Conjecturas

DOI: 10.53660/CONJ-479-540

Identidade profissional em debate – professor (a) você trabalha ou só dar aula mesmo?

Professional identity under debate – teacher do you work or just teaches?

Walter Rodrigues Marques[1]*, Natalia Ribeiro Ferreira1[2], Dinalva Pereira Gonçalves2[3], Maryluce Cardoso Alves3[4], Caroliny Santos Lima4[3], Ana Valéria Lucena Lima Assunção5[1], Luis Félix de Barros Vieira Rocha6[5], Francisca Maria Rodrigues Marques7[3].

RESUMO

O artigo tem como objetivo discorrer sobre algumas questões no tocante ao que o imaginário social concebe como o que ser professor (a). As palavras professor ou professora são sinônimas da palavra docente, que significa aquele que ensina. Etimologicamente, docente descende do latim *docere* que significa ensinar. Como metodologia, utilizou-se a revisão de literatura para a base teórico-epistemológica por meio da etnografia virtual como mecanismo de busca nas bases: Scielo, Google Acadêmico e Portal de Periódicos da Capes, com os metadados – profissionalidade docente, identidade docente. O artigo tem, portanto, o intuito de reunir e discutir a produção científica mais recente sobre o que o imaginário social concebe sobre a figura do professor e da professora assim como investigar por meio da literatura analisada como o trabalho enquanto categoria se relaciona aos docentes. Reforça-se que é necessário que se teça discussão sobre a profissionalização e a profissionalidade docente para a construção da identidade profissional docente, pois esses profissionais já contam com arcabouço teórico-metodológico próprio adquirido por meio da experiência.

Palavras-chave: Profissionalidade docente; Identidade; Imaginário social; Profissionais da educação; Categoria profissional.

ABSTRACT

The article aims to discuss some issues regarding what the social imaginary conceives as what to be a teacher (a). The words teacher or teacher are synonymous with the word teacher, which means one who teaches. Etymologically, teacher descends from the Latin *docere* which means to teach. As a methodology, a literature review was used for the theoretical-epistemological basis through virtual ethnography as a search engine in the following databases: Scielo, Academic Google and Capes Journal Portal, with metadata – teaching professionality, teaching identity. Therefore, the article aims to gather and discuss the most recent scientific production about what the social imaginary conceives about the figure of the teacher and the teacher, as well as to

[1] SEDUC-MA (Secretaria de Educação do Estado do Maranhão)
1. *E-mail: walter.marques@prof.edu.ma.gov.br
[2] SEMED (Secretaria de Educação de São José de Ribamar, Maranhão)
[3] UFMA (Universidade Federal do Maranhão)
[4] SEEDF (Secretaria de Educação do Distrito Federal, Brasília)
[5] SEMED (Prefeitura Municipal de Matões do Norte, Maranhão)

investigate through the analyzed literature how work as a category relates to teachers. It is reinforced that it is necessary to have a discussion about professionalization and teaching professionality for the construction of the professional teaching identity, as these professionals already have their own theoretical-methodological framework acquired through experience.

Keywords: Teaching professionality; Identity; Social imaginary; Education professionals; Professional category.

PARA INÍCIO DE CONVERSA

O cenário mundial não é promissor. Pelo menos para a classe trabalhadora, sua força de trabalho tem cada vez mais sido precarizada. Os sindicatos e as associações de classe têm perdido força nesse cenário que se convencionou chamar de nova ordem mundial. A quem essa dita nova ordem beneficia? Àqueles que vivem do trabalho é que não é. Só para se ter uma ideia, uma reforma **trabalhista** empreendida no Brasil, cria modalidades de trabalho sem direito a férias, 13º salário e FGTS e outras atrocidades como modalidade sem carteira assinada e sem direitos **trabalhistas** e previdenciários. (CARVALHO, 2017, grifo nosso).

Em meio a essa tempestade de reformas que só acarreta perda de direitos, faz-se necessário que a classe docente (profissionais comumente conhecidos como aqueles que atuam no ensino, no ministrar aulas) tome atitudes que valorizem seu fazer: conceitual, epistemológica, profissional, social, economicamente e, que se reconheça que são dotados de direitos no exercício de sua atividade, sendo, pois, dignos de reconhecimento enquanto profissionais de carreira.

A formação docente é temática que tem provocado inúmeras discussões e produções, sendo, inclusive, espaço de um amplo espectro de pesquisa. A partir dos anos de 1990, o professor tem sido apontado como um profissional reflexivo. Isso é sustentado teoricamente por autores como Schön (1992), Nóvoa (1992) e Tardif (2002). A premissa que sustenta a hipótese de que esse professor é reflexivo está no duplo sentido de sua ação, ou seja, enquanto forma o outro, também se forma. Segundo Vasconcellos e Bernardo (2016, p. 208), “Esses teóricos aprofundam seus estudos em busca da compreensão de quem é o professor (identidade docente), que formação esse profissional efetivamente recebe e se essa formação é suficiente para o exercício de sua prática”. As

autoras destacam que a formação profissional docente se constitui por etapas que se retroalimentam, ou seja:

> Dessa forma, este texto apresenta um ciclo de três momentos comuns na trajetória profissional do professor e destaca entre os achados a importância da busca por formação em todos os ciclos da construção da carreira de professor e a conscientização da importância de seu fazer docente para a emancipação do sujeito, do profissional e do formador de outros. (VASCONCELLOS; BERNARDO, 2016, p. 208).

Portanto, a identidade docente é formada por um contínuo processo, posto que não é estanque e deve estar sempre em constante reformulação, baseada na premissa da ação-reflexão-ação. O pensamento deweano tem na experiência sua maior premissa, pois é por meio da experiência que as aprendizagens se efetivam (DEWEY, 2010).

Marques et al. (2020, p. 97693) trata da "[...] profissionalidade como saber docente e busca de identidade do professor enquanto profissional". Os autores discutem a docência como profissão e o professor, vistos, respectivamente, como semiprofissão e semiprofissional. Baseados em Roldão (2008), Marques et al. (2020, p. 97693) sustentam que "[...] é preferível que se diga desenvolvimento profissional para referir-se à profissionalidade em vez de profissionalização, que se circunscreve como formação inicial e certificação para reconhecer a competência do exercício da profissão docente". Os autores concluem que:

> [...] é necessária uma definição ou redefinição da profissão/profissionalidade docente para um reconhecimento do professor como profissional da docência. Esta não pode ser vista como semiprofissão, uma vez que possui arcabouço teórico e metodológico singulares à prática e aquele ou aquela que a exerce estão inseridos no mundo do trabalho. Logo, não poderia estar exercendo um semitrabalho, mas um trabalho. Marques et al. (MARQUES et al., 2020, p. 97693).

Pereira, Carolino e Lopes (2007) questionam as implicações na identidade profissional docente, nos últimos 30 anos do século XX em Portugal, apontando profundas mudanças no campo da educação com implicações na formação inicial de professores do Ciclo do Ensino Básico.

Este artigo é uma revisão de literatura e os textos-fonte foram coletados por meio de uma etnografia virtual, ou seja, usou-se a base do Google Acadêmico, do Scielo e do Portal de Periódicos da Capes, buscando pelos metadados: "profissionalidade docente" e "identidade".

Para desenvolver as discussões, baseou-se no pensamento desenvolvido pelos autores. Colocamo-nos, pois, na condição de comentadores, quando a referência é feita diretamente sobre a inferência do pensamento dos autores. Ainda assim, acrescenta-se inferências sobre a realidade dos docentes, uma vez que se está escrevendo a partir de uma realidade vivida e presenciada, seja como agente, paciente ou observador do contexto dos profissionais do campo da educação

IDENTIDADE: PROFESSORA/PROFESSOR OU DOCENTE?

> "Docente proviene del latín docere que significa "enseñar"; es el encargado de una enseñanza." (MURUETA, 2021, p. 89).

Segundo Shiroma e Evangelista (2003), no intuito de dar novos sentidos à profissão docente, o Estado, na gestão FHC 1995-2002, elege a profissionalização docente como ponto central das mudanças. As autoras questionam sobre o uso que foi feito da noção de profissionalização com centralidade atribuída ao professor que extrapolou o âmbito da educação para a esfera da política e da economia, direcionando o conceito para um consenso que girasse em torno de um projeto hegemônico de reforma da educação com base neoliberalista. Scheibe (2004) corrobora com essa ideia de os anos de 1990 seguiram esse viés do capital neoliberal. "A profissionalização docente é proposta como um modo de se produzir um professor competente e barato para o século XXI" (SHIROMA; EVANGELISTA, 2004, p. 525). Essa é a premissa do novo cenário mundial para o campo do trabalho, ou seja, é a investida para a precarização do trabalho e sendo a educação, um entreposto do capital, também se insere nessa precarização do trabalho. (SAMPAIO; MARIN, 2004; ANTUNES, 1995; FERNANDES, 2010).

Ainda que a formação docente esteja sendo precarizada e preterida, vários fatores tangenciam que "A preocupação em articular políticas de formação às condições de profissionalização é resultante do acentuado peso dado à formação na definição e certificação da profissão." (OLIVEIRA, 2013, p. 51). Como definir e certificar a profissionalização docente? Baseado em Bernardes (2003) poderia ser feito a partir das relações entre magistério e profissionalização por meio da história da atuação do professor, e como articulam as relações saber/poder assim como modos em que são exercidas. O saber/poder do professor é, possivelmente, diferente de quaisquer outras profissões, interferir no mundo de uma forma especialmente particular. O que pode ajudar nesse sentido é "[...] o estágio curricular supervisionado por meio da profissionalização

docente e sua importância para a construção de uma identidade profissional, [...]" (NOFFS; LIZARDO; SILVA, 2019, p. 121).

Ferreira (2011, p. 10) aborda aspectos básicos da formação docente e perspectivas de profissionalização docente no Brasil e em Timor-Leste, no intuito de identificar "[...] quais aspectos o processo e estágio de formação e profissionalização do professorado brasileiro podem inspirar a constituição na educação, formação e profissionalização docente do Timor-Leste". A perspectiva da pesquisa, baseada no materialismo histórico-dialético, buscou "[...] compreender a formação e profissionalização docente no seu contexto histórico, procurando associá-la às outras profissões, compreendendo-as na sua especificidade e associando-as à realidade da formação docente brasileira e timorense." (FERREIRA, 2011, p. 10).

Bragança e Moreira (2013) tratam das relações entre formação e profissionalização docente no Brasil, analisando as etapas do processo de profissionalização e discorrem sobre a formação de professores, tendo a Escola Normal como início, seguido pela formação em nível superior - Curso de Pedagogia. Se voltam para as complexidades do campo da formação atual, que ofertam um leque de diferentes espaços e modalidades de formação.

Rosa e Camargo (2020) evidenciam as implicações que o *homeschooling* pode trazer para a escolarização, a profissionalização docente e para a educação como direito. A partir de suas análises, apontam que "Os resultados indicam que a defesa do *homeschooling* se ampara em casos particulares e exógenos sem evidências científicas e desconsidera os riscos da segregação do estudante do ambiente social de aprendizagem." (ROSA; CAMARGO, 2020, p. 1). Se isso é uma realidade em outros países, há que se considerar as realidades culturais, econômicas e estruturais dessas nações. O Brasil é um país com histórico de desigualdade social gigantesco, não há como comparar com nações que já diminuíram e/ou resolveram questões como saneamento básico, lazer, segurança, alimentação – auto sustentabilidade social, econômica e cultural. O *homeschooling* se configura como o mais deliberado exemplo de segregação e demonstração de desigualdade social e o desejo sangrento de uma elite sanguinária como é a brasileira.

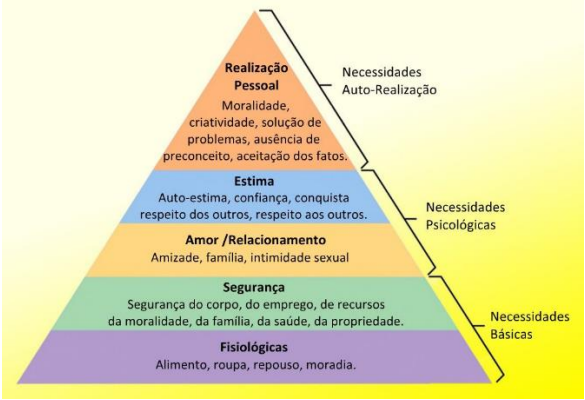
O estudo de Dantas (2019) sobre a motivação e a inversão da pirâmide de Maslow que, objetivando "[...] analisar e compreender os fatores motivacionais que impulsionam profissionais de educação do ensino básico a buscarem a melhoria do perfil profissional [...]" (DANTAS, 2019, p. 173), obteve como resultado, a partir do prisma da pirâmide das necessidades de Abraham Maslow, o que se pôde caracterizar "[...] como principais

fatores motivacionais a profissionalidade e a prática docente.” (DANTAS, 2019, p. 173). Destacamos abaixo, a relação da pirâmide com o estudo de Dantas (2019).

Figura 1 – Pirâmide de Maslow

Fonte: https://i.ytimg.com/vi/4CQ8hikyOQM/maxresdefault.jpg

Figura 2 – Pirâmide de Maslow



Fonte: https://escoladeassociativismo.com/wp-content/uploads/2020/08/Sem-t%C3%ADtulo.png

A atual complexidade coloca a escola no campo estratégico, destacando a importância que a educação continua tendo em termos sociais. Levando isso em consideração, é compreensível a atenção que o poder político vem dando para a educação, pois as reformas empreendidas se justificam, uma vez que é preciso adequar o sistema educativo aos desafios da contemporaneidade. “Nesse processo, tem sido atribuído um papel especial aos professores, já que deles dependem, em grande parte, as transformações a imprimir no ensino e o sucesso educativo dos estudantes”. Contudo, para que os professores possam as melhores condições e “[...] finalidades educativas depende de três factores: competência profissional, identidade profissional e profissionalidade docente”. Os autores refletem sobre os desafios e problemas em que se confrontam escolas e professores, dificultando mudança e melhoria das práticas

profissionais. É preciso que a profissão de professor seja revalorizada e que os professores voltem a protagonizar a educação e recebam o reconhecimento que merecem por parte da sociedade (MORGADO, 2011, p. 793).

Gouveia (2001) analisou o processo de formação, seleção e contratação de professores públicos na província mineira no século XIX, buscando compreender a institucionalização da educação escolar no referido século. Entre os achados da pesquisa, Gouveia destaca que a seleção era feita a partir de um rol de exigências como:

> [...] provas, atestados de batismo, casamento e bons antecedentes, cartas de autoridades. Verifica-se que a profissionalização do magistério significou a conformação progressiva de um corpus de conhecimentos relacionados ao ofício docente, transmitidos no interior das Escolas Normais criadas neste período. Aliado ao estabelecimento de um aparato burocrático de controle da vida profissional e privada do professorado, compreendido como agente do Estado, capaz de difundir, através de sua ação modelar, padrões de conduta "civilizada", consonantes com a ordem pública vigente. (GOUVEIA, 2001, p. 39).

Nair Pires (2020, p. 140) toma como "[...] referencial teórico a profissionalidade docente, entendida como aquilo que é específico na ação docente e que se constrói a partir da experiência e da prática no campo de trabalho, apoiada em saberes teóricos, práticos e da reflexão ética" para desenvolver um projeto didático de estágio supervisionado em música. Abreu (2015) aborda a Teoria Ator-Rede de Bruno Latour, (2010) para teorizar sobre movimentos persuasivos direcionado à profissionalização em música. Embasa-se no pressuposto teórico da pesquisa biográfica de Delory Momberger (2008) que cunhou a expressão "narrativas de profissionalização". A autora ressalta que essas narrativas perspectivam aspectos da profissionalização que de outra forma poderiam passar despercebidos ou serem desassociados pelos sujeitos da narrativa, que podem ser docentes ou instituições de ensino.

> A Teoria Ator-Rede, compreendida como uma epistemologia política, contribui para ampliar o nosso olhar para além das complexidades epistemológicas, pragmáticas e axiológicas, que estão dentro da ciência da educação musical. As narrativas mostram que não basta ensinar música para o aluno, mas também criar movimentos persuasivos em direção à aceitação daquilo que é ensinado para, assim, estabilizar projetos musicais de seus interesses dentro do espaço escolar. Entender o quanto a música é importante para a escola só é possível pelos efeitos produzidos no contexto escolar." (ABREU, 2015, p. 125).

Allain e Coutinho (2018) corroboram com Abreu (2015) sobre a teoria do ator-rede, no intuito de contribuir para o debate da identidade profissional docente para subsidiar a ideia de que os professores apresentam identidades docentes performativas.

Gorzoni e Davis (2017) objetivam contribuir teoricamente para a compreensão do conceito de profissionalidade docente. A partir disso, realizaram uma revisão integrativa em nível internacional sobre o tema. Consideraram também artigos de cinco revistas mais acessadas, de acordo com a base SciELO, pelo assunto "educação", de 2006 a 2014. O estudo evidenciou a necessidade de se reportar ao termo 'profissão', o qual tem origem sociológica e de sentido polissêmico, portanto, de difícil definição, posto que é acompanhada de outras acepções. As autoras destacam que os resultados apresentaram que a profissionalidade docente associa-se a aspectos diversos, tais como:

> o conhecimento profissional específico; a expressão de maneira própria de ser e atuar como docente; o desenvolvimento de uma identidade profissional construída nas ações do professor e à luz das demandas sociais internas e externas à escola; a construção de competências e o desenvolvimento de habilidades próprias do ato de ensinar conquistadas durante a formação inicial e/ou continuada e também ao longo das experiências de trabalho do professor. Finalmente, observou se a necessidade de se reportar ao termo "profissão", cuja origem é sociológica e polissêmica, de difícil definição unívoca. (GORZONI; DAVIS, 2017).

Amorim e Ferronato (2013) remetem os primórdios da profissionalização docente no Brasil a uma lei de 1827. A pesquisa busca compreender as formas como se dava a preparação dos professores do ensino primário na província de Sergipe entre os anos de 1827 e 1879, sobretudo depois da criação e implantação do Atheneu Sergipense e do Curso Normal, na década de 1870. Os achados do estudo remetem aos marcos temporais que se referem à Lei de 15 de outubro de 1827. Os autores se utilizam das categorias analíticas de Pierre Bourdieu (1996) e Norbert Elias (1990, 2001) para compreenderem a configuração da profissão docente no âmbito do ensino primário e como se constituiu o *habitus* profissional perspectivando o projeto de constituição de nação para o Brasil, no escopo de um processo civilizador.

> É possível afirmar que a profissão docente se configurou em meio a avanços e retrocessos, permeados por tentativas de organização do ensino primário através da legislação. A criação da Escola Normal surgiu como uma ação que traria padronização aos saberes a serem ensinados, pois, à medida em que a importância de se configurar a profissão tornou-se crescente e premente, houve a necessidade de

> deixar a formação pela prática e implementar a formação institucionalizada na Escola Normal. (AMORIM; FERRONATO, 2013, p. 209).

O processo de reforma da formação inicial de professores da educação básica, pautado na sua implementação no Brasil a partir dos anos de 1990, tem como elementos centrais o processo de profissionalização docente baseado em conceitos e práticas de origem do campo do trabalho (SCHEIBE, 2004).

Vieira e Araujo (2016) analisam as produções acadêmicas das reuniões da ANPED (32ª a 36ª edição) e ENDIPE dos anos 2010 e 2012, teses e dissertações entre 2009 e 2013 disponíveis no site da CAPES, com o objetivo de verificar como os estudos de Shulman são abordados nas produções acadêmicas. Os resultados encontrados permitem concluir que mesmo sendo referenciado nos trabalhos analisados, as ideias e temas que Shulman desenvolveu, não são centralidade teórica das pesquisas.

É preciso compreender a formação e a profissionalização dos docentes. Para isso, faz-se necessário recorrer ao pressuposto de que os processos de aprendizagem são, atualmente, contextualizados em uma realidade permeada por constantes mudanças, sendo recorrentes e tematizados no horizonte da episteme de construção de saberes. Com base na contribuição pressuposta da retomada de iniciativas aprendentes por instituições como a Unesco e/ou teóricos da educação, como Edgar Morin, propõe-se algumas categorias no intuito de enfrentar os desafios da aprendizagem docente, ou seja,

> a dimensão subjetiva pela relação entre a singularidade e a convivialidade, a dimensão pedagógica pela relação entre a informação e a compreensão, e a dimensão teleológica pela relação entre o bem-estar e o bem viver. Toda essa dinâmica dialógica está pautada na eticidade e na politicidade, considerados os pressupostos dinamizadores do processo de aprendizagem dos docentes. (SIVERES, 2013, p. 649).

No intuito de clarificar o campo dos "significados discursivos sobre a profissionalização docente na América Latina", Tello e Almeida (2014), debatem "sobre as continuidades e rupturas da política de educação no período de 1990-2012 na América Latina em relação à questão docente". Como metodologia, os autores utilizaram a análise textual de Rolland Paulston, em catorze documentos do Banco Mundial (BM), do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e do Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe (PREAL), como pesquisa longitudinal. O estudo se deu no âmbito de programas educativos dos países: Peru, Chile, México, Brasil, Colômbia e Equador. Os autores destacam que:

> Esta seleção resulta dos dispositivos governamentais destes países integrados nesta pesquisa sob o binómio neoliberalismo-pós-neoliberalismo. Para estudar os programas foram tidos como referência os documentos e leis promulgados por estes países, bem como as informações disponibilizadas nos respectivos sites. Pelos resultados, constatou-se que, apesar das mudanças de leis educativas, os mandatos do neoliberalismo continuam presentes nos projetos de políticas educativas no concernente à profissionalização docente. (TELLO; ALMEIDA, 2014, p. 161).

Como formar um *corpus* de conhecimento que se volte para um reconhecimento do trabalho enquanto categoria que possa se valer de uma experiência integradora enquanto arcabouço teórico e ao mesmo tempo se desvencilhar das armadilhas do capitalismo neoliberal? É possível criar estratégias que fortaleça a figura do professor como profissional da docência sem, contudo, submeter-se aos meandros do capital neoliberal? Como pontua Tello e Almeida (2014), as políticas para a educação estão atreladas aos projetos do neoliberalismo, forjando um professor à profissionalização docente aos moldes do capital.

Borges (2014) enfatiza o saber experiencial do professor. Esse profissional que forja seus saberes no lócus da ação, no campo de atuação. É possível inferir que o tempo é peça importante no processo de formação do professor, posto que a experiência é produtora de arcabouço teórico-metodológico.

> Face à complexidade das sociedades atuais, da escola e dos novos entendimentos quanto aos objetivos da educação escolar, assiste-se ao reconhecimento de um papel mais autónomo e interveniente no ato educativo por parte do professor, como um profissional que constrói saber sobre e para a sua prática profissional que marca a sua forma de ser e agir enquanto professor. Um saber profissional pessoal, resultado de um processo de desenvolvimento profissional, que integra saberes e experiências diversos, que se refletem na ação de ensinar (BORGES, 2014, p. 39).

A pesquisa de Borges (2014, p. 39) buscou “compreender a especificidade do saber profissional do professor na construção da sua profissionalidade”, enfatizando “o papel desempenhado pelo saber experiencial na sua construção”, refletindo sobre a contribuição para esclarecer de que formas ou modos os docentes constroem e desenvolvem saberes e competências profissionais partindo de suas experiências no campo de trabalho.

Roldão (2005, p. 105) examina os descritores do conceito de profissionalidade e as particularidades da atividade docente, a partir dos pressupostos da sociologia das profissões. A autora considerou os fatores histórico-sociais subjacentes à representação da atividade docente, extra e intra comunidade de seus praticantes, confrontando com práticas de ensino referente "a poder, saber próprio, clareza da função social desempenhada e sentido de comunidade profissional". A análise buscou "explicar-se as diferenças observáveis, no quadro de representação social da docência, entre docentes de ensino superior e não superior".

Ambrozetti e Almeida (2009) empreenderam um estudo objetivando investigar como a profissionalidade docente se constituiu no ensino fundamental a partir da percepção de professores inseridos no espaço escolar, no intuito de compreender as relações constituintes entre sujeito e instituição no processo do tornar-se professor.

Segundo Lengert (2011) a construção e reconstrução da profissionalidade docente é um processo que considera a história de formação do profissional direcionado para estereótipos como o gênero feminino, a questão da vocação, a divinização do fazer pedagógico como algo ideal. A partir disso, infere-se sobre o que o imaginário social concebe sobre o docente – que deve ter amor pelo que faz, que deve trabalhar por amor. Esse idealismo construído sobre a imagem do professor tem prejudicado em demasia a desconstrução de que os professores e professoras são trabalhadores e trabalhadoras que exercem seu trabalho satisfazendo as condições da categoria "trabalho". Logo, ser docente não deve ser romantizado, pois as relações de trabalhistas e legislações os consideram contribuintes. Portanto, o autor,

> [...] reflete sobre o processo de construção e de reconstrução do profissionalismo docente. Parte-se de uma alusão histórica e se lhe acrescentam outros elementos relevantes para formar e interpretar o conceito de profissionalidade. Esses elementos são a feminilização, o idealismo, a vocação e a divinização do ato pedagógico. Finalmente, enfatiza-se a importância da formação no processo de construção da imagem e da profissionalização docentes. (LENGERT, 2011).

Abrahão (2007) destaca as narrativas e memórias na construção autobiográfica de professores enquanto sujeitos que narram sua subjetividade. Ainda que falar de si não seja tarefa fácil, o resultado dessa fala revela muito mais da pessoa do que se um sujeito alheio à realidade da pessoa investigada.

> [...] narrativas e memória como elementos basilares para a construção de histórias de si e do contexto no qual está inserido o sujeito da narração. Na pesquisa intitulada "Profissionalização Docente e Identidade: narrativas na primeira pessoa" eu e o grupo que coordeno, desde 1998, vimos trabalhando com dimensões que dizem respeito à memória, à narrativa, ao conhecimento de si e (re)construção identitária, à natureza tridimensional do tempo da narração, seletividade e reconstrutividade da narrativa, entre outras dimensões. (ABRAHÃO, 2007, p. 163).

A autora defende que a memória do narrador é construtiva e reconstrutiva do significado de experiências desse narrador, ou seja, são singulares. Destaca que:

> os instrumentos de análise e interpretação próprios do pesquisador são elementos que se entrelaçam e se complementam para formar uma melhor compreensão das dimensões representativas da realidade estudada, tanto na perspectiva individual do narrador, como na perspectiva social da qual essa individualidade é produto/produtora (ABRAHÃO, 2007, p. 163).

Santos e Viegas (2018) problematizam as características da profissionalização docente e buscam compreender e refletir sobre a organização do trabalho docente assim como os desafios que permeiam as ações dos profissionais escolares. Os autores investigaram também o que os professores pensam sobre a profissionalização docente. As categorias encontradas na pesquisa de Santos e Viegas (2018) foram: "Escolha pela profissão; Ser professor; Organização do trabalho; Eu, professora, Profissionalidade e Profissionalismo. Estas categorias surgiram a partir das falas das professoras entrevistadas e estão relacionadas a questão da profissionalização docente". (SANTOS; VIEGAS, 2018, p. 17).

Como destaque para pensar a profissionalidade docente, trazemos a perspectiva dos mestrados profissionais que têm como premissa atuar no campo da educação básica, ou seja, junto às realidades da educação brasileira. Campos e Guérios (2017) refletem sobre o processo de estruturação e implementação de um Programa de Pós-Graduação na área da Educação partindo da compreensão dos conceitos de autonomia e profissionalidade docente. E acrescentam que:

> O compromisso das instituições de Ensino Superior com a formação dos profissionais que atuam na Educação Básica tem sido tema de discussão em diferentes momentos históricos e políticos. No cenário das políticas públicas de Pós-Graduação no Brasil, os Mestrados Profissionais se apresentam como um novo elemento ao debate, tendo em vista que suas características estão direcionadas ao desenvolvimento

> profissional dos sujeitos. No caso desta reflexão, se trata de pensar o potencial de contribuição que esta realidade, emergente num horizonte de múltiplos desafios, pode ter para o desenvolvimento da autonomia e da profissionalidade dos professores.

No tocante aos mestrados profissionais e sua produção de conhecimento *in loco*, ou seja, no campo de atuação – na sala de aula -, destacamos as pesquisas de:

> Marques (2019) A CERÂMICA NO ENSINO DE ARTES VISUAIS: Um estudo no Centro de Ensino Paulo VI em São Luís (MA); Barros (2018) Linguagens artísticas do bumba meu boi no currículo do ensino médio no Maranhão: Uma experiência no Centro de Ensino Manoel Beckman; Rocha (2018) O ensino de artes visuais no contexto da lei n° 10.639/2003 e o referencial curricular de arte da Secretaria Estadual de Educação do Maranhão (SEDUC/MA): Um estudo no Centro de Ensino Governador Archer. (MARQUES et al., 2020, p. 97694).

É preciso perspectivar novos rumos para a educação. Assim como a pouco mais de um século, o currículo nem existia nos moldes atuais, pode-se inferir que os mestrados profissionais são uma inovação no campo da educação e um dispositivo que podemos chamar de ferramenta de profissionalização docente, pois nas experiências supracitadas, as pesquisas foram, sem exceção, realizadas no campo e com o campo – a sala de aula – vivendo e convivendo com e nas realidades da educação de fato, da educação real do Brasil. Portanto, a título de uma provocação, perguntamos: não já passou da hora de pensarmos uma educação que parta da experiência vivida como pensou Dewey (2010) para significar a escola e os processos educativos? Será se é possível profissionalizar o professor e a professora apenas com as pouco mais de 200 horas de estágio supervisionado dos cursos de graduação? Obviamente, há práticas outras em execução nos cursos de graduação que cabe pesquisa mais aprofundada, mas a regra é que a formação saia desse tempo de estágio.

PARA NÃO CONCLUIR

Puxando o gancho da pergunta supracitada sobre a possibilidade de formar/profissionalizar uma professora ou um professor apenas com os estágios supervisionados, destacamos a importância da formação continuada, seja nas modalidades de atualização, especialização, mestrado, doutorado, mas que seja sempre uma constante reconceitualização da prática: a ação-reflexão-ação, como bem pensava a professora Marli André.

No tocante aos achados do referencial teórico analisado sobre a formação docente, especialmente, ao direcionamento sobre “profissionalização docente”, “identidade”, os autores e as autoras estão buscando mecanismos que identifiquem o quanto os atores da sala de aula têm consciência de sua prática, de seu fazer, de sua condição de sujeito constituído de saberes e de direitos.

As análises concluem que há uma influência substancial na criação e na atualização das políticas educacionais com foco nos projetos neoliberais, nos medidores de competências e habilidades voltados ao mercado. A profissionalização docente também incorre polissemicamente nessa via, ora serve ao reconhecimento de uma classe como categoria de trabalho, buscando fundamentar e garantir o lugar de atuação com arcabouço teórico e epistemológico próprios desse fazer. Por outro lado, essa profissionalização se molda nos preceitos mercadológicos neoliberais, tornando os docentes ferramentas do sistema econômico-financeiro baseado na produtividade, na qualidade total, essa que não tem a ver com a qualidade epistemológica, mas sim numa qualidade que satisfaça e favoreça o mercado, que atenda os objetivos do não pensamento questionador, mas exatamente o contrário, se voltando para a ação que gera resultados. Não que gerar resultados seja uma coisa ruim, mas nos moldes neoliberais, é.

Este é o cenário contemporâneo em que a educação se encontra e os educadores precisam reagir a essa mercantilização da vida, da educação, da própria profissionalização docente. Ater-se ao cuidado de não permitir que a episteme seja preterida pela política de resultados, de uma hegemonia do saber, de avaliações globais excludentes baseadas em saberes externos às comunidades locais.

Muitas vezes, nosso trabalho, nosso fazer enquanto educadores - professores e professoras – é negligenciado ao ponto de se confundir esse nosso fazer, com bico, serviços esporádicos, descaracterizando da qualidade de trabalho. A sociedade neoliberal negligencia o que não está relacionado à tecnologia informática. Nesse bojo inclui o trabalho docente, sobretudo das disciplinas de Arte, Filosofia, Sociologia e, por mais que se queira negar, ainda ouvimos em nosso ambiente de trabalho, colegas da área de exatas dizer que Matemática é mais importante. É triste, mas isso ainda acontece.

E a negação da docência como trabalho e/ou profissão? O subtítulo desse artigo trouxe uma provocação que foi questionar tal negação. Então, dar aula não é trabalho? Há uns anos, não muito distante do tempo atual, foi veiculado uma propaganda de um grupo educacional que convidava os cidadãos a fazer licenciatura para complementar a renda. Se isso não é negligenciar a profissão docente, banalizando-a como bico, o que será

então? Centramos aqui nos teóricos, na busca dos pressupostos da profissionalização docente e deixamos essa provocação para um trabalho futuro, empírico, quem sabe, posto que já introduzimos, surfando na onda de autores e comentadores da temática, a discussão sobre o trabalho docente como profissão.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Profissionalização docente e identidade – a invenção de si. **Educação,** Porto Alegre/RS, ano XXX, n. especial, p. 163-185, out. 2007. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/3556/2775. Acesso em: 27 dez. 2021.

ABREU, Delmary Vasconcelos de. Narrativas de profissionalização docente em música: uma epistemologia política na perspectiva da Teoria Ator-Rede. **Revista da ABEM**, Londrina, v.23, n.34, p.125-137, jan./jun 2015. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/527. Acesso em: 27 dez. 2021.

ALLAIN, Luciana Resende; COUTINHO, Francisco Ângelo. Identidade docente enquanto performatividade: um estudo entre licenciandos em biologia inspirado na teoria ator-rede. **Pro-Posições**, v. 29, n. 3, Sep-Dec, 2018 • https://doi.org/10.1590/1980-6248-2015-0143. Acesso em: 19 nov. 2021.

AMBROSETTI, Neusa Banhara; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albeiri de. Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 90, n. 226, p. 592-608, set./dez. 2009. Disponível em: http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/976. Acesso em: 27 dez. 2021.

AMORIM, Simone Silveira; FERRONATO, Cristiano. O processo de profissionalização docente e a criação da Escola Normal em Sergipe (1827-1879). **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 49, p. 209-225, jul./set. 2013. Editora UFPR. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/31824. Acesso em: 27 dez. 2021.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 1995.

BARROS, Ana Déborah Pereira de. **Linguagens artísticas do Bumba Meu Boi no currículo do ensino médio no Maranhão**: Uma experiência no Centro de Ensino Manoel Beckman. 2018. 304f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2018.

BERNARDES, Marisa Rezende. **As várias vozes e seus regimes de verdade: um estudo sobre profissionalização (docente?)**. Dissertação (Mestrado). Curso de Pós-

Graduação em Educação para a Ciência – Área de Concentração Ensino de Ciências da UNESP- Universidade Estadual Paulista, Câmpus de Bauru, 2003.

BORGES, Maria Leonor. Profissionalidade docente: da prática à praxis**. Investigar em Educação** - II ª Série, n. 2, 2014. Disponível em: http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/72. Acesso em: 27 dez. 2021.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; MOREIRA, Laélia Carmelita Portela. Formação e profissionalização docente no brasil: instituições, práticas educativas e história. **Rev. Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 05, n. 09, p. 43-62, jan.- jul., 2013. Disponível em: https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/311. Acesso em: 27 dez. 2021.

CAMPOS, Marília Andrade Torales; GUÉRIOS, Ettiène. Mestrado Profissional em Educação: reflexões acerca de uma experiência de formação à luz da autonomia e da profissionalidade docente. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 63, p. 35-51, jan./mar. 2017. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/49806/31735. Acesso em: 27 dez. 2021.

CARVALHO, Sandro Sacchet de. Uma visão geral sobre a reforma trabalhista. **POLÍTICA EM FOCO: mercado de trabalho**, n. 63, out. 2017. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/8130/1/bmt_63_vis%C3%A3o.pdf. Acesso em: 20 nov. 2021.

DANTAS, Ivaneide de Farias. A Motivação e a Inversão da Pirâmide de Maslow. **Revista Gestão & Sustentabilidade**, v. 1, n. 1, p. 173 - 186, 28 jun. 2019. Disponível em: https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RGES/article/view/10895. Acesso em: 28 dez. 2021.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. Trad. Vera Ribeiro. – São Paulo: Martins Fontes, 2010. – (Coleção Todas as Artes).

FERREIRA, Manuel. **Educação, formação e profissionalização docente no Brasil e no Timor-Leste**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2011.

FERNANDES, D. C. Precarização do trabalho. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/330-1.pdf. Acesso em: 19 nov. 2021.

GORZONI, Sílvia de Paula; DAVIS, Claudia. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1396–1413, 2021. Disponível em: http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/4311. Acesso em: 27 dez. 2021.

GOUVEIA, Maria Cristina. Mestre: profissão professor(a) - processo de profissionalização docente na província mineira no período imperial. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 1, n. 2 [2], p. 27-45, 16 fev. 2012. Disponível

em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38741. Acesso em: 27 dez. 2021.

LENGERT, Rainer. Profissionalização docente: entre vocação e formação. **La Salle - Revista de Educação, Ciência e Cultura**, v. 16, n. 2, jul./dez. 2011. Disponível em: https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/195. Acesso em: 27 dez. 2021.

MARQUES, Walter Rodrigues. A **CERÂMICA NO ENSINO DE ARTES VISUAIS**: Um estudo no Centro de Ensino Paulo VI em São Luís (MA). 2019. 241f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2019. Disponível em: https://tede2.ufma.br/jspui/handle/tede/2960. Acesso em: 25 dez. 2021.

MARQUES, Walter Rodrigues; FERREIRA, Diego Jorge Lobato; CUTRIM, Dayana Sthéfane Pereira; VIANA, Maria Neuraildes Gomes; FREITAS, Marizelia Dielle de; COSTA, Rosangela Coêlho; ROCHA, Luís Félix de Barros Vieira; SOARES, Hérbia Araújo. Profissionalidade docente: Saber e busca de reconhecimento. **Braz. J. of Develop**., Curitiba, v. 6, n.12, p.97692-97711 dec. 2020. Disponível em: https://brazilianjournals.com/ojs/index.php/BRJD/article/view/21544. Acesso em: 25 dez. 2021.

MORGADO, José Carlos. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ**., Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, out./dez. 2011. Disponível em: https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/408. Acesso em: 27 dez. 2021.

MURUETA, Marco Eduardo. Ser docente de Psicología en América Latina. In: **SER DOCENTE DE LA PSICOLOGÍA EN AMÉRICA LATINA**. Miradas desde ALFEPSI. 1. ed. – Coord. Horacio R. Maldonado. ALFEPSI Editorial Latinoamérica, 2021. Disponível em: https://www.alfepsi.org/libro-ser-docente-de-la-psicologia-en-america-latina-miradas-desde-alfepsi/. Acesso em: 17 nov. 2021.

NOFFS, Neide de Aquino; LIZARDO, Lilian de Assis Monteiro; SILVA, Tânia Mara de Andrade Oliveira e. Estágio: o início da profissionalização docente. Laplage em Revista (Sorocaba), vol.5, n.1, jan.- abr. 2019, p.121-131. DOI: https://doi.org/10.24115/S2446-6220201951616p.121-131. Acesso em: 27 dez. 2021.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas de formação e a crise da profissionalização docente: por onde passa a valorização? **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, p. 51-74, maio/ago. 2013. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/5122. Acesso em: 27 dez. 2021.

PEREIRA, Fátima, CAROLINO, Ana Maria; LOPES, Amélia. A formação inicial de professores do 1º CEB nas últimas três décadas do séc. XX: transformações curriculares, conceptualização educativa e profissionalização docente. **Revista Portuguesa de Educação**, 2007, v. 20, n. 1, p. 191-219. Disponível em:

https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/5493/2/81907.pdf. Acesso em: 27 dez. 2021.

PIRES, Nair. A construção da profissionalidade docente no estágio supervisionado. **Revista Triângulo,** v. 13, n. 1, jan./abr. 2020. Disponível em: http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/4360. Acesso em: 27 dez. 2021. DOI: https://doi.org/10.18554/rt.v0i0.4360.

ROCHA, Luís Félix de Barros Vieira**. O ensino de artes visuais no contexto da lei n° 10.639/2003 e o referencial curricular de arte da Secretaria Estadual de Educação do Maranhão (SEDUC/MA)**: Um estudo no Centro de Ensino Governador Archer. 2018. 340f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís.

ROLDÃO, Maria do Céu Neves. Profissionalidade docente em análise - especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances: estudos sobre educação** – ano XI, v. 12, n. 13, jan./dez. 2005. Disponível em: https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1692. Acesso em: 27 dez. 2021.

ROSA, Ana Claudia Ferreira; CAMARGO, Arlete Maria Monte de. Homeschooling: o reverso da escolarização e da profissionalização docente no Brasil. **Práxis Educativa**, v. 15, e2014818, 2020. Disponível em: https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/14818. DOI: https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.14818.036. Acesso em: 27 dez. 2021.

SAMPAIO, M. M. F.; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação & sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/t7pjz85czHRW3GcKpB9dmNb/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 19 nov. 2021.

SANTOS, L. P. dos; VIEGAS, M. F. Profissionalização docente. Anais do Seminário de monografias do curso de Pedagogia – 22 e 29 de novembro de 2018.

SCHEIBE, Leda. O projeto de profissionalização docente no contexto da reforma educacional iniciada nos anos 1990. **Educar,** Curitiba, n. 24, p. 177-193, 2004. Editora UFPR. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2214. Acesso em: 27 dez. 2021.

SIVERES, Luiz. Os processos de aprendizagem na formação e profissionalização docente. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 38, n. 3, p. 649-661, set./dez. 2013. Disponível em: https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/18294. Acesso em: 27 dez. 2021.

SHIROMA, Oto Eneida; EVANGELISTA, Olinda. A mística da profissionalização docente. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 16, n. 2, 2003, p. 7-24. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/374/37416202.pdf. Acesso em: 27 dez. 2021.

SHIROMA, Oto Eneida; EVANGELISTA, Olinda. A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 22, n.

02, p. 525-545, jul./dez. 2004. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9665. Acesso em: 27 dez. 2021.
TELLO, César; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. Políticas educativas e profissionalização docente na América Latina. **Revista Lusófona de Educação**, v. 26, n. 26, p. 161-174, 2014. Disponível em: https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/4702. Acesso em: 27 dez. 2021.

VASCONCELLOS, Katia Regina Teixeira; BERNADO, Elisangela da Silva. Profissionalização docente: reflexões e perspectivas no Brasil. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 1, n. 2, p. 208-222, maio/ago. 2016. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/109. Acesso em: 27 dez. 2021. DOI: http://dx.doi.org/10.25053/edufor.v1i2.1648 http://seer.uece.br/redufor.

VIEIRA, Marilandi Maria Mascarello; ARAÚJO, Maria Cristina Pansera e. Os estudos de Shulman sobre formação e profissionalização docente nas produções acadêmicas brasileiras. **Revista Cadernos de Educação**, n. 53, 2016. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/9154. Acesso em: 27 dez. 2021.

Recebido em: 01/12/2021

Aprovado em: 21/12/2021

Publicado em: 23/12/2021