

Os desafios da profissionalização docente: identidade, saberes e práticas na Educação Básica

The challenges of teacher professionalization: identity, knowledge and practices in Basic Education

Márcio Ananias Ferreira Vilela¹, Maria da Penha da Silva².

Resumo

Abordaremos nesse texto o processo de profissionalização docente em diálogo com a exigência de uma formação profissional específica e as implicações dessa formação para sua identidade pessoal e profissional em relação com o ensino. A discussão ocorrerá a partir dos conceitos de profissionalização, identidade e saberes docentes. O processo de profissionalização docente como o de qualquer outro grupo profissional, quando analisado, deve ser considerado os seus diferentes contextos e etapas distintas ou simultâneas, no sentido de compreender as suas práticas profissionais como a expressão das subjetividades do processo de constituição de sua identidade e do seu saber profissional e como isso se expressa nas diferentes estratégias de ensino.

Abstract

We will approach in this text the process of teacher professionalization in dialogue with the demand of a specific professional formation and the implications of this formation for its personal and professional identity in relation to the teaching. The discussion will take place from the concepts of professionalization, identity and teaching knowledge. The process of teacher professionalization, like that of any other professional group, when analyzed, should be considered its different contexts and different or simultaneous steps, in order to understand their professional practices as the expression of the subjectivities of the process of constitution of their identity and of their professional knowledge and how this is expressed in the different teaching strategies.

Palavras-chave: formação docente. Identidade. Saberes. Práticas.

Key words: teacher training. Identity. You know. Practices.

Profissionalização docente: um processo histórico e social

Propomo-nos a discutir sobre o processo de profissionalização docente em diálogo com a exigência de uma formação profissional específica e as implicações dessa formação para sua identidade pessoal e profissional em relação com o ensino. Não pretendemos discutir aqui o conceito de profissão, tendo em vista a polissemia, tensões e divergências a esse respeito encontradas na literatura em voga. Ao longo do presente texto, utilizaremos brevemente alguns conceitos básicos que nortearão nossa exposição: o conceito de

¹Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em História da UFPE. Professor do Colégio de Aplicação da UFPE.

²Mestra em Educação. Doutoranda em Antropologia/UFPE. Leciona na Educação Infantil na rede pública de ensino municipal no Recife.

profissionalização pensado por Freidson (1998); o conceito de identidade definido por Dubar (2009) e o conceito de saberes docentes, defendido por Tardif (2000).

A compreensão sobre a identidade docente na contemporaneidade requer um olhar sobre múltiplos aspectos que atravessam a discussão acerca da profissão docente (a profissionalização, o profissionalismo, a profissionalidade, dentre outros). Devido ao limite de laudas, não será possível nos debruçarmos sobre todos os processos. Portanto, ainda que de forma breve desejamos lançar um olhar para o processo de profissionalização, pensando tal conceito a partir do pensamento de Freidson (1998) que concebeu a profissionalização como o processo no qual os grupos profissionais se organizavam e reivindicavam seu lugar dentre as profissões estabelecidas, esse processo poderia ocorrer em condições e etapas diversas, sem necessariamente seguir uma determinada ordem ou linearidade, conforme proposto por alguns autores como Wilensky (1964).

Para Freidson, as condições e etapas do processo de profissionalização não devem ser entendidas como universais, mas em estreita relação com os diferentes contextos históricos, sociais, políticos e econômicos de cada sociedade e grupos profissionais, a exemplo da comparação entre a história das profissões. Nos países anglo-americanos e nos países da Europa continental, as ocupações conquistaram o prestígio profissional mais pela sua autonomia, treinamento, conhecimento específico acerca do exercício da profissão, somado ao corporativismo e profissionalismo expresso no comportamento ético, o que garantia o reconhecimento social que lhe davam condições de reivindicarem privilégios, do que mesmo pelo domínio do conhecimento abstrato.

Nos países da Europa continental, o vínculo com uma instituição de ensino superior de elite de caráter estatal era o que garantia posições também de elite nos cargos do serviço público ou outros postos tecnogerenciais (FREIDSON, p. 53). Dessa forma, o autor chamou atenção para a complexidade das profissões e seus processos constitutivos, afirmando que:

É oportuno lembrar que as profissões se diferenciam pela orientação intelectual e pela ênfase concreta, bem como pela especificidade, pelo ambiente de trabalho e pelo papel efetivos. É justo supor que qualquer profissão terá mais de uma orientação para seu corpo de conhecimento e competência, como teorias e práticas contrastantes apresentadas por especificidades formais e segmentos informais ou escolas diferentes. (FREIDSON, 1998, p. 71).

É possível afirmar que a negligência da análise desses aspectos no processo de profissionalização, pode levar a interpretações equivocadas acerca do exercício profissional de determinados grupos, invertendo seu sentido. Julgando-o como um processo de desprofissionalização por exemplo. Esse tem sido um conceito caro ao debate sobre as

profissões, por estar inicialmente atrelado ao conceito de proletarização e a ausência de controle dos grupos profissionais sob seu trabalho, o que pode ser caracterizado por alguns autores como uma não profissão ou uma semi-profissão³.

A esse respeito, Cabrera e Jaén (1991) mencionaram a perspectiva estrutural-funcionalista dos estudos das profissões, em especial os estudos derivados da teoria de Talcott Parsons, como defensores de que determinados traços deveriam estar presentes em todas as profissões, dentre esses a *autonomia* e o *autocontrole*, justificaria então o grupo ocupacional docente controlado pelo Estado não se caracterizar como sendo uma profissão.

Nessa perspectiva, a profissão docente que em determinado momento histórico desfrutou de visível prestígio social, em outro momento caiu no discurso da desprofissionalização, principalmente os/as docentes dos sistemas públicos de ensino, em função da precarização das políticas educacionais que resultaram em péssimas condições de trabalho e na má qualidade do serviço oferecido à sociedade, gerando um descrédito na figura desse/a profissional.

Todavia, Lins (2011) comprovou que conforme o critério da *expertise* como elemento essencial no processo de profissionalização, a situação de precarização vivenciada pelo/a docente, não o desqualifica como profissional, pois uma vez que esse/a permanece detentor do seu saber especializado, independente das condições de trabalho na qual se encontrar, mesmo que impedido de exercitar esse saber não significa que o perdeu.

Portanto, faz sentido a preocupação de Freidson em relação a atenção com a complexidade dos contextos históricos, sociais, políticos e econômicos como aspectos preponderantes que podem determinar o processo de profissionalização de determinados grupos.

Nessa direção, Nóvoa (1991; 1999) e Weber (2003; 2007) trataram sobre o processo de profissionalização docente da Educação Básica, e entendemos que tanto no Brasil quanto em Portugal, foram considerados nas suas análises todos esses aspectos. A começar pela observação de ambos sobre a intervenção do Estado para a consolidação da referida profissão.

Essa intervenção teve origem na expansão da escolarização conforme a modernização da sociedade exigia. Naquele contexto social, surgiu a necessidade de expandir também os espaços escolares e contratar professores/as. Então normatizar e controlar o exercício da

³A crítica à essa perspectiva pode ser encontrada nos estudos de Diniz (2001) **Os donos do saber:** profissões e monopólios profissionais; e nos estudos de Lins (2011) **“Professor não dá aula, professor desenvolve aula”:** mudanças nas atividades docentes e o processo de profissionalização. O caso de professores de Ensino Médio.

docência era necessário, ficando a cargo do Estado essa função (WEBER, 2003). Os referidos estudos confirmaram a variação do *status* profissional docente anteriormente mencionado ao longo da história dessa profissão no Brasil, como podemos visualizar a seguir:

- a) No início do Século XX, quando o trabalho docente no contexto da modernização da sociedade ganhou relevo, em razão de que um dos sentidos da chamada Modernidade estava associado à cultura letrada, a figura docente parecia fundamental para o projeto de modernização;
- b) Na década de 1960, quando o Brasil encontrava-se em pleno período de regime político ditatorial imerso em um profundo sistema de burocratização, essa categoria ocupacional passou a ser vista apenas como mão-de-obra técnica. Então abriu-se o precedente de qualquer pessoa que tivesse domínio dos conteúdos a serem ensinados pudesse ocupar a função docente, o que se somou à precarização do sistema de ensino herdado de décadas anteriores;
- c) A partir das décadas de 1980-90, com o fim do período da Ditadura Militar, com o discurso recorrente sobre a democratização e descentralização do poder estatal, a figura docente assumiu um papel central no cenário social da época, sendo vista como um possível agente de transformação da sociedade.

Na concepção de Weber (2003; 2007), esse último período como crucial para definir (numa perspectiva freudsoniana) o que poderíamos conceber como traços básicos *comuns* de grupos profissionais no mundo do trabalho escolar. Dentre eles mencionou: o reconhecimento social do trabalho; a delimitação da área de atuação; a formulação de um projeto de formação especializada no ensino superior e a criação de associação profissional (ANFOPE). Todos esses aspectos foram determinantes na redefinição da identidade profissional docente naquele período, e contribuíram para a discussão sobre sua profissionalização.

Estudos de Nóvoa (2011) e de Arroyo (2013), por outro lado, demonstraram as grandes tensões que envolviam os discursos que permeavam os debates sobre a profissionalização docente, os cursos de formação e a identidade profissional. Dentre outras tensões, destacaram a pouca importância que foi dada aos saberes pessoais e a ênfase dada aos saberes profissionais. Veremos mais adiante que conforme essa visão, os cursos de formação não conseguiram reduzir o distanciamento entre a teoria e a prática, nem tão pouco contribuíram para formar docentes capazes de fazer uma autorreflexão sobre seu trabalho e a importância dele. Com base nessas reflexões nos perguntamos: em que medida os cursos de formação inicial ou continuada têm contribuído para a formação identitária pessoal e profissional dos docentes? Em que grau essas formações se aproximam ou se afastam da prática cotidiana nas escolas?

1. As demandas sociais reconfigurando a identidade profissional e a formação docente

Embora estejamos vivendo um momento político conturbado no Brasil, em que conquistas históricas no âmbito da educação formal parecem dissolver-se na onda conservadora que se expandiu nos últimos anos, as demandas sociais em relação à escola pública, reivindicando uma educação de qualidade resistem. Nesse contexto, alguns grupos sociais considerados subalternos reivindicam dentre outras coisas uma distribuição de renda justa, o fim do racismo, do preconceito religioso ou social, da homofobia, etc. Essas demandas ecoam há algum tempo no currículo escolar da Educação Básica, exigindo um currículo democrático, que contrapõe com o discurso político atual. Um currículo que inclua saberes e histórias que foram negadas no passado, as vozes que foram silenciadas.

Arroyo (2011) afirmou com outras palavras que o currículo é a espinha dorsal da escola. Então entendemos esses movimentos sociais como um sinal de crença na capacidade da escola como uma instituição transformadora. Mas, que para isso deve mudar suas estruturas, inclusive o seu núcleo de conhecimentos, “o currículo”. Dentre outras contribuições, os estudos de Arroyo (2011; 2012), Nóvoa (2011), Sacristán (1999; 2013) deram atenção às vozes dos subalternos e nos mostraram que as mudanças curriculares têm urgência. E apontaram para a necessidade de uma revisão dos conhecimentos e conteúdos que são selecionados no currículo.

Essa discussão nos leva a dialogar com os debates acerca do processo de profissionalização docente, o que implica discutir a identidade e a formação profissional desse grupo. Como isso vem influenciando as mudanças curriculares e o ensino? Tendo em vista a afirmação de Sacristán (1999) que:

Grande parte dos problemas e dos temas educativos conduz a uma implicação dos professores, exigindo-lhes determinadas atuações, desenhando ou projetando sobre a sua figura uma série de aspirações que se assumem como uma condição de melhoria da qualidade da educação. (p.64).

Nessa direção, os debates no campo do currículo no Brasil, a partir dos anos 1990, focam nas práticas dos/as professores/as dando mais visibilidade à figura desse profissional. Assim, como nos debates acerca do processo de profissionalização dessa categoria, não têm sido ignoradas sua identidade e formação profissional. Nesse caso, pensamos na identidade profissional a partir da concepção de Dubar (1997; 2009; 2012). Em seus estudos que

tomaram como foco a perspectiva de identificação *nominalista*⁴, em que “tudo está submetido à mudança. A identidade de todo e qualquer ser empírico depende da época considerada, do ponto de vista adotado. [...] São modos de identificação, historicamente variáveis” (DUBAR, 2009, p. 13) os quais apontam para duas formas de identificação: a identificação atribuída pelos outros, e a identificação de si:

A posição “nominalista”, que também se pode chamar de “existencialista” (não essências, mas existências contingentes), recusa considerar que existem pertencimento “essenciais” (em si) e, portanto, diferenças específicas a priori e permanentes entre os indivíduos. O que existe são modos de identificação, variáveis no decorrer da história de vida pessoal, destinações a categorias diversas que dependem do contexto. Essas maneiras de identificar são de dois tipos: as identificações atribuídas pelos outros (o que chamo “identidade para outrem”) e as identificações reivindicadas por si mesmo (“identidade para si”). Pode-se sempre, com efeito, aceitar ou recusar as identidades que lhe são atribuídas. Pode-se identificar-se de modo diferente daquele que é praticado pelos outros. (DUBAR, 2009, p. 14).

Segundo o autor, tal concepção se contrapõe a ideia de uma identidade *essencialista*, que tem como parâmetro de identificação a “diferença” individual, a essência do indivíduo em si mesmo, enquanto a identidade *nominalista* existe pela afirmação identitária do indivíduo a partir de um conjunto de elementos comuns a sua história de vida pessoal e a história coletiva, imbricadas com as suas relações sociais nas diversas configurações como uma construção histórica. Olhando por essa ótica, pensando a identidade docente como uma construção social e histórica, no caso do Brasil, calcada numa longa ausência de formação específica para o exercício da função é possível afirmar que a implantação das recentes mudanças curriculares na escola não ocorrerão de uma hora para outra. Será um longo processo.

A partir da leitura de Weber (2003), compreendemos as diversas dimensões discursivas na legislação brasileira que vêm determinando identidades docentes muitas vezes paradoxais nos últimos 50 anos da história da educação no Brasil, e que tais discursos se encontram em conformidade com o contexto político, social e histórico dessa sociedade. Nessa perspectiva, quando olhamos para o processo de profissionalização docente no país, descrito pela referida autora, encontramos embates pela afirmação da identidade docente requerida tanto pelo próprio grupo e as associações profissionais que os representam, quanto por agências sociais, políticas e econômicas externas à escola e aos grupos ocupacionais do

⁴Concepção de identidade das coisas e das pessoas, encontrada nos estudos filosóficos pré-socrático de Heráclito. Sendo apropriado nos estudos de Dubar (2009). “Não há essência eterna. As categorias que permitem dizer alguma coisa sobre os seres empíricos sempre mutáveis. São palavras, nomes que dependem do sistema de palavras em uso, que servem, num dado contexto, para nomeá-las.” (p. 13).

magistério. Trata-se de identidades docentes cunhadas nas demandas sociais, mas também nas demandas políticas e econômicas de cada período histórico.

Assim observamos que a discursividade da legislação brasileira enfatizada por Weber (2003), tanto a Lei 4.024/61, quanto a Lei 5.692/71, nos mostrou que nas décadas de 1960 e 1970 diante do reconhecimento da educação escolar como capital humano, via-se a necessidade da expansão do ensino primário. Todavia, a falta de pessoas qualificadas para a docência tornavam mínimas as exigências de formação para o exercício da função, assim assegurando o direito de qualquer pessoa que tivesse o antigo curso ginasial, (atualmente anos finais do Ensino Fundamental) ocupar o cargo de professor/a. Nessas condições, a identidade docente era centrada na perspectiva *conteudística*, era alguém que apresentava o domínio sobre os conteúdos a serem ensinados e tornava-se um repetidor dos dogmas e saberes prescritos no currículo, as práticas curriculares significavam apenas uma transposição curricular.

Ainda em Weber (2003), notamos, com o fim do regime ditatorial na década de 1980, a sociedade brasileira vivenciava marcantes movimentos sociais pela democratização do país. E viam na escola o espaço possível para a construção dessa democracia, como também atribuíam ao/a professor/a a responsabilidade pela qualidade da escolarização. Nesse contexto, a identidade docente foi chamada a assumir a função de *educador/a*. E a centralidade dessa identidade estava na condição do docente como agente transformador da sociedade. Não apenas deveria desenvolver os conteúdos curriculares, mas desenvolver no/a educando/a a consciência política e social, perspectiva defendida por Paulo Freire dentre outros estudiosos.

Tal condição ocupacional gerou certa ambiguidade entre a delimitação de funções. Não se sabia exatamente quais seriam as atribuições desse/a docente: seria um profissional do ensino, ou um agente social? Ocasionalmente um problema de jurisdição, o que dificultava a discussão do processo de profissionalização naquele momento. Vale ressaltar também que o exercício da função de educador/a exigia uma reconfiguração na formação docente, o repensar os cursos e o currículo das instituições formadoras (WEBER, 2003). Ainda segundo a citada autora, essa ambiguidade foi tema de muitos debates acadêmicos e políticos que resultaram numa resolução da Constituição Federal de 1988, consagrando o termo *profissional do ensino*. Nesse caso, o/a docente como um profissional do ensino deveria responder por uma identidade nada flexível, em que seu papel se reduziria apenas a um/a agente técnico/pedagógico/a, mediador/a de uma prescrição curricular.

Ressaltamos as implicações disso, lembrando que as mudanças curriculares referentes às reivindicações políticas e sociais citadas anteriormente, só foram oficialmente fixadas anos mais tarde por meio da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN/1996) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998). Devemos então considerar esse déficit na formação docente e seu reflexo nas práticas curriculares dos sujeitos que passaram por formação naquele período. Enquanto isso, o currículo não só dos cursos de formação docente, mas também o da Educação Básica mostrava que:

Nem todo conhecimento tem lugar, nem todos os sujeitos e suas experiências e leituras de mundo têm vez em territórios tão cercados. Há grades que têm por função proteger o que guardam e há grades que têm por função não permitir a entrada em recintos fechados. As grades curriculares têm cumprido essa dupla função: proteger os conhecimentos definidos como comuns, únicos, legítimos e não permitir a entrada de outros conhecimentos considerados ilegítimos, do senso comum. (ARROYO, 2011, p. 17).

Nesse sentido, as primeiras intenções oficiais de possíveis mudanças nos conteúdos curriculares vieram com as discussões em torno da formulação da LDBEN/1996, trazendo também nova denominação para a função docente. O que antes se chamava de *profissionais do ensino*, passou a chamar-se *profissionais da educação*. Isso segundo Weber (2003), deu uma conotação ampla da função docente, levando esse grupo a desempenhar papéis múltiplos: ensino, gestão, agente político e social no interior da escola mediando as relações internas e externas (na comunidade escolar). Mas, ao mesmo tempo essa determinação delimitava a atuação do/a docente, estabelecendo a jurisdição necessária pertinente a sua função. Esse critério, dentre outros, como a formação profissional de caráter abstrato, específico e de longa duração, somando-se à importância desse grupo ocupacional para a sociedade naquele contexto político e social que defendia um projeto de democratização do país, se caracterizava como um indicador relevante para a transição de uma ocupação para uma profissão.

Em suma, a profissão docente no Brasil nessa configuração é algo recente. O histórico processo de precarização da educação pública, especialmente no que se refere aos cursos de formação profissional desse grupo, ainda repercute de forma muito negativamente nas práticas curriculares que resultam dos currículos ainda centrados numa racionalidade dominante. Alguns estudos sobre essa área (SACRISTÁN, 2000; ARROYO, 2011; APPLE e BURAS, 2008; SANTOMÉ, 2013), apontaram para grandes tensões nas disputas por espaços de saberes, denunciando a hierarquização do conhecimento, a racionalização exacerbada que privilegia determinados saberes em detrimento da inferiorização de outros.

2. Saberes da profissionalização docente na relação com o ensino

Como visto, há um consenso na literatura especializada em profissão, dentre outros/as, (DINIZ, 2001; WEBER, 2003; FREIDSON, 1998) que reconhece como uma das condições para uma *ocupação* conquistar o *status* de *profissão* é ter o domínio sob um *saber específico* no exercício do trabalho. Esse saber deve estar calcado numa formação longa e no conhecimento abstrato. Todavia, o debate recorrente nas últimas décadas do século XX e início do XXI no Brasil acerca da profissionalização docente problematizaram os modelos de formação tanto inicial quanto continuada, principalmente as propostas curriculares dos referidos cursos.

Estudos de Arroyo (2011; 2013), nos livros *Currículo, território em disputa*; *Ofício de mestre imagens e autoimagens* trouxeram uma problemática histórica a esse respeito, a acusação sobre o distanciamento entre a formação teórica e as vivências escolares. Mencionou ainda sobre uma tendência cientificista dos cursos de formação docente que gerou fortes tensões referentes à seleção dos conteúdos válidos para compor o programa curricular dos referidos cursos, onde são privilegiados os conhecimentos teóricos e menos valorizados os saberes da prática.

Outros problemas são mencionados por Lüdke (2004), ao discutir as políticas de formação de professores/as e a profissionalização docente, tratou dentre outros aspectos, sobre as reformas educacionais no campo da formação profissional docente, em que questionou o ingresso de profissionais de outras áreas no exercício da docência, por meio de uma formação pedagógica aligeirada. Disse a autora que essa formação geralmente ocorre em Instituições de Ensino Superior privadas durante os finais de semanas, e são destinadas a estudantes de poucas condições financeiras que não podem pagar uma formação universitária. Lembrando que esse tipo de formação não oferece uma base teórica sólida, não incentiva as pesquisas, muito menos possibilita o fortalecimento de um diálogo com a prática (LÜDKE, p. 198). Seguindo o pensamento de Durkheim, a autora ressaltou ainda que, sendo os/as docentes responsáveis pela materialização das propostas curriculares nas escolas, devem receber uma formação teórica capaz de lhes dar condições de análise e apreciação dos problemas cotidianos inerentes a sua função, e escolher os meios apropriados para seu enfrentamento.

Ambos/as pesquisadores/as comungaram da crítica às deficiências dos cursos de formação docente, e ressaltaram a importância de se pensar numa formação teórica/ prática equilibrada e dialógica, que privilegiasse a produção do conhecimento capaz de favorecer a

compreensão do cotidiano escolar, “[...] suas tramas, suas nuances, seus atores, suas diversidades culturais [...]” (LÜDKE, 2004, p. 200).

Numa perspectiva mais sociológica, Nóvoa (2011), no texto *Currículo e Docência: a pessoa, a partilha a prudência*, também expressou a preocupação com a formação docente, no sentido de questionar o modelo dessa formação calcado no cientificismo que polarizou os saberes experienciais dos/as docente. Esse autor defendeu uma formação que considerasse as dimensões pessoais e profissionais desses sujeitos, as relações de interações no ambiente de trabalho e na sociedade, chamando atenção para a dimensão humana e relacional do ato de ensinar que não se esgota na tecnicidade e cientificidade do trabalho docente.

Notamos uma aproximação dessa perspectiva com os estudos de Tardif (2000) no livro *Saberes docentes e formação profissional*. No que se refere à defesa da articulação entre os aspectos sociais e pessoais na construção do saber dos/as professores/as. Nesse sentido, Tardif caracterizou o saber docente como um saber plural, resultante de uma construção social e histórica, e ao mesmo tempo sendo um saber pessoal carregado de traços da história de vida que deve ser considerado como parte do processo de profissionalização do indivíduo e do grupo. A partir dessa ótica, entendemos como saber social e histórico do/a docente, aquele que se constitui na interação das relações humanas, agregadoras dos valores e das crenças, calcadas em saberes acumulados ao longo do tempo por meio das relações sociais construídas na coletividade:

- a) na família, nos grupos de amigos, nas instituições religiosas, nos partidos políticos, etc.;
- b) na formação acadêmica, que perpassa pela escola durante a infância, a adolescência e na universidade durante a formação inicial para o exercício da docência;
- c) no exercício da profissão, nas experiências coletivas do grupo ocupacional, nos sindicatos e associações. Nos embates cotidianos na sala de aula com os/as educandos/as, nas vivências com gestores/as, técnicos/as e demais pessoas que atuam na escola e fora dela, na comunidade em torno, nas instituições e órgãos normativos.

Enquanto os saberes pessoais do/a docente se expressam na particularidade de cada um/a, em interpretar e sistematizar o saber construído na coletividade, materializando-o no seu fazer pedagógico diariamente, nas suas práticas curriculares.

Em síntese, o saber pessoal é o saber da prática docente que funciona como espaço de “confluência de vários outros saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades, etc.” (TARDIF, 2000, p 19), tornando-se um saber plural e também temporal, por se constituir ao longo da vida pessoal e profissional do/a docente. Nesse sentido, entendemos que os saberes da profissionalização docente se

constituem em diferentes etapas da vida pessoal e profissional desses sujeitos, mas reafirmamos o debate recorrente sobre a importância de um saber específico e institucionalizado para garantir a qualidade do exercício da função e o reconhecimento profissional dos sujeitos pertencente a o referido grupo, por tratar-se de um saber voltado para a uma prática profissional específica que exige certificação.

Entendendo o conceito de prática a partir do pensamento de Vazquez (1977) que associa o referido termo ao sentido de *práxis*, como uma atividade objetiva, que requer articulação entre o pensar e o agir sobre a natureza, o ser humano e a sociedade, compreendemos a prática nesse sentido como a materialização do pensamento racional. Nessa perspectiva, a prática docente pode ser entendida como atividades educativas formais previamente planejadas e objetivadas, atreladas às políticas educacionais, aos programas curriculares dos cursos de formação profissional e da Educação Básica, dentre outras organizações curriculares, entretanto carregada de subjetividades e significados atribuídos pelos sujeitos que dela participam.

Nesse sentido, Sacristán (1999) afirmou que a prática docente não se apresenta como uma prática efetivamente autônoma, está condicionada às demais práticas, à burocratização do sistema educacional mais amplo, inclusive às instituições de formações e seus programas curriculares, às instâncias administrativas escolares, às influências dos livros didáticos, dentre outras. Assim, entendemos a prática docente também como o espaço de materialização do currículo, em outras palavras, em que se efetiva a *práxis* curricular. Por *práxis* curricular, entendemos ser o encontro entre a teoria e a prática, o pensamento e a ação, os objetivos e sua concretude, o currículo sob a ação docente como sujeito ativo e criativo que reinventa suas práticas cotidianamente.

Compreendemos que para uma melhor análise dessa *práxis* no âmbito da docência na Educação Básica, é necessária a atenção a alguns aspectos, como por exemplo, o contexto social, econômico, político e cultural no qual se deu o processo de profissionalização docente e as influências dos saberes adquiridos nesse processo sob as práticas cotidianas na sala de aula, incluindo a *práxis* curricular, considerando também a diversidade dos contextos escolares e do público estudantil, e a capacidade reflexiva dos referidos sujeitos em relação à tomada de decisão acerca da validade dos conteúdos e saberes mobilizados para a finalidade educacional dos seus educandos. Como disse Lüdke (2004) essa capacidade de decisão deve estar respaldada por uma formação acadêmica que lhe ofereça um arcabouço teórico capaz de analisar as propostas curriculares e sua viabilidade real.

A capacidade do docente se relacionar com o currículo escolar é vista por Oliveira (2008) também como estratégias para burlar as regras e imposições curriculares instituídas pelas instâncias educacionais externas à escola. Esse posicionamento docente é de caráter político e pedagógico e se expressa como uma tentativa de romper com a verticalização do currículo, mencionada por Sacristán (2000) e Pacheco (2001). Verticalização que geralmente ocorre no âmbito das decisões das políticas curriculares alheias à opinião dos sujeitos envolvidos no espaço escolar e seus contextos socioculturais.

No que se refere ao saber curricular docente e o processo de profissionalização, retomamos os estudos de Diniz (2001) pelo fato da autora ter destacado que apesar das teorias atributivas dos estudos das profissões exigirem uma formação acadêmica longa como requisito para se reconhecer uma profissão, há alguns grupos profissionais que na prática fazem menos uso dos saberes dessa formação. Nesses casos,

[...] o desempenho profissional orienta-se via de regra menos por um corpo de conhecimento abstrato e sistematizado do que por um conjunto de receitas práticas e codificadas que, desenvolvidas através do trato direto com problemas concretos, formam a sabedoria profissional. (p. 170).

Olhando para a profissão docente, reconhecemos a importância da formação acadêmica para as práticas curriculares desses sujeitos. Todavia, observamos que a literatura em voga, a exemplo de Oliveira (2008) dar ênfase a importância do processo de interação entre esses sujeitos no ambiente escolar para aquisição de saberes múltiplos que resultam numa formação contínua e na autoformação docente, constituindo a identidade política e pedagógica desse/a profissional. Assim, compreendemos que esses processos formativos venham exercer grande influência na articulação entre a prescrição e a forma de ensinar, se firmando como uma das condições determinante da constituição da identidade profissional docente, funcionando como um dos condicionantes da sua imagem perante a comunidade escolar, que lhe confere o atestado sobre o domínio ou não do saber pedagógico capaz de fazer com que os educandos aprendam certos conteúdos curriculares e desenvolvam comportamentos esperados daqueles que frequentam a escola.

Por fim, entendemos que o processo de profissionalização docente como o de qualquer outro grupo profissional, quando analisado, deve ser considerado os seus diferentes contextos e etapas distintas ou simultâneas, no sentido de compreender as suas práticas profissionais como a expressão das subjetividades do processo de constituição de sua identidade e do seu saber profissional e como isso se expressa nas diferentes estratégias de ensino.

Referências

- APPLE, Michael W; BURAS, Kristen L. Respondendo ao conhecimento oficial. In: APPLE. Michael W; BURAS, Kristen L. (Orgs.). **Currículo, poder e lutas educacionais**: com a palavra, os subalternos. Porto Alegre, Artmed, 2008, p.273-285.
- ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, Vozes, 2011.
- _____. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, Vozes, 2012.
- _____. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 14ª ed. Petrópolis, Vozes, 2013.
- CABRERA, Blas; JAÉN, M. Jiménez. Quem são e que fazem os docentes? Sobre o conhecimento sociológico do professorado. In: **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, 1991, p. 191-214.
- DINIZ, Marli. **Os donos do saber**: profissões e monopólios profissionais. Rio de Janeiro, Revan, 2001.
- DUBAR, Claude. **A crise das identidades**: a interpretação de uma mutação. São Paulo, Edusp, 2009.
- _____. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Porto/Pt, Porto, 1997.
- _____. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. In: **Caderno de Pesquisa**. v.42, n.146, p.351-367, maio/ago. 2012.
- FREIDSON, Eliot. **Renascimento do profissionalismo**: teoria, profecia e política. São Paulo, Edusp, 1998.
- LINS, Carla P. Acioli. **“Professor não dá aula, professor desenvolve aula”**: mudanças nas atividades docentes e o processo de profissionalização. O caso de professores de Ensino Médio. Recife, UFPE, 2011. (Tese de Doutorado em Sociologia).
- LÜDKE, Menga. Políticas atuais de formação de professores e a profissionalização do magistério. In: MOREIRA, A. F. Barbosa; PACHECO, J. Augusto; GARCIA, R. Leite. (Orgs.). **Currículo: pensar, sentir e diferir**. Rio de Janeiro, DP&A, 2004, p. 179-202.
- NÓVOA, António. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. In: **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, 1991, p. 109-139.
- _____. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António. (Org.). **Profissão professor**. 2ª ed. Porto, 1999, p. 13-34.
- _____. Currículo e docência: a pessoa, a partilha, a prudência. In: GONÇAVES. Elisa Pereira. et. al. **Currículo e contemporaneidade**: questões emergentes. 2ª ed. Campinas, Alínea, 2011, p. 18-29.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Criação curricular, autoformação e formação continuada no cotidiano escolar. In: FERRAÇO, Carlo Eduardo. **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. 2ª ed. São Paulo, Cortez, 2008, p. 43-67.
- PACHECO, J. Augusto. **Currículo: teoria e práxis**. 3ª ed. Porto, 2001.

SACRISTÁN, J. Gimeno. In: NÓVOA, António. (Orgs.). **Profissão professor**. 2ª ed. Porto, 1999, p. 63-92.

_____. **Currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3ª ed. Porto Alegre, Artmed, 2000.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Currículo escolar e justiça social**: o cavalo de troia da Educação. Porto Alegre, Penso, 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 7ª ed. Petrópolis, Vozes, 2000.

WEBER, Silke. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 24. n. 85, p.1125-1154, dez. 2003.

_____. Formação docente e projeto de sociedade. In: **Revista brasileira de política e administração da educação**. v. 23, n. 2, p. 181-198, mai./ago. 2007.

WILENSKY, H. The professionalization of everyone. **American Journal of Sociology**, Chicago, v.70, p. 163-169, 1964.