

FARIAS, I.M.S, et.al. Didática docência: aprendendo a profissão. Brasília: liber Livro, 2011.

Identidade e fazer docente: aprendendo a ser e estar na profissão  
p. 55 a 76.

## Capítulo 2

### Identidade e fazer docente: aprendendo a ser e estar na profissão

Concordando com Carlos Rodrigues Brandão (1981), segundo o qual “tão grande como tudo o que é humano é a educação” e com Paulo Freire ao defender que a educação, em seus mais diferentes matizes, deve se constituir sempre numa possibilidade de humanização, é que concebemos o professor como um profissional que está sempre se fazendo. Apoiado nesses pressupostos, este capítulo busca explicitar os elementos constituintes da identidade docente, cuja compreensão não se desvincula dos projetos sociopolíticos vigentes, dos processos de socialização experimentados pelo professor, dos saberes e práticas que permeiam seu trabalho.

À primeira vista a inclusão do tema identidade profissional docente em um livro de Didática pode causar estranheza. Com efeito, não seria um equívoco situar esta pauta entre aquelas emergentes neste campo de estudo pedagógico, interesse temático legítimo, posto que o professor é o profissional responsável pela concretização do processo de ensino. Ademais, este sujeito nunca foi alvo de críticas como agora. São inúmeras as expectativas de mudança projetadas sobre seu modo de ser e de estar na profissão, exigência muitas vezes feita como se isso implicasse alterações de ordem meramente técnica.

Por sua vez, os professores, na sua maioria, não compreendem as implicações de tais solicitações sobre sua profissionalidade. Este primeiro passo é fundamental!

Partindo desse entendimento, nossa reflexão inicia destacando a construção de identidades como um processo sócio-histórico vinculado à humanização do homem. Prossegue argumentando que a identidade profissional não se descola das múltiplas experiências de vida, tanto pessoal quanto profissional. Apoiada nesse pressuposto, ressalta a história de vida, a formação e a prática docente como elementos constituintes do processo identitário profissional do professor.

Com arimo neste percurso, reforçamos o argumento da docência como um trabalho que requer saberes especializados e estruturados por múltiplas relações, nas quais o processo de humanização – do professor e dos sujeitos com quem interage no contexto de trabalho – é continuamente forjado.

## 2.1. Educação, humanização e construção de identidades

A educação, como assinalado nos capítulos anteriores, tem um importante papel na formação humana, na constituição de um homem crítico e autônomo. Para preparar esse homem comprometido com o projeto de transformação da sociedade – deslocando o eixo do mercado para centrá-lo no homem como sujeito histórico, seus sonhos devem encontrar cumplicidade entre os educadores com quem convive ao longo de sua escolaridade. Sabemos, no entanto, que nós, educadores, muitas vezes fomos destituídos dos nossos próprios sonhos, tornando-se um desafio cotidiano cumprir esse papel. Tal situação requer, conforme nos incita Paulo Freire (2000), que lancemos mão da ousadia para permanecermos na educação:

É preciso ousar para ficar ou permanecer ensinando por longo tempo nas condições que conhecemos, mal pagos, desrespeitados e resistindo ao risco de cair vencidos pelo cinismo. É preciso ousar, aprender a ousar, para dizer *não* à burocratização da mente a que nos expomos diariamente. É preciso ousar para continuar quando às vezes se pode deixar de fazê-lo, com vantagens materiais. (*Ibid.*, p.10). [Grifos nossos].

A idéia de ousar do educador pernambucano pode ser entendida como a necessidade de “tecer a vida num mundo conturbado, nela encontrando, a despeito de todos os sinais de morte, um sentido” (GÓIS, 2000, p. 24). Na realidade, a educação continua o trabalho da vida, instalando-se no domínio eminentemente humano de trocas: de símbolos, de intenções, de padrões de cultura e de relações de poder, devendo assumir, sempre, a perspectiva de continuidade ao desenvolvimento de homens e mulheres, fazendo-os evoluir, tornando-os mais humanos (BRANDÃO, 1981).

Este desafio é uma constante em nossas vidas de educadores, quer como pessoas no mundo, quer como profissionais responsáveis socialmente pela concretização do processo educativo escolar. Além disso, é preciso considerar que o professor aprende, ensinando; ensina, aprendendo (FREIRE, 1999). Há uma reciprocidade no processo de educação, pois “todo trabalho sobre e com seres humanos faz retornar sobre si a humanidade de seu objeto” (TARDIF e LESSARD, 2007, p. 30).

Somos sujeitos com capacidade de criar e recriar nosso modo de estar no mundo e nele intervir, ou seja, sujeitos de práxis. Nesse sentido, o professor, como qualquer outro ser humano, se produz por meio das relações que estabelece com o mundo físico e social. É pela ação interativa com as dimensões materiais e simbólicas da realidade social em que se encontra inserido, pelas experiên-

cias individuais e coletivas tecidas no mundo vivido, que o professor intervém de modo criativo e autocrativo em sua relação com os outros e com o universo do trabalho. Enfim, ele exerce sua humanidade como ser de relações consigo (individualidade), com os outros (sociabilidade) e com o mundo em sua volta (FARIAS, 2006).

É nesse movimento que ele constrói sua identidade como profissional. Para uma compreensão situada do tema, explicitamos no próximo tópico em que perspectiva a ideia de identidade é abordada.

## 2.2. Uma pessoa que se faz professor – a identidade profissional

A afirmativa de Jennifer Nias, citada por Nôvoa (1992, p. 7), de que o “professor é uma pessoa: e uma parte importante da pessoa é o professor” evoca a discussão sobre identidade profissional docente, ao mesmo tempo em que nos coloca diante do desafio de entender que os docentes não são apenas profissionais.

Embora a experiência de magistério influencie significativamente na definição da identidade do professor, é inegável que o mundo por ele vivido envolve “outras práticas e espaços sociais” (sindicato, grupos de amigos, clube, igreja, família) que “apresentam territorialidade, rituais, linguagens e gramaticalidade próprios” (TEIXEIRA, 1996, p. 181). Esses universos distintos, mas articulados pela pessoa professor, matizam e ampliam as experiências que o constituem como sujeito único, mas também plural por abrigar modos diversos de “estar” no mundo. Como diz Ciampa (1996, p. 169):

... em cada momento de minha existência, embora eu seja uma totalidade, manifesta-se uma parte de mim como desdobramento das múltiplas determinações a que estou sujeito [...] nunca compareço frente aos outros apenas como portador de um

único papel, mas como uma personagem [...] como uma totalidade. [Grifos nossos].

As múltiplas experiências do professor – pessoal, social e profissional – compõem uma “teia de significados” (GEERTZ, 1989) que funciona como uma bússola, na medida que serve de referência para atribuir sentido, interpretar e organizar seu modo de ser. Trata-se de significações culturais constituidoras da gramaticalidade social que permeia e torna possível a vida em sociedade. É esse repertório de experiências, de saberes, que orienta o modo como o professor pensa, age, relaciona-se consigo mesmo, com as pessoas, com o mundo, e vive sua profissão. Entendemos, pois, que o professor traz para sua prática profissional toda a bagagem social, sempre dinâmica, complexa e única.

Esta bagagem é constituidora do seu processo identitário como profissional do ensino, o que nos leva a corroborar com a acepção de Pimenta (2002, p. 76) de que “a identidade não é um dado imutável, nem externo, que possa ser adquirido como uma vestimenta. É um processo de construção do sujeito historicamente situado”. No caso dos professores, ela se apresenta como um “espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (NÓVOA, 1995, p. 34), processo que se articula ao seu papel social em um dado contexto. Todavia, é importante apreender que a identidade docente se define também como lugar de lutas e de conflitos, pois as determinações sociais e históricas são alvo de confronto e de negociações complexas que requerem a produção de justificação e de sentido à sua recusa ou aceitação.

É nesse processo que o professor se desenvolve e se reconhece como profissional do ensino. Sua identidade profissional, ao mesmo tempo em que vai diferenciá-lo, posto que suas experiências são singulares, vai torná-lo semelhante a um determinado grupo ao qual pertence,

neste caso os docentes (LIMA, 1995). Ela se afirma, portanto, no plano individual e coletivo. Na interação entre tais planos e entre múltiplos sujeitos com suas respectivas subjetividades, vai se configurando uma determinada forma de ser e exercer o magistério.

Esta compreensão destaca que a identidade docente é uma construção para a qual contribuem diversos fatores, dentre eles a história de vida do professor, a formação vivenciada em sua trajetória profissional e o significado que cada professor confere à atividade docente no seu cotidiano com base em seus saberes, em suas angústias e anseios. Esses elementos são constituidores das maneiras como ele se faz e refaz, dialeticamente, como profissional.

### 2.3. Elementos identitários da docência – história de vida, formação e prática pedagógica

Os três elementos antes mencionados representam as duas dimensões envolvidas no processo de socialização pelo qual aprendemos a nos tornar professor: a pessoal e a profissional. A primeira reconhece a influência de elementos de natureza biográfica no modo como nos constituímos profissionalmente; a segunda destaca a formação e suas relações com os saberes e experiências da docência.

#### • História de vida

Quem nunca ouviu de um professor relatos sobre suas raízes sociais, as influências familiares, bem como as experiências escolares decisivas na sua formação em geral e, em particular, nos caminhos que o levaram ao magistério?

Tais relatos evidenciam que este profissional, como qualquer outra pessoa, tem uma história própria, traz as marcas do tempo em que vive, dos lugares e das condições

concretas de sua existência. Como diz Gatti (2003, p.197), os professores não são “seres abstratos ou essencialmente intelectuais”; são pessoas que se encontram imersas em uma “vida grupal na qual partilham uma cultura, derivando seus conhecimentos, valores e atitudes dessas relações, com base nas representações constituídas nesse processo que é, ao mesmo tempo, social e intersubjetivo” (*ibid.*).

Um dos grupos nucleares do processo de socialização humana é a família. É dela que advém, a princípio, traços culturais como os costumes, as crenças, os valores e as práticas com base nos quais a pessoa vai estruturando seu comportamento, seu modo de viver e sua auto-imagem. Os estudos sobre a pessoa professor revelam a produção, neste contexto, de uma “aprendizagem experiencial” (SOUZA, 2006) constitutiva de valores como amizade, solidariedade, respeito aos pais, valorização da vida, entre outros. Os relatos sobre a infância de duas professoras envolvidas em investigação com abordagem biográfica são ilustrativos desse traço educativo do convívio familiar:

... Embalada na rede, o sono chegava mansamente. Lucinha (apelido de Marluce), minha irmã imediatamente mais velha, já não mais me derrubava propositalmente, tomada pelo ciúme de meus pais. Agora, ela me defendia, como uma leoa, do ataque de outras crianças. Eu era uma menina bem-comportada, obediente e jamais entrei em luta corporal com outra criança. Por isso, às vezes precisava ser salva, ou vingada, das mordidas de uma priminha da minha idade. Isso Lucinha sempre fazia [...] (Relato de Lúcia Maria) (*ibid.*, p. III).

... Ah, que saudade! Nesse tempo, não tínhamos energia elétrica, então, à noite costumava brincar com meus primos(as) de cantigas de roda. Outro momento que acontecia também à noite, que me emociona até hoje era quando íamos para a casa de tia Honorina que, mesmo sendo deficiente visual não

a impedia de contar-nos lindas histórias clássicas: *A gata borralheira*, *Cinderela*, *Chapeuzinho Vermelho*, etc. Havia noites em que o tio Hélio entre uma história e outra tocava violão. Era maravilhoso!... (Relato de Sonia) (*ibid.*, p. 114). [Grifos nossos].

As trajetórias de vida dos professores, embora singulares e históricas, apresentam pontos de aproximação. As lembranças do tempo da infância e da adolescência é uma dessas recorrências, representando momentos importantes no modo como eles organizam e se posicionam nas relações sociais de que participam.

Para além do grupo familiar, o professor está situado em um contexto político, econômico e cultural no qual cresce e se desenvolve. As diferentes pessoas com as quais convive nos diferentes lugares que freqüenta: na igreja, na escola, no grupo de amigos, nas rodas de brincadeiras ampliam seu aprendizado. São tempos e espaços marcados pela presença de muitas pessoas (amigos, professores, maridos, esposas, namorados, figuras religiosas), cuja interação opera “regulações necessárias ao processo educativo, ao desenvolvimento pessoal e às mudanças [...] no sistema de referências e no modo de funcionamento do sujeito” (SOUZA, 2006, p. 111). A “itinerância da vida”, perpassada por diferentes convivências, propicia “experiências formadoras” (*ibid.*) da bagagem social que a pessoa professor traz para a profissão. Formadora porque constitutiva de uma visão de mundo, de formas de interagir com as coisas ao seu redor, de compreender sua condição humana e nela intervir.

Os estudos sobre a socialização profissional (NUNES, 2002) mostram que o ingresso na profissão é definido em função de múltiplos fatores, destacando-se além da influência da família, a dos ex-professores. Embora sejam freqüentes depoimentos dos docentes sobre as dificuldades para estudar, em decorrência das condições

humildes da família, neles também se observam significativa valorização da instrução escolarizada, percebida como mecanismo para progredir.

A influência da família aparece nos registros das trajetórias de sete educadores do Ceará, resultado de estudo sobre a profissão professor no Estado (FARIAS et al., 2007). O desejo da família, especialmente no caso das mulheres, está ligado à idéia de magistério como profissão feminina, conforme revelam os registros selecionados: “Desde pequena meus pais disseram que eu ia ser professora” (Prof.<sup>a</sup> Iracema); “Tive influência da mãe”, (Prof.<sup>a</sup> Antonieta). Entre os homens, a influência da família não aparece nas narrativas como elemento determinante da escolha da profissão. Destacam que o magistério entrou em suas vidas “por acaso”, como opção mais viável de trabalho na época (*ibid.*, p. 120).

Este último aspecto nos leva a chamar atenção para a origem social dos professores da Educação Básica. Estudo realizado pela UNESCO (2004, p. 66) evidenciou que a maioria dos professores pesquisados (um total de 5.000) se autoclassifica socialmente como “pertencente à classe média baixa”, ao passo que um terço daqueles que ganham até dois salários mínimos se identificaram como “pobres”. Outro dado importante refere-se à escolaridade de seus pais: 49,5% dos professores têm os pais com o nível fundamental incompleto, seguido de 13,1% com este nível de ensino completo. Na seqüência, 3,4% dos pais têm ensino médio incompleto, acompanhado por 11,4% que declararam ter completado este nível de ensino. Cerca de 15,2% dos pais e das mães não tem nenhum grau de instrução, enquanto não passam de 5,7% os docentes cujos pais possuem ensino superior completo e de 1,7% aqueles que não terminaram sua formação universitária (*ibid.*, p. 53). Esses dados mostram que “vem crescendo o número de professores oriundos de extratos

de baixa renda" (WEBER, 1996, p. 45). Tal situação é problemática, pois os professores são os responsáveis pela formação cultural das novas gerações, entretanto, é crescente o reconhecimento do restrito universo cultural desses profissionais e de suas famílias.

Trata-se de uma questão crucial, sobretudo se considerarmos, como o faz Canen (1997), a articulação existente entre o consumo e o capital cultural na formação de identidades sociais, construção mediada pelo acesso que a pessoa tem aos bens econômicos e da cultura presentes nos vários grupos sociais. Ao discutir o tema, Camargo (2007) assinala que há algumas décadas o professor não era, em nada, igual ao aluno. Dele se diferenciava pela postura assumida, pelo padrão e diversidade das experiências culturais acumuladas e pela linguagem que utilizava. Esta realidade vem mudando de forma acelerada. Hoje, com freqüência, professores e alunos confundem-se, compartilham as mesmas condições históricas.

É o que revela, ainda, a UNESCO (2004) ao analisar as práticas culturais dos professores da Educação Básica pesquisados:

... 33% dos docentes afirmam assistir a fitas de vídeo uma vez por semana e 32,1% dizem fazê-lo uma vez por mês o cinema [...] apresenta proporções bem inferiores: quase metade dos professores (49,2%) vão ao cinema algumas vezes por ano, 20,4% uma vez por mês e 5,8% uma vez por semana. Esse dado, se observado à luz do fato de inexistirem cinemas em diversos municípios do país, toma proporções mais significativas [...]. exposições em centros culturais são freqüentadas algumas vezes por ano por 66,1% dos professores e 8,6% dizem nunca visitá-las. [...] para o teatro 52,2% afirmam ir algumas vezes por ano e 17,8% nunca vão ao teatro. No caso do museu não é muito diferente ... (Ibid., p. 92).

Estes índices, correlacionados com o acesso dos brasileiros à televisão, são ainda mais preocupantes. No Brasil, 89% das residências possuem TV. Assim, não é de se estranhar também que 74,3% dos professores da Educação Básica assistam televisão diariamente, ao passo que apenas 31,6% deles lêem revistas com a mesma freqüência (Ibid.).

Outros três estudos aportam informações reveladoras sobre o universo cultural de docentes cearenses. Mamede (2000) destaca a existência de professoras alfabetizadoras em municípios no interior do Ceará que não sabem o que é um circo - prática cultural popular, sobretudo nos recantos mais distantes dos centros urbanos. Farias (2002), por sua vez, mostra que existem professores do ensino fundamental que moram e trabalham na capital cearense, mas que não conhecem um teatro e têm escassas experiências com esse e com outros tipos de bens de cultura presentes nos grandes centros urbanos. Barbosa (2007), em estudo exploratório envolvendo alunos de um curso de licenciatura de uma universidade pública em Fortaleza, constata o distanciamento das práticas culturais dos projetos de vida de expressivo contingente desses futuros professores. Assinala, ainda, que não é freqüente o estímulo às práticas culturais por parte dos professores formadores, conforme registro dos alunos pesquisados, alertando para a urgência de ações efetivas, nesse sentido, nos processos de formação inicial.

Do amalgama de vários fatores presentes nas trajetórias pessoais dos professores emergem elementos decisivos, tanto em sua inserção no magistério quanto no modo de viver a profissão. Muito do que eles acreditam e tornam-se capazes de realizar como pessoas e profissionais é proveniente dos aprendizados que compõem suas histórias de vida. Embora este elemento não seja único, nem suficiente, para configurar sua identidade como docentes,

é certo que a "auto-reflexão acerca de suas experiências possibilita ao professor conhecer-se, consolidar e reorientar sua atuação, assim como desenvolver com maior consciência seu modo de ser" (LIMA NUNES, 2002, p. 55). Para tanto, a formação apresenta-se como contexto integrador das vivências passadas e presentes tendo em vista a constituição de um projeto de desenvolvimento profissional, conforme destacaremos no próximo tópico.

#### • Formação

A formação é um dos contextos de socialização que possibilita ao professor reconhecer-se como um profissional, construindo-se a partir de suas relações com os saberes e com o exercício da docência. Trata-se de um conceito polissêmico e complexo. Sua associação a múltiplos entendimentos tem evocado imagens e distintos significados. A despeito dessa tendência, bem como do fato de a produção sobre esta temática vir, desde a década de 1980, configurando-se como heterogênea e de qualidade desigual, sua visibilidade no cenário político e educacional tem um mérito indiscutível: recolocar os professores no centro dos debates educativos e das problemáticas da pesquisa nesta área (NÓVOA, 1992). Esta preocupação é debitária do entendimento de que não existe "ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores" (*ibid.*, p. 2).

Tomando como referência a idéia de que a formação implica o "reconhecimento das trajetórias próprias dos homens e das mulheres, bem como exige a contextualização histórica dessas trajetórias, assumindo a provisoriaidade de propostas de formação de determinada sociedade" (FAZENDA, 2001, p. 226), é fundamental compreendê-la como algo inacabado, com lacunas, mas profundamente

comprometida com a maneira de ler, explicar e intervir no mundo. A formação compõe-se de distintos momentos, identificados na literatura como inicial e continuada. A formação inicial é a primeira etapa desse processo, porém nem mais nem menos importante do que a formação continuada (LIMA NUNES, 2004). Este conjunto de etapas inter-relacionadas e constitutivas da formação apresenta-se, assim, como componente central na construção da identidade profissional do professor.

A formação configura-se como uma atividade humana inteligente, de caráter processual e dinâmico, que reclama ações complexas e não lineares. Nesse sentido, trata-se de um processo no qual o professor deve ser envolvido de modo ativo, precisando continuamente desenvolver atitudes de questionamento, reflexão, experimentação e interação que fomentem a mudança. Implica, pois, romper de forma radical com práticas formativas, cujos parâmetros fixos e predeterminados, derivados de processos estanques e conclusos, negam os professores como sujeitos produtores de conhecimento. Tal abordagem é marcada pela cisão entre o espaço e o tempo da formação e do trabalho.

Coerente com essa tese, encontra-se a perspectiva da formação como processo de desenvolvimento profissional e pessoal, em que é fundamental a colaboração e o envolvimento coletivo. Nesse sentido, deve voltar-se para a "maturidade profissional, cultural e ética" (ARROYO, 1996) do professor, mediante o fomento da reflexão acerca da ação pedagógica, da capacidade de explicitar os valores norteadores dos saberes e fazeres da docência e das dimensões social, cultural e histórica que permeiam o cenário escolar. É, portanto, um dos espaços de aprendizagem da docência que fornece um arcabouço ideológico e pedagógico sobre o qual o professor constrói sua identidade (LIMA NUNES e FARIAS, 2007).

Essa idéia refuta a concepção da identidade profissional como “um processo de racionalização técnica em relação a saberes baseados nas ciências” (NUNEZ e RAMALHO, 2005, p. 105). Por este motivo, comprehende que as características da profissão professor, sendo produzidas em um dado momento sócio-histórico e em diferentes espaços sociais, também devem ser assim entendidas e trabalhadas no âmbito da formação (quer inicial, quer continuada).

Este enfoque tem fortalecido a tese de que a formação do professor para um mundo de transformações aceleradas deve ser pensada como um processo que reclama, segundo Lima (2001, p. 67), “uma postura reflexiva dinamizada pela prática” que favoreça uma cultura profissional docente capaz de fazer o professor pensar sistemática e continuamente sobre seu trabalho, de forma contextualizada, crítica e construtiva. Noutras palavras: reconhecer o professor como um sujeito de *práxis*. Isso implica, antes de qualquer coisa, entendê-lo como ser em permanente constituição, produzido pelas condições sociais concretas do lugar e do tempo em que atua e vive. Pensá-lo como um ser inacabado e em constante aprendizado.

Forjar, durante a formação, situações em consonância com esses pressupostos oportunizará ao professor desenvolver “novas referências que iluminem seu pensamento e, consequentemente, seu agir” (NÓVOA, 1992, p. 28). Este parece ser hoje o principal desafio e contribuição da formação como um dos elementos centrais na construção de uma nova profissionalidade. A renovação dos valores e saberes que orientam o agir docente, elementos constitutivos de sua identidade profissional, é também construída e reconstruída na prática pedagógica do professor em seu contexto de trabalho, tema abordado a seguir.

- Prática pedagógica

O professor desenvolve sua atividade profissional e se constitui como tal, também e principalmente, no espaço escolar. A escola, como local de trabalho, é a expressão micro da totalidade do contexto social e histórico em que ele exerce com plenitude sua ação como “ser de transformação” (THERRIEN et all, 2000, p. 17).

É no trabalho e pelo trabalho que o professor se define como um profissional. A multidimensionalidade do processo educacional requer do docente decisões complexas e diversificadas, de natureza pedagógica e política, que, em grande parte, extrapolam o espaço escolar. Tais decisões tomam como referência o conjunto de valores, crenças, hábitos e normas que determinam o que este grupo social considera importante, assim como os modos de pensar, sentir, atuar e de se relacionar. Noutras palavras, apóiam-se na cultura docente que integra a cultura escolar.

É a cultura docente que constitui os professores como um coletivo. Este patrimônio simbólico, compartilhado pelos professores, dá sentido à sua ação educativa e traduz um conjunto de crenças e princípios éticos norteadores da ação pedagógica do professor. Exerce, por conseguinte, forte influência na maneira como as interações e a comunicação são constituídas nos diversos contextos em que atua como profissional. Ela se expressa nos métodos utilizados em classe; na qualidade, sentido e orientação das relações entre professores e os demais membros da escola; nas funções desempenhadas; nas formas da gestão que estas assumem, nos processos de tomada de decisão.

Esta compreensão da cultura docente no delineamento do modo como o professor define sua ação assinala a necessidade de tomá-la como objeto de estudo durante a formação, posto sua centralidade nos processos

de mudança na cultura da escola. Esta, instituída pelas práticas cotidianas, não se modifica bruscamente nem no curto prazo. Sua alteração exige mudanças que ressignifiquem a prática (FARIAS, 2006), que rompam com o hábito e com a rotina, questionando antigos postulados. Um esforço deste tipo remete à tomada de decisão para rever as crenças e teorias que referenciam a ação dos diferentes atores educacionais, entre eles o professor.

Mudanças que ressignifiquem a prática docente reclamam por um espírito de abertura e de indagação crítica e sistemática por parte do professor visando à superação das dificuldades a ela inerentes. Este posicionamento exige que o professor assuma uma postura de aprendiz, alguém que vai mudando, fazendo e refazendo a sua profissão, crescendo como pessoa e como profissional (LIMA 2001, p. 39). Isto significa que a mudança em educação não resulta de ações isoladas e individuais que, embora necessárias, são insuficientes. Ela requer o engajamento crítico, ético e político de cada sujeito presente no contexto educativo e, em especial, do professor.

Esta exigência torna-se ainda mais aguda frente às situações adversas e aos desafios crescentes que marcam a prática educativa escolar na contemporaneidade. Hoje, o professor precisa lidar com expectativas advindas da acentuação do individualismo, da disseminação dos padrões narcisistas, do acirramento da competição e da elevação das aspirações de consumo que incidem sobre ele e os sujeitos com quem interage. Os reflexos desse cenário são notadamente visíveis dentro e fora da sala de aula, repercutindo sobremaneira nas práticas pedagógicas e no desenvolvimento do processo identitário do professor.

Na condição de seres humanos, dia-a-dia renovamos nossos pressupostos e modos de ação, aprendendo com a vida, com as outras pessoas, com as múltiplas manifestações culturais, com o trabalho... Enfim, com

a nossa própria história. Essa constatação nos incita a lembrar que o professor em aula todos os dias, com o mesmo grupo de alunos, não é o mesmo professor, assim como os alunos também não são os mesmos. Por isso, refletir sobre a prática cotidiana, tomando-a como ponto de partida e de chegada, é uma necessidade que se transforma em desafio constante a ser enfrentado nos processos formativos.

Nesse sentido, vale o registro de Paulo Freire de que o fundamental da formação docente é:

... o momento [...] da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.  
... quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser, de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar [...] (1999, p. 39). [Grifos nossos].

Para assegurar aos processos formativos espaço e tempo para a reflexão e a análise da prática pedagógica é central a existência de vontade política daqueles que deliberam sobre as iniciativas de formação de professores. A vontade política, entendida como a intenção que se configura na ação, apresenta-se como requisito crucial para que o discurso e a realidade se coadunem (BRAGA, 1998). Entende-se que somente assim é possível ensejar a ascensão da intenção à ação e da prática à práxis.

Os três elementos – história de vida, formação e prática docente – embora não sejam únicos, são de suma relevância para a profissionalização do professor, em particular no que se refere à dimensão da profissionalidade necessária a uma educação emancipatória e ao papel desse sujeito como intelectual crítico. É, sobretudo, durante a formação e no exercício da docência que o professor sistematiza e consolida um conjunto de saberes que dão especificidade ao seu trabalho. Deste modo, para fechar

a presente reflexão abordamos a docência como um trabalho que requer saberes especializados, importantes tanto na configuração identitária dos profissionais do ensino quanto no seu reconhecimento social.

#### **2.4. Docência – trabalho que requer saberes especializados**

É significativa a tematização existente no cenário nacional e mundial sobre os saberes docentes, discussão impulsionada pelo movimento de profissionalização do magistério. Observa-se, nesse percurso, que a noção de saberes vem sendo usada com acepções diversas. Nesse sentido, entendemos que uma tarefa inicial consiste no esclarecimento deste conceito.

Partimos da constatação de que o professor em seu cotidiano de trabalho precisa tomar decisões. Para agir ele recorre a critérios de julgamento, os quais denotam sua capacidade reflexiva e manifestam uma racionalidade. A noção de saber está, portanto, vinculada a uma racionalidade. Tornando esta premissa este termo pode ser definido “como uma atividade discursiva e intelectual que utiliza argumentos para validar uma proposição ou uma ação” (THERRIEN, 1996, p. 4).

A concepção de saber como uma atividade discursiva e intelectual corrobora a perspectiva de que este decorre das relações que produzem a existência social, a qual se efetiva mediante o movimento dialético entre a atividade objetiva e subjetiva de produção da vida humana (FARIAS, 1997). Em suma, o saber resulta da atividade humana como *práxis*, sua fonte fundamental. Tal compreensão se alinha a análise de Saviani (1996, p. 146) de que esta noção se refere ao “que é necessário alguém saber [...] para educar”. Com este argumento acrescenta que “os saberes que determinam a formação do educador são, por certo, aqueles saberes que correspondem à natureza própria da educação” (*ibid.*).

Saviani destaca a prática educativa em sua intencionalidade como elemento definidor dos saberes implicados na formação e, por conseguinte, no desenvolvimento do trabalho do professor. Ao fazê-lo, alerta para o fato de que o professor não trabalha com matéria inerte, mas, sim, que ele atua sobre e com pessoas. Seu trabalho é constituído de relações humanas, e se caracteriza por sua natureza interativa e simbólica, conforme frisamos anteriormente.

São esses pressupostos que balizam nosso entendimento sobre a docência como um trabalho que requer saberes especializados. No Brasil, esta temática tem ganho visibilidade a partir dos trabalhos de Tardif, Gauthier e Shulman, bem como dos trabalhos de Dermeval Saviani e Selma Garrido Pimenta. Esses autores apresentam diferentes categorizações dos saberes docentes, as quais podem ser visualizadas no Quadro 1.

**Quadro 1: Síntese das categorizações existentes sobre os saberes docentes**

Autores	Tipologias
Tardif, Lessard e Lahaye (1991)	Saberes da formação profissional; saberes disciplinares; saberes curriculares; saberes da experiência.
Gauthier (1998)	Saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes das Ciências da Educação; saberes da tradição pedagógica; saberes experenciais; saberes da ação pedagógica.
Shulman (1986)	Conhecimento do conteúdo da matéria ensinada; conhecimento pedagógico da matéria; conhecimento curricular.
Saviani (1996)	Saber atitudinal; saber crítico-contextual; saber específico; saber pedagógico; saber didático-curricular.
Pimenta (1999)	Saberes do conhecimento; saberes pedagógicos; saberes da experiência.

No conjunto, os estudos desses autores reconhecem o professor como sujeito que produz e mobiliza saberes na sua prática, razão pela qual voltam sua atenção para o professor em ação. Para explicitar as especificidades dos saberes docentes recorremos as formulações de Tardif, Lessard e Lahaye (1991), procurando articulá-las às tipologias dos autores brasileiros.

Os saberes da formação profissional destinam-se à “formação científica ou cultivada” dos docentes, sendo composto pelo “conjunto de saberes transmitidos pelas instituições” responsáveis por sua preparação profissional (escolas normais, institutos e faculdades de ciências da educação) (*ibid.*). Estes saberes reportam-se, por um lado, a determinados conhecimentos que “não auxiliam diretamente o docente a ensinar, mas o informam a respeito das várias facetas ligadas à sua ocupação ou à educação em geral” (GAUTHIER, 1998, p. 7). São informações específicas sobre o objeto de sua atividade profissional, tais como noções sobre a escola (sua estrutura administrativa, pedagógica, política), a evolução da educação na sociedade, o desenvolvimento da criança e o processo de aprendizagem, entre outras. Trata-se de saberes produzidos pelas ciências humanas e ciências da educação que encontram no ensino e nos docentes objetos de estudo.

Por outro lado, os saberes da formação profissional também são constituídos por “doutrinas ou concepções produzidas por reflexões sobre a prática educativa [...] reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas, mais ou menos coerentes, de representações e de orientações da prática educativa”, denominadas de saberes pedagógicos (TARDIF, LESSARD e LAHAYE, 1991, p. 219). Tais saberes, reconhecidos ainda por Saviani (1996) e Piamenta (1999), são responsáveis tanto pelo fornecimento de um arcabouço ideológico à atividade docente quanto por formas de saber-fazer. Portanto, os saberes pedagógicos “fornecem a base de construção [...] na qual se define a identidade do educador como profissional distinto dos demais profissionais” (SAVIANI, 1996, p. 149).

Outro saber é o disciplinar que, produzido pelos pesquisadores e cientistas, corresponde “às diversas áreas do conhecimento, aos saberes que se encontram à disposição de nossa sociedade tais como se encontram integrados à

universidade na forma de disciplinas, no âmbito de faculdades e cursos distintos” (*Ibid.*, p. 220). Reportam-se, por conseguinte, às áreas nas quais se organizam os saberes produzidos socialmente, configurados em disciplinas como Matemática, Português, Literatura, Física, Química, etc.

É importante assinalar que os saberes disciplinares, nomeados por Saviani (1996) como “saberes específicos”, não são produzidos pelo docente, mas este retira daí o saber necessário ao ensino. Este fato se expressa, concretamente, pela assertiva quase universal de que para ensinar é preciso “conhecer a matéria”, pois “ensinar exige um conhecimento do conteúdo a ser transmitido, visto que, evidentemente, não se pode ensinar algo cujo conteúdo não se domina” (GAUTHIER, 1998, p. 6).

Isso não significa, entretanto, que ensinar seja apenas um processo reprodutivo de transmissão dos saberes elaborados por outros, isto é, de reprodução do sistema lógico da ciência. De fato, hoje, mais do que nunca, se reconhece as transformações infligidas pelo professor ao saber disciplinar veiculado na escola, sendo cada vez mais ressaltado pelas pesquisas científicas que o tipo de conhecimento possuído pelo docente a respeito da matéria influí no seu ensino e na aprendizagem dos alunos (GAUTHIER, *ibid.*).

O saber curricular representa o *corpus* de saber organizado pelos programas escolares, isto é, corresponde “aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos, a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais que ela definiu e selecionou como modelo da cultura erudita e de formação na cultura erudita” (TARDIF, LESSARD e LAHAYE, 1991, p. 220). É este saber que orienta o planejamento e a avaliação das atividades na sala de aula, à medida que define os fins educativos a atingir. Nesse sentido, comprehende as formas de organização e realização da atividade educativa no âmbito da relação educador-educando. Recorrendo a

Saviani (1996, p.149) encontramos a denominação “saber didático-curricular”. São saberes incorporados pelo docente, tanto no decorrer de sua formação quanto de sua integração à atividade de ensino.

Agrega-se a este conjunto o saber da experiência, concebido como “um conjunto de saberes, de representações a partir das quais os docentes interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática em todas as suas dimensões” (TARDIF, LESSARD e LAHAYE, 1991). São saberes produzidos na nossa história escolar, na relação com os professores enquanto discentes, na trajetória profissional nas diversas instituições em que lecionamos, bem como advindos do cotidiano docente. O saber da experiência é oriundo “da” e “pela” prática. Therrien (1996, p. 14) o caracteriza como um “saber adquirido em situação”, num “contexto de interação” e cunhado por uma dimensão “subjetiva e coletiva” no seu processo de elaboração. Esse saber é amadurecido no quadro contingente e complexo que envolve a docência.

Estes saberes permitem ao professor desenvolver-se como profissional, configurando e reconfigurando, continua e situadamente, seu modo de ser e estar na profissão, ou seja, saberes que vão substanciando “dois movimentos que se cruzam: o de constituição da identidade profissional e o da nossa ação didática” (SALES, 2004, p.87). Afinal, o que fazemos tem relação com o que somos? As ações por nós realizadas traduzem o que sentimos? A prática por nós efetivada deixa transparecer a forma como nos vemos e somos vistos socialmente? O nosso jeito de fazer na sala de aula e na escola acompanha nosso movimento de aproximação e distanciamento para com a profissão magistério? Este foi o objetivo das reflexões contidas neste Capítulo ao chamar a atenção para as relações entre identidade profissional e fazer didático, as crises identitárias pelas quais passamos e os caminhos possíveis de reencontro com nossa profissão.