

Profissão Docente: múltiplas facetas e desafios na mobilização e valorização dos saberes

Teaching profession: multiple facets and challenges in the mobilization and valorization of knowledge

Ana Rachel Pires Cantarelli Santos¹
Maria Célia da Silva Gonçalves²

423

Resumo: Este artigo tem por objetivo abordar a profissão docente e suas múltiplas facetas, destacando que os professores são um grupo social e profissional que depende da capacidade de dominar, mobilizar e integrar saberes em sua prática. A atividade docente ocorre em um contexto de interações humanas, onde o elemento humano é determinante e dominante. Embora a profissão docente tenha passado por ambiguidades no século XIX, no início do século XX houve um maior prestígio devido às ações das Associações Profissionais de Professores e à adesão a um conjunto de normas e valores. No entanto, os professores ainda enfrentam desvalorização social e um mal-estar na profissão, que pode causar desmotivação pessoal, abandono, insatisfação, indisposição e falta de reflexão crítica. A metodologia utilizada na pesquisa foi a revisão de literatura, e os resultados indicam que a epistemologia da prática profissional é importante para compreender o conjunto de saberes utilizados pelos professores em sua prática. Os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares e os saberes

¹ Doutora em Educação, Mestre em Educação, Especialista em Educação, Pedagoga, Psicopedagoga Clínica e Institucional. Licenciatura plena em Ciências e Especialista em BIOLOGIA GERAL. Professora Servidora Pública da educação. Atualmente Diretora na FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARARIPINA-FAFOPA. Coordenadora Pedagógica na Prefeitura municipal de Araripina. Tem experiência em ensino superior na área de Educação e Biologia Geral, e especializações tanto em disciplinas específicas e com ênfase na área pedagógica, como avaliação da aprendizagem, planejamento, metodologias, orientações de estágio supervisionado e psicologia da educação. Atuei como tutora à distância de Ciências Biológicas na UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PERNAMBUCO- UPE. Formadora Acadêmica; na área de PPP Projeto Político Pedagógico, BNCC currículo e Avaliação Docente. E-mail: rachel.cantarelli@gmail.com

² Pós-doutora em Educação Pela PUC-GO, Universidade Católica de Brasília- (UCB) e Universidade Autônoma de Madrid- UAM. Estágio Pós-doutoral em Economic History Department of Law, Economics, Management and Quantitative Methods-DEMM da Università degli Studi Del Sannio - UNISANNIO-(Benevento, Italy). Visiting Professor da Università degli Studi Del Sannio - UNISANNIO. Pós-doutoranda em História pela Universidade de Évora. Escola de Ciências Sociais e CIDEHUS/Universidade de Évora. Doutora em Sociologia e Mestre em História pela Universidade de Brasília – (UnB)E-mail: mccliasg@yahoo.com.br

Recebido em 01/12/2022

Aprovado em 01/05 /2023

Sistema de Avaliação: *Double Blind Review*



curriculares dos professores são frequentemente desvalorizados em relação aos saberes da comunidade científica.

Palavras-chave: Profissão docente. Saberes. Prática.

Abstract: This article aims to address the teaching profession and its multiple facets, highlighting that teachers are a social and professional group that depends on the ability to master, mobilize and integrate knowledge in their practice. Teaching activity occurs in a context of human interactions, where the human element is determinant and dominant. Although the teaching profession underwent ambiguities in the 19th century, in the early 20th century there was greater prestige due to the actions of Professional Teacher Associations and adherence to a set of norms and values. However, teachers still face social devaluation and malaise in the profession, which can cause personal demotivation, abandonment, dissatisfaction, unwillingness and lack of critical reflection. The research methodology used was literature review, and the results indicate that the epistemology of professional practice is important to understand the set of knowledge used by teachers in their practice. The knowledge of professional training, disciplinary knowledge and curricular knowledge of teachers are often undervalued compared to the knowledge of the scientific community.

424

Keywords: Teaching profession. Knowledge. Practice.

Introdução

Investigar essa temática Profissão Docente comporta diferentes leituras, com diferentes consequências para o trabalho docente. Desde os aspectos estudados são as temáticas escolhidas, as argumentações utilizadas, as metodologias adotadas e as teorias pedagógicas subjacentes-subsídios para uma reflexão sobre os fundamentos no contexto concreto da realidade.

Segundo Tardif (2002), essas múltiplas articulações entre a prática docente e os saberes fazem dos professores um grupo social e profissional cuja existência depende em grande parte, de sua capacidade de dominar, mobilizar e integrar tais saberes enquanto condições para sua prática. Se admitirmos, por exemplo, que os professores ocupam no campo dos saberes, um espaço estrategicamente tão importante quanto aquele ocupado pela comunidade científica não deveriam eles então gozar de um prestígio análogo? Ora isso não acontece. (TARDIF, 2002).

Na visão do autor o docente raramente atua sozinho. Ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos. A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é

determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes que são passíveis de interpretação e decisão, interpretação e decisão que possuem geralmente, um caráter de urgência. Essas interações são mediadoras por diversos canais: discurso, comportamentos, maneiras de ser, etc.

No século XIX, segundo Nóvoa (1999), ocorreu a expansão da escola pela grande procura da sociedade devido à crença na superioridade social por meio desta instituição. Juntamente a este acontecimento, ocorreu a institucionalização da formação específica e especializada para o professor: as *escolas normais*, que consolidaram a imagem e o estatuto do professor, mas também oportunizaram um maior controle estatal. A partir da segunda metade do século XIX, a profissão docente passou a ser marcada por ambiguidades, pois os professores não são burgueses, não são do povo, não devem ser intelectuais, devem ter instrução e relacionar-se com todos os grupos sociais. Todas estas questões reforçam a feminização (ALMEIDA, 2000) o isolamento social e a indefinição do estatuto da nossa profissão, mas por outro lado também avigoram a solidariedade interna entre os profissionais e a formação de uma identidade decente. No começo do século XX iniciou-se um maior prestígio do professor devido às ações das Associações Profissionais de Professores e à adesão a um conjunto de normas e valores.

Apesar do prestígio da profissão docente permanecer intacto e das sociedades modernas perceberem a importância de investir na educação atualmente, Nóvoa (1999) salienta que os professores não são valorizados de forma íntegra e digna: “nosso salário, muitas vezes, não serve nem para o sustento; nossa função é múltipla; as regras para entrada no curso de formação de professores são inadequadas; a formação inicial e continuada são, muitas vezes, ineficazes”. Para Nóvoa (1999) os professores, há muito tempo, vêm sofrendo de uma situação de mal-estar na profissão, que causa desmotivação pessoal com a docência, abandono, insatisfação, indisposição, desinvestimento e ausência de reflexão crítica, entre outros sintomas que demonstram uma auto depreciação do professor. Esta situação abarca a crise da profissão docente, que vem sendo bastante analisada e discutida pelos teóricos contemporâneos. No estudo da epistemologia da prática profissional, o interesse da investigação repousa sobre o conjunto de saberes utilizados pelos professores em sua prática profissional. Por outro lado, há quem mencionar a força que exerce a prática na formação profissional. Com efeito, o trabalho não é algo que se aprende conhecendo de fora para dentro, mas uma atividade que se cumpre; como tal, no seio desse fazer, saberes são mobilizados, construídos e reconstruídos.

Tardif (2002), trabalhando afirma dizer que os professores ocupam uma posição estratégica, porém socialmente desvalorizada, entre os diferentes grupos que atuam, de uma maneira ou de outra, no campo dos saberes. De fato, os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares e os saberes curriculares dos professores parecem sempre ser mais ou menos de segunda mão. Eles se incorporam efetivamente a prática docente, sem serem porém, produzidos ou legitimado por elas. A relação que os professores mantem com os saberes que é a de “transmissores”, de “protetores” ou de “objetos” de saber, mas não de produtores de um saber ou de saberes que poderiam impor como instância de legitimação social de sua função e como espaço de verdade da sua prática. Noutras palavras, a profissão docente se define em relação aos saberes, mas parece incapaz de definir um saber produzido ou controlado pelos que a exercem.

O papel do professor sempre foi marcado por várias atribuições caracterizadas muitas vezes como acúmulos de missões, que carregam reflexos das formações profissionais nos resultados das suas práticas. Em entrevista pela educação Nóvoa, (2006) coloca que, a história da educação foi desenvolvendo por acumulação de missões e de conteúdo, uma espécie constante de “transbordamento” que a levou a assumir umas infinidades de tarefas. Há quem teme em ver no atraso português uma inevitabilidade histórica. O desafio parece daqueles que cansam e desmobilizam só de olhar. Portanto em síntese, diria que... O reforço da autonomia das escolas e dos projetos locais da educação, por outro a melhoria da qualificação e da profissionalização docente.

Nóvoa (2006) também aponta que em todas as profissões, há bons e maus profissionais. É urgentíssimo ter a coragem de definir políticas que permitam formar, recrutar e valorizar os “bons profissionais” intervir na formação, consolidar lideranças profissionais nas escolas e definir práticas de avaliação do trabalho docente “reinventar um sentido para a escola”, tanto do ponto de vista ético quanto cultural” de “repensar o horizonte ético da profissão”.

O autor refere-se ao “Atraso Educacional” e aponta que o insucesso e o abandono são ainda consequências em grande média. A escola tem pouco sentido para largas camadas de jovens, e para suas famílias, conduzindo ao desinteresse e á desmotivação. A organização do trabalho escolar é uma questão bem mais abrangente do que alargamento do horário escolar. Mas é preciso não cair na tentação de considerar que a escola resolve tudo. A ideia de diferenciação é uma das mais antigas e, ao mesmo tempo, uma das menos concretizadas ideias da pedagogia. Tendo em vista o “choque tecnológico” e a “revolução tecnológica” venha a

fornecer os instrumentos de cultura para desenvolver metodologias de tratamento da informação, para trabalhar nesta “sociedade da informação”, no paradigma da aprendizagem e na flexibilidade curricular, emerge como referência obrigatória de todos os discursos, um conceito mágico: competências. (NÓVOA, 2006)³

Nesta mesma perspectiva Tardif (2002, p.39-40) acrescenta que:

[...] seria de se esperar, pelo menos na ótica tradicional da sociologia das profissões, que os professores, como grupo social e categoria profissional, procurassem se impor como uma das instâncias de definição e controle dos saberes efetivamente integrados à prática. [...] também seria de se esperar que ocorresse certo reconhecimento social positivo do papel desempenhado pelos professores no processo de formação-produção dos saberes sociais. (TARDIF, 2002, p. 39-40).

Segundo Tardif (2002), os saberes docentes que utilizam em suas práticas em sala de aula, apresentam especificidades, cuja importância centra-se na sua posição ocupada na instituição como mediador do processo cultural e da produção de saberes dos alunos. Saberes possibilitadores, de modo subjetivo que favorece o adentramento para a concretização do processo de escolarização na relação interativa com os docentes e demais profissionais da educação.

O autor reporta-se aos professores como sujeitos dotados de competências ativas, pois suas práticas transcendem os saberes teóricos em relação aos saberes que constroem e produzem a partir da sua própria experiência profissional utilizando-se de “dinâmica transformadora para o atingimento da mobilização desses saberes que os tornam pesquisadores do contexto educacional tornando-os pesquisadores da educação” (p. 234).

O autor ainda propõe uma superação quanto à visão que se tem do professor enquanto mero objeto de pesquisa, passando a considerar-se sujeito capaz de apropriação do conhecimento, de colaboração e capaz de participar de co-pesquisa, independente da oportunidade dotada pela Ciência da Educação de inserção de pesquisa voltada para a área do ensino e docência, contemplando seus interesses, suas opiniões, carências profissionais, grupais e individuais, tanto nas formas das diversas linguagens e no discurso que ofereça suporte de

³ NÓVOA, Antônio. Pela educação. Entrevista concedida a Saber (e). Educar. Saber (e) Educar, São Paulo, n. 11, nov. 2006. Disponível em: <http://www.sabereeducar.com.br/entrevista/entrevista.php?id=11>. Acesso em: 04 mai. 2023.

utilidade na sua prática cotidiana e contemple a significância das suas ações pedagógicas no cotidiano da sala de aula, possibilitando o acesso e apropriação do ato da pesquisa para que possam refletir sobre os seus discursos e adquiram competência para reformulação dos seus discursos mediante perspectivas que contemplem seus interesses, sejam individuais ou coletivos (TARDIF, 2002, p. 239)

Na visão de Tardif (2002) é importante todo o profissional da educação ter consciência sobre as suas práticas para agir frente a elas. Isso permite a formação de um conjunto de características específicas do ser professor, que devem ser contextualizadas, abrangendo o pedagógico, o profissional e o sociocultural. Assim, não é fácil definir o conceito de “ser professor”, visto que a prática docente abrange essas diferentes dimensões e é determinada por várias instâncias: o coletivo social dos professores; o prestígio relativo da profissão; a posição social do professor.

Dessa forma, o autor destaca que o debate social sobre a educação constrói diferentes exigências em relação à função docente, pois a evolução em que a sociedade se encontra acarreta cada vez mais atividades e responsabilidades a serem cumpridas pela escola e mais aspirações educativas a serem assumidas pelos professores.

Tudo isso ocasiona a indefinição da real função do professor, pois as exigências frente à profissão abrangem aspectos de ensino-aprendizagem, de cuidados à infância, de higiene, de saúde, de administração escolar, de respeito e trabalho com os diferentes contextos sociais, econômicos e culturais, bem como com as diferentes estruturas familiares de hoje. Podemos considerar que os professores, em certos momentos, assumem o papel de psicólogos, médicos, enfermeiros, assistentes sociais, e mesmo de pai e mãe. Assumir a profissão docente hoje é um desafio, pois além desta indefinição em suas funções, Sacristán (1999) destaca que o professor não detém a exclusividade na responsabilidade de suas ações educativas, devido às influências políticas, econômicas, culturais e à desprofissionalização do professorado.

Conforme Sacristán (1999, p. 68) “Os professores não produzem os conhecimentos que são chamados a reproduzir nem determinam as estratégias práticas de ação. Por isso, é muito importante analisar o significado da prática educativa...” O autor prossegue colocando que a prática educativa não se limita apenas às atividades dos professores, pois está interligada e depende dos vários contextos em que nos encontramos: há práticas de caráter antropológico, práticas institucionalizadas e práticas concorrentes (que são os mecanismos de supervisão). Esta diversidade de funções provoca a superabundância de saberes docentes, pois cada tarefa exige

conhecimentos específicos, sendo necessária uma consciência progressiva da prática, sem a desvalorização da teoria.

Nesta mesma perspectiva Nóvoa (2000), afirma que: “ hoje sabemos que não é possível separar o eu pessoal do eu profissional, visto que é uma profissão impregnada de valores e de ideais e muito exigente do ponto de vista do empenhamento e da relação humana”. (NÓVOA,2000, p.9)

Torna-se necessário refletirmos sobre o verdadeiro ofício docente, colocando em pauta nesta reflexão o tempo de mudanças em que estamos, ressaltando a fase da carreira em que o professor se encontrar, as relações entre os profissionais docentes e o percurso profissional de cada professor. Isso é ressaltado por Maria Helena Cavaco, no capítulo da obra, intitulado “Ofício do professor: o tempo e as mudanças”

Se a escola se organizar para acolher os novos docentes, abrindo o caminho para que possam refletir e ultrapassar de forma pertinente e ajustada as suas dificuldades, se assumir colectivamente a responsabilidade do seu encaminhamento através de projetos de formação profissional, talvez contribua para inverter, por essa via, a actual tendência para a descrença generalizada que se associa à desvalorização social da imagem do professor (CAVACO, 1999, p.168).

Neste sentido, Zanatha et al (2002) relatam que a profissionalização docente tem promovido debates no campo educacional com o propósito de gerar uma reavaliação do papel da escola e dos professores redimensionando as características da profissão docente frente à realidade sócio educacional. Sendo assim, a autora acredita que na atualidade os docentes manifestam interesse na busca por novos saberes e responsabilidades perante a sociedade, sinalizando assim, interesse por novos conhecimentos. O que explica a crescente demanda em cursos de pós-graduação, capacitações e atualizações, que são consequências das novas reflexões filosóficas e científicas em detrimento dos avanços tecnológicos.

Para Nóvoa(1999), A função dos professores define-se pelas necessidades sociais a que o sistema educativo deve dar resposta, as quais se encontram justificadas e mediatizadas pela linguagem técnica pedagógica. O conceito de educação e de qualidade na educação tem aceções diferentes segundo os vários grupos sociais e os valores dominantes nas distintas áreas do sistema educativo. A imagem da *profissionalidade ideal* é configurada por um conjunto de aspectos relacionados com os valores, os currículos, as práticas metodológicas ou a avaliação.

O autor considera que a educação é objeto de um amplo debate social, graças ao qual se constroem as crenças e aspirações que formulam diferentes exigências em relação ao comportamento dos professores. Esta diversidade nota-se muito claramente em momentos de conflito, nomeadamente entre as expectativas familiares e a acção dos professores.

A evolução da sociedade tende a afectar à escola um conjunto cada vez mais alargado de funções; as aspirações educativas a que o professor deve dar resposta crescem, à medida em que se tornam de dia para dia mais etéreas ou invisíveis (Bernstein,1988). Esta evolução da exigência social, especialmente projetada na educação pré-escolar e na escolaridade obrigatória em geral, conduz a uma indefinição de funções.

Segundo Lawn (1989), o posto de trabalho dos professores está muito marcado por tendências que afectam todo o sistema, tais como o progresso da especialização. Uma maior pormenorização das destrezas de ensino, uma maior fragmentação da educação, o desenvolvimento de mecanismos de supervisão e avaliação, etc. A caracterização técnica dos currículos, a sua elaboração prévia por especialistas e uma maior regulamentação da actividade pedagógica, constituem factores de desprofissionalização do professorado. Apple(1989) acrescenta a estes factores a *intensificação* do trabalho docente, com uma sobrecarga de actividades relacionadas, direta ou indiretamente, com o ensino, a avaliação, a gestão, etc.

Tardif (2010), em estudo sobre a trajetória educacional observa que a instituição educativa, ao longo da história, internalizou o modelo de ensino e aprendizagem instituído pela história da humanidade, o qual preconizava um ensino escolástico relegando ao professor a propriedade do saber e aos alunos a passividade e aceitação da oratória docente. É nesse contexto que se dá o início da exclusão na instituição de ensino, pois esse espaço restringia-se apenas aqueles que pertenciam a uma classe social abastada e dominante.

Para Nunes (2001), os estudos em torno dos saberes docentes e a formação de professores e grande parte destes, evidenciam preocupação em discutir os saberes da experiência, da prática, como algo que é constituído independente dos cursos de formação. Para compreender como os professores equacionam, em sua formação e em sua atuação, as dimensões entre saberes e práticas, é importante, também, considerar o conjunto de saberes que respaldam suas ações e que constituem um saber sobre a profissão, construído por eles próprios.

De acordo com Nunes (2001, p. 3), os estudos e produção de Tardif, Lessard e Lahaye, em 1991, são considerados como o impulso para se pensar na constituição dos saberes dos professores, possibilitando a reflexão sobre os limites da formação prevista e dos

conhecimentos acadêmicos na constituição do saber docente. A autora ainda argumenta que, ao afirmarem a centralidade da instituição escolar enquanto lócus de formação do magistério se revelou a força da experiência escolar, passada enquanto aluno, no desenvolvimento da prática pedagógica, ressaltando o caráter de improvisação, a marcar o trabalho docente.

Nessa mesma perspectiva, Silva (2011, p.4) afirma, a partir de uma investigação sobre o pensamento do professor que “os docentes geram conhecimento prático a partir da sua reflexão sobre a experiência”. Mas como os professores iniciantes/estudantes, experientes, em processo de formação acadêmica, fazem para optar entre diversos tipos de práticas, diante dos conflitos enfrentados no cotidiano da sala de aula? Que conflitos são esses? De que se originam? Por isso, a importância de compreender o período de iniciação profissional, que envolve os primeiros anos de docência, no qual os professores não só ensinam, mas também, aprendem. Na linha de Nietzsche e de Foucault (2009) de que, estabelece uma conexão entre pedagogia do poder e do saber, em que por detrás de todo o saber, o que está em jogo é uma luta de poder, estando o poder político intrinsecamente correlacionado com o saber.

Autores como Huberman (1992, p.39), também, traça uma descrição de tendências, em seus estudos sobre o desenvolvimento da carreira docente, que nos permite identificar como se caracteriza “o ciclo de vida dos professores”. De acordo com esse estudo, o professor passa por uma fase de “sobrevivência” e “descoberta”, ao iniciar seu percurso profissional, que possibilita o confronto com o novo e a exploração de possibilidades de ação, avançando, gradativamente, para uma fase de “estabilização”, em que, começa a tomar uma maior consciência do seu papel e responsabilidade, enquanto educador. Este ciclo, como define Huberman (1992, p.47), não se constitui em etapas fixas, mas sim num processo dinâmico e bem peculiar ao percurso pessoal de cada professor.

A expressão “choque com a realidade” (SILVA, 201, p.54), também é atribuída a fase inicial de carreira dos professores e traduz o impacto provocado pelas suas vivências na prática e é considerada como uma fase que pode perdurar por um período de tempo instável, mais, ou menos longo. De acordo com a autora, nesse período, em torno de até seis anos de carreira, é que os docentes sofrem seus primeiros impactos com a realidade escolar, sendo levados a refletir, seja resignificando e/ou preservando posturas que, em seus cotidianos, adotam como possibilidades de ação. Ainda, nesse mesmo período, vão estabelecer interações com seus pares, construindo algumas lógicas importantes que poderão se tornar definitivas para suas ações docentes.

Silva (2011) apresenta dados importantes sobre a iniciação na prática, afirmando existirem muitos problemas que são detectados no início da carreira docente, entre eles: o período de iniciação profissional docente, nos primeiros anos, é um período em que o professor também aprende; o “choque com a realidade” transforma, esse período, propício a surgimento de dilemas; é um período de fortes pressões profissionais, que influenciam na vida pessoal, e tendem a transições no próprio ciclo de vida. Poderíamos dizer que, daí o surgimento de conflitos interiores, provenientes dessas vivências subjetivas, ora enquanto professor, ora enquanto aluno, gerando os “dilemas” que, segundo (ZABALZA, 1994, p.62) se refere a todo conjunto de situações problemáticas (pontuais ou gerais) que podem se apresentar ao professor, na sua atividade profissional, considerando dois aspectos importantes: a identificação de situações dialéticas e/ou conflitantes que se produzem nas situações didáticas e o rompimento da ideia da linearidade da conexão pensamento-ação.

O encontro com a realidade em sala de aula, aflora dificuldades na relação professor-aluno-formação-sociedade e as interações mútuas advindas do processo de ensino-aprendizagem, pois a dinâmica de funcionamento de uma aula se desenvolve meio ao afrontamento de dilemas, ou mais propriamente, meio a espaços problemáticos, como ressalta Zabalza (1994, p. 63).

Esse sentido problemático ao qual o autor se refere, está relacionado ao trabalho dos professores com aquilo que é perspectiva da sua própria prática em geral (incerteza, instabilidade, singularidade, conflito de valores) e por assim entender esse processo, Zabala (1994, p.64) afirma que “o professor é um profissional racional”, ou seja, suas ações situam-se num contexto inderteminado em que se espera ser capaz de considerar todas as variáveis que intervêm nas suas ações e possa adaptá-las a essa conjunção dialética. Por isso se fala no professor como prático, ou seja, aquele que põe seu conhecimento em ação nas situações concretas. Do mesmo modo, fala-se no “ensino como atividade exploratória, na qual se vai conjugando, a cada situação, o desejável o possível e o conveniente” (ZABALA, 1994, p.65).

O mesmo autor ressalta que os dilemas são fenômenos potenciais sobre os quais deve se centrar a formação dos professores, utilizando-os como ponto de partida nos processos de investigação sobre a ação e conseqüentemente dos saberes constituídos pelo professor nesse entremeio. De acordo com a autora, a resolução dos conflitos vividos pelo professor não é fácil, nem sempre é possível, mas acima de tudo, é importante que seja fonte de inquietação, pois esta é o *germe da mudança*.

Conforme Perrenoud (1999), o professor deve tornar-se alguém que concebe sua própria prática para enfrentar eficazmente a variabilidade e a transformação de suas condições de trabalho. Estudos mostram que os professores são alvos ou estão no fogo cruzado de muitas esperanças sociais e políticas em crise nos dias atuais. As críticas externas ao sistema educacional cobram dos professores cada vez mais trabalho, como se a educação, sozinha, tivesse que resolver todos os problemas sociais.

Em termos econômicos, Perrenoud (1999) quanto à afirmação de que não é possível formar professores com um nível mais alto e dar-lhes mais responsabilidade sem pagá-los melhor, além do mais, nenhum professor se oporia a reivindicar mais autonomia, com a condição de que não tenha que pagar seu preço: acréscimo de responsabilidade, de cooperação, de transparência e, sem dúvida, de trabalho... Para tanto, devemos considerar tal envolvimento e responsabilidade como, em princípio, interessar-se, informar-se, participar do debate, explicar, mostrar. O que é seguramente uma questão de status, de poder, de relações de força. Mas é também uma questão de identidade individual e coletiva do profissional docente. É possível notar que em virtude dos efeitos negativos sobre a qualidade do ensino, bem como sobre a saúde dos docentes por consequência da massificação do ofício, existam indicadores de ausência de consonância sobre a definição do que seja um “bom trabalho” e da fraqueza dos debates a respeito destas questões.

No entanto para Perrenoud (2009), podemos afirmar que a profissão docente é caracterizada por uma prática na qual a experiência individual pode se converter em uma experiência coletiva, por isso, espera-se dos professores uma participação ativa e crítica do seu processo de desenvolvimento profissional e atuação, a qual, segundo o autor consiste em: 1. Aprender a cooperar e a atuar em rede; 2. Aprender a viver a escola como uma comunidade educativa; 3. Aprender a sentir-se membro de uma verdadeira profissão e responsável por ela; 4. Aprender a dialogar com a sociedade. Atualmente, mesmo que coexistam no mesmo andar e tomem café, todos os dias, à mesma mesa, os professores não são obrigados a trabalhar em conjunto; logo, a necessidade de aprender a trabalhar em rede. Para suprir a necessidade de a escola viver como uma comunidade educativa, é preciso formar os professores nesse sentido, prepará-los para negociar e conduzir projetos e dar-lhe as competências para um entendimento com outros adultos, inclusive com os pais. Ao sentir-se membro de uma verdadeira profissão e responsável por ela, poderá haver um crescente controle coletivo do profissional sobre sua formação e uma influência mais forte sobre as políticas públicas que estruturam o seu campo

de trabalho.

Por fim, os professores devem aprender a se envolver, primeiramente, como profissionais que colocam sua especialidade a serviço do debate sobre as políticas educacionais e não como membros de um grupo profissional que defende interesses da categoria. Perrenoud (2009).

Para Schwab (1983), a profissionalização pode ser definida como a observância de um certo tipo de regras, baseadas num conjunto de saberes e de saber-fazer. No entanto, estas regras nem sempre são muito precisas, estando sujeitas a uma permanente reelaboração pelos professores; uma parte do conhecimento pedagógico possui um carácter eclético no que diz respeito à capacidade de ordenar a prática. Por outro lado, a profissionalidade manifesta-se através de uma grande diversidade de funções (ensinar, orientar o estudo, ajudar individualmente os alunos, regular as relações, preparar materiais, saber avaliar, organizar espaços e actividades, etc.). Esta diversidade provoca uma profusão de saberes potencialmente pertinentes, aspecto a ter em conta na concepção de programas de formação.

Segundo Freire (1996, p.96), “o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma *cantiga de ninar*. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas”. Ainda segundo o autor, “o professor autoritário, o professor licencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum deles passa pelos alunos sem deixar sua marca”. Apesar da importância da existência de afetividade, confiança, empatia e respeito entre professores e alunos para que se desenvolva a leitura, a escrita, a reflexão, a aprendizagem e a pesquisa autónoma; por outro, Siqueira (2005, p.01), afirma que os educadores não podem permitir que tais sentimentos interfiram no cumprimento ético de seu dever de professor. Assim, situações diferenciadas adotadas com um determinado aluno (como melhorar a nota deste, para que ele não fique de recuperação), apenas norteadas pelo fator amizade ou empatia, não deveriam fazer parte das atitudes de um “formador de opiniões”.

Logo a relação entre professor e aluno depende, fundamentalmente, do clima estabelecido pelo professor, da relação empática com seus alunos, de sua capacidade de ouvir, refletir e discutir o nível de compreensão dos alunos e da criação das pontes entre o seu conhecimento e o deles. Indica também, que o professor, educador da era industrial com raras exceções, deve

buscar educar para as mudanças, para a autonomia, para a liberdade possível numa abordagem global, trabalhando o lado positivo dos alunos e para a formação de um cidadão consciente de seus deveres e de suas responsabilidades sociais.

Tavares (2008), afirma que a “identidade profissional se submete ao princípio da racionalidade limitada, na medida em que as matrizes constitutivas de natureza inconsciente ou as lógicas mais conscientes de decisão são influenciadas pela posição do indivíduo no contexto em que se insere, mas também pela sua experiência passada” (p.97). Vale salientar, que o desenvolvimento profissional é a forma como o docente se define e se relaciona com o outro. A trajetória docente é construída ao longo dos anos, tendo início na escola, passando pela escolha profissional, exercício da profissão e experiências vividas. Sendo assim, as transformações no percurso profissional dependem do compromisso pessoal com a profissão, disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, e os conhecimentos adquiridos.

Na concepção de Tardif (2002) o saber docente é múltiplo e pluriorientado por diversos saberes, originados dos saberes curriculares, das disciplinas, do exercício profissional e da experiência pessoal. A construção da sua *práxis* profissional está interligada ao sentimento de identidade pessoal, ou seja, de como ele se vê num determinado momento histórico de sua carreira.

Nas culturas tradicionais, os comportamentos passados influenciam grandemente os comportamentos atuais. Assim, numa sociedade tradicional aprende-se a ensinar observando os professores e tentando simplesmente reproduzir o comportamento destes. Mas a tradição afeta também o futuro; a repetição permite definir ou pelo menos delinear a complexidade do futuro. Baseando-se no passado para definir o futuro, um docente não precisa pesar nem improvisar cada ação. (TARDIF 2009, p.29).

Segundo Tardif(2009), a *práxis* profissional está interligada ao processo de construção da identidade profissional levando em consideração as mudanças que ocorrem e afetam as relações no processo de ensino e aprendizagem e nas lutas e conflitos que permeiam a construção da identidade profissional.

Nóvoa (1995) discute a importância da reflexão e papel desempenhado pelo docente. Sendo este profissional autônomo, com um pensamento crítico-reflexivo que proporciona ao mesmo uma forma de pensar independente, facilitando o seu processo de autoformação docente. Enfatizando o papel do professor reflexivo como um elemento constitutivo da

formação profissional.

Na perspectiva de Tardif (2002, p. 228), os saberes docentes que utilizam em suas práticas em sala de aula, apresentam especificidades, cuja importância centra-se na sua posição ocupada na instituição como mediador do processo cultural e da produção de saberes dos alunos. Saberes possibilitadores, de modo subjetivo que favorece o adentramento para a concretização do processo de escolarização na relação interativa com os docentes e demais profissionais da educação. O autor reporta-se aos professores como sujeitos dotados de competências ativas, pois suas práticas transcendem os saberes teóricos em relação aos saberes que constroem e produzem a partir da sua própria experiência profissional utilizando-se de dinâmica transformadora para o atingimento da mobilização desses saberes que os tornam pesquisadores do contexto educacional tornando-os pesquisadores da educação (p. 234).

O autor ainda propõe uma superação quanto à visão que se tem do professor enquanto mero objeto de pesquisa, passando a considerar-se sujeito capaz de apropriação do conhecimento, de colaboração e capaz de participar de co-pesquisa, independente da oportunidade dotada pela Ciência da Educação de inserção de pesquisa voltada para a área do ensino e docência, contemplando seus interesses, suas opiniões, carências profissionais, grupais e individuais, tanto nas formas das diversas linguagens e no discurso que ofereça suporte de utilidade na sua prática cotidiana e contemple a significância das suas ações pedagógicas no cotidiano da sala de aula, possibilitando o acesso e apropriação do ato da pesquisa para que possam refletir sobre os seus discursos e adquiram competência para reformulação dos seus discursos mediante perspectivas que contemplem seus interesses, sejam individuais ou coletivos (p. 239).

Pereira (2005) afirma que muitas vezes, as condições de trabalho e as exigências impostas às pessoas, inclusive na profissão docente, pelas mudanças na vida moderna são geradoras de stress. Exercer a actividade docente implica, para o professor, ter uma ocupação que exige certo grau de habilidade de preparo e conhecimento atualizado, ao mesmo tempo que esse profissional necessita praticar ações que desenvolvam as habilidades cognitivas, afetivas e sociais.

Considerações finais

A profissão docente é um campo complexo, onde os professores enfrentam desafios diários em relação à sua prática e à sua posição na sociedade. Este artigo destacou a importância dos saberes na prática docente, onde os professores dependem da capacidade de dominar, mobilizar e integrar conhecimentos em sua prática. No entanto, a desvalorização social da profissão docente ainda é um problema presente, causando mal-estar na profissão e afetando a motivação e satisfação dos professores.

A metodologia de revisão de literatura utilizada neste artigo permitiu uma análise ampla da temática, onde foi possível identificar a importância da epistemologia da prática profissional na compreensão dos saberes utilizados pelos professores em sua prática. A valorização dos saberes da formação profissional, saberes disciplinares e saberes curriculares dos professores é fundamental para a valorização da profissão docente.

Em suma, é preciso reconhecer que os professores são um grupo social e profissional importante para a sociedade, e que precisam ser valorizados em sua prática. É importante ressaltar que a formação docente deve ser continuada e aprimorada, para que os professores possam estar atualizados e preparados para enfrentar os desafios da profissão. Além disso, é essencial que a sociedade reconheça a importância da educação e da formação docente, para que os professores possam desempenhar seu papel de forma mais satisfatória.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, J.S. As lutas femininas por educação, igualdade e cidadania. **Revista Brasileira de Est. pedag.**, Brasília, v.81, n.197, p.5-13, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários às práticas educativas**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FOUCAULT, Michel (org.). **Foucault: a critical reader**. New York: Basil Blackwell, 1986.

HUBERMAN, Michael. Tendências gerais do ciclo da vida dos professores. In: Nóvoa, Antonio (Org.). **Vida de professores**. Portugal: Porto, 1999.

NÓVOA, António. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (Orgs.). **O ofício de professor**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p.217-233.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e as histórias da sua vida**. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Vidas de professores**. , 2.ed. Porto: Porto Editora 1995 p. 11–30

_____. **Os Professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das praticas**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 25, n. 1, jan./jun. 1999. Disponível em: <<http://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/Scheme/Vol02Num03Editorial.pdf>> Acesso em: 02 abr. de 2011.

_____. **Os professores e as histórias da sua vida**. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2000. p. 11–30

NÓVOA, Antônio. Pela educação. Entrevista concedida a Saber (e) Educar. Saber (e) Educar, São Paulo, n. 11, nov. 2006. Disponível em: <http://www.sabereeducar.com.br/entrevista/entrevista.php?id=11>. Acesso em: 04 mai. 2023.

NÓVOA, Antônio. **O professor pesquisador e reflexivo (2001)**. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/antonio_novoa.htm> Acesso em 19 de fev. 2010.

SCHWAB, Joseph J. The practical 3: translation into curriculum. In: _____. (Ed.). **The practical: a language for curriculum**. Washington, D.C: National Education Association, 1983. p. 77-84.

SILVA, Jocileia I. P. A docência e seus conflitos. Web artigos, [S.l.], 2011. Disponível em: <http://www.webartigos.com/articles/58985/1/A-docencia-e-seus-conflitos/pagina1.html>. Acesso em: 04 maio 2023.

TAVARES, D. Escola e identidade profissional: o caso dos técnicos de cardiopneumologia. Lisboa, Portugal, Sísifo / **Revista de Ciências da Educação**, n . 6, mai / ago 2008. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=18&p=97>> Acesso em: 20 fev. 2011.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O Ofício de Professor. História, perspectivas e desafios internacionais**. 3 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

_____. **O Trabalho Docente**. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2005.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ZABALZA, A. **Diários de aula**. Porto: Porto Editora, 1994.