Artigo recebido em 17 de setembro de 2025.
Aceito para publicação em 12 de dezembro de 2025.

https://doi.org/10.54397/rcfaminas.v21i2.1052

Conhecimento docente especializado: entre caminhos filosóficos, científicos e educacionais.

After all, what is knowledge? Specialized teaching knowledge: between philosophical, scientific and educational paths.

Marcela Marques[1] e Irene Cristina de Mello[2]

[1] Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil.

[2] Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil.

Resumo:

Utilizando-se de uma revisão narrativa, este artigo tem como objetivo discutir, com ênfase na compreensão do conhecimento docente especializado. Ao reconhecer que o conhecimento é um fenômeno complexo, plural e construído historicamente, o texto busca compreender como diferentes áreas o definem, produzem e aplicam. A discussão percorre concepções clássicas e contemporâneas, evidenciando que o conhecimento não se limita à acumulação de dados, mas envolve interpretação, contexto, experiência e prática. No campo educacional, o enfoque recai sobre o conhecimento docente, entendido como uma construção que emerge das interações entre teoria e prática, prática pedagógica e reflexão crítica. A análise aponta que esse conhecimento é dinâmico, relacional e situado, sendo continuamente reconstruído a partir das experiências vividas no exercício da docência. O artigo conclui que o conhecimento especializado docente não é estático, mas um processo contínuo de reconstrução, ancorado na interação social, na criticidade e na contextualização. Tal perspectiva é fundamental para compreender e aprimorar as práticas pedagógicas no cenário contemporâneo.

Palavras-chave: Epistemologia; Conhecimento docente; Formação de professores; Conhecimento especializado de professores.

Abstract:

Using a narrative review, this article aims to discuss, with an emphasis on understanding, specialized teacher knowledge. Recognizing that knowledge is a complex, plural, and historically constructed phenomenon, the text seeks to understand how different fields define, produce, and apply it. The discussion explores classical and contemporary concepts, highlighting that knowledge is not limited to the accumulation of data, but involves interpretation, context, experience, and practice. In the educational field, the focus is on teacher knowledge, understood as a construction that emerges from the interactions between theory and practice, pedagogical practice, and critical reflection. The analysis indicates that this knowledge is dynamic, relational, and situated, continually reconstructed based on experiences lived in the exercise of teaching. The article concludes that specialized teacher knowledge is not static, but a continuous process of reconstruction, anchored in social interaction, critical thinking, and contextualization. This perspective is fundamental to understanding and improving pedagogical practices in the contemporary context.

***Keywords**: Epistemology; Teacher knowledge; Teacher training; Teachers' specialized knowledge.*

1. **Além do Visível: o conhecimento como descoberta**

Em sua pintura intitulada ‘’ (A Traição das Imagens, 1929) (Figura 1), de René Magritte, um dos principais artistas surrealistas belgas, apresenta um cachimbo acompanhado da frase ‘Isto não é um cachimbo’, desafiando-nos a romper com a ideia ingênua de que conhecimento é simplesmente uma cópia da realidade, levando o observador a questionar-se sobre o significado e as conexões entre as palavras e a imagem (Hodge, 2019; Buckingham *et al.*, 2020).

Figura 1: A Traição das Imagens (1929).



Fonte: Autor desconhecido. Licenciada em CC BY-SA-NC. Acesso em 08 dez. 2025.

É notório que não se trata de um cachimbo, mas da imagem dele; o que nos remete a acreditar que sim, é um cachimbo! Há um paradoxo, uma confusão entre imaginação e realidade. E este atordoamento epistemológico, nos reforça que o conhecimento depende da forma como interpretamos e representamos a realidade, e não a realidade em si.

A pintura de Magritte nos evoca ao argumento de Wittgenstein sobre o significado das palavras não ter correspondência com objetos, mas sim, de seu uso dentro de um contexto linguístico (Wittgenstein, 2009; Buckingham *et al.*, 2020). Este argumento, além de ir ao encontro da obra mencionada (Figura 1), também vai ao encontro das palavras do artista belga surrealista ao dizer que sua obra destaca o hiato existente entre a linguagem e o significado:

"[...] tudo o que vemos esconde outra coisa; sempre queremos ver o que está escondido pelo que vemos [...]" (Reddit/Museum, 2022).

Esse pensamento nos convida à reflexão sobre o conhecimento: 'como distinguimos o que é real do que está representado?'; 'como os símbolos e a linguagem influenciam o que consideramos como um conhecimento "verdadeiro"?'; 'como identificamos o conhecimento no que está representado?'. Tais questionamentos acentuam que o conhecimento não é um simples reflexo da realidade ali representada, mas algo construído por meia da linguagem, da percepção, da informação e da interpretação.

Como objetivo, este artigo[1] de natureza qualitativa propõe, por meio de uma revisão narrativa (Rother, 2007) que permite descrever amplamente o desenvolvimento de um tema de modo rápido e não sistemático, discutir e refletir sobre o conceito de conhecimento a partir de distintas perspectivas filosóficas, científicas e educacionais, com ênfase particular na compreensão do conhecimento docente especializado. Parte-se da hipótese de que o conhecimento – entendido como um fenômeno plural, historicamente construído e situado – exige uma leitura que articule teoria e prática, interpretação e experiência; assim, a análise busca identificar como diferentes campos definem, produzem e mobilizam saberes que orientam a ação pedagógica.

2. **Conhecimento ou Conhecimentos?**

Estudos iniciados na década de 80 sobre os conhecimentos e saberes docentes vêm proporcionando discussões acerca das formas de compreender a prática docente, fundamentando-se na experiência e escuta docente, almejando compreender, teoricamente, o porquê se faz e as consequências dessas ações (Tardif, 2002; Cunha; Zanchet, 2010). Apesar dos estudos sobre a história do conhecimento serem relativamente recentes, mais precisamente intensificados na década de 1990, o ímpeto de estudar e conceituar o conhecimento vem sendo discutido ao longo da história da humanidade. Um exemplo disso é Francis Bacon, que em 1605 apresentou um 'Plano de Reforma do Conhecimento' fundamentado em diferentes vertentes de aprendizagem e com o intuito de discutir o que era estudado, como e quando era estudado e como o conhecimento 'migrava, prosperava e dissipava' (Burke, 2016; Östling *et al*., 2020; Verburgt; Burke, 2021).

[1] Este artigo é extraído de uma tese de doutorado em fase de conclusão intitulada como: Conhecimento Especializado de Docentes de Biologia no Ensino Superior do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGE/UFMT).

Outro exemplo na história do conhecimento é de Michel Foucault que, além de se referir a conhecimento no plural – *savoirs*[2] – o filósofo defende que cada período histórico possui elementos que caracterizam o que é um conhecimento – ordens de conhecimento[3] – pois aquilo que se considera conhecer varia de acordo com a época, lugar e grupo social (BURKE, 2016).

Para além desses exemplos, temos demarcações territoriais em que países como Estados Unidos, França e Alemanha criaram distinção entre as palavras designando-as a diferentes tipos de conhecimentos, a exemplo da Alemanha[4] que designou as palavras *Erkentnis* para conhecimento a partir da experiência e *Wissenschaft* para conhecimento acadêmico (Burke, 2016; Verburgt; Burke, 2021).

De forma equivalente, essa pluralidade também se aplica aos campos científicos e disciplinares, nos quais vemos uma face polissêmica da palavra "conhecimento". Por exemplo, na Filosofia, que, para além de uma longa tradição em examinar a natureza do conhecimento, tem sua definição amplamente discutida. Tradicionalmente, Platão a concebeu como 'crença verdadeira justificada', isto é, para que algo seja considerado conhecimento, deve atender a três critérios: (i) o sujeito deve acreditar na proposição [crença]; (ii) a proposição deve ser verdadeira [verdade] e; (iii) o sujeito deve ter uma justificativa racional para sua crença [justificada] (Platão, 2016[5]; Silvestri, 2019; Buckingham *et al.*, 2020).

Em contraposição à definição de Platão, Edmund Gettier escreveu um artigo intitulado 'Crença Justificada é Conhecimento Verdadeiro?'[6] em que demonstrou por meio de situações – os casos de Gettier – que o sujeito pode ter uma crença verdadeira justificada sem que esta constitua um conhecimento genuíno (Gettier, 1963).

Essa contestação impulsionou a outros filósofos a proporem adequações ao que Platão havia definido ou a inclusão de mais um critério e, até mesmo, a proposição de novas definições para conhecimento. Por exemplo, nas abordagens epistêmicas: Confiabilidade em que o conhecimento ocorre quando a crença é formada por um processo confiável (Goldman, 1979); a Causalista, na qual o conhecimento requer uma relação causal entre crença e verdade (Dretske, 1981) e na Virtuosista onde conhecimento é tido como fruto de virtudes intelectuais do sujeito (Zagzebski, 1996).

[2] Significado conforme dicionário *Linguee*: substantivo. masculino. plural – conhecimento(s) m; saber(es) m; sabedoria(s) f. https://www.linguee.com.br/frances-portugues/traducao/savoirs.html.
[3] Expressão utilizada principalmente na Antropologia e Sociologia, podendo também ser expressa como "ordens de aprendizado" ou "ordens de informação" (Burke, 2016).
[4] País pioneira a consolidar a história do conhecimento como disciplina autônoma.
[5] Obra publicada pelo grupo de estuda da editora Acrópolis e traduzida por Carlos Alberto Nunes.
[6] Título original: *Is Justified True Belief Knowledge?*

A corrente filosófica denominada de Ceticismo, também passou a questionar se podemos ter conhecimento absoluto, pois as justificações para crenças não são suficientes para garantir a verdade, levando a crer que o conhecimento, como tradicionalmente entendido, pode não ser alcançável e que devido a isso, deve-se abster-se de emitir julgamentos definitivos (Santos, 1965; Verdan, 1998; Japiassú; Marcondes, 2008).

A própria obra de René Magritte – A Traição das Imagens – nos remete a uma interpretação cética, pois se aquilo que vemos e nomeamos não é a coisa em si, então até que ponto podemos confiar em nossas percepções que nos fazem conhecer algo? René Descartes e Friederich Nietzsche[7] corroboram com a intencionalidade da obra de Magritte ao questionar a confiabilidade dos sentidos e ao dizer que toda linguagem é uma metáfora que não alcançará a verdade absoluta (Orlandi, 1987; Williams, 2001).

A resposta ao Ceticismo veio com a defesa de que, embora a certeza absoluta seja inatingível, ainda podia-se ter conhecimento baseado em razões concisas e evidências que davam, a certas crenças, serem mais prováveis que outras, permitindo uma forma de assentimento baseada em probabilidades (Verdan, 1998).

Apesar de discípulo de Platão, Aristóteles teve outro entendimento e definiu conhecimento como um processo que se inicia com a percepção sensorial e culmina na compreensão racional das causas e princípios fundamentais das coisas – baseada na observação empírica e na lógica – introduzindo assim, a ideia de que é na observação do ser que o conhecimento se faz presente (Aristóteles, 1997; Troster, 2015; Silvestri, 2019).

Para Bacon, que foi um dos principais pensadores do empirismo e desenvolveu um novo método para a obtenção do conhecimento fundamentado na observação sistemática e na indução – o método indutivo –, o conhecimento se forma a partir da coleta e organização de dados empíricos, permitindo conclusões progressivas e confiáveis, sendo uma abordagem de grande influência no desenvolvimento da ciência moderna – a base do método científico experimental. Para esse filósofo, o conhecimento não deveria depender apenas da especulação ou da lógica dedutiva, mas sim ser construído por meio da experiência sensível e da experimentação rigorosa (Bacon, 2002; Chagas, 2010; Silva, 2015).

> Os que se dedicaram às ciências foram ou empíricos ou dogmáticos. Os empíricos, à maneira das formigas, acumulam e usam as provisões; os racionalistas, à maneira das aranhas, de si mesmos extraem o que lhes serve a teia. A abelha representa a posição

[7] Para o filósofo alemão, Friederich Nietzsche, o conhecimento não revela uma realidade objetiva, mas sim reflete interpretações que servem a determinados interesses e valores.

> intermediária: recolhe a matéria-prima das flores do jardim e do campo e com seus próprios recursos a transforma e digere (Bacon, 1996, p. 69).

René Decartes, defendeu o racionalismo, argumentando que o conhecimento deve ser baseado na razão e em princípios inatos sem depender da experiência sensível (Decartes, 1996; Silvestri, 2019; Buckingham *et al.*, 2020). Em contraposição, John Locke e David Hume desenvolveram o empirismo, defendendo que todo conhecimento provém da experiência, seja por meio da sensação ou da reflexão (Escobar, 1975; Locke, 1999; Hume, 2001; Silvestri, 2019).

Buscando conciliar o empirismo e o racionalismo, Immanuel Kant propôs que o conhecimento surge da interação entre intuições sensíveis e conceitos racionais, estruturando as categorias do entendimento (Escobar, 1975; Kant, 1997; Silvestri, 2019). Já Karl Popper, introduziu a epistemologia falibilismo[8], argumentando que o conhecimento científico é provisório e deve ser constantemente testado e refutado (Popper, 2008; Rosário, 2018; Buckingham *et al.*, 2020).

Outros epistemólogos da ciência também se debruçaram a respeito, como exemplificado na Figura 2.

A pluralidade de definições para conhecimento de cunho filosófico é vasta e não há aqui nenhuma intenção em esgotá-la, mas apenas de elucidar alguns de seus ramos, tipos, abordagens e teorias.

Na Antropologia, o conhecimento é visto como um fenômeno cultural ligado à maneira como os diferentes grupos humanos constroem, transmitem e validam suas percepções sobre o mundo. Ele não é interpretado como algo universal e objetivo, mas como é construído, transmitido e interpretado dentro de diferentes sociedades e estruturado em torno de sistemas de crenças, mitos, tradições, rituais e práticas que variam amplamente entre culturas sem julgamentos externos, podendo ser caracterizado como um conhecimento explícito, formal e sistematizado, como também implícito em suas práticas e saberes. (Latour; Woolgar, 1997; Geertz, 2008; Lévi-Strauss, 2012).

A relação entre o conhecimento, o poder e a política é um tema bastante explorado na Antropologia, especialmente sobre a forma como o conhecimento é produzido e controlado e como os sistemas podem refletir e perpetuar relações de poder, pois o conhecimento pode ser

[8] O falibilismo epistemológico é uma consequência da teoria falsificacionista da ciência defendida por Karl Popper, que por sua vez requer uma posição não justificacionista (Rosário, 2018).

usado para reforçar ou desafiar estruturas de poder e desigualdade (Foucault, 1995; Latour; Woolgar, 1997; Mendes De Miranda, 2005; Sá, 2015).

Figura 2: Concepções sobre Conhecimento de alguns filósofos das Ciências.

O que é Conhecimento para:



Baruch Spinoza - Processo de compreensão por meio de diferentes níveis de percepção que permite alcançar a verdade e a liberdade com a totalidade da existência (Buckingham, 2020).



Gaston Bachelard - Dinâmico que avança por meio da superação de obstáculos epistemológicos, não sendo linear e nem acumulativo (Bachelard, 1996).



Ilya Prigogini - Não é um sistema fechado de leis fixas, mas um processo em construção em que a incerteza e a probabilidade desempenham um papel essencial (Souza *et al*., 2021).



Paul Karl Feyerabend - Produção independe de regras fixas e avança de forma imprevisível podendo desafiar seus próprios princípios (Buckingham, 2020).



Thomas Kuhn - Rupturas paradigmáticas que causam mudanças essenciais que superam limitações do paradigma anterior de forma dinâmica e histórica (kuhn, 2018).



Humberto Maturana - Fenômeno biológico e relacional resultante das interações entre o ser e o ambiente e relacionado a organização do organismo e a sua autopoiese (Maturana, 2001).



Frijot Capra - Processo sistêmico enraizado nas relações entre os fenômenos não podendo ser fragmentado (Capra, 2012).

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A construção do conhecimento em Antropologia é, portanto, um processo dinâmico e contínuo sobre a diversidade cultural que depende de uma combinação de práticas empíricas e reflexões teóricas.

Apesar de, por vezes, se assentar sobre a relação do conhecimento com o poder e a política da Antropologia, o conhecimento para a Sociologia é enfatizado como uma construção social sendo produzido, distribuído e legitimado dentro das estruturas sociais e institucionais (Foucault, 2008; Berger; Luckmann, 2012). Isso significa que a Sociologia entende conhecimento como algo que além de ser uma construção social é influenciada por normas, valores e práticas de uma sociedade ou de um grupo específico. Por exemplo, as instituições educacionais não apenas exprimem conhecimento, mas também moldam o que consideram relevante e influenciam as formas como o conhecimento é organizado e apresentado (Moscovici, 1984; Durkheim, 1996; Kellner, 2000).

Norbert Elias[9] (2008) aborda uma vertente histórica e longínqua sobre a construção do conhecimento na Sociologia, eu que para o autor, o conhecimento atual resulta de um processo contínuo de aprendizado ao longo da história. Ele se desenvolve de forma estruturada, acumulando e expandindo os conhecimentos anteriores. Esse crescimento do conhecimento está ligado ao progresso das sociedades e, em um nível mais amplo, à evolução da humanidade.

Para Auguste Comte, a Sociologia era a "rainha das ciências" (Thorpe *et al*., 2020, p. 23), e foram seus fundamentos o alicerce para o desenvolvimento de distintas abordagens, como por exemplo, a de Karl Marx que argumenta que o conhecimento é influenciado pelas relações de classe e pelas condições materiais da sociedade, explorando em suas obras como o conhecimento e a ideologia são moldados pelas forças econômicas e como servem para manter o *status quo* das relações de poder (Marx, 2013; Donário; Santos, 2016; Thorpe *et al*., 2020).

Se na Sociologia o conhecimento é compreendido como um produto das relações sociais e influenciado por estruturas de poder, na Psicologia estuda-se como o conhecimento é adquirido, armazenado, processado e aplicado pelo ser humano a partir dos mecanismos cognitivos ligados às experiências individuais e as experiências expressas no coletivo (De Vega, 1998; Skinner, 2005).

Essas formas de estudar o conhecimento na Psicologia, faz com que haja diferentes linhas teóricas de acordo com a maneira que se assume a definição de conhecimento, como no caso do conhecimento implícito que se refere ao conhecimento adquirido e utilizado de forma inconsciente, como habilidades motoras; e do conhecimento explícito que se refere ao conhecimento consciente podendo ser verbalizado e compartilhado (Leme, 2008). Há também a linha do conhecimento situado, em que o conhecimento não é considerado como algo que pode ser separado do contexto em que é aprendido e aplicado, acreditando-se que é um conhecimento influenciado pelo ambiente, cultura e práticas sociais (Rodrigues, 2015).

A pluralidade da forma de conceituar o conhecimento para a Psicologia é vasta e, entre algumas correntes teóricas, existem duas formas de compreender o conhecimento que trataremos nesse texto. A primeira é a corrente teórica do Behaviorismo[10], onde o conhecimento

[9] Sociólogo que descreveu o crescimento da civilização na Europa Ocidental como um processo evolutivo complexo, mais notavelmente em sua obra principal 'O Processo Civilizador: A História dos Costumes', 1939. https://www.britannica.com/biography/Norbert-Elias.

[10] A corrente teórica do Behaviorismo foi duramente contraposta por um dos seus principais proponentes, Burrhus Frederic Skinner, ao expor suas críticas e reformulações dentro da própria teoria, diferenciando sua abordagem do Behaviorismo Metodológico e propondo o Behaviorismo Radical como uma alternativa mais abrangente que inclui eventos privados, como sentimentos e pensamentos, desde que analisados de forma científica e comportamental (Tourinho, 2003). Para Skinner (1974), o conhecimento é construído através de condicionamento operante, onde comportamentos são reforçados ou punidos, moldando, dessa forma, o aprendizado.

é entendido como resultado das interações entre o comportamento do indivíduo e o meio – por vezes interpretado como comportamento externo e coletivo – e a corrente da Psicologia Cognitiva, em que o conhecimento é visto como processos internos de aquisição e processamento de informações, considerando assim, o conhecimento como resposta à compreensão dos processos cognitivos (De Vega, 1998; Tourinho, 2003, 2005; Skinner, 2005).

A corrente da Psicologia Cognitiva agrega vastas teorias com visões polissêmicas sobre o conhecimento e a forma que ele é processado cognitivamente. Estas teorias vão além do campo de atuação da Psicologia e adentram a Educação – um outro campo onde o conhecimento é plural. A interseção entre Psicologia e Educação é fundamentada em teorias compartilhadas que elucidam os processos de ensino e aprendizagem e o desenvolvimento humano. Outrora independentes, tornaram-se interdependentes, enriquecendo mutuamente suas práticas compartilhando seus achados sobre conhecimento (Nonato; Chaves, 2016, Corrêa, 2017).

A áreas de Psicologia e de Educação têm uma espécie de relação simbiótica que é evidenciada em diversas abordagens teóricas que sustentam práticas educacionais eficazes. Duas teorias da Psicologia Cognitiva que são os principais exemplos de influência na Educação, são as teorias baseadas na construção e reorganização do conhecimento: (i) a de Jean Piaget que propôs que o conhecimento é construído através de um processo ativo de interação com o ambiente e que ele acontece em estágios do desenvolvimento dos quais as crianças ajustam suas estruturas cognitivas para incorporar novas informações e; (ii) a de Lev Vygotsky que o conhecimento é construído por meio da interação social e da cultura, sugerindo que o processo acontece de forma adequada e impulsionada dentro da 'zona de desenvolvimento proximal' no decorrer de novas aquisições e por intermédio da mediação (Penna, 1983; Cunha, 1998; Nonato; Chaves, 2016; Corrêa, 2017; Marques; Mello, 2024).

Outras abordagens teóricas também ligadas à aprendizagem, intersectam com a Psicologia, como é o caso da teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel, que propôs que o conhecimento é construído de maneira mais eficaz quando novas informações são relacionadas a conceitos pré-existentes na mente do aprendiz (Agra *et al*., 2019; Moreira, 2012). A teoria das Inteligências Múltiplas, desenvolvida por Howard Gardner que sugere o conhecimento e a habilidade são multifacetados e que existem sete diferentes tipos de inteligência: a linguística, a lógico-matemática, a corporal-cinestésica, a espacial, a musical, a interpessoal e a intrapessoal (Silva; Souza, 2020; Albino; Barros, 2021).

Distanciando essas duas áreas temos, de modo geral, que na Psicologia o conhecimento é visto como uma construção multifacetada que envolve processos cognitivos, interação social,

aprendizado, memória e aplicação contextual. Ela examina tanto o que se conhece quanto o como se conhece, o como adquirimos esse conhecimento e como ele influencia nosso comportamento e tomada de decisões.

Na Educação, o conhecimento é visto como uma construção contínua que excede a memorização de fatos e fenômenos, é um processo que integra novas informações às informações já estabelecidas, mesmo que simplórias (Teixeira; Sobral, 2010). Para Werneck (2006, p.180) "o aprendizado, a construção do conhecimento, exige, portanto, um estado de atividade da parte do sujeito sem que isso signifique ausência de ensino, de transmissão social".

Em complementação aos teóricos já mencionados, na área de Educação o conhecimento resulta da construção do sentido, do desenvolvimento de habilidades e formação de atitudes e valores. Suas abordagens teóricas visam capacitar os estudantes não só na compreensão do conhecimento em questão, mas também em sua aplicação em diferentes contextos (Bruner, 2006; Werneck, 2006).

Como proposto por Foucault e referenciado no título dessa subseção, o conhecimento é plural, polissêmico e com perspectivas congruentes. Para Chalmers (1993), todas as áreas do conhecimento podem ser aclamadas como ciência, "cada área do conhecimento pode ser analisada por aquilo que é" (Chalmers, 1993, p. 212).

3. **Mas afinal, de qual Conhecimento falamos?**

Ao reconhecer, a partir das definições dos dicionários – Oxford *Languages*: conhecimento é o ato ou efeito de conhecer, perceber ou compreender por meio da razão e/ou da experiência; Michaelis: conhecimento é o ato ou efeito de conhecer, isto é, a aquisição de saberes e informações por meio da experiência ou do estudo; Aurélio: conhecimento é o ato de conhecer, a apreensão de informações e ideias que se concretiza na posse de saberes e na compreensão da realidade; Priberam: conhecimento é ato ou efeito de conhecer, ou seja, o conjunto de informações e experiências que possibilitam a compreensão e interpretação do mundo; Aulete: conhecimento é entendido como a ação ou efeito de conhecer, implicando a aquisição de saberes que permitem compreender fenômenos e construir um entendimento sobre a realidade; Houaiss: conhecimento se refere tanto ao processo quanto ao resultado de conhecer, englobando o conjunto de informações, experiências e percepções adquiridas ao longo da vida –; que o conhecimento vai além da simples acumulação de dados – incorporando a experiência, a prática e a transformação de informações em significados profundos – percebemos que essa concepção dialoga diretamente com algumas concepções sobre conhecimento docente. Autores

como Polanyi (1966) e Shulman (1986) defendem que o conhecimento dos professores é simultaneamente formal e experiencial, constituindo um processo contínuo de transformação que reflete a complexidade inerente à prática de ensinar.

Nesse sentido, Hurssel (1980) argumenta que a construção do conhecimento não ocorre de maneira livre e aleatória, pois isso resultaria em incomunicabilidade. Ao contrário, esse processo requer um pensamento coerente, pautado na concordância e no consenso universal, impossibilitando que cada indivíduo construa seu conhecimento de forma isolada e desvinculada da comunidade científica e do conhecimento coletivo.

Bem como ilustra França (1994):

> Conhecer é atividade especificamente humana. Ultrapassa o mero 'dar-se conta de', e significa a apreensão, a interpretação. Conhecer supõe a presença de sujeitos; um objeto que suscita sua atenção compreensiva; o uso de instrumentos de apreensão; um trabalho de debruçar-se sobre. Como fruto desse trabalho, ao conhecer, cria-se uma representação do conhecido – que já não é mais o objeto, mas uma construção do sujeito. O conhecimento produz, assim, modelos de apreensão – que por sua vez vão instruir conhecimentos futuros (FRANÇA, 1994, p. 140).

No cenário educacional, essa visão se reflete na compreensão do conhecimento como resultado de uma experiência pessoal, permeada por qualidades afetivo-cognitivas; o que o torna intransmissível e o submete à "primazia da objetividade" (Charlot, 2000, p.61). Nóvoa (2022) destaca que entender o conhecimento docente enquanto um conhecimento profissional é essencial, pois ele é construído na prática da docência – de maneira contingente –, e se caracteriza por uma dinâmica de partilha e cooperação inerente à profissão – de forma coletiva –, que se estende para além da esfera profissional e alcança um espaço mais amplo na sociedade – público. Embora essas características do conhecimento docente possam se manifestar em outras áreas, elas assumem configurações únicas e específicas no contexto do ensino.

Dentre os diversos tipos de conhecimentos e suas características, torna-se fundamental definirmos o conceito de conhecimento docente que orienta este trabalho, antes de aprofundarmos no conhecimento de nosso interesse – o conhecimento especializado docente.

Para isso, adotamos uma abordagem integradora que reúne três perspectivas teóricas, articuladas para oferecer uma visão abrangente e multidimensional do conhecimento docente.

Primeiramente, Carrillo, Contreras e Flores (2013) enfatizam que o conhecimento dos professores emerge das interações sociais e das experiências vivenciadas em contextos culturais e históricos, ressaltando a importância do convívio e do diálogo na construção do

conhecimento. Em complemento, Souza, Santos e Dias (2013) destacam a relevância de uma postura crítica, na qual os educadores não se limitam a assimilar conteúdos, mas os reinterpretam, questionam e transformam a realidade – uma prática que demanda uma constante reavaliação e aprimoramento pedagógico por meio da reflexão crítica. Shoenfeld (2010) amplia essa visão ao conceituar o conhecimento docente como um sistema integrado, em que a compreensão teórica se alia à capacidade de resolver problemas e aplicar estratégias de forma contextualizada, evidenciando a interdependência entre teoria e prática.

Essa abordagem integrada serve de alicerce para a compreensão do conhecimento especializado docente, demonstrando como a prática de ensinar envolve uma síntese complexa entre experiência vividas, postura crítica e aplicação teórica, e destacando a importância de se analisar esse saber de forma holística na pesquisa em questão.

Em paridade à ideologia da teoria do conhecimento especializado (Carrillo *et al*, 2013; Carrillo *et al*. 2018), em que os investigadores reconhecem o conhecimento docente sem realizar avaliações ou julgamentos quanto ao seu nível de detalhe e rigor – pressuposto também defendido por Schoenfeld (2000).

Na perspectiva da teoria do conhecimento especializado dos professores, o conceito de conhecimento transcende a mera acumulação de informações, configurando-se como um processo dinâmico de construção e reconstrução. Essa abordagem enfatiza que o saber docente se forma na interseção entre a prática pedagógica, a reflexão crítica e as interações sociais, permitindo que os educadores adaptem e transformem suas práticas com base em experiências vividas e contextos reais.

Em síntese, a compreensão dos diferentes tipos de conhecimento e das abordagens que fundamentam o conhecimento especializado dos professores revela a complexidade e a dinâmica inerentes à prática docente. Ao integrar diferentes perspectivas nota-se que o conhecimento docente não é estático, ele se transforma e se aprimora.

4. **Considerações Finais**

A análise desenvolvida neste artigo evidencia que o conhecimento é uma construção plural, dinâmica e situada, cuja definição e compreensão variam conforme as lentes teóricas e contextuais que o abordam. Ao percorrer diferentes campos do saber — Filosofia, Antropologia, Sociologia, Psicologia e Educação — observa-se que o conhecimento não é um conceito homogêneo ou universal, mas uma produção histórica, social e culturalmente situada, permeada por disputas de sentido, poder e legitimidade.

No âmbito educacional, em especial, o conhecimento docente adquire contornos próprios, sendo constituído não apenas por saberes formais, mas também por experiências vividas, reflexões críticas e interações cotidianas. A concepção de conhecimento especializado do professor, como proposta neste artigo, reafirma a importância de uma abordagem integradora que reconhece a complexidade do ensinar e a singularidade do saber pedagógico.

Assim, compreende-se que o conhecimento não se reduz à acumulação de informações ou à simples aplicação de teorias. Ele é, antes, uma prática em constante transformação, moldada pelo contexto e pela experiência, e cuja efetividade se revela na capacidade de adaptação, mediação e reinvenção pedagógica. O reconhecimento dessa complexidade é essencial para valorizar o trabalho docente, repensar a formação de professores e, sobretudo, construir práticas educativas mais coerentes com as demandas de uma sociedade em contínua transformação.

5. **Referências**

AGRAI *et al*. Analysis of the concept of Meaningful Learning in light of the Ausubel's Theory. **Rev Bras Enferm [Internet],** v. 72, n. 1, p. 248-55, 2019. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2017-0691. Acesso em: 04 dez. 2024.

ALBINO, L. M. S.; BARROS, S. G. A Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner e sua contribuição para a educação. **Revista Acadêmica Educação e Cultura em Debate**, v. 7, n. 1, p. 148-157, 2021. Disponível em: https://revistas.unifan.edu.br/index.php/RevistaISE/article/view/683. Acesso em: 06 dez. 2024.

ARISTÓTELES. **Metafísica**. Porto Alegre: Globo, 1997.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico:** contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BACON, F. **Novum Organum ou Verdadeiras Indicações acerca da Interpretação da Natureza**. 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979.
BACON, F. **A grande instauração e o Novum Organum**. São Paulo: Unesp, 2002.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A Construção Social da Realidade**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BRUNER, J. S. **O processo da educação**. São Paulo: Editora Nacional, 2006.

BUCKINGHAM, Will; GRAHAM, James; KIM, Douglas. **O Livro da Filosofia**. 3° Ed. Rio de Janeiro, Globo Livros, 2020.

BURKE, P. **O que é história do conhecimento?** São Paulo: Editora UNESP, 2016.
CAPRA, F. A Teia da Vida: **Uma nova compreensão científica dos sistemas vivos.** Tradução: Newton Roberval Eichemberg. 1ª ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

CARRILLO, J.; CONTRERAS, L. C.; FLORES, P.. **Un modelo de conocimiento especializado del profesor de matemáticas**. RICO, Luis; CAÑADAS, Maria; GUTIÉRREZ, José; MOLINA, Marta; SEGOVIA, Isidoro (Eds.), Investigacion en Didáctica de la Matemática. Homenaje a Encarnación Castro (pp. 193-200). Granada: Editorial Comares. 2013.

CARRILLO, J.; AVILA, D. I. E.; MORA, D. V.; MEDRANO, E. F. **Un marco teórico para el conocimiento especializado del professor de matemáticas**, Universidad de Huelva Publicaciones, 2014.

CARRILLO, José., *et al.* The mathematics teacher's specialised knowledge (MTSK) model. **Research in Mathematics Education**, v. 20, n. 3, p. 236-253, 2018. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14794802.2018.1479981#abstract. Acesso em: 22/10/2024.

CHAGAS, M. **O legado de Francis Bacon e o método científico moderno**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

CHALMER, ALAN F. S. **O que é ciência afinal?** Tradução: Raul Filker Editora Brasiliense 1993.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CORRÊA, Crístia Rosineiri Gonçalves Lopes. A relação entre desenvolvimento humano e aprendizagem: perspectivas teóricas. **Psicologia Escolar e Educacional, v.** 21, n. 3, p. 379-386, 2017. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.scielo.br/j/ep/a/crHN5H3zrKj4ZZYj7NMpB8y/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 12 jan. 2025.

CUNHA, Marcus Vinicius da. A psicologia na educação: dos paradigmas científicos às finalidades educacionais. **Revista da Faculdade de Educação**. p. 1- 72, 1998. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/372915026. Acesso em: 11 fev. 2025.

DE VEGA, M. La psicología cognitiva: ensayo sobre un paradigma en transformación. **Anuario de Psicología**, v. 29, n. 2, p. 21-44, 1998. Disponível em: https://www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/download/61482/88329/0. Acesso em: 01 dez. 2023.

DESCARTES, René. **Meditações Metafísicas**. Trad. Guido Antonio de Almeida. São Paulo: Abril Cultural, Coleção: Os Pensadores, 1996.

DONÁRIO, Arlindo Alegre; SANTOS, Ricardo Borges dos. **A teoria de Karl Marx, Revista da Universidade Autónoma de Lisboa**, p.1-31, 2016.
DRETSKE, F. **Knowledge and the Flow of Information**, MIT Press, 1981.

DURKHEIM, Émile. **As Formas Elementares da Vida Religiosa**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

ELIAS, Norbert. Sociologia do conhecimento: novas perspectivas. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 23, n. 3, p. 515-554, set./dez. 2008

ESCOBAR, C. O. **Epistemologia das Ciências Hoje**. Rio de Janeiro: Editora Pallas, 1975.
FRANÇA, V. R. V. Teoria(s) da comunicação: busca de identidade e de caminhos. **Ver. Esc. Biblioteconomia UFMT**, v. 23, p. 138-152, 1994.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Loyola, 1995.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GETTIER, E. **Is Justified True Belief Knowledge?** Analysis, v. 23, n.6, p. 121-123, 1963.

GOLDMAN, A. What is Justified Belief? In Justification and Knowledge, G. Pappas (Ed.), **Reidel**, p. 1-23, 1979.

HODGE, Susie. **Breve História da Arte Moderna**. Tradução: Julia da Rosa Simões. São Paulo, Editora Gustavo Gili, 2019.

HUME, D. **Investigação sobre o entendimento humano.** São Paulo: Unesp, 2001.

HUSSERL, Edmund. **Ideias relativas a uma fenomenologia pura e a uma filosofia fenomenológica.** Livro III: Fenomenologia e os Fundamentos das Ciências. Tradução de T. E. Klein e W. E. Pohl. Dordrecht: Kluwer, 1980.

JAPIASSÚ, Hilton e MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. 5.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

KANT. I. **Crítica da razão pura**. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

KELLNER, Douglas. "Social Theory and the Crisis of Knowledge**." Current Perspectives in Social Theory**, v. 20, 2000.

KUHN, Thomas Samuel. **La estructura de las revoluciones científjicas**, México, 1971.
LATOUR, Bruno; WOOLGAR, Steve. **A Vida de Laboratório:** A Produção dos Fatos Científicos. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1997.

LEME, M. I. S. Reconciliando divergências: conhecimento implícito e explícito na aprendizagem. **Psicologia USP**, v. 19, n. 2, p. 211-224, 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pusp/a/jjh5MHZtBTJjy5GYVLdKNzd/?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 28 jan. 2025.
LÉVI-STRAUSS, Claude. **O Pensamento Selvagem.** São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

LOCKE, J. **Draft A do ensaio sobre o entendimento humano**. Coleção Folha –Grandes Nomes do pensamento. São Paulo: Folha de São Paulo, 1999.

LUÍS, Mónica. **O conhecimento especializado do professor quando ensina tópicos de biologia**. 2021. Tese (Douctorado en Investigación en la Enseñanza y el Aprendizaje de las Ciencias Experimentales, Sociales y Matemáticas) - Universidad de Huelva, Huelva, Espanha, 2021.

MARQUES, Marcela; MELLO, Irene Cristina. **Aproximações Teóricas entre o Socioconstrutivismo Vygotskiano e o Conhecimento Especializado na Área de Educação em Ciências e Matemática.** REAMEC, Cuiabá, v. 12, e24033, p. 1-17, jan./dez., 2024.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política.** Livro 1: O processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013.

MATURANA, Humberto. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

MENDES DE MIRANDA, Ana Paula. Antropologia, Estado Moderno e Poder: perspectivas e desafios de um campo em construção Avá. **Revista de Antropología**, Universidad Nacional de Misiones Misiones, Argentina, n. 7, p. 1-27, 2005.

MOREIRA, M. A. Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 36, n. 1, p. 92-99, 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbem/a/4dJ3k8dLz6Y6k9K3bY3Y6kL/. Acesso em: 04 dez. 2024.

MOSCOVICI, Serge. "The Phenomenon of Social Representations." **Social Representations**, v. 1, 1984.

NONATO, Osterne Maia Filho; CHAVES, Hamilton Viana. A Relação entre a Psicologia e a Educação: ofícios entrelaçados. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 38, n. 3, p. 309-318, July-Sept., 2016. Disponível em: https://periodicos.uem.br/acta/. Acesso em: 27 fev. 2025

NÓVOA António. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27 e270129 2022. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270129. Acesso em: Ago. 2023.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **A Linguagem e seu Funcionamento**: As Formas do Discurso. Campinas: Pontes, 1987.
ÖSTLING, J., HEIDENBLAD, D. L., HAMMAR, A. N. (Eds.). **Forms of Knowledge: Developing the History of Knowledge.** Lund: Nordic Academic Press, 2020.
PENNA, Antonio Gomes. Sobre o conceito de conhecimento. **Arq. bras. Psic**. Rio de Janeiro, v. 35, n. 1, p. 40-47, jan./mar. 1983.

PLATÃO. **Teeteo**. Ed. Acrópolis, 1ª Ed., 2016. Disponível em: http://br.egroups.com/group/acropolis/. Acesso em: 23 jan. 2025.
POLANYI, Michael. **The Tacit Dimension**. Londres: Routledge & Kegan Paul, 1966.

POPPER, K. **A Lógica da Pesquisa Científica**. Trad. Leonidas Hegenberg. São Paulo: Cultrix, 2008.

RENÉ MAGRITTE, O PRÍNCIPE DA PAZ. **Reddit/Museum**. 2022. Disponível em: https://www.reddit.com/r/museum/comments/u2n0f7/rene_magritte_le_principe_du_plaisir_1937/?tl=pt-br&rdt=36024. Acesso em: 07 fev. 2025.

RODRIGUES, N. Donna Haraway e a proposta de conhecimentos situados. **LES Online**, v. 7, n. 1, p. 26-37, 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/294089708. Acesso em: 31 jan. 2025.

ROSARIO, Fernando Ruiz. O Falibilismo Epistemológico de Karl Popper. **Sofia**, Vitória-ES, v.7, n.2, p. 289-304, 2018. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/sofia/article/view/19382. Acesso em: 14 jan. 2025.

ROTHER, E. T. Revisão sistemática X revisão narrativa. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 20, n. 2, p. 5-6, 2007. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0103-21002007000200001. Acesso em: 08 dez. 2025.

SÁ, Leonardo. A Questão do Poder na Perspectiva da Antropologia da Política. **Áltera - Revista de Antropologia**, João Pessoa, v. 1, n. 1, p. 82-111, jul./dez. 2015.

SANTOS, M. F. dos. **Dicionário de Filosofia e Ciências Culturais**. 3ª ed. São Paulo: Matese, 1965.

SHULMAN, L. Those who understand: Knowledge growth in teaching. **Educational researcher,** v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SILVA, J. R. **Epistemologia e empirismo em Francis Bacon**. São Paulo: Loyola, 2015.

SILVA, J. B.; SOUZA, M. F. A teoria das inteligências múltiplas: contribuições para o contexto escolar. **Revista Inovação Social**, v. 2, n. 1, p. 19-32, 2020. Disponível em: https://periodicos.set.edu.br/cdghumanas/article/view/4218. Acesso em: 05 dez. 2024.

SILVESTRI, Kátia Vanessa Tarantini. As Teorias do Conhecimento: A Fundamentação Epistemológica das Ciências Humanas. **Revista Ensaios Pioneiros**, v. 2 n. 2, p. 63-77, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.24933/rep.v2i2.161. Acesso em: 10 nov. 2024.

SKINNER, B. F. **About Behaviorism**. New York: Knopf, 1974.

SKINNER, B. F. Sobre ciência e comportamento humano. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 25, n. 2, p. 230-245, 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pcp/a/RYLJ5RLYYncbcGs5fgkTtSL/. Acesso em: 25 jan. 2025.

SCHOENFELD, A.H. Models of the teaching process. **Journal of Mathematical Behavior**, v. 18, n. 3, p. 243-261, 2000. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0732312399000310?via%3Dihub. Acesso em: 21 dez. 2024.

SCHOENFELD, A. H. **How we think:** A theory of goal-oriented decision making and its educational applications. New York: Routledge, 2010.

SOUZA, G. S.; SANTOS, A. R.; DIAS, V. B. **Metodologia da pesquisa científica e construção do conhecimento e do pensamento científico no processo de aprendizado.** Porto Alegre: Animal, 2013.

TEIXEIRA, Francimar Martins; SOBRAL, Ana Carolina Moura Bezerra. Como Novos conhecimentos podem ser construídos a partir dos conhecimentos prévios: um estudo de caso. **Ciência & Educação**, v. 16, n. 3, p. 667-677, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ciedu/a/HGqTSFFXNpSSkg4vnDFw3mh/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 14 mai. 2023.

THORPE, Christopher; GRAHAM, James; LONGO, Rafael. **O Livro da Sociologia**. 3° Ed. Rio de Janeiro, Globo Livros, 2020.
TOURINHO, Emmanuel Zagury. A Produção de Conhecimento em Psicologia: a Análise do Comportamento. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 23, n. 2, p. 30-41, 2003.

TOURINHO, Emmanuel Zagury. Notas sobre o Behaviorismo de ontem e de hoje. **Psicologia em Estudo**, v. 8, n. 1, p. 187-196, 2003. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/188/18819130022.pdf. Acesso em: 11 fev. 2025.

TROSTER, Tomás Roberto. **Indução e ciência em Aristóteles**. Tese (Doutorado em Filosofia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. doi:10.11606/T.8.2016.tde-19082016-133155. Disponível em: 2015_TomasRobertoTroster_VOrig.pdf Acesso em: 05 fev. 2025.

VERBURGT, Lukas M.; BURKE, Peter. “Introduction: Historiesof Ignorance.” **Journal for the History of Knowledge**, v. 2, n. 1:5, 2021, p. 1–9. DOI: https://doi.org/10.5334/jhk.45.

VERDAN, André **O ceticismo filosófico.** Tradução Jaimir Conte. - Florianópolis: Ed. da UFSC, 1998. Disponível em: https://philpapers.org/archive/VEROCF.pdf. Acesso em: 03 fev. 2025.

WERNECK, Vera Rudge. Sobre o processo de construção do conhecimento: O papel do ensino e da pesquisa. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ**., Rio de Janeiro, v.14, n.51, p. 173-196, abr./jun. 2006.

WILLIAMS, Bernard. **Descartes:** O Projeto da Epistemologia Moderna. São Paulo: Unesp, 2001.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações Filosóficas**. Trad. Luiz Henrique Lopes dos Santos. São Paulo: Editora USP, 2009.

ZAGZEBSKI, L. **Virtues of the Mind.** Cambridge University Press, 1996.

6. **Autor Correspondente**

Marcela Marques
E-mail: m.marquesbioedu@gmail.com

Endereço institucional para correspondência: Av. Fernando Corrêa da Costa, nº 2367, Bairro Boa Esperança, Cuiabá, Mato Grosso, CEP: 78060-900.

7. **Contribuições dos Autores**

Autor 1: concepção do estudo, análise de dados, redação inicial do manuscrito.
Autor 2: revisão crítica do conteúdo intelectual e orientação metodológica.
Autor 1 e 2: coleta de dados, tabulação estatística, revisão final do manuscrito.
Autor 1 e 2: apoio na revisão bibliográfica e elaboração das tabelas/figuras.

8. **Declaração de Conflito de Interesses:**

Não possuímos conflitos de interesse de natureza financeira, comercial, política, acadêmica ou pessoal que possam influenciar de forma inadequada a elaboração, análise, interpretação ou publicação deste manuscrito.