

■ ARTIGOS

■ Profissionalização, trabalho e identidade docente na abordagem dialética

 *Elsieni Coelho da Silva* *
Antônio Neto Ferreira dos Santos **

Resumo: Busca-se, neste estudo, mapear temáticas de pesquisa referentes a professor em dissertações e teses dos Programas de Pós-graduação *stricto sensu* de Educação do Centro-Oeste, no período de 1999 a 2014. Esse recorte integra os subprojetos investigativos da REDECENTRO¹. Objetiva-se, especificamente, construir reflexões acerca da profissionalização nessa produção acadêmica e interfaces com a formação e prática docente. Utilizar-se-á uma pesquisa meta-analítica, de abordagem quantitativa e qualitativa, cujos indicadores apontam pela pouca exploração do tema profissionalização e a identidade profissional em detrimento da sindicalização, ação coletiva, socialização profissional e inserção no trabalho.

Palavras-chave: Profissionalização. Formação. Prática docente. Identidade profissional. Profissionalidade docente. Produção acadêmica.

* *Elsieni Coelho da Silva* é graduada em Educação Artística, com Habilitação em Artes Plásticas, pela Universidade Federal de Uberlândia (1990), mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1999), doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás (2013). Professora do Mestrado Profissional em Artes e do curso de Artes Visuais, da Universidade Federal de Uberlândia. Contato: elsienicoelho@ufu.br.

** *Antônio Neto Ferreira dos Santos* é graduado em Pedagogia (2001) e mestre em Educação (2006) pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU, doutor em Educação no Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação - FACED/UFU (2018). Pedagogo da Universidade Federal de Uberlândia. Contato: antonioneto@ufu.br.

Introdução

Este artigo objetiva mapear os temas de pesquisa em teses e dissertações defendidas entre 1999 e 2014 que versam sobre professor, em Programas de Pós-graduação em Educação do Centro-Oeste, Brasil. Procura, especificamente, construir reflexões sobre a abordagem do tema profissionalização nessa produção acadêmica e interfaces com a formação e prática docente, em uma pesquisa meta-analítica.

Os autores Larocca, Rosso e Souza (2005, p. 119), nos respectivos estudos sobre os objetivos em dissertações e teses, defendem pesquisas meta-analíticas em torno das produções dos programas de pós-graduação. Ao permitir a crítica (e a autocrítica), contribui “significativamente para apontar focos, núcleos temáticos, referenciais teóricos, meios, recursos e processos adotados na produção do conhecimento”. Nessa perspectiva, em conjunto com pesquisadores da REDECENTRO², possuímos artigos, os quais identificam as diferentes problemáticas na produção acadêmica sobre professor, no Centro-Oeste, em diálogo com discussões e dados apontados por outros pesquisadores³, cujo mapeamento sintético é feito por Naves, Silva e Santos (2015).

A década de 1980 constitui marco para as pesquisas educacionais sobre o professor no Brasil. Os estudos que focalizam o docente atentam-se à diversidade de questões que envolvem os sujeitos nos contextos escolares, às perspectivas teóricas e metodológicas adotadas, bem como às problemáticas até então relegadas pelas pesquisas de cunho positivista. Embora haja crescente qualidade nas produções acadêmicas, ainda defrontamos com fragilidades como evidenciam Kuenzer e Morais (2005).

Ambos apontam a existência de um sincretismo teórico e metodológico, além de um isolamento científico que não ajuda a compreender os fenômenos educacionais em sua concretude e complexidade, e tampouco proporciona uma consistência do objeto de estudo — a educação — como campo específico do conhecimento científico. Do mesmo modo, Sacristán (2002) considera que muitas pesquisas no campo educacional carecem de uma perspectiva de totalidade; por vezes, limitam-se a estudos de casos particulares que redundam em análises parciais e enviesadas, desestruturadas ou descontextualizadas; e sem que a essência dos problemas seja focalizada.

Entendemos que esses tipos de estudo meta-analítico nos conduzem a um mapeamento e a uma aprendizagem, os quais orientam nosso pensamento para compreender e acolher

modos variados de analisar o fenômeno educacional, bem como novas demandas investigativas. Por meio de um processo sistemático de levantamento de dados e exame da bibliografia disponível sobre o tema em questão, numa abordagem quantitativa e qualitativa (LUIZ, 2002), trabalhamos com a fonte documental, dissertações e teses — lidas em sua integralidade por pesquisadores da REDECENTRO — e dados coletados em “Ficha de análise” padrão (SOUZA; MAGALHÃES, 2014).

Logo, a temática, um dos indicadores que consta na ficha, nos propicia um mapeamento sobre a profissionalização com discussão específica e articulada, com formação ou prática docente ou na interdependência entre os três. A análise parte do universo inicial de 77 dissertações e teses, as quais representam 10% da produção sobre professor, nos seis programas de pós-graduação em educação da Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Universidade de Brasília (UNB), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade de Uberaba (UNIUBE).

Com efeito, procuramos responder: como o tema profissionalização apresenta-se em dissertações e teses sobre o professor no Centro-Oeste? Mais detidamente, ao explorar o tema profissionalização, qual o lugar da identidade docente, suas abordagens e referenciais teóricos dentre os indicadores definidos na ficha de análise?

1.1 O Tema profissionalização em dissertações e teses sobre professor em programas de pós-graduação em educação do Centro-Oeste

Entre o tema formação, prática docente e profissionalização, este último possui menor incidência, sendo nove das 77 obras analisadas, o que representa apenas 12% desse conjunto de dissertações e teses sobre professor. Quando o tema se apresenta articulado, são 30 obras que abordam a profissionalização, representando 39%.

Nesse novo conjunto de 30 obras que abordam e discutem o tema, as nove com foco central acerca da profissionalização representam 30%; profissionalização e formação docente dez obras, 33%; profissionalização e prática docente três, exprimem 10%; profissionalização, formação e prática docente oito denota 27%. Se partimos do pressuposto que essas articulações são

Quadro 1. Dissertações e teses que versam sobre profissionalização no conjunto de 10% das pesquisas analisadas sobre professor no Centro-oeste

Total de dissertações e teses analisadas	Total dissertações e teses que abordam tema Profissionalização	Porcentagem
77	30	39%

Fonte: dados da pesquisa Redecentro, 2018.

fundamentais para se pensar a profissionalização temos predominantemente essa tendência posta, ainda que não seja na sua integralidade.

Se a profissionalização, como tema central, compreende menos de um terço da produção analisada, supomos que entre os fatores está a insuficiência da discussão política na formação de professores. Essa hipótese encontra maior subsídio quando temos numericamente no terceiro quadro apenas uma obra sobre a sindicalização como subtema (3%); ação coletiva, duas obras (7%); identidade profissional, 20 (67%); socialização profissional e inserção no trabalho 11 (37%). Apesar da identidade profissional contemplar, *a priori*, a dimensão política de formação e trabalho docente, a produção acadêmica explora de forma escassa esse aspecto. Observa-se também limitada frequência dos demais subtemas que possuem maior articulação política, por conseguinte, nosso desafio é compreender como a identidade profissional vem sendo pensada? Quais os seus referenciais teóricos?

A partir do mapeamento quantitativo dos referenciais, destacamos quantos autores foram citados em mais de uma produção acadêmica. O gráfico subsequente apresenta o resultado de apenas nove autores, dentre os quais, Guimarães (2004) obteve maior recorrência, o único nacional e da região Centro-Oeste que trabalhou e orientou sobre o tema profissionalização, dando um enfoque e importância à temática.

Guimarães (2004, p.28) nos introduz na temática da profissionalização fundamentada no conceito de Profissionalidade docente que para "Sacristán (1995, p.65) [é] 'a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor'". Nesse contexto, distingue a "identidade profissional" e a "profissionalidade docente", com referência em Carrolo (1997), entendendo

que a primeira representa uma "identidade para si" enquanto a segunda uma "identidade para os outros", mas é na interdependência entre ambas que se concebe a profissionalização.

O autor entende, ainda, a profissionalização como a constituição do estatuto profissional do professor, compreendido principalmente com referência

[...] ao estabelecimento de contornos para a formação (inicial e continuada); à constituição de condições de trabalho (além das condições materiais, também apoio pedagógico, relações democráticas); à garantia a remuneração condizente; à jornada de trabalho (que leve em consideração o desgaste físico e psicológico inerente a essa profissão); e por último,

Quadro 2. Dissertações e teses sobre professor que versam sobre profissionalização no Centro-Oeste no período de 1999 a 2014

Instituição	Tema Profissionalização				Total
	Profissionalização	Formação docente	Prática docente	Formação e prática docente	
1	0	1	2	1	4
2	1	1	0	0	2
3	2	1	0	2	5
4	0	2	1	2	5
5	2	3	0	3	8
6	4	2	0	0	6
Total	9	10	3	8	30
Porcentagem	30%	33%	10%	27%	100%

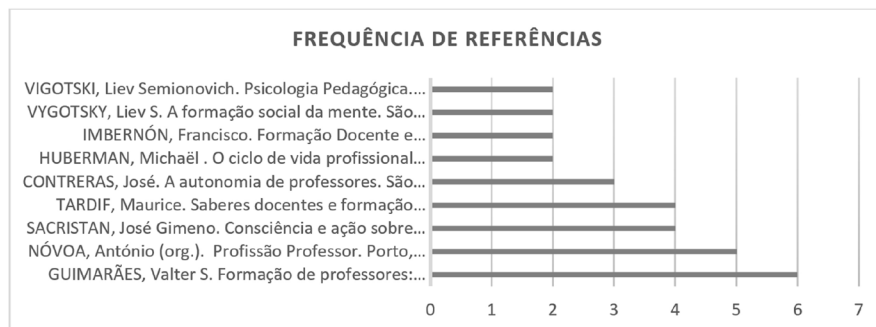
Fonte: dados da pesquisa Redecentro, 2018.

Quadro 3. Frequência de subindicadores do tema profissionalização

Indicadores do tema Profissionalização	Total	Porcentagem
Sindicalização	1	3%
Ação Coletiva	2	7%
Identidade Profissional	20	67%
Socialização profissional e inserção no trabalho	11	37%

Fonte: dados da pesquisa Redecentro, 2018.

Gráfico 1. Autores mais citados em dissertações e teses que abordam o tema profissionalização.



Fonte: dados da pesquisa Redecentro, 2018.

ao vínculo desses trabalhadores com instituições sindicais e associativas. (GUIMARÃES, 2006, p. 132).

Interpretamos a profissionalização como trabalho docente, práticas no e para o trabalho, assumindo como pressuposto a ontologia do ser social de Lukács (1981, 1989). As condições do professor, enquanto ser em sua totalidade no processo de produção e reprodução de práticas profissionais, materializam-se num processo dialético que não encerra um fim nelas mesmas. As práticas resultantes do trabalho do homem exigem de seus criadores planejamentos e respostas às questões surgidas em situações-problema concretas, em circunstâncias que mobilizam experiências do passado para que possam optar por uma alternativa cuja consequência não é de toda controlada.

O trabalho docente resulta no desenvolvimento da consciência das relações sociais, uma consciência para-si, de sua condição ontológica de se fazer homem no processo de emancipação humana no trabalho. Em uma concepção Lukácsiana, o autor explora a dualidade entre a unidade (particularidade, heterogeneidade, peculiaridade, unitariedade, individualidade) e a coletividade (sociabilidade, o ser social, a homogeneidade, a totalidade social, a generalidade), ao considerar a subjetividade, a sensibilidade e a criatividade na objetivação do trabalho docente. Na ótica marxiana, “trabalho é ação produtora, ação criadora por meio da qual o homem estabelece relações com a natureza e com outros homens. Portanto, trabalho é elemento fundamental de constituição da sociabilidade” (MASCARENHAS, 2005, p.162), o que exige um processo investigativo que abranja a complexidade do ser professor como ser homem indissociavelmente do ser social.

No campo da produção acadêmica, o pesquisador, enquanto homem onilateral, concebe a temática da profissionalização sob diferentes objetos investigativos. Essa construção perpassa pela realização de sua autonomia intelectual e pelo desenvolvimento de sua capacidade indagativa e criadora, ao assumir a pesquisa como princípio educativo (DEMO, 2000; SILVA 2013) para ampliar a consciência e autoconsciência enquanto ser social, localizado historicamente numa inter-relação entre passado e presente.

Explorar a profissionalização requer, todavia, a imersão em um processo formativo, que busca pensar a relação educação e trabalho estabelecidos com o objetivo de realização, transformação e emancipação, não de maneira ingênua, mas atento às relações de poder, aos conflitos existentes entre os grupos no espaço profissional, às disputas de interesses como adverte Mascarenhas (2005).

No âmbito educacional, a formação do professor deve perpassar a conjugação da ação pedagógica e

ação política para contrapor o modelo reprodutivista instituído. Pela teleologia do trabalho, o educador enquanto ser social se constrói ante a consciência de um problema surgido em situação concreta, para o qual elabora um planejamento para solucioná-lo, enquanto o resultado da realização fica vulnerável ao acaso e à resignificação da finalidade num contexto histórico. Lukács (1989, p.26) afirma:

Tão somente no trabalho, na colocação da finalidade e dos meios de sua realização, a consciência, mediante um ato que ela mesma dirige (ou seja, mediante a colocação da finalidade) ultrapassa a simples adaptação ao ambiente – condição essa que é comum [...] Ora, na medida em que a realização de uma finalidade torna-se um princípio transformador e informador da natureza, a consciência que impulsionou e orientou um tal processo não pode ser mais, do ponto de vista ontológico, um epifenômeno.

Infere-se das ideias do autor que a consciência gera o trabalho, além de potencializar e alterar a realidade, mesmo quando não cumpre a finalidade sobre a qual originou o planejamento e a ação. O trabalho constitui como espaço para uma dupla transformação, em objetos e meios. Deste modo, em uma formação fundamentalmente por meio da pesquisa, espera-se que o professor seja capaz de construir um ambiente e uma história determinada pela gênese do ser social. Numa ontologia marxiana, a objetividade do ser social desenvolve-se na medida em que a práxis social é explicitada, como compreende Lukács (1989, p.93):

o processo da sua explicitação, todavia, implica na importantíssima transformação do ser-em-si do ser social num ser-para-si, que implica na superação da tendência das formas e dos conteúdos de ser meramente naturais em formas e conteúdos sociais mais puros, mais especificamente sociais.

No entendimento de Lessa (1996, p.65), “[...] o gênero humano, ao se desenvolver, desenvolve também a sua auto-consciência, o seu ser-para-si. Sem a fixação pela consciência dos resultados alcançados a cada momento pelo desenvolvimento da humanidade, esse desenvolvimento sequer poderia ser imaginado”. Esse processo de consciência do ser-para-si se torna viável ante a análise de uma situação real, da qual origina uma pergunta, que desencadeia uma ação como resposta, entre as alternativas existentes.

O processo de consciência do ser-para-si se vincula à sociabilização, numa sociedade progressivamente mais complexa, que requer e possibilita concomitantemente o desenvolvimento da singularidade humana. A peculiaridade é a base ontológica da incessante ampliação de novos conhecimentos (LESSA, 1996). Nesse caso a profissionalização pode ser compreendida pela circularidade entre reprodução social e práticas singulares que

respondem de forma extensiva às demandas coletivas da área de atuação. Essa função de fornecer respostas genéricas, segundo Lessa, cabe à ideologia na perspectiva lukacsiana. Nesses termos, rompe-se com a concepção de que ideologia é falsa consciência, entendendo-a como uma função social e uma forma específica de respostas às demandas e aos dilemas gerados pelo desenvolvimento da sociabilidade. O fenômeno da ideologia, deste modo,

[...] corresponde a uma necessidade social concreta: a cada momento as sociedades necessitam ordenar a práxis coletiva dentro de parâmetros compatíveis com a reprodução. Para tanto, é preciso uma visão de mundo que confira sentido à ação de cada indivíduo a todo o momento. É pelo fato de corresponder a essa necessidade, de cumprir essa função social, que uma ideia se transforma em ideologia. (LESSA, 1996, p.55)

A prática investigativa não se esquivava das demandas sociais concretas, cuja reordenação de suas ações individuais, para Lukács (1989), apenas alcançam sentido ao pensá-las como prática coletiva. O que não elimina a contraditoriedade gerada pela tensão entre particularidade e generalidade no processo de produção acadêmica, o que impulsiona, no caso do pesquisador, a elevação da consciência. A generalização, outro elemento intrínseco ao trabalho, torna social toda ação individual, desencadeando, portanto, o processo de socialização acrescida do nexos da moral, dos costumes, do direito e, em especial, da ética. São esses aspectos que permitem ao pesquisador assumir como suas, as necessidades postas pelo movimento sócio-genérico. Dessa forma, na interpretação de Lessa (1996, p.89-90),

no contexto da ontologia lukácsiana, é um elemento fundamental para a evolução concreta da reprodução em cada momento histórico o fato de o ser social ter ou não consciência do seu em-si [...] Numa hipotética situação dada, as ações humanas serão qualitativamente distintas entre se os homens agir em com consciência do que de fato são ou se, pelo contrário, desconhecerem o seu em-si. Essa diferença qualitativa das ações humanas terminará por conferir a processualidade social uma qualidade distinta em cada caso, alterando a própria constituição da substancialidade social.

A consciência do fato de ser essencialmente social constitui como uma categoria que permite elevar o ser em-si ao seu ser-para-si, em que assume a capacidade de modificar a história ao invés de recebê-la como uma imposição que transcende o ser social. O mestrando e doutorando, nos estudos da profissionalização, assumem um papel social no campo do trabalho docente. Ao considerar a “identidade docente”, enquanto subtema que representa 67% daqueles que dissertam sobre a profissionalização em suas pesquisas, resta-nos

compreender como abordar a sua relação com a “profissionalidade docente” como propõe Guimarães (2004).

1.2 A identidade profissional do professor

Os cursos de formação inicial ou continuada — baseados na realidade escolar, acadêmica e, sobretudo nos saberes docentes — contribuem para organizar a identidade do profissional docente. Para justificar essa premissa, apresentaremos os fragmentos das produções científicas sobre professor nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, relacionados com a caracterização da identidade do docente, das competências necessárias para construir uma prática educativa, com suas características peculiares, e como essa se torna fundamental para organizar a identidade do professor.

Os pesquisadores acadêmicos basearam-se nos autores, apresentados a seguir, para sustentar seus posicionamentos frente aos dados empíricos analisáveis, que compuseram o processo de desenvolvimento de suas investigações sobre a identidade do docente. Assim, os suportes teórico-metodológicos iniciais sobre o conceito de identidade fundamentaram-se em Heráclito de Éfeso (1973), subsidiado com estudos realizados por Chauí (2007), Costa (2002), Hegel (1973), Kirk et al (1994), Nietzsche (1973) e Silva (2008). Contemporaneamente, citam-se Zygmund Bauman (2005), ao relacionar identidade e cultura.

Ao associarem identidade e professor, os pesquisadores apoiam-se em Gregório (2007), Maia (2008), Martins (2009), Galuppo e Faleiros (2008) e Volpato (2007). Para além desses, destacam-se, sobretudo, Pimenta e Anastasiou (2010) e Guimarães (2009, 2010). As discussões da identidade do professor na sua relação com a profissionalidade respaldam-se nos trabalhos de Enguita (1989 e 1991) ao analisar a inter-relação entre profissão e proletarização; de Contreras (2002) ao eleger a autonomia profissional, resultante de uma discussão teórica sobre o tema do profissionalismo; de Oliveira (2004), que explora a temática de desqualificação e desprofissionalização, oriundas das funções assumidas pelo professor no seu ambiente de trabalho para além de suas atividades didático-pedagógicas; de Kreutz (1986) e Wenzel, (1994) ao ligarem esse tema à divisão do trabalho no interior das instituições, relacionada à reestruturação do capitalismo e à perda da autonomia profissional do docente em função da desprofissionalização ou proletarização, argumento defendido, também, por António Nóvoa (1995).

Apresenta-se, a seguir, um estrato que resume e contrabalança os questionamentos a respeito da identidade do professor:

Refletir sobre o processo de formação inicial e sua relação com a construção da prática pedagógica supõe compreender que, para realizar sua prática docente, o professor deve desenvolver habilidades e atitudes, compreender a realidade social em que os alunos estão inseridos relacionando-a com o conhecimento teórico, construindo assim uma identidade profissional. Essa identidade profissional se constitui também na prática profissional. (p. 16) (INSTITUIÇÃO nº 5, ficha nº 51)

A identidade de qualquer profissão constrói-se a partir de um processo que se baseia na formação do sujeito, em sintonia com os fatores sociais, políticos e culturais, predominantes em uma sociedade. Esses elementos têm de situar-se historicamente. Assim, concebe-se uma identidade profissional, conforme Pimenta (1998, p. 163), “a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão constata das tradições”.

É uma dinâmica que envolve o professor na construção do seu ser social a partir de sua própria prática laboral, na qual se modifica a si mesmo e os seus educandos ao tomar ciência dos vários fatores sociais, políticos, culturais, históricos e éticos impregnados na sua trajetória de aperfeiçoamento, enquanto sujeito responsável pela própria formação identitária daquilo que se propõem a realizar-se no interior da sociedade.

Essa ação consolida-se a partir do momento em que se questiona o seu fazer social, de uma maneira auto-reflexiva, baseada, especialmente, em dados empíricos originados de uma trajetória vivenciada, para além de uma imaginada, da vida pessoal, acadêmica e profissional. Assim em acordo com o fragmento,

a profissionalização docente se consolida a partir do momento em que o professor se percebe como sujeito do conhecimento, do fazer e da produção do saber-fazer, das competências e das habilidades que são as bases do seu trabalho em sala de aula. (p. 98). (INSTITUIÇÃO 4, ficha 35).

Dessa maneira, espera-se que os cursos de formação inicial ou continuada desenvolvam, respectivamente, nos futuros professores e docentes, conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitam permanentemente construir seus saberes-fazer, com bases nas necessidades e nos desafios que o ensino, como prática social, coloca-lhes no cotidiano (PIMENTA, 1998).

O professor não deve ser percebido somente como um técnico de ensino-aprendizagem, no qual aplica conhecimentos elaborados por outros pesquisadores, em espaços consolidados socialmente como lócus da pesquisa científica, mas, acima de tudo, como indivíduo capaz de construir mudanças em sua identidade ao situar-se conscientemente no seu local de trabalho, em sintonia com os outros fatores socioculturais. Todo

professor tem algum tipo de discurso sobre a sua prática pedagógica, elaborado pela apropriação de uma sabedoria relacionada à experiência concreta, que lhe dá diretriz para a sua ação cotidiana de sala de aulas.

O saber docente, em sua maioria, origina-se a partir dos saberes da experiência, que são adquiridos desde o primeiro contato como aluno, com seu primeiro professor. Com isto, inicia-se a formação identitária do futuro educador, caso escolha a profissão docente. O desenvolvimento pessoal e profissional desse indivíduo trata-se de um processo complexo e construído conforme se posiciona em relação a múltiplas e contraditórias situações. Para tanto, contribuem diversos significados, de pontos de vista, valores morais, crenças expressas pelos discursos elaborados por vários interlocutores que se situam nos diferentes contextos criados pelas instituições sociais.

A construção crítica dessa formação identitária e a solução dos problemas do cotidiano da sala de aula requerem além de uma atitude auto reflexiva, o intercâmbio entre a prática educativa escolar ou acadêmica com os contextos socioculturais mais amplos. Dessa forma, evidencia a necessidade de se compreender o desenvolvimento do ensino-aprendizagem, enquanto prática social, isto é, a própria atividade docente em seu significado político. Nesse sentido, a atitude autoreflexiva implicaria na análise da prática educativa cotidiana em relação às condições materiais e sociais em que ocorre.

O trabalho docente, nesse contexto, configura-se como espaço de criatividade, no qual o professor, na resolução dos problemas de seu saber-fazer, desenvolve ações, às vezes não planejadas sistematicamente, mas que apresentam respostas aos desafios impostos pelas atuações cotidianas. Essas estão alicerçadas na criativa articulação dos diferentes saberes docentes (pré-profissionais, da formação, da trajetória profissional, dentre outros). Ou seja, nas situações de práticas pedagógicas marcadas por incertezas ou conflitos, o professor é levado a refletir novas formas de ser, de agir e de relacionar consigo, com o outro e com o espaço que, conseqüentemente, impele-o no seu processo de autoformação.

Os educadores constroem uma prática educativa própria, que tem por base o social, a mudança histórica e a transformação da sociedade, de acordo com Imbernón (2001): rejeitando um ensino técnico, como transmissão de um conhecimento acabado e formal por um conhecimento em construção e não imutável; tendo por base valores éticos e morais para estabelecer um compromisso político; desenvolvendo a capacidade de relação, da convivência, da cultura, do contexto e da interação. Nesse sentido, a formação docente assume um papel que vai além do ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática. Para isso, é fundamental aperfeiçoar-se na mudança

e para a mudança, por meio do desenvolvimento da capacidade reflexiva individual e em grupo.

Formula-se assim um conhecimento contínuo, que evidencia uma realidade educativa complexa, mutável, geradora de conflitos, às vezes, sem soluções *a priori*, exigindo-se ações particulares; uma competência peculiar ligada à habilidade de perceber vários recursos construídos ao longo de uma trajetória formativa e profissional, relacionada com os conhecimentos teóricos, práticos, experienciais e pessoais para solucionar demandas surgidas nas situações emergenciais de sala de aulas; uma autonomia relacionada à cooperação e à criatividade para desenvolver práticas educativas, transformadoras com apoio na realidade social, concreta, práxis crítica, que ultrapassa uma realidade comum, práxis imediata (IMBERNON, 2001; KOSIK, 1976; VÁSQUEZ, 2011). Contudo,

[...] a articulação não ocorre de maneira natural, pois são grandes as dificuldades que o professor encontra para realizar o seu trabalho. Entendendo a profissionalidade como um processo de desenvolvimento e de constituição do ser docente, que agrega tanto a qualificação como a competência, adotando o sentido de competência como práxis (Resumo). (INSTITUIÇÃO 6, ficha 75).

Mesmo assim, na formação docente sob a perspectiva dessa competência profissional, é preciso considerar, nessa linha de reflexão, pelo menos três pontos de vista referendados nos trabalhos de Imbernon, 2001; Severino, 2009; Libâneo, Oliveira, Toschi, 2003.

O primeiro, dimensão profissional do trabalho docente, para compreender a rotina do seu próprio trabalho, ao identificar hábitos contínuos e indesejados, que impedem de agir consciente e de maneira autônoma nas tomadas de decisão. Como? Ao organizar competência no próprio aprendizado, tais como aprender a estudar e a pesquisar, nos moldes da epistemologia científica, e a produzir coletivamente. De modo a apropriar-se de procedimentos e recursos didático-pedagógicos por pesquisadores, sem que isso se torne um receituário.

O segundo, atuação profissional do professor, para agir na complexidade da ação educativa, delimitada por espaço sociocultural próprio, ao identificar problemas e soluções, tanto sozinho e como membro atuante na elaboração e execução do projeto educativo previamente acordado na comunidade, na qual está inserido por meio de um trabalho compartilhado e coletivo, ao estabelecer articulação e intercâmbio com outras instituições, de maneira sistematizada e consciente na produção de conhecimentos.

O terceiro, formação e desenvolvimento profissional permanente, para entender a necessidade de aperfeiçoar-se de maneira contínua e duradora. Para isso,

espera-se que o docente tenha disponibilidade para aprimorar a própria aprendizagem e que o sistema de ensino proporcione as condições materiais necessárias. De forma que suscitem uma formação continuada capaz de promover desenvolvimento profissional.

Os três pontos supracitados corroboram-se pelo próximo fragmento textual:

A profissionalização docente se consolida a partir do momento em que o professor se percebe como sujeito do conhecimento, do fazer e da produção do saber-fazer, das competências e das habilidades que são as bases do seu trabalho em sala de aula. (INSTITUIÇÃO 4, Ficha 35).

A construção histórica, social, política, ética e cultural da prática docente contribui para torná-la específica e com atributos próprios. Com isso, a prática docente torna-se uma ação com característica peculiar, pois, de acordo com Arnay (1998), possui conhecimento escolar próprio, com métodos, objetivos e procedimentos pedagógicos definidos provenientes da transposição didática dos conhecimentos científicos para o saber escolar; possui saberes específicos: saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais.

Tardif (2002) observa, analisa, define e caracteriza os saberes docentes, e os relaciona com a prática educativa. Dentre esses, destacam os saberes experienciais, que constituem a ação específica do educador. Portanto, são fundamentais para a formação da identidade do profissional do ensino-aprendizagem. Segundo o autor, o saber docente é um saber plural, heterogêneo, mais ou menos coerente, oriundo dos saberes de formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais.

Os saberes de formação profissional (das ciências da educação e ideologias pedagógicas) são os provenientes da formação universitária, que elabora e transmite os conhecimentos científicos construídos na vida social. A prática docente não é apenas um objeto de saber das ciências da Educação, mas mobiliza os saberes pedagógicos procedentes de reflexões sobre a prática educativa. Dessa maneira, a prática docente incorpora os saberes disciplinares por meio de formação inicial e continuada. Eles originam-se dos diversos campos de conhecimentos (ex.: Matemática, Ciências, Português, etc.) e constituem-se em disciplinas que fazem parte da educação básica ou superior.

Os saberes curriculares são os discursos, objetivos, conteúdos, procedimentos e métodos estabelecidos pela instituição de formação e da escola onde atua o professor dentro de um determinado espaço. A instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais para a cultura erudita em forma de programas produzidos e legitimados pela sociedade.

Os saberes experienciais são produzidos pelos professores, dentro da escola, ao exercerem a prática educativa. Eles são provenientes da ação concreta do docente no seu trabalho, em relação com os outros colegas e com seus alunos. Segundo Tardif (2002), o professor usa parte de outros conhecimentos para elaborar os saberes experienciais. São esses que se tornam o “*habitus*” citado por Bourdieu, que são transformados em competências, habilidades e saber fazer; constituem o perfil da prática educativa e contribuem diretamente para a formação da identidade do educador, tornando-se destaque dentre outros saberes na hora de solucionar algum problema em sala de aula.

Em consonância com essas ideias, os saberes docentes são os elementos constitutivos da prática do professor. O conhecimento social (científico, senso comum, etc.) é transformado pelos pesquisadores acadêmicos em conhecimento escolar, que, por sua vez, é transformado em práticas pedagógicas, por intermédio dos saberes docentes. Então, um bom professor é aquele que é capaz de elaborar uma prática educativa com base na sua disciplina (saberes disciplinares); no seu programa (objetivos, conteúdos, métodos e saberes curriculares); e no desenvolvimento de um saber

prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos (saberes experienciais).

Os saberes de formação profissional, disciplinares e curriculares são elaborados nas universidades pelos pesquisadores, e transmitidos aos futuros professores pelos docentes acadêmicos. Dessa maneira, apesar de os professores da educação básica realizarem a prática educativa, eles possuem uma posição de exterioridade. Nesse sentido, os docentes poderiam ser considerados meros transmissores dos conhecimentos produzidos socialmente. Porém, ao perceberem isso, os professores mobilizam os saberes experienciais, elegendo-os como o fio condutor da prática educativa.

Portanto, a prática educativa é a mobilização dos saberes docentes referidos de acordo com o contexto social, político e cultural para se realizar uma determinada atividade pedagógica em sala de aula. Dessa maneira, o agir pedagógico do docente possui uma ação específica e peculiar, e torna-se base para uma formação de identidade, dentre todas as áreas de conhecimentos que constituem o universo de outras profissões, enquanto a articulação dialética entre profissionalização, formação e prática docente constitui em uma demanda nas investigações sobre professor como o todo, numa perspectiva Materialista Histórico Dialética. ■

Notas

¹ REDECENTRO – Rede de Pesquisadores sobre professores(as) da Região Centro-Oeste, formalizada em 2011, pelas Instituições de Ensino Superior: Universidade de Brasília, Universidade Federal de Goiás, Universidade Federal de Mato Grosso, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Universidade Federal do Tocantins, Universidade de Uberaba e Universidade Federal de Uberlândia, na pesquisa “A produção acadêmica sobre professores(as): estudo interinstitucional da região Centro-Oeste”

² Cf. SOUZA; MAGALHÃES, 2014; SOUZA; MAGALHÃES; QUEIROZ, 2017.

³ Cf. ANDRÉ, 1999; GATTI 1992; KUENZER; MORAIS 2005; SACRISTÁN, 2002; WARDE, 1990; MORAES, 2001; BRZEZINSKI E GARRIDO, 2001; ALVES-MAZZOTTI, 2001; SOUZA, MAGALHÃES, 2014.

Referências bibliográficas

ALVES-MAZZOTTI, Alda J. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 39-50, julho/ 2001.

ANDRÉ, Marli. et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68/ especial. Campinas: CEDES, dez. 1999. ARNAY, José. Reflexões para um debate sobre a construção do conhecimento escolar: rumo a uma cultura científica escolar. In: RODRIGO, Maria José & ARNAY, José. **Conhecimento cotidiano, escolar e científico: representação**. São Paulo: Ática, 1998.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi/Zygmunt Bauman; tradução, Carlos. Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BRZEZINSKI, Iria.; GARRIDO, Elza. Análise dos Trabalhos do GT de Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 18. Rio de Janeiro: ANPED, Campinas: Ed. Autores Associados, set/out/nov/dez, 2001.

CARROLO, Carlos. Formação e identidade dos professores. In: ESTRELA, Maria T (org). **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora, 1997.

- CHAUI, Marilena. **Introdução à história da filosofia**: dos pré-socráticos a Aristóteles, 2. ed. Rev. e ampl. São Paulo: Companhia das Letras, 2007, volume 1.
- CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- COSTA, A. **Heráclito**: fragmentos contextualizados / tradução, apresentação e comentários por Alexandre Costa. – Rio de Janeiro: Difel, 2002.
- DEMO, Pedro. **A Pesquisa como princípio científico e educativo**. 7ª ed., São Paulo: Cortez, 2000.
- ENGUITA, Mariano F. **A ambigüidade da docência**: entre o profissionalismo e a proletarização. Trad. Álvaro M. Hipólito. Teoria & Educação, Porto Alegre, n. 4, 1991.
- _____. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1989.
- GALUPPO, M. C.; FALEIROS, T. H. **A formação do docente de Direito**: uma identidade desejada. Disponível em: <http://www.conpedi.org.br/anais/36/13_1658.pdf> Acesso em: 02 out. 2011.
- GATTI, Bernardete A. Pesquisa em educação: um tema em debate. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 80, p. 106–112, fev. 1992.
- GUIMARÃES, Valter Soares. (org.) **Formação e profissão docente**: Cenário e propostas. Goiânia: PUC Goiás, 2009.
- _____. Profissão e profissionalização docente – estado atual e ponderações para avançar. X Encontro de Pesquisa em Educação da ANPEd Centro-Oeste. **Anais...** Uberlândia: ANPEd, 2010, p. 1-10.
- _____. A socialização profissional e profissionalização docente: um estudo baseado no professor. In: GUIMARÃES, Valter S. (org.) **Formar para o mercado ou para a autonomia**. Campinas, SP: Papirus, 2006. P.129 a 152
- _____. **Formação de professores**: Saberes, identidade e profissão. Campinas: Papirus, 2004.
- GREGÓRIO, Antônio de A. M. **Docência no ensino superior**: conhecimentos profissionais e processos de desenvolvimento. 2007. 294 f. Tese (Doutorado) -Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 2007. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp031014.pdf> Acesso em: 13 jun. 2011.
- HEGEL, Georg W. F. **Os Pré-Socráticos**. Trad. Ernildo Stein. São Paulo: Abril Cultural, 1973. p. 98 -116 (Coleção Os Pensadores).
- HERÁCLITO. **Os Pré-Socráticos**. Trad. José Cavalcante de Souza. São Paulo: Abril Cultural, 1973. p. 85-97 (Coleção Os Pensadores).
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2001.
- KIRK, G. S.; RAVEN, J. B.; SCHOFIELD, M. **Os filósofos pré-socráticos**: história crítica com seleção de textos. Trad. Carlos Alberto Louro Fonseca. 4.ed. Lisboa: Fundação Calouste.
- KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio do Janeiro: Paz e Terra: 1976.
- KREUTZ, Lúcio. **Magistério**: Vocação ou profissão? Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 3, p. 12-16, jun. 1986.
- KUENZER, Acácia Z.; MORAES, Maria Célia M. Temas e tramas na pós-graduação em educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1.341–62, set./dez. 2005.
- LAROCCA, Priscila; ROSSO, Ademir J.; SOUZA, Audrey P. S. A formulação dos objetivos de pesquisa na pós-graduação em educação: uma discussão necessária. **Revista Brasileira de Pós-graduação**, v. 2, n. 3, p. 118–33, mar. 2005.
- LESSA, Sérgio. **A ontologia de Lukács**. Maceó: EDUFAL, 1996.
- LIBÂNEO, José C.; OLIVEIRA, João F.; TOSCHI, Mirza S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.
- LUIZ, Alfredo J. B. Meta-análise: definição, aplicações e sinergia com dados espaciais. **Cadernos de Ciência & Tecnologia**, Brasília, v.19, n. 3, p. 407–28, set./dez. 2002.

- LUKÁCS, Georg. Trabalho e Teleologia. **Revista Novos Rumos**. Ano 4, nº13, p.7 – 27, 1989.
- MAIA, Rubens D. **O conceito de identidade na filosofia e nos atos de linguagem**. 2008. 140 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos. 2008. Disponível em: http://www.bdt.d.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde_arquivos/19/TDE - 2008 - 04 - 16T12:55:31Z-1787/Publico/1723.pdf Acesso em 10 mar. 2011.
- MARTINS, Lucinéia S. **A identidade política dos professores das universidades públicas federais e as transformações no mundo do trabalho**. 2009. 189 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Goiânia. 2009. Disponível em: <http://www.fe.ufg.br/ppge/uploads/files/5/Tese_Lucineia_Martins.pdf> Acesso em: 18 jun. 2011.
- MASCARENHAS, Ângela C. Educação, Trabalho e Política: uma relação inevitável. In: MASCARENHAS, Ângela C. (org.) **Educação e Trabalho na Sociedade Capitalista**: Reprodução e contraposição. Goiânia: UCG, 2005. p. 161 a 170.
- MORAES, Maria Célia. Recuo da teoria: dilemas da pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 14, n. 1, 2001.
- NAVES, Marisa L. P.; SILVA, Elsiene C.; SANTOS, Anatônio N. F. Professor, ensino e aprendizagem no ideário materialista histórico dialético. **Profissão Docente**, UNIUBE, v. 15, n. 33, p. 78–90, 2015.
- NIETZSCHE, Friedrich. **Os pré-socráticos**. Trad. Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Abril Cultural, 1973. p. 108 - 116 (Coleção Os Pensadores)
- PIMENTA, Selma G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: FAZENDA, Ivani. **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas-SP: Papyrus, 1998. p. 161-176.
- SACRISTÁN, José G. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, S.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**. Gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002, p. 81–7.
- SEVERINO, Antônio J. Docência universitária: a pesquisa como princípio pedagógico. In: **Anais I CONGRESSO INTERNACIONAL DO CIDIn**: Novos contextos de formação, pesquisa e mediação. Disponível em: <http://www.ispgaya.pt/ciclone/ciclone2009/papercidine/p_brzezinki/P_Severino> . Acesso em: 11 maio 2009.
- SILVA, Elsiene C. **A pesquisa como prática docente universitária**. 2013. Tese (doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás.
- SILVA, Kátia A. C. P. C. **Professores com formação stricto sensu e o desenvolvimento da pesquisa na educação básica da rede pública de Goiânia**: realidade, entraves e possibilidades. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal de Goiás, UFG, Brasil, 2008.
- SOUZA Ruth C. C. R.; MAGALHÃES, Solange M. O.; QUEIROZ, Vanderleida R. F. (Org.) **A pesquisa sobre professores(as) no Centro-Oeste**: dimensões teóricas e metodológicas/ Organização:. – Goiânia: Editora IFG, 2017.
- _____. **Pesquisas sobre professores**. Métodos, tipos de pesquisas, temas, ideário pedagógico e referenciais. 2. ed. Goiânia: ed. PUC/GO, 2014.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e Formação Profissional**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e Formação Profissional**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.
- VÁSQUEZ, Sánchez. **Filosofia da Práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- VOLPATO, Gildo. **Profissionais liberais e/ou professores?** Compreendendo caminhos, representações e avaliação da docência na educação superior. 2007. 239 f. Tese (Doutorado) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos -UNISINOS. São Leopoldo. 2007. Disponível em: <http://bdt.d.unisinos.br/tde_arquivos/10/TDE- - 03 - 26T134854Z - 475/Publico/profissionais%20liberais.pdf> Acesso em:23 jun. 2011
- WARDE, Mirian J. O papel da pesquisa na pós-graduação em educação. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 73, maio 1990.
- WENZEL, Renato L. **Professor: Agente da Educação?** Campinas, SP: Papyrus, 1994. Coleção magistério, formação e trabalho pedagógico.