

REVISTA

# Cadernos de Educação

FaE | PPGE | UFPel

ARTIGO | Fluxo contínuo

## Diferentes abordagens teóricas sobre o conceito de “práticas docentes”: primeiras aproximações

Different theoretical frameworks to the concept of “teaching practices”: first approaches

*Diferentes abordajes teóricas sobre el concepto de “prácticas docentes”: primeras aproximaciones*

Júlio Emílio Diniz-Pereira  
Ingrid Lorena Torres Gamez  
Regina Aparecida Correa

### RESUMO

Este artigo tem como propósito discutir teoricamente o conceito de “práticas docentes” a partir de quatro ângulos de análise: o contexto, a relação entre o objetivo e o subjetivo, a institucionalidade e a autonomia. Por meio de uma revisão sistemática e um diálogo com a produção acadêmica da área, a intenção foi estabelecer um debate com diferentes abordagens teóricas sobre esse conceito. As conclusões sugerem, entre outras coisas, o uso do termo “práticas docentes” apenas no plural em razão da complexidade e dinamicidade desse conceito, tendo em vista que ele sofre a interferência de diversos fatores, como os sociais, os culturais, os pessoais, os contextuais e os institucionais.

**Palavras-chave:** práticas docentes; contexto; subjetividade e objetividade.

### ABSTRACT

The purpose of this article is to theoretically discuss the concept of “teaching practices” from four angles of analysis: the context, the relationship between the objective and the subjective, institutionality, and autonomy. Through a systematic review and a dialogue with academic production in the area, the intention was to establish a debate with different theoretical frameworks to this concept. The conclusions suggest, among other things, the use of the term “teaching practices” only in the plural, due to the complexity and dynamism of this concept, considering that it suffers the interference of several factors, such as the social, cultural, personal, contextual and institutional factor.

**Keywords:** teaching practices; context; subjectivity and objectivity.

## RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo discutir teóricamente el concepto de “prácticas docentes” desde cuatro ángulos de análisis: el contexto, la relación entre lo objetivo y lo subjetivo, la institucionalidad y la autonomía. A través de una revisión sistemática y un diálogo con la producción académica del área, se pretendió establecer un debate con diferentes aproximaciones teóricas a este concepto. Las conclusiones sugieren, entre otras cosas, el uso del término “prácticas docentes” en plural, debido a la complejidad y dinamismo de este concepto, considerando que sufre la interferencia de varios factores, como los sociales, culturales, personales, contextuales e institucionales.

**Palabras-clave:** prácticas docentes; contexto; subjetividad y objetividad.

## Introdução

O propósito deste artigo é discutir teoricamente o conceito de “práticas docentes<sup>1</sup>” a partir de alguns aspectos nele imbricados. Por meio de um diálogo com a produção acadêmica da área, percebemos que a maior parte dos textos encontrados, embora tratasse as “práticas docentes” como objeto de pesquisa, não apresentava uma discussão teórica mais aprofundada sobre esse conceito, utilizando-o, na maioria das vezes, apenas como sinônimo daquilo que a/o docente<sup>2</sup> realiza em sala de aula ou como abordagens gerais sobre as práticas pedagógicas. Dessa maneira, tivemos certa dificuldade em encontrar uma definição clara do conceito de “práticas docentes”. Realizamos, então, uma extensa busca de produções acadêmicas por meio da qual, a maioria dos trabalhos encontrados foi publicada nas últimas décadas do século XX e início do século XXI.

Para tal, o percurso metodológico desta investigação é qualitativo, correspondente à análise de conteúdo de diferentes materiais bibliográficos, pois, como anuncia Bardin (2002), a análise de conteúdos diversos nos confronta com procedimentos sistemáticos, descritivos e interpretativos de determinadas mensagens, que, dependendo da organização documental e da

---

<sup>1</sup> Utilizaremos, ao longo do texto, a expressão “práticas docentes” apenas no plural, pois, a partir das leituras realizadas, compreendemos que as práticas desenvolvidas pelas/pelos professoras/es envolvem uma multiplicidade de ações dinâmicas, complexas e influenciadas por diversos fatores objetivos e subjetivos.

<sup>2</sup> Conscientes do papel que a língua pode ter na reprodução de discriminações de gênero, adotaremos, ao longo deste artigo, um padrão diferente daquele usado na “norma culta” que adota o masculino como regra. Todas as vezes que nos referirmos aos profissionais da educação básica, em que as mulheres são nitidamente a maioria, partiremos do feminino e faremos a diferenciação do masculino: professoras/es; educadoras/es.

profundidade dos elementos repetitivos, disruptivos, dissidentes ou consensuais, possibilitam novas compreensões da produção textual.

Nesse sentido, entre os anos de 2020 e 2023, realizamos buscas de pesquisas relacionadas às “práticas docentes” nas bibliotecas Luis Ángel Arango e Virgilio Barco, em Bogotá-Colômbia<sup>3</sup>, e nas bases de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Google Scholar, Scopus, Dialnet e Scielo. Finalizada essas buscas, procedemos a seleção do material bibliográfico, delimitando a análise a artigos científicos, livros e capítulos de livros produzidos nas últimas três décadas.

Seguindo Krippendorff (1990), a análise de conteúdo orientou-se para a resolução de uma questão, neste caso, relacionada às abordagens teóricas sobre o conceito de “práticas docentes” no campo das ciências da educação. Vale dizer também que o desenvolvimento categorial emergiu da leitura e identificação sistemática e consciente de padrões indicados pelos autores sobre o ser e o fazer da/do professora/professor em contextos objetivos, subjetivos e institucionais.

Sob esse preâmbulo, esclarecemos que, ao discutir “práticas docentes”, nos referimos às seguintes questões: 1) O que a/o docente faz? 2) Como ela/ele faz? 3) Por que e/ou com base em que faz? e 4) Onde faz? Responder essas perguntas envolve um trabalho intenso, em razão, primeiro, da necessidade de contato com o lócus em que as “práticas docentes” se desenvolvem, bem como as/os professoras/es que as realizam e, segundo, graças ao entendimento de que as “práticas docentes” são extremamente complexas e multifacetadas, pois, o que se materializa nas salas de aula é o resultado da conjunção de fatores históricos, sociais, institucionais, culturais e pessoais.

Assim, as chamadas “práticas docentes” se apresentam como objeto de pesquisa interdisciplinar para abordar as vivências das/dos professoras/es a partir de perspectivas dinâmicas do ser e do fazer. As “práticas docentes” surgem, então, como uma elaboração epistemológica em que convergem as dimensões objetivas e subjetivas do contexto e do cotidiano, construídas em

---

<sup>3</sup> A seleção do material bibliográfico foi realizada nessas bibliotecas físicas, na capital da Colômbia, haja vista que a segunda autora é colombiana e reside em Bogotá.

grande parte por meio do saber, fazer, decidir, sentir e teorizar ao longo do exercício da docência.

Este artigo organiza-se em cinco seções. Na primeira seção, apresentamos uma visão mais geral sobre as “práticas docentes”, ao evidenciar o interesse histórico do ser humano em compreender as ações e os significados dessas ações em meio a cenários particulares. Na segunda, abordamos o contexto como aspecto fundamental para a compreensão da produção e reprodução das “práticas docentes”. Na terceira, discutimos a relação indissociável entre dimensões objetivas e subjetivas nas situações de ensino, nas construções dos planejamentos de aula e nos projetos escolares da/do professora/professor. Na quarta, destacamos as implicações dos fatores institucionais e/ou materiais para a produção das “práticas docentes”. Na quinta e última seção, apresentamos os aspectos relacionados à dimensão pessoal e à margem de autonomia que as/os professoras/es possuem, apesar das prescrições curriculares. Ao final do texto, explicitamos reflexões que propõem um caminho para novos entendimentos sobre as “práticas docentes”, reconhecendo, assim, a relevância de um conceito inacabado, dinâmico e pertinente para o “campo da pesquisa sobre docência e/ou formação de professoras/es”<sup>4</sup> (Diniz-Pereira, 2022, p. 11).

## Visão geral sobre as “práticas docentes”

Fregoso (2016), ao se referir às “práticas docentes”, afirma que é preciso levar em conta que se trata de um conceito complexo, que se funda em torno das atividades das/dos professoras/es, em que cada prática é influenciada pelo significado que as/os docentes constroem sobre ela, uma vez que, na experiência cotidiana do trabalho docente, coexistem elementos pessoais e institucionais sobre a função que desempenham.

O interesse em definir as “práticas docentes” mantém uma estreita relação com as indagações mais gerais sobre onde, quem, quando, como e por que as ações humanas acontecem. Isto envolve compreensões sociais,

---

<sup>4</sup> No estudo do tipo estado do conhecimento desenvolvido por Diniz-Pereira (2022), este autor sugere o uso da expressão “campo da pesquisa sobre docência e/ou sobre formação de professores” em vez da utilização da expressão “campo da pesquisa sobre formação de professores” por considerar a primeira mais abrangente e mais próxima daquilo que realmente se investiga na área.

políticas e culturais da relação teoria-prática e conhecimento-ação, na medida em que são produções humanas dispostas a se negociar, confrontar e contrapor. Desse modo, questões epistêmicas sobre o ser e o fazer estiveram presentes ao longo das intenções de compreender o humano como parte de práticas em que ação, experiência e agência são motivadas por decisões, sentidos e significados em diferentes contextos. Trata-se, então, de um interesse enraizado no pensamento filosófico clássico que mantém sua validade no pensamento contemporâneo.

No campo da filosofia da educação, para Larrosa (2002), a discussão entre teoria e prática é uma desculpa perfeita para a não superação da ideia de "técnicas aplicadas" ou "tecnologias pedagógicas" desenhadas por cientistas, tecnólogos e especialistas encarregados de imaginar cenários "perfeitos" do fazer e, em troca, pensar componentes reflexivos que determinam em maior ou menor medida o que acontece no campo educacional. Esse autor defende que a prática não é uma questão menor na área do ensino. Segundo ele, podemos reconhecer o que é narrado, feito, vivido e sentido de modo a dar-lhe significado ou simplesmente deixá-lo passar. A prática acaba por ser, então, o local material ou imaterial em que um indivíduo ou um grupo de indivíduos permite politicamente, culturalmente e socialmente a sobrevivência ou o desaparecimento de experiências, admitindo, intencionalmente ou não, que as coisas que lhes aconteçam realmente movam a existência, porém, influenciem a criação e manutenção de ações que, na medida da repetição, constituem-se práticas.

No campo da sociologia da educação, Lahire (2004) distingue duas tendências na chamada "teoria da ação": a primeira relaciona-se ao reconhecimento do passado e das experiências dos atores sociais; e a segunda centra-se em um individualismo metodológico em que a especificidade da ação é maior que a compreensão do sistema de relações que configuram as práticas. Assim como o fez Larrosa, no parágrafo anterior, essa discussão proposta por Lahire também coloca a experiência como o elemento fundamental das ações e das práticas, compreendendo estas últimas como repetições de várias ações, explicáveis a partir do reconhecimento das condições sociais, sendo que "los elementos y la configuración de la situación

presente tienen un peso fundamental en el engendramiento de las prácticas” (Lahire, 2004, p. 79).

Desse modo, é possível afirmar que esse debate nos campos da filosofia e sociologia da educação enfatiza o lugar de compreensão das práticas e os sujeitos que dão vida a elas. Nesse caso, além de se tratar da soma de várias ações pedagógicas, o conceito de “práticas docentes” é concebido como um campo polissêmico, fértil para o estudo das subjetividades que regem, a partir do material, simbólico e ideológico, uma área de pesquisa para a compreensão diversa do ser, sentir e fazer das/dos professoras/es em contextos concretos.

### **“Práticas docentes”: compreensão do contexto**

Em trabalhos acadêmicos realizados nos últimos vinte anos sobre as “práticas docentes”, é recorrente as alusões aos contextos em que as ações das/dos professoras/es são criadas, desenvolvidas e reproduzidas. A menção sobre os contextos responde à descrição de elementos materiais e imateriais das práticas das/dos profissionais da educação, dando importância aos espaços, lugares e não-lugares desse fenômeno social. Em grande medida, essa perspectiva responde à abordagem contextual voltada para a compreensão cultural, social, histórica e política das mudanças e permanências das práticas em meio à imperiosa materialidade em que os sujeitos atuam. As discussões e contribuições de diferentes frentes epistemológicas das ciências humanas com foco na linguagem, cultura e gênero, entre outras, organizam suas elaborações pragmáticas em torno do contexto como produto das interações sociais, tradições e simbolismos nas relações subjetivas e intersubjetivas em um espaço concreto.

Nas palavras de Van Dijk (1997), o pragmatismo no estudo contextual significa a construção teórica do contexto de acordo com certas apropriações conceituais como o quadro social, as ações sociais e os sistemas discursivos. Portanto, pode-se inferir que uma das maiores contribuições da interpretação pragmática do contexto para a análise das “práticas docentes” é delimitar o componente espacial, temporal e semiótico de cenários em que essas práticas acontecem, conferindo um forte protagonismo às características reveladoras da

ordem histórica, econômica, cultural e social dos espaços que provocam ações, relações, experiências e processos entre os sujeitos.

A pesquisa de Emilio Tenti Fanfani (2005; 2010) sobre o trabalho docente na Argentina é um exemplo disso, pois, o contexto aparece como um aspecto iminente da prática de quem ensina. Tenti Fanfani apresenta quatro argumentos para o reconhecimento da importância do contexto para a delimitação das “práticas docentes”: primeiro, o contexto histórico da/do professora/professor como revelador dos significados de sua ocupação e profissionalização, na maioria das vezes, proporcional ao estrato social ao qual ela/ele e sua família pertencem. O autor afirma que “em certos contextos, parece que a docência é uma profissão atraente apenas para os setores médio-baixo e baixo que aspiram à ascensão social” (Tenti Fanfani, 2010, p. 56).

Em segundo lugar, o contexto dá conta da especificidade laboral da/do docente no sistema educacional que abarca a dinâmica de transmissão intergeracional da cultura escolar e a divisão burocrática, regulada e hierarquizada do trabalho para o qual revela relações profundas com o saber, poder e ação individual e social em espaços institucionalizados como a escola, as interações entre professoras/es, a aceitação ou rejeição de uma comunidade educativa e as aceitações ou resistências perante essa institucionalidade (Tenti Fanfani, 2005).

Terceiro, o contexto permite descobrir a escola como lugar de dimensões subjetivas considerando a importância das histórias pessoais e coletivas vividas na construção de sentido e significado para valorização do interior e exterior do ambiente escolar. E, quarto, o contexto dá conta da amplitude investigativa centrada na presença do sujeito docente e no ato de ensinar-aprender, concebendo as “práticas docentes” como práticas enquadradas em ações sociais mais amplas e diversificadas, geradas em um sistema educacional de maneira genuinamente humana (Tenti Fanfani, 2010).

Por sua vez, Errobidart (2015) associa o contexto às condições objetivas das “práticas docentes”. Essa autora analisa a relação entre o espaço socioeconômico e os valores sociais refletidos no compromisso profissional e foca o trabalho dela em escolas localizadas nas periferias das cidades ou em

bairros em situação de vulnerabilidade social, estabelecendo uma relação direta entre o contexto, o agir e o compromisso com as populações que vivem nessas áreas. Ao fazer isso, em geral, são promovidas transformações internas e externas nas práticas docentes.

Para Castañeda e Parra (2014), o contexto é um elemento fundamental para caracterizar as subjetividades produzidas sob normas explícitas ou implícitas de comportamentos, histórias, mitos e trajetórias de vida de professoras/es, que

viven una especie de endogamia escolar porque la profesión docente es experimentada como parte esencial de su historia de vida. Los docentes pasan parte de su infancia y juventud en una escuela, se forman como docentes en otra escuela y trabajan también en instituciones educativas. ¿qué va quedando de su experiencia escolar a lo largo de su vida, cómo afecta su desempeño profesional, qué se reproduce, qué varía? (Castañeda; Parra, 2014, p. 37).

Similar à apreciação de Tenti Fanfani (2010), a perspectiva de Castañeda e Parra (2014) considera que o contexto em que a/o professora/professor emerge e se envolve afeta diretamente suas práticas. Os autores entendem o contexto como a narrativa viva de uma cultura escolar determinada, que orienta e define as “práticas docentes”, legitimando o exercício profissional e os espaços em que se desenvolvem as tradições, normas, costumes, rotinas e modos de ser singulares das/dos docentes.

De modo concreto e tendo em conta o que foi discutido até o momento, o estudo, a descrição e compreensão dos contextos em que decorrem as “práticas docentes” referem-se à visibilidade do conjunto de aspectos materiais e imateriais em que as manobras são geradas pelas/os professoras/es, segundo características objetivas e subjetivas de seu meio que condicionam o que, como, quando e por que fazem, revelando cotidianos construídos, herdados e repensados em torno dessas práticas.

Sobre essas questões, o componente contextual permite entrelaçar a historicidade do espaço – os tempos das “práticas docentes” e as trajetórias pessoais e institucionais dos sujeitos. Em termos metodológicos, implica observar, descrever, analisar e conceituar diferencialmente os modos de fazer, procurando entender que estes não são apenas o produto, mas também, produtores de cenários heterogêneos nos quais as/os professoras/es

trabalham (Rockwell; Mercado, 1988). Tal entrelaçamento atenta ao sentido plural e singular da cultura escolar, atende a contextos mutáveis, dinâmicos e, muitas vezes, contraditórios, correspondendo a realidades específicas nas quais as “práticas docentes” se instalam.

Para Perrenoud (2004), tal fim é possível ao tornar visível, nas “práticas docentes”, a relação direta entre contextos e práticas, pois, assim se evidenciam esquemas de ação, sistemas sociais e habitus nos quais a/o professora/professor, juntamente com outros, desenvolve, interage, enriquece e difere de sua própria realidade. Nesse sentido, a abordagem contextual é imprescindível e, com ela, há o interesse de encontrar na prática uma ideia plural de cultura escolar, valiosa e digna de ser narrada, identificada e descrita como parte da consolidação do campo educacional.

O que foi dito sobre a relação entre contextos e práticas é, finalmente, entendido no conteúdo cultural de cada uma das ações que dão vida às práticas, nas características dos sujeitos que aprendem e ensinam, bem como nas particularidades do cenário material em que essas práticas são desenvolvidas. Em razão disso, as “práticas docentes” referem-se a atividades complexas, sujeitas e condicionadas pelo meio social, cultural, econômico, político e histórico, cujas formas de ler e interpretar são multiformes, diversas e sempre limitadas, pois as análises nunca abrangem a totalidade da complexidade do contexto, conforme afirmam Davini (2008), Delfino (2015) e Sacristán (2017).

Dessa maneira, os panoramas contextuais das práticas expressam um vínculo indissociável entre o formalmente instituído do trabalho da/do professora/professor e sua trajetória como sujeito. Não é por acaso que as/os professoras/es geralmente referem-se de forma empática, crítica ou negativa ao seu local de trabalho, às comunidades que atendem e às vicissitudes que enfrentam. A carga discursiva é moldada por um contexto imediato que a/o professora/professor dificilmente desconhece. Além disso, o contexto é fator para vislumbrar o que se tece informalmente em torno das práticas, os poderes hierárquicos entre os membros da comunidade educativa, os cenários de risco com circunstâncias próprias do território escolar e os instrumentos de cada código disciplinar.

## A presença do objetivo e do subjetivo nas “práticas docentes”

Nas “práticas docentes”, como em outros cenários sociais, o peso analítico do objetivo e do subjetivo está sempre presente. É uma relação indissociável com questões abertas e reflexões inconclusas que nos leva a perguntar, entre outras preocupações: o que implica a fórmula binária do objetivo e do subjetivo nas “práticas docentes”? Quem é o sujeito que ensina? Qual é sua trajetória de vida (pessoal, profissional etc.)? Que sentidos dá às “práticas docentes”? Quais são as políticas educativas que regem essas práticas? Quais são as condições de trabalho? Que conteúdos disciplinares privilegia?

Responder a isso alude, em primeira instância, a retomar o que foi indicado anteriormente: as “práticas docentes” são históricas, culturais e sociais e correspondem, em grande medida, à atuação das/dos professoras/es nos cenários sociais contemporâneos segundo o investimento estratégico que uma sociedade faz para criar e transmitir o capital cultural que resulta ser mais significativo. Em segunda instância, mas não menos importante, trata-se de uma cadeia de ações institucionalizadas em um modelo econômico-político específico, passível de condicionar a formação de sujeitos em todos os níveis educacionais.

Assim, o que chamamos de objetivo nas “práticas docentes” pode ser associado à estrutura dos sistemas de ação do sujeito docente e às condições materiais em que ela/ele desenvolve seu trabalho. Salgueiro (1995) considera a escola como a esfera objetiva mais imediata no condicionamento das “práticas docentes”, não só por sua história, mas também pela materialidade em um contexto dos discursos e práticas que a envolvem. Para ela, o objetivo está impregnado na “estrutura da situação de ensino”, na sua heterogeneidade espaço-temporal, na criação do ambiente paisagístico para a aprendizagem, na organização e apropriação do espaço pelos diferentes sujeitos, na construção do plano de trabalho e projeto escolar, nos materiais de trabalho e na negociação das regras.

Em relação ao exposto no parágrafo anterior, Salgueiro (1995) acrescenta que as condições institucionais e materiais das escolas podem facilitar ou limitar as “práticas docentes”. Além disso, ela ressalta que essas

práticas não são homogêneas ou dadas, uma vez que se realizam em contextos particulares, na relação sujeito-escola.

Sacristán (2017), por sua vez, em relação aos detalhes da relação entre as dimensões subjetivas e objetivas das “práticas docentes”, aponta que as primeiras se referem às ações persuadidas pelo componente afetivo, pelas motivações, impulsos e pela carga apaixonada que cada sujeito imprime na experiência pessoal que, ao mesmo tempo, é social e se reflete nas ideias e elaborações práticas do ensino. Nas palavras do autor,

O professor, ao adotar uma nova ideia, o faz em função de seus próprios construtos pessoais e, ao desenvolver uma nova tarefa acadêmica, também a interpreta e a modela, porque nenhuma tarefa é um esquema tão acabado e inequívoco que não ofereça possibilidades para interpretação pessoal de cada professor, a partir de suas próprias finalidades e formas de perceber as demandas dos alunos e da nova situação (Sacristán, 2017, p. 175)

Em relação às dimensões objetivas, Sacristán (1998) pontua que estas são uma forma substantiva mais ampla pela qual nascem e se formam os sujeitos de uma determinada cultura, refletida em instituições, quadros morais e legados duradouros. O objetivo opera como um plano de interceptação da cultura subjetiva e da cultura objetivada externa, dimensão em que os sujeitos dispõem de si e dos outros perante estruturas mais amplas, como a escola, a fábrica e a organização territorial.

Castañeda e Parra (2014), por outro lado, preferem ressaltar o aspecto relacional entre o objetivo e o subjetivo nas “práticas docentes” por meio da chamada “relação intersubjetiva”, nas conexões entre professoras/es que constroem e reconstroem os modos de ser, estar, ver e pensar de acordo com a cultura escolar à qual estão ligados seus conhecimentos e mentalidades. Essa consideração intersubjetiva na definição das “práticas docentes” vai ao encontro da importância das tarefas cotidianas entre aqueles que alimentam essas práticas em uma perspectiva coletiva.

O nível intersubjetivo também é um ponto nodal no pensamento de Perrenoud (2004), ao se referir às “práticas docentes” e ao afirmar que os limites cada vez menos nítidos entre o objetivo e o subjetivo, entre o externo e o interno, permitem uma reflexão sobre as práticas da/do professora/professor, a criação ou manutenção de vínculos com o outro, a dinâmica e as condições

dos grupos e organizações com as quais a/o professora/professor trabalha de maneira intersubjetiva.

Considerando o exposto, o que é objetivo e o que é subjetivo nas “práticas docentes” não se trata de uma relação unidirecional ou contraditória, mas a combinação de variáveis que se alimentam como fenômenos dinâmicos, complexos, históricos e mutáveis. Tal complexidade faz com que se rompa com as certezas presentes nos programas de avaliação das “práticas docentes” e de formação de professoras/es que, em geral, estabelecem um perfil diferente da realidade (Becerril Calderón, 1999).

Assim, é possível interpretar as “práticas docentes” na pluralidade que cada contexto oferece no mundo sociocultural de heranças e transmissões. Subjetividades e objetividades são sistematicamente disseminadas e apropriadas por meio de conhecimentos, interesses, valores, infraestruturas e normas que a/o professora/professor e aqueles que a/o cercam possuem. Rockwell e Mercado (1988, p. 72) observam que esse “é um processo complexo de apropriação e construção que ocorre na interseção entre a biografia individual e a história das práticas sociais e educacionais”. Portanto, exaltar o componente subjetivo das “práticas docentes” reforça a existência da tríade educacional: professora/professor, aluno e saber. Além disso, isso leva ao reconhecimento de que as práticas estão longe de ser planas e uniformes. Portanto, a dimensão subjetiva da/do professora/professor complexifica a relação que ela/ele estabelece com o seu trabalho, ao apresentar, de maneira ativa, uma posição frente à escola e sua dinâmica cultural.

Segundo Becerril Calderón (1999), o universal e o particular são condicionados por fatores específicos, individuais e coletivos na aquisição e expressão de ações, saberes, métodos, níveis lógicos de ordenação do que ensina, níveis metodológicos, explicação e conceituação de ensino e aprendizagem. Sendo assim, é possível pensar que as “práticas docentes” estão circunscritas às dimensões objetivas e subjetivas do trabalho docente, ou seja, às condições materiais para a realização desse trabalho e aos códigos normativos e de regularização da profissão, bem como aos sujeitos que as desenvolvem, suas trajetórias familiares, pessoais, laborais. Assim, ao mesmo tempo em que se reconhece o protagonismo do sujeito docente como agente

social e construtor de um sistema de relações, não se esquece das condicionantes objetivas que o constituem.

Dessa maneira, parece claro que a presença de elementos objetivos – desde as estruturas arquitetônicas das escolas até as legislações, os regulamentos, as propostas curriculares, os planos de aula – influenciam o desenvolvimento das “práticas docentes” e o significado subjetivo do mundo escolar, ou seja, daquilo que se compreende, sente, percebe e representa a partir das concepções das/dos professoras/es. Sendo assim, deve-se levar em conta que:

El pensamiento objetivista rescata las relaciones objetivas que condicionan las prácticas (el sentido objetivo), pero no puede dar cuenta del sentido vivido de las mismas, ni de la dialéctica que se establece entre lo objetivo y lo subjetivo. El modo de pensamiento subjetivista toma en cuenta el sentido vivido de las prácticas, las percepciones y representaciones de los agentes, sin considerar las condiciones sociales y económicas que constituyen el fundamento de sus experiencias (Gutiérrez, 2002, p. 17).

Reforçam-se novamente as dimensões objetivas e subjetivas das “práticas docentes”, suas implicações na investigação educacional e na reflexão sobre a docência, segundo a identificação e caracterização das estruturas socioculturais incorporadas na escola, o habitus fixado nas ações e pensamentos das/dos professoras/es, as relações intersubjetivas dessas/desses profissionais com a ecologia escolar da qual fazem parte e as contingências de mudança e transformação das práticas. Como adverte Sacristán (1998), não podemos nos deter na análise do observável para compreender as práticas como produtos de interações objetivas e subjetivas ininteligíveis. Segundo ele, convém apreciar tanto o oculto como o visível do fazer, em que se conecta a realidade subjetiva e objetiva com as condições externas e internas da vida escolar, com a experiência particular da/do professora/professor e com os pontos de referência das manobras pessoais e profissionais no exercício da docência.

Nas próximas seções, abordaremos outras duas questões: a primeira refere-se aos fatores institucionais e/ou materiais e a segunda à dimensão pessoal e à autonomia docente. De modo geral, podemos dizer que os fatores institucionais e/ou materiais relacionam-se principalmente às dimensões

objetivas das “práticas docentes”, como o currículo e as condições de trabalho, e a questão da autonomia relaciona-se sobretudo (mas, não exclusivamente) às dimensões subjetivas, como a trajetória de vida e a personalidade.

### **“Práticas docentes”: fatores institucionais e/ou materiais**

No contexto amplo de atuação das/dos docentes estão presentes os aspectos institucionais, denominados também, por algumas/alguns autoras/es, como aspectos materiais e objetivos. Ao falarmos sobre os aspectos institucionais, é comum a associação destes às normas, regras, modelos e parâmetros que orientam o trabalho docente. Entretanto, para além disso, no cotidiano da instituição, ocorrem práticas que, não necessariamente, correspondem às normas, mas que Oliveira (2007) chama de condições estruturais, quando se refere às relações estabelecidas no ambiente escolar entre os diferentes sujeitos, às condições de trabalho, ao espaço físico da instituição, dentre outros.

Rockwell e Ezpeleta (2007) afirmam que é senso comum, ao estudar a escola, relacioná-la ao sistema educacional. Recorre-se, então, à ideia de instituição para encontrar modelos, hierarquias, parâmetros, normas que orientam a organização escolar e o comportamento individual. Desse modo, a escola é percebida ora como reprodutora, ora como integrada ou seletiva, mas sem que seja possível compreender o que de fato ocorre no seu dia a dia. Para as autoras, essa necessidade de compreender o que ocorre no cotidiano escolar fez com que elas percebessem a premência de redefinir o conceito de instituição ou de inventar um outro que desse conta dessa demanda.

Rockwell e Mercado (1988) também defendem que os processos que ocorrem na escola e que são eixos da sua constituição integram tanto práticas que correspondem às normas oficiais, quanto práticas que não correspondem a elas. Para as autoras, esse fato demonstra a insuficiência do conceito de instituição que apenas prioriza a regra. Assim, Rockwell e Mercado (1988) propuseram uma redefinição do conceito de instituição em que a norma deixa de ser o elemento articulador da escola para ser um entre os vários elementos a compõem. Desse modo, as condições materiais passam a ser a primeira – mas, não a única – referência do contexto institucional. Por sua vez, as condições materiais não são apenas os recursos físicos para o trabalho, mas

também a organização do tempo e espaço escolar, as condições laborais e as prioridades do trabalho que são negociadas cotidianamente com autoridades, professoras/es, pais e alunos.

De acordo com Salgueiro (1995), as “práticas docentes” começam a se definir a partir de um marco referencial formal, normatizado pela administração escolar, que define as condições de trabalho como, por exemplo, o salário, a duração da jornada de trabalho e do ano escolar. Para essa autora, as condições de trabalho são distintas em diferentes instituições, tanto na definição das relações externas – como, por exemplo, as relações com a comunidade e com a família –, quanto internas – como, por exemplo, as relações entre as/os professoras/es, especialistas, estudantes, direção etc. A direção e a natureza adotadas por essas relações em escolas distintas podem implicar em “práticas docentes” muito diferentes (Salgueiro, 1995).

Fierro, Fortoul e Rosas (1999) também destacam a importância da instituição para a construção das “práticas docentes” ao afirmarem que a escola consiste em um locus privilegiado para a socialização profissional, uma vez que, por meio dela, as/os docentes entram em contato com as tradições, os saberes do ofício, as regras e os costumes específicos da cultura escolar. Assim, a escola não é apenas o local em que há a adição de ações isoladas, mas uma construção cultural em que as/os professoras/es contribuem com suas habilidades, seus projetos pessoais e interesses em uma ação educacional comum.

De maneira semelhante, Pérez Ibáñez (2019) afirma que as “práticas docentes” se realizam em espaços e tempos institucionais específicos para desenvolver o processo educacional. De acordo com o autor, a sala de aula é o cenário principal no qual acontecem as “práticas docentes” e é o lugar em que se vinculam os discentes, os conteúdos escolares, os materiais/recursos didáticos e a/o professora/professor.

Ainda segundo Fierro, Fortoul e Rosas (1999), os aspectos institucionais são uma das dimensões das “práticas docentes”. As autoras, tendo em vista a complexidade das “práticas docentes” – como mencionado anteriormente, o que dificulta a análise delas –, organizaram seis dimensões para auxiliar o seu estudo: a social, a interpessoal, a pessoal, a “de valores”, a institucional e a

didática. Cada uma dessas dimensões contempla um conjunto específico de relações com o trabalho docente. Em relação à dimensão institucional, por exemplo, as autoras destacam que as “práticas docentes” são desenvolvidas no seio de uma instituição – o que faz com que o seu quefazer também seja construído coletivamente e seja regulado na escola.

Para a análise da dimensão institucional, Fierro, Fortoul e Rosas (1999) centram suas atenções nas questões que revelam o crivo que a instituição representa na prática de cada professora/professor e que confere um caráter coletivo para a ação individual da/do docente, como as normas de comunicação e comportamento entre autoridades e colegas que se estabelecem em cada escola, formando uma cultura profissional; práticas e saberes compartilhados entre os pares na passagem por diferentes escolas; tipos de relação; tradições e costumes; ritos e cerimônias; e modelos de gestão diretiva que engendram certas pautas de organização na escola e implicam, por exemplo, no modo como cada docente trabalha em sua sala de aula assim como nos critérios de trabalho predominantes.

Embora as condições institucionais e/ou materiais influenciem fortemente as “práticas docentes”, Salgueiro (1995) destaca que estas não se definem sem a participação das/dos docentes, posto que, como sujeitos ativos, podem intervir nas condições de seu trabalho. Assim, não obstante a influência que os fatores institucionais/materiais possuem na construção/produção das “práticas docentes”, há que se considerar a implicação do sujeito e dos demais fatores contextuais na elaboração/desenvolvimento de tais práticas. Na última seção deste artigo, abordaremos mais detalhadamente os aspectos inerentes à ação dos sujeitos e sua autonomia.

### **“Práticas docentes”: fatores institucionais e/ou materiais**

Como vimos ao longo deste texto, as “práticas docentes” constituem um processo extremamente complexo. Nesse processo, há uma série de regulamentações, orientações e prescrições que tentam controlar as práticas que ocorrem nas salas de aula como, por exemplo, os currículos, os planos, programas e materiais didáticos. Não obstante a todos esses regramentos, não é possível prescrever ou orientar em absoluto as práticas das/dos docentes,

uma vez que elas/eles são os últimos árbitros da construção do currículo nas escolas (Sacristán, 2017).

Pérez Ibáñez (2019) também aponta que, embora haja diversos pontos de convergência nas “práticas docentes” como, por exemplo, a localização da escola, o horário das aulas, os ciclos escolares, bem como os planos e programas de ensino, há peculiaridades entre as práticas das/dos docentes. Entre os aspectos que diferenciam uma prática de outra, estão: as histórias de vida, as personalidades, as trajetórias pessoais e acadêmicas específicas, sexo, idade, maneiras de desenvolver o ensino etc.

Sacristán (2017) ressalta que a/o docente decide quanto à interação com os discentes, às atividades e sequência de tarefas, duração, escolha de materiais, estratégias didáticas, tempo e maneira de realização da avaliação, dentre outros. Ao se referir à autonomia docente, esse autor destaca que:

Ainda que reconheçamos os limites da atuação profissional, o certo é que o professor desempenha um papel ativo, como se viu em outro momento, na hora de modelar o currículo dentro do ambiente de classe. É o último intérprete do primitivo projeto cultural que é o currículo antes que este se converta em ações concretas e dê lugar a aprendizagens nos alunos; toma decisões muito importantes para dar um sentido ou outro à experiência de aprendizagem que os alunos terão. Esse poder se concretiza na função de planejamento da prática que resta a ele (Sacristán, 2017, p. 293).

Além de desempenhar um papel ativo no desenvolvimento de seu trabalho nas salas de aula, as/os professoras/es demonstram agência tanto para responder aos condicionamentos estruturais e às tentativas de controle da administração, quanto para as situações singulares do cotidiano que não estão previstas em regulamentações que estruturam as práticas (Tenti Fanfani, 2007). Para Rockwell e Mercado (1988), a resolução cotidiana do que ensinar e de como fazê-lo requer não apenas a reprodução, mas a geração e integração de conhecimentos por quem realiza o trabalho. Rockwell e Ezpeleta (2007) também ressaltam a atuação dos sujeitos docentes na construção dos cotidianos escolares. Para elas, a individualidade e a heterogeneidade do cotidiano demandam outras dimensões ordenadas, impondo o reconhecimento dos indivíduos que, à sua maneira, objetivam e incorporam saberes e práticas dos quais se apropriam em contextos e momentos distintos de vida, tendo em vista que são depositários de uma história acumulada durante anos.

Rockwell e Mercado (1988) destacam que as “práticas docentes” refletem ainda um processo de apropriação que ocorre por meio do entrecruzamento da biografia pessoal e a história das práticas educacionais e sociais, ao longo da experiência docente. Nas palavras das autoras:

Es decir, toda práctica docente refleja un proceso complejo de apropiación y construcción que se da en el cruce entre la biografía individual y la historia de las prácticas sociales y educativas. La biografía de cada maestro incluye la apropiación de ciertos saberes a lo largo de su experiencia docente; todo maestro ha recurrido a la selección y utilización de elementos diversos, de los que tiene noticia en momentos sucesivos de su vida. Estos elementos, a su vez, provienen de muy diferentes ámbitos, tanto profesionales como personales; provienen de las disposiciones del sistema educativo y los programas de formación docente, así como del contexto escolar y el medio social específico, en que se trabaja en diferentes momentos de la carrera (Rockwell; Mercado, 1988, p. 72).

Outras/Outros autoras/es também destacam a importância da biografia pessoal das/dos professoras/es no exercício das “práticas docentes”. Fregoso (2016), por exemplo, pontua que as práticas geram situações singulares, concretas e irrepetíveis que, por sua vez, ocasionam conflitos, instabilidade e incertezas que fazem com que os problemas da ação possuam características diferentes, difíceis de generalizar. Assim sendo, as decisões que se tomam em tais ações são únicas e refletem as implicações pessoais de cada um dos sujeitos, tais como a subjetividade, a biografia pessoal, a cultura de origem e a formação.

Franco (2008, p. 5) também afirma “que a atividade docente não é exterior às condições sociais, psicológicas, emocionais, culturais do professor, ou seja, é um processo em que as dimensões pessoais e culturais dos professores interferem, modificam e compõem as condições de sua prática”. A autora acrescenta que as práticas das/dos professoras/es não se restringem ao que é visível nas práticas pedagógicas e aos procedimentos didático-metodológicos usados, haja vista que há um sistema de configurações pessoais e representações coletivas que influem nas decisões das/dos docentes diante das demandas organizacionais e institucionais. Em outro texto, Franco (2016, p. 542) destaca que “na prática docente estão presentes não só as técnicas didáticas utilizadas, mas, também, as perspectivas e expectativas profissionais, além dos processos de formação e dos impactos sociais e

culturais do espaço ensinante”, o que também reforça a importância da dimensão pessoal.

Fierro, Fortoul e Rosas (1999), de maneira semelhante, ao abordarem a dimensão pessoal como uma das dimensões das “práticas docentes”, também se referem à biografia da/do docente. Essas autoras destacam que as “práticas docentes” são práticas essencialmente humanas, o que faz com que a pessoa da/do docente como indivíduo seja uma referência fundamental. Além disso, as decisões da/do docente enquanto sujeito relacionam o que fazer profissional às atividades que desempenha na vida cotidiana, haja vista que as/os docentes são sujeitos históricos, capazes de refletir sobre o seu passado, o seu presente e o seu futuro, além de pensar sobre como o seu trabalho intervém na sua vida pessoal e como a sua vida pessoal influencia o seu fazer profissional.

Aréyzaga, Hernández e Cervantes (2013) também fazem referência à essa dimensão pessoal das “práticas docentes”. Para os autores,

la dimensión personal del docente permite reconocer al sujeto como un ser conformado por su historia, marcado por el transitar de su vida en sociedad, elemento que sirve para comprender las razones que le han llevado al ejercicio de la docencia y lo que inspira su hacer en ella (Aréyzaga, Hernández e Cervantes, 2013, p. 4).

Desse modo, percebemos que, embora as prescrições e/ou orientações exerçam uma forte influência sobre as “práticas docentes”, elas não possuem um caráter determinante. Isso ocorre porque as/os professoras/es são seres humanos, sujeitos singulares, com histórias pessoais, com experiências e saberes adquiridos ao longo de sua vida pessoal e/ou profissional que, ao desempenharem suas atividades, lidam com situações inesperadas e únicas, para as quais precisam responder na urgência do cotidiano.

O que apresentamos nesta última seção deste artigo nos ajuda a compreender o motivo pelo qual, em uma mesma instituição, apesar de todas as orientações que tentam, de certo modo, homogeneizar as “práticas docentes”, o que se materializa nas salas de aula difere tanto de uma/um docente para outra/outro. Assim, podemos encontrar, no ambiente escolar, práticas inerentes a leis antigas que são ainda tomadas como válidas pelos que ali estão, bem como é possível encontrar sujeitos que inovam, apesar de relatarem suas atividades na forma da regulamentação vigente (Rockwell,

2018). Por fim, a/o docente também pode modificar o que consta nos livros em razão da influência dos alunos com os quais trabalha (Rockwell, 2018).

## Considerações finais

Ao chegar ao final deste artigo, não pretendemos oferecer uma definição única e fechada sobre o conceito de “práticas docentes”. Em vez disso, são apresentadas reflexões para serem colocadas em debate para o enriquecimento da discussão conceitual e metodológica sobre esse tema. Isto porque, como foi exposto ao longo do texto, a dinamicidade e a complexidade implicadas nessas práticas sugerem a compreensão e, conseqüentemente, o uso do termo apenas no plural – “práticas docentes”.

Em primeiro lugar, não há um olhar singular sobre as “práticas docentes”, pois a construção discursiva tecida em torno delas preserva um caráter histórico-pedagógico ajustado às necessidades particulares dos contextos espaço-temporais no campo da educação. Reconhecemos, por outro lado, o peso do campo cultural para definir as “práticas docentes” como práticas transmitidas, herdadas e transformadas diante da presença de aspectos subjetivos e objetivos existentes nos contextos educacionais em que, ao mesmo tempo, surgem experiências cotidianas prontas para a criação e inovação no ser e no fazer docente.

Em segundo lugar, as “práticas docentes” revelam mediações entre saber, poder, ação individual e ação social nos quadros institucionais e estruturais do ensino. Elas são a amálgama de uma tarefa profissional desenvolvida em um contexto e com base na relação com a cultura escolar, a qualidade da educação e o conhecimento (Castañeda; Parra, 2014). As “práticas docentes” mostram a pluralidade de tarefas e relações estabelecidas pelas/pelos professoras/es com os saberes disciplinares e pedagógicos colocados a serviço da resolução de necessidades sociais e culturais próprias dos contextos em que trabalham, em busca da transformação social de suas comunidades educativas.

Em terceiro lugar, embora haja diversas orientações e regramentos, assim como aspectos históricos, sociais e culturais que estão implicados nas “práticas docentes”, as/os professoras/es possuem uma dimensão pessoal e

uma margem de autonomia na resolução das situações que surgem no cotidiano.

Em quarto lugar, destacamos que, em razão dos aspectos mencionados ao longo deste texto, pesquisas que tenham as “práticas docentes” como objeto de estudo requerem a construção de metodologias capazes de abordar a complexidade desse tema. Porém, independentemente do método que se adote, é fundamental observar a/o docente em seu local de trabalho, bem como ouvi-la/lo acerca de suas opções pedagógicas e metodológicas.

Destacamos que, ainda que tenhamos, neste artigo, abordado alguns fatores inerentes às “práticas docentes” de maneira isolada, como os institucionais e os pessoais, é preciso ressaltar que, nessas práticas, tais fatores aparecem indissociáveis, sendo muito difícil determinar com precisão em que medida um ou outro fator culminou na realização da ação de um ou outro modo. Além disso, não é fácil delimitar onde começa e onde termina um ou outro aspecto que interfira nas “práticas docentes”.

Por fim, o artigo espera contribuir com o campo de pesquisa sobre docência e formação de professoras/es a partir da apresentação de diferentes abordagens teóricas sobre as “práticas docentes”. Longe de apresentar uma discussão fechada, este texto ressalta a atualidade da discussão entorno das “práticas docentes” e pode ser um ponto de partida para novas elaborações conceituais.

## Referências

ARÉYZAGA, Téllez, Blanca Lilia; HERNÁNDEZ, Raymunda Leticia Trejo; CERVANTES, Pedro Emilio Guzmán. La práctica docente, entramados y repercusiones. In: *Primer Congreso Internacional de Transformación Educativa*, 2013, México. Disponível em: <https://transformacion-educativa.com/la-practica-docente-entramados-y-repercusiones/>. Acesso em: 19 abr. 2023.

BARDIN, Laurence. *Análises de contenido*. 3.ed. Madrid: Akal, 2002. 288p.

BECERRIL CALDERÓN, Sergio René. *Comprender la práctica docente*. Categorías para una interpretación científica. 1. ed. Ciudad de México: Plaza y Valdés, 1999. 142p.

CASTAÑEDA, Bernal Elsa; PARRA, Sandoval Rodrigo. *La vida de los maestros colombianos*. Interculturalidad y ciudadanía en la escuela. Ibagué: Colombia: Universidad de Ibagué, 2014. 709p.

- DAVINI, María Cristina. *Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores*. 1ed. Buenos Aires: Santillana, 2008. 239p.
- DELFINO, Diana Andrea; RUIZ, Marisa Viviana; SIERRA, Norma Alicia. Investigación de la práctica docente. *KAIROS. Revista de temas sociales*, Villa Mercedes, año 19, n. 36, pp. 1-14, nov/2015).
- DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Síntese sistemática de pesquisas sobre práticas pedagógicas no Brasil: uma análise da produção acadêmica dos Programas de Pós-Graduação em Educação Conceito 7 Capes (2006-2015). *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 17, p. 1-29, 2022.
- ERROBIDART, Analía. ¿De qué hablamos cuando hablamos de prácticas docentes? *Revista Trayectoria Práctica Docente en Educación Artística*, [s.l.], n. 2, pp. 1-21, 2015.
- FIERRO, Cecilia; FORTOUL, Bertha; ROSAS, Lesvia. *Transformando la práctica docente: una propuesta basada en la investigación - acción*. México: Paidós, 1999. 247p.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.34, n.1, pp. 109-126, jan./abr. 2008.
- FRANCO, Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 97, n. 247, pp. 534-551, set./dez. 2016.
- FREGOSO, Martha Vergara. La práctica docente. Un estudio desde los significados. *Revista Cumbres*, [s.l.], v. 2, n. 1, pp. 73 - 99, jul. 2016.
- GUTIERREZ, Alicia. *Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu*. 1ed. Madrid: Tierra de nadie Ediciones, 2002. 136p.
- KRIPPENDORFF, Klaus. *Metodología de análisis de contenido*. Teoría y práctica. 1.ed. Buenos Aires: Paidós. 1990. 280p.
- LAHIRE, Bernard. *El hombre plural*. Los resortes de la acción. Barcelona: Bellaterra, 2004. 320p.
- LARROSA, Jorge. *Entre Las Lenguas*. Lenguajes y educación después de Babel. Barcelona: Laertes, 2002. 380p.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. *Educação & Sociedade*, São Paulo, v. 28, n. 99, pp. 355- 375, maio/ago. 2007.
- PÉREZ IBÁÑEZ, Raymundo. La práctica docente y sus implicaciones pedagógicas. *Revista Universitaria*, Ciudad de México, n. 26, pp. 1-9, 2019.

PERRENOUD, Philippe. *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Profesionalización y razón pedagógica. Ciudad de México: Critica y Fundamentos, 2004. 224p.

ROCKWELL, Elsie. Imaginando lo no documentado: del archivo a la cultura escolar. In: ROCKWELL, Elsie. *Vivir entre escuelas: relatos e presencias*. 1.ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018. pp. 331-354.

ROCKWELL, Elsie; EZPELETA, Justa. A escola: relato de um processo inacabado de construção. *Currículo sem Fronteiras*, [s.l.], v.7, n.2, p.131-147, jul./dez. 2007.

ROCKWELL, Elsie; MERCADO, Ruth. La práctica docente y la formación de maestros. *Investigación en la Escuela*, [s. l.], v. 2, n. 4, p. 65–78, 1988. Disponível em: <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/9314>. Acesso em: 19 abr. 2023.

SACRISTÁN, José Gimeno. *Poderes inestables en educación*. 2ed. Madrid: Ediciones Morata, 1998. 352p.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. 3ed. Porto Alegre: Penso, 2017. 352 p.

SALGUEIRO, Anna Maria. A apropriação e a construção do saber docente e a prática cotidiana. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 95, pp. 5-12, nov. 1995.

TENTI FANFANI, Emilio. *La condición docente: datos para el análisis comparado: Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. 1ed. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2005. 324p.

TENTI FANFANI, Emilio. Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 99, pp. 335-353, mai./ago. 2007.

TENTI FANFANI, Emilio. Los que ponen el cuerpo: el profesor de secundaria en la Argentina actual. *Educar em Revista*, Belo Horizonte, v. 1, n. esp.1, pp. 37-76, 2010.

VAN DIJK, Teun A. *Estructuras y funciones del discurso*. Cidade do Mexico: Siglo XXI Editores Mexico, 1997. 223p.


Recebido em:20/07/2023.  
Aceito em: 12/11/2023..

### **Júlio Emílio Diniz-Pereira**

Doutor em Educação pela University of Wisconsin-Madison, Estados Unidos. Professor Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG). Professor Efetivo do Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da FaE/UFMG. Membro-fundador do Grupo de Pesquisas sobre Profissão Docente (PRODOC). Pesquisador no campo da docência e da formação de professoras/es.

 [juliodiniz@fae.ufmg.br](mailto:juliodiniz@fae.ufmg.br)

 <http://lattes.cnpq.br/1445205960101729>


 <http://orcid.org/0000-0002-5401-4788>

### **Ingrid Lorena Torres Gamez**

Licenciada em Ciências Sociais, Especialista em Ambientes Virtuais de Aprendizagem, Especialista em Epistemologias do Sul. Mestre em História. Estudante do curso de Doutorado Latinoamericano em Educação e Políticas Públicas na Universidade Federal de Minas Gerais. Tem experiência na área educacional, docência, formação de professores, assessoria e formulação de estratégias pedagógicas. É membro do Coletivo de História Oral da Colômbia.

 [ltorresoei@gmail.com](mailto:ltorresoei@gmail.com)

 <http://lattes.cnpq.br/1335308861812870>

 <http://orcid.org/0000-0003-4438-2939>

### **Regina Aparecida Correa**

Doutora em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Pedagoga pelo Centro Universitário da Fundação Educacional Guaxupé (Unifeg). Trabalha como Técnica em Assuntos Educacionais na Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG). Possui interesse em temas relacionados à docência, formação de professores, alfabetização e letramento.

 [reginacorreasol@hotmail.com](mailto:reginacorreasol@hotmail.com)

 <http://lattes.cnpq.br/3621402971976342>

 <http://orcid.org/0000-0001-8805-6022>