122

Fonte: Elaborado pelas autoras

Os resultados foram 198 trabalhos: na primeira busca, 69 (39 dissertações e 30 teses); e 122 na segunda busca (72 dissertações e 50 teses). O critério utilizado para a seleção do *corpus* de dados foi a inclusão de pesquisas sobre *expertise* que abordam o professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental: lemos os resumos e descartamos aqueles que focaram na área da saúde, ciências contábeis, terapia ocupacional e psicologia. Também dispensamos outros que, embora relacionados à educação, tinham outros focos que não o professor dos

Expertise do professor: uma investigação sobre os saberes de professores do Ensino Fundamental

anos iniciais, tais como educação de jovens e adultos, docência universitária, jogos educativos, educação inclusiva etc.

Entre 2019 e 2024, período pesquisado, foram encontrados poucos estudos sobre o alto desempenho de professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o que indica uma lacuna na produção sobre o tema. De acordo com os critérios de inclusão, selecionamos para análise duas pesquisas sobre *expertise* que abordam o professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental, expostas no Quadro 2.

Quadro 2: Teses selecionadas para a análise

Título	Ano	Autor	Objetivo
<i>Processos e dinâmicas de produção de novas matemáticas para o ensino e para a formação de professores: a expertise de Lydia Lamparelli, São Paulo (1961-1985)</i>	2021	Almeida, André Francisco de	Investigar quais processos e dinâmicas estiveram envolvidos na elaboração de novas referências para os professores que ensinam matemática em tempos de vigência, no Brasil, do chamado Movimento da Matemática Moderna, ocorrido entre as décadas de 1950 e 1980.
<i>Professoras experientes e a base de conhecimento para o ensino: pontas de icebergs</i>	2019	Cruz, Eliana Marques Ribeiro	Identificar, descrever e analisar quais conhecimentos dessa base são expressos por professoras experientes em situações de interação com professoras iniciantes e licenciandas

Fonte: Elaborado pelas autoras

Por meio de uma análise qualitativa, buscamos compreender diferentes percepções e conceitos de *expertise* nos trabalhos encontrados, cuja discussão abordaremos adiante.

4. Discussão: algumas facetas da *expertise* de professores atuantes no Ensino Fundamental a partir das teses pesquisadas

A primeira tese, intitulada *Processos e dinâmicas de produção de novas matemáticas para o ensino e para a formação de professores: a expertise de Lydia Lamparelli* (Almeida, 2021), discute novos saberes para o ensino de matemática e para a formação de professores dos primeiros anos escolares, sob a ótica de um movimento chamado Movimento da Matemática Moderna, ocorrido entre as décadas de 1950 e 1980. Apresenta como objetivo investigar quais processos e dinâmicas estiveram envolvidos na elaboração de novas referências para os professores que ensinam matemática em tempos de vigência desse Movimento, ocorrido no Brasil entre as décadas de 1950 e 1980.

A pesquisa investigou a *expertise* da professora Lydia Lamparelli, no que concerne à sua atuação na área de Matemática como professora, formadora e autora de materiais curriculares. O estudo foi pautado nos saberes profissionais do ensino e da formação de professores dos primeiros anos escolares. O trabalho resultou na compreensão de uma nova

produção de saberes da Matemática, que, alinhada às propostas governamentais do período, articula-se a um olhar mais aprofundado, contextual e prático sobre a área (Almeida, 2021).

A *expertise* da professora analisada, Lydia Condé Lamparelli, seus conhecimentos e sua história se constituíram em fontes de dados – motor para Almeida (2021) desenvolver a investigação. A docente emergiu na discussão de Almeida como figura central na dinâmica transformadora do cenário educacional, especialmente no âmbito do ensino de Matemática. Sua participação ativa na produção de novos documentos e materiais revela comprometimento notável com a construção de conhecimentos que orientaram professores ao longo de sua trajetória profissional. Essa dedicação se evidencia desde a elaboração do *Guia Curricular*, em 1975, o qual, com o passar do tempo, ganhou mais força e adesão por parte do professorado.

O marco seguinte nesse percurso, segundo Almeida (2021), foi a criação dos *Subsídios para Implantação do Guia Curricular – Álgebra e Geometria*, material elaborado de 1977 a 1979, com a autoria e a liderança de Lydia Condé Lamparelli. Esse novo recurso reflete não apenas a compilação de conhecimentos, mas a preocupação evidente em aproximar a Matemática do professor e do aluno, sinalizando uma abordagem mais acessível e alinhada às necessidades práticas do ensino.

A tese de Almeida (2021) baseia-se na *expertise* da professora Lamparelli: elenca saberes inerentes a um tempo histórico (1961-1985) e traz, em sua historicidade, a capacidade de compreender inovações matemáticas a partir disso, o que torna notória a ideia de que a *expertise* é composta por elementos que precisam de atualização constante para que seja funcional dentro do tempo histórico a que se refere.

Em nossa análise, a referida professora revelou atitude além do esperado, sendo um exemplo de *expertise* docente, voltada para a produção de saberes docentes sobre o currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ao analisarmos a evolução da produção de Lydia Condé Lamparelli, torna-se nítido que os aspectos constitutivos da disciplina que ministrou estão em constante transformação, no que se refere tanto ao conteúdo quanto às estratégias de ensino. A *expertise* de Lamparelli não se limita a transmitir conhecimentos teóricos das ciências específicas das disciplinas, conforme destacado por Hofstetter e Valente (2017). Pelo contrário, seus trabalhos refletem uma habilidade única em (re)elaborar saberes de maneira pragmática, adaptando-os às demandas da profissão docente.

Expertise do professor: uma investigação sobre os saberes de professores do Ensino Fundamental

Nesse sentido, Zabala e Arnau (2017) sublinham que o entendimento do docente acerca de uma disciplina deve superar o conhecimento técnico: além do conhecimento sobre o conteúdo, deve-se agregar o conhecimento sobre como ensinar, relacionar essa *expertise* com as esferas atitudinais, procedimentais e conceituais, em diferentes níveis: científico, sociológico, ético, etc., – articular, enfim, teoria e prática.

Tardif (2014, p. 213) compreende que “os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser”. Essa pluralidade, no caso da professora citada, evidencia que ela mobilizava, a partir dos seus fundamentos teórico-metodológicos, uma multiplicidade de saberes, os quais compunham sua notória *expertise*.

A professora Lydia Condé Lamparelli, objeto da pesquisa de Almeida (2021), ao liderar a construção de materiais educacionais, demonstra uma preocupação crescente em constituir uma Matemática própria para o ensino, alinhada às propostas governamentais da época. Seu legado não se limita à criação de documentos, mas remete também à elaboração, à criação e à sistematização de saberes que circulam ativamente nos guias e nos materiais instrucionais. Ela trouxe propostas curriculares para além do seu tempo.

Ainda há um documento de orientação a professores não datado, escrito por Lydia Lamparelli, intitulado “Considerações sobre a avaliação da aprendizagem matemática no ciclo básico”. A autora inicia o texto considerando que os dois primeiros anos de escolaridade constituem uma importante etapa da aprendizagem, tendo em vista conhecimentos e competências que estão postas em função do ensino de saberes aritméticos e geométricos (Almeida, 2021, p.56).

Analisamos que a *expertise* dessa professora transcende o mero acúmulo de teorias, configurando-se como um instrumento dinâmico na formação de professores e na construção de uma abordagem pedagógica mais eficaz e alinhada às necessidades contemporâneas do ensino da disciplina e às necessidades infantis. Ela orientou uma prática pedagógica que, na nossa perspectiva, dialoga com os saberes pedagógicos para ensinar crianças na faixa etária de 6 a 10 anos. Foram atendidas as características desta etapa, o que demandou um trabalho no ambiente escolar, organizado em torno dos interesses manifestos pelas crianças, de suas vivências mais imediatas. Com base nessas vivências, elas puderam ampliar progressivamente essa compreensão, pela mobilização de operações cognitivas cada vez mais complexas e pela sensibilidade para apreender o mundo, expressar-se sobre ele e nele atuar (Brasil, 2018).

Os professores desenvolvem, nesse segmento, conhecimentos, habilidades e competências, construindo sua prática pedagógica a partir dos interesses, das necessidades próprias do desenvolvimento infantil nesta fase da escolarização, buscando propiciar aprendizagens significativas aos estudantes e a progressão adequada dessas aprendizagens ao longo do Ensino Fundamental.

A tese de Almeida (2021) evidenciou duas das três facetas da *expertise* docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental por nós identificadas, ou seja: a) Saberes pedagógicos para ensinar crianças na faixa etária de 6 a 10 anos; e b) Saberes docentes sobre o currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A segunda tese analisada, *Professoras experientes e a base de conhecimento para o ensino: pontas de icebergs*, de Cruz (2019), explicita a terceira faceta da *expertise* docente, ou seja, os saberes experienciais específicos para a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A autora discute a configuração da Base de Conhecimentos para a Docência de Professores Experientes, com os seguintes objetivos: identificar, descrever e analisar quais conhecimentos dessa base são expressos por professores experientes em situações de interação com professores iniciantes e licenciandos em Pedagogia. O estudo de Cruz (2019) identifica e analisa os elementos que influenciaram a construção das bases de conhecimento dos participantes da pesquisa para a docência e suas relações com a aprendizagem e o desenvolvimento profissional docente. E apresenta, como resultado, uma série de conhecimentos sistematizados pelos docentes, a partir da Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência (ReAD)ⁱ. A ReAD constituiu-se como uma comunidade *on-line*, formada por professores experientes, professores iniciantes e licenciandos do curso de Pedagogia. Esses conhecimentos evidenciam uma faceta importante da *expertise* dos professores dos anos iniciais: alguns saberes experienciais específicos para a docência neste segmento.

Segundo Batista (2018, p. 47), em linhas gerais, a Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência (ReAD) despontou como um terreno fértil de troca de experiências e saberes entre professores em diferentes níveis da carreira docente. A partir de um modelo de trabalho colaborativo, foi organizada de modo a promover a reflexão sobre a prática e a indução profissional por meio do diálogo intergeracional e formativo de todos os

Expertise do professor: uma investigação sobre os saberes de professores do Ensino Fundamental

participantes, interessados em inovar e buscar a melhoria contínua e significativa de suas práticas.

A pesquisa construída por Cruz (2019) partiu desse contexto, procurando elencar saberes práticos, experienciais e funcionais presentes nas narrativas dos participantes do programa. Os conceitos de Shulman, no que se refere aos conhecimentos pedagógicos, entrelaçam-se ao conceito de saberes de Tardif, quando compreendemos a *expertise* como “conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser” (Tardif, 2014, p. 255), ou seja, saberes que refletem a dimensão cognitiva do professor, bem como a dimensão prática e teórico-metodológica e a dimensão pessoal e social.

Portanto, a *expertise* do professor vai além de suas competências didático-pedagógicas adquiridas na formação e está atrelada a fatores ligados à sua personalidade e história de vida. Todos esses saberes são mobilizados nos diferentes contextos do ensino, com suas especificidades e exigências.

A *expertise* é construída em contextos complexos e multifacetados, em um movimento que se inicia antes ainda da formação acadêmica e contínua, mesmo após a superação dos desafios do início da docência. A tese mostra os professores experientes ativos na ampliação dos seus saberes, na mesma medida que os iniciantes e os licenciandos.

É no cotidiano real escolar que o professor precisa lançar mão do que sabe e dar respostas para os problemas emergentes. Seu bom desempenho estará condicionado à sua capacidade de manejar a complexidade e resolver problemas práticos, de articular seu poder criativo com o seu conhecimento técnico e lidar adequadamente com suas próprias emoções cognitivas, com suas incertezas e seus erros, como sublinha Shön (1995). Isso direciona o nosso olhar para a faceta “Saberes experienciais específicos para a docência no anos iniciais”, mencionada anteriormente, e a experiência da ReAD é um exemplo vivo de proposta formativa em que esses saberes são mobilizados, tendo em vista os contextos de atuação profissional e as demandas dos docentes.

A interação entre profissionais em diferentes fases da carreira foi, segundo Cruz, um fator decisivo para a identificação de quais conhecimentos eram necessários para a base de conhecimento para o ensino, pois o programa analisado promove um movimento de *feedback* através do diálogo entre professores experientes e iniciantes, configurando uma

aprendizagem sobre o conhecimento funcional dos professores experientes, o que facilita ao professor iniciante a articulação entre teoria e prática.

O estudo também ressalta que a formação inicial docente no Brasil necessita de cuidados, uma vez que, embora ela represente o início da construção do conhecimento pedagógico, é fundamental assegurar, no mínimo, competências necessárias para a inserção eficaz na profissão e para a construção de uma base de conhecimentos sólida.

5. Considerações finais

A temática da *expertise*, relacionada ao desempenho de excelência de professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental, delineou-se a partir do objetivo de investigar o conceito de *expertise* dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental nas publicações científicas – teses e dissertações – e elencar os saberes que caracterizam a *expertise* docente nessa etapa da escolaridade.

Compreender o conceito de *expertise* é fundamental para valorizar os profissionais do magistério e investigar seus saberes e práticas, de modo a contribuir para o aprimoramento do ensino na coletividade da profissão. Tal aprimoramento requer evolução contínua está atrelado à necessária articulação entre teoria e prática, entre as dimensões pessoais e coletivas, e aponta para a articulação entre ensino e construção progressiva de conhecimentos científicos.

Embora os dois trabalhos encontrados sejam relevantes para a investigação da temática, podemos concluir que o debate sobre a *expertise* do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental apresenta lacunas na produção acadêmica, a partir do levantamento bibliográfico realizado.

Ser um professor *expert* engloba trajetórias pessoais e profissionais, especificamente o investimento no próprio desenvolvimento, ampliando autonomamente seus percursos formativos e construindo um plano sistemático de aprimoramento profissional, tal como percebemos nos resultados do levantamento bibliográfico. Schön (1995, p. 90) lembra que na formação de professores, é importante “fazer com que os professores tomem consciência da sua própria aprendizagem”.

A busca ativa por uma formação mais sólida e contundente confere autoridade ao profissional para se posicionar na profissão de uma forma mais crítica, assertiva e consciente. Isso ocorre quando ele tem a plena percepção e compreensão das suas necessidades formativas e se compromete com essa formação, tanto no nível individual como coletivo.

Expertise do professor: uma investigação sobre os saberes de professores do Ensino Fundamental

Sendo assim, a aprendizagem do professor precisa ser pensada e discutida com seus pares. Ademais, cumpre ao professor posicionar-se no coletivo dos profissionais do magistério.

Há uma relação intrínseca da *expertise* com a produção de materiais para o ensino e sua socialização, assim como o aspecto da liderança e iniciativa docente, especialmente no primeiro trabalho analisado.

O conceito de *expertise*, em crescente evolução, pressupõe a indissociabilidade entre saberes individuais e coletivos, entre teoria e prática, entre prática docente e pesquisa. O professor dos anos iniciais possui especificidades próprias quanto à sua *expertise* e apresenta demandas formativas que necessitam ser discutidas e atendidas para o seu desenvolvimento profissional.

Em síntese, uma via relevante é a busca de articulação contínua com as instituições produtoras de conhecimento e com os sistemas de ensino, no sentido de publicizar os seus saberes experienciais, aprimorando-os e legitimando-os, contribuindo para desenvolver a *expertise* do professor e melhorar a qualidade da educação como um todo.

Referências

ALMEIDA, André Francisco de. **Processos e dinâmicas de produção de novas matemáticas para o ensino e para a formação de professores**: a expertise de Lydia Lamparelli, São Paulo (1961-1985). 2021. 112 f. Tese (Doutorado em Ciências) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, 2021. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSC_347521921de026202cc991afab218a9a. Acesso em: 17 fev. 2024.

BATISTA, Miriam Lucia Martins. **Aprendendo a ser professor**: contribuições da Rede de Aprendizagem da Docência (ReAD). 2018. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/10030>.

BERLINER, David Charles. **The development of expertise in pedagogy**. Washington, DC: American Association of Colleges for Teacher Education, 1988. p. 1-35. Disponível em: <http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/00000196/80/1c/c9/5c.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BURKE, Peter. **O que é história do conhecimento?**. São Paulo: Editora da Unesp, 2017.

CAZUZA, Uilma Pereira ; OLIVEIRA, Djanice Marinho. de. A alfabetização nos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental: desafios e práticas no desenvolvimento da leitura e da escrita. **Revista**

Cocar, [S. l.], n. 15, 2022. Disponível em:

<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5751>. Acesso em: 17 fev. 2024.

CRUZ, Eliana Marques Ribeiro. **Professoras experientes e a base de conhecimento para o ensino: pontas de icebergs**. 2019. 305 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em:

<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11234>. Acesso em: 29 abr. 2023.

HOFSTETTER, Rita; SCHNEUWLY, Bernard. Saberes: um tema central para as profissões do ensino e da formação. Tradução: Viviane Barros Maciel e Wagner Rodrigues Valente. In: HOFSTETTER, Rita; VALENTE, Wagner. Rodrigues. (org.). **Saberes em (trans)formação: tema central da formação de professores**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2017. p. 113-172.

HOFSTETTER, Rita.; SCHNEUWLY, Benard. A (ir)resistível institucionalização dos experts em educação. In: VALENTE, Wagner Rodrigues *et al.* (org.). **Experts - saberes para o ensino e para a formação de professores**. São Paulo: L F Editorial, 2021. p. 15-38.

HOFSTETTER, Rita.; VALENTE, Wagner. Rodrigues. (org.). **Saberes em (trans)formação: tema central da formação de professores**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2017.

NORONHA, Daisy Pires; FERREIRA, Sueli Mara Soares Pinto. Revisões de literatura. In: CAMPELLO, Bernadete Santos; CENDÓN, Beatriz Valadares ; KREMER, Jeanette Marguerite. (org.). **Fontes de informação para pesquisadores e profissionais**. Belo Horizonte. UFMG, 2000.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Tradução: Maria Alice Magalhães D' Amorim e Paulo Sergio Lima Silva. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

POULSON, Louise. Paradigm lost? Subject knowledge, primary teachers and education policy. **British Journal of Educational Studies**, v. 1, n. 49, p. 40-55, 2001. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1111/1467-8527.t01-1-00162>. Acesso em: 22 fev. 2024

RAPPAPORT, Clara Regina; FIORI, Wagner. da Rocha.; DAVIS, Claudia. **Psicologia do Desenvolvimento**. São Paulo: EPU, 1981.

ROCHA, Rosineide de Andrade. **Alfabetização e letramento em tempos de reestruturação curricular: um trabalho articulado entre a gestão escolar e professores alfabetizadores numa escola pública municipal paulista**. 2020. 147 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista – UNESP, Campus de Araraquara. Araraquara: 2020. 147 p.

SACRISTÁN, José Gimeno **Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio (org.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 77-92.

Expertise do professor: uma investigação sobre os saberes de professores do Ensino Fundamental

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

SOUZA, Ana. Paula. Gestoso. de; ANUNCIATO, Rosa Maria Moraes. Aprendizagens da docência em uma comunidade de aprendizagem online: contribuições da ReAD. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, [S. l.], v. 4, n. 12, p. 1090–1109, 2019. DOI: 10.31892/rbpab2525-426X.2019.v4.n12.p1090-1109. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/5759>. Acesso em: 22 fev. 2024.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

Nota

ⁱ A ReAD estava inserida em um projeto de pesquisa - “Diálogo Intergeracional na Indução de Professores: o estabelecimento de um contínuo de formação docente” (Souza; Anunciato, 2019), financiado pelo CNPq. Coordenado por pesquisadores da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) via Portal dos Professores, foi ofertado de maneira híbrida (via internet e presencial).

Sobre as autoras

Izabella Anja Romão de Paula Nunes

Mestranda em educação na linha Formação de professores e outros agentes educacionais pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Bolsista pela CAPES. Graduada em Pedagogia pela UFU - Uberlândia. E-mail: izabellanunes@estudante.ufscar.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-1745-2894>

Rosineide de Andrade Rocha

Doutoranda pela UFSCar, Mestra em Educação Escolar pela UNESP - Câmpus Araraquara. Graduação em Pedagogia e em Letras. Especialização em Alfabetização e Letramento e em Tecnologias Aplicadas à Sala de Aula. E-mail: rarochoa@estudante.ufscar.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1075-3164>

Rosa Maria Moraes Anunciato

Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora Titular da UFSCar. Bolsista. Produtividade CNPq. E-mail: rosa@ufscar.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1478-411X>

Recebido em: 27/03/2024

Aceito para publicação em: 26/09/2024