

SABERES, FORMAÇÃO, PROFSSIONALIZAÇÃO OU “NOTÓRIO SABER”: O QUE É PRECISO PARA SER PROFESSOR?

Sonia Maria Soares de Oliveira
Antonio Ivanilo Bezerra de
Oliveira
Fátima Maria Leitão Araújo

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo principal: refletir sobre o processo formativo e os saberes necessários para a constituição da profissão docente. As pesquisas no campo da educação têm demonstrado que a atuação dos professores não se restringe à vocação e nem ao domínio de um conjunto de técnicas aprendidas em um curso de formação, mas sim a uma trama de extrema complexidade. Tendo em vista a relevância dessa temática, empreendemos uma pesquisa de cunho bibliográfico, ancorada em teóricos como Nóvoa (1995), Gauthier (1998), Veiga (2008), Tardif (2012), dentre outros, por possuírem relevantes estudos sobre essa temática. Os resultados nos mostraram que as pesquisas sobre a formação docente levam em conta a complexidade dos processos formativos e a constituição de seus saberes específicos. Contudo, na contramão das pesquisas e das atuais tendências, o atual governo brasileiro, em seu “pacote” de reformas para a educação, propõe o “notório saber”, onde para exercer o magistério bastaria a comprovação de um conhecimento de nível superior sobre determinada área, não sendo necessária a formação em nível de licenciatura para ser professor. O pressuposto da flexibilização do ingresso na carreira docente foi confirmado por meio da Lei 13.415/2017, que acrescentou ao art. 61 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) as questões relativas ao “notório saber”. Mesmo se restringindo ao ensino técnico, sua existência torna-se preocupante, pois abre precedentes para que essa prática se estenda às demais áreas de ensino. Por isso, concluímos que situações dessa natureza corroboram para descaracterizar a docência como profissão.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores. Saberes docentes. Profissionalização docente.

KNOWLEDGE, FORMATION, PROFESSIONALIZATION OR “NOTORIOUS KNOWLEDGE”: WHAT ARE THE REQUIREMENTS FOR BECOMING A TEACHER?

ABSTRACT

The overall purpose of this article is to reflect on the learning process and necessary knowledge for teachers' professional development. Researches in the field of education have been indicating that the role of teachers is neither restricted to vocation nor related to a set of techniques learned in a preparation course, but it is due to a context of extreme complexity. In view of such a relevant issue, we have developed a bibliographical research based on scholars such as Nóvoa (1995), Gauthier (1998), Veiga (2008), Tardif (2012), among others, as they have published important studies regarding this subject-matter. Results suggest that researches concerning teacher preparation take into account the complexity of formative processes and the development of domain-specific knowledge. However, contrary to researches and updated trends, the current Brazilian government, through a package of reforms addressed to education, proposes the “notorious knowledge”, which enables a person with a bachelor's degree to work as a teacher, being required only to prove additional knowledge related to the subject even if the professional has not been licensed to be a teacher. The principle of flexibility within the teaching career was confirmed by Law 13.415/2017, which added to the art. 61 of National Educational Bases and Guidelines Law, the components related to the “notorious knowledge”. Even being

Enviado em: 18/04/2018
Aceito em: 19/04/2018
Publicado em: 30/04/2018

restricted to technical education, its possibility is something to worry about, because such practice creates precedents to become common in other teaching areas. For this reason, we came to the conclusion that such situations corroborate to deprive teaching as a profession.

KEYWORDS: Teacher knowledge. Teacher professionalization. Teacher training

1 INTRODUÇÃO

A atual reforma da educação, estabelecida pela Lei nº 13.415/2017, tem causado polêmicas desde o momento em que foi proposta, dentre elas, ressaltamos a questão do “notório saber”, que provocou uma série de discussões entre os profissionais da educação. De acordo com medida provisória que posteriormente resultou na lei supracitada, uma mudança chamou a atenção: o artigo 6º da referida lei altera o artigo 61 da atual LDB, Lei nº 9.394/96, autorizando aos profissionais de outras áreas e especialistas que não tenham formação pedagógica, a ministrarem aulas nas escolas da educação básica brasileira. Os argumentos utilizados destacam que a medida ajudaria a preencher lacunas na educação básica. O texto enviado ao Congresso Nacional determinava que essa atuação deveria ser “reconhecida pelos respectivos sistemas de ensino” e restrita à formação técnica e profissional:

Art. 6º O art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

Art. 61. (...);

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36;

V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação. (BRASIL, 2017, p. 1-3).

Após as repercussões iniciais, ficou esclarecido que a medida não interfere nas disciplinas convencionais e não vai prejudicar professores que se especializaram em áreas como Português, Matemática, Geografia e História. Essa situação nos leva, porém, a refletir sobre a docência enquanto ofício, profissão, visto que, durante séculos, esta vem sendo tratada como um ofício sem saberes específicos, não desfrutando, portanto, de um status como as demais profissões, isto é, não é vista ainda como um ofício que necessita de um repertório próprio, de um campo delimitado para poder ser exercido.

Nesse sentido, as discussões atuais no campo da pesquisa educacional apontam para o fato de que a docência constitui-se uma profissão de extrema complexidade, e os professores, seus saberes, suas práticas e sua formação têm sido alvo de estudos que demonstram como este ofício foi negligenciado ao longo dos séculos e a necessidade de se rever os paradigmas que consideram, a ele e aos profissionais que o

exercem, como mera prática de transmissão de conhecimentos.

Assim, toda essa problemática se configura como relevante para que a profissão docente consiga, cada vez mais, superar as ideias preconcebidas acerca de sua essência e, enfim, alcançar o status de profissão que possui um repertório de saberes próprios como qualquer outra. As questões ora levantadas nos levam a uma reflexão sobre qual é realmente o desiderato da profissão professor e que elementos são essenciais à sua constituição. Eis o objetivo do presente artigo.

2 SABERES DOCENTES

A atual sociedade, dita do conhecimento, traz consigo indagações complexas que o velho modelo de ciência iluminista e cartesiano não consegue mais responder. Nesse contexto é que vem se processando o ressignificar da profissão docente e, sobretudo, dos saberes que a constituem. Para Veiga e D’Ávila *et al*, os paradigmas que consideram os saberes como hierarquicamente estabelecidos estão sendo postos em xeque, pois: “(...) há a necessidade de destacar que o exercício da docência envolve saberes específicos, os saberes pedagógicos e os saberes construídos nos espaços da experiência” (2008, p. 20). Assim, o modelo da racionalidade técnica que insistia e talvez ainda insista em reduzir o professorado a meros executores de tarefas pré-estabelecidas vem sendo questionado. Para eles os estudiosos citados, a docência envolve saberes que são mobilizados, construídos e reconstruídos permanentemente pelos professores.

A formação de professores, de maneira geral, é um campo que tem sido objeto de interesse e pesquisa de vários estudos desenvolvidos no Brasil e em outros países. Constitui-se, assim, um debate em torno da produção de saberes relativos ao ofício docente, na perspectiva de que a docência compõe-se de diferentes saberes e que mantém diferentes relações com eles. As pesquisas no campo da educação têm demonstrado que ao contrário do que se afirmava até bem pouco tempo, a atuação dos professores não se restringe ao domínio de um conjunto de técnicas, mas sim “(...) implica mobilização de saberes, habilidades e competências, envolvendo subjetividades e apropriações” (MONTEIRO, 2007, p.12-13). Desse ponto de vista, os saberes docentes caracterizam-se por serem uma trama de extrema complexidade que não se resume à simples vocação ou aplicação de determinadas técnicas aprendidas em cursos de formação. A questão que se coloca atualmente nas pesquisas em educação é como se dá a constituição e mobilização desses saberes pelos professores.

Na perspectiva do paradigma da racionalidade técnica¹, o professor era visto como mero reproduzidor de

¹ O paradigma da racionalidade técnica é uma concepção epistemológica da prática, herdada do positivismo, na qual a atividade profissional é instrumental, dirigida para a solução de

problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas (SCHÖN 1995). Os modelos mais difundidos de formação de professores são aqueles relacionados ao modelo

conhecimentos produzidos por outros, porém essa concepção tem sido questionada em virtude de sua simplificação, já que nega a subjetividade docente no processo ensino-aprendizagem, bem como desconsidera o professor enquanto sujeito produtor de conhecimentos, desqualificando assim o trabalho deste profissional.

A concepção implícita no modelo da racionalidade técnica, de que o professor é apenas um canal de transmissão de saberes produzidos por outros, é muito simplista, negando a subjetividade e saberes dos professores e dos alunos como agentes no processo educativo e parecendo desconhecer a crise de paradigmas no campo do conhecimento científico nas últimas décadas. (MONTEIRO, 2007, p.21-22).

Gauthier (1998) aponta que durante muito tempo a docência foi vista como um “ofício sem saberes”, isto é, prevaleciam ideias preconcebidas de que para exercer o ofício docente requeria-se apenas o domínio do conteúdo de cada disciplina ou o talento, o bom senso, a intuição, a experiência, dentre outros, o que tornara a docência um ofício sem saberes específicos. Ainda nessa linha de raciocínio, o autor também aponta que no outro polo considerava-se a docência um emaranhado de “saberes sem ofício”, ou seja, reduzia-se o ofício docente à aplicação de meras técnicas a serem utilizadas em sala de aula, porém sem levar em consideração o contexto concreto de exercício da profissão, negando assim a complexidade presente no ensino.

O contexto atual é ainda, segundo o autor, o de considerar a docência como um “ofício feito de saberes” e nesse sentido Tardif, Lessard e Lahaye (1991) nos apontam para o fato de que vários saberes são mobilizados pelos professores. Logo, “de fato é muito mais pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências do ensino” (GAUTHIER, 1998, p.28). Seguindo os passos de Gauthier, podemos identificar no que ele chama o “reservatório de saberes” dos professores, os seguintes saberes que são mobilizados no exercício da docência: o saber disciplinar – aquele que é produzido pelos pesquisadores e cientistas nas diversas disciplinas científicas; o saber curricular – o que sofre as modificações para se adaptar aos programas escolares; o saber das ciências da educação – o qual é adquirido durante a formação e o trabalho; o saber da tradição pedagógica – adquirido antes mesmo de se ter feito um curso de formação; o saber experiencial – aquele elaborado ao longo do tempo de carreira e o saber da ação pedagógica – saber constituído no ato de ensinar.

Dessa forma, a compreensão dos saberes docentes até bem pouco tempo era estreita demais diante do universo de possibilidades e da complexidade que estes apresentam enquanto objeto de estudo, mas para Borges e Tardif:

Cada vez mais os estudos sobre os saberes docentes vêm se constituindo como uma possibilidade de análise dos processos de formação e profissionalização dos professores. Tais estudos, no atual quadro da pesquisa educacional brasileira, fazem parte de um esforço de compreensão da profissão e dos processos de profissionalização docentes a partir da ótica dos próprios sujeitos nela envolvidos. (...) eles se inserem no movimento internacional das reformas pela profissionalização, revelando um lado do ofício de professor que por muito tempo ficou encoberto pelas pesquisas (...). (2001, p. 18).

Portanto, o paradigma da racionalidade técnica tem suas bases questionadas, pois “trabalhava com a concepção de professor como um instrumento de transmissão de saberes produzidos por outros” (MONTEIRO, 2001, p. 122). Assim, por desqualificar o trabalho desse profissional, é substituído por novos paradigmas, e a categoria saber docente surge como uma forma de se estudar a complexidade da relação dos professores com seus saberes e da própria ação pedagógica como um todo. Nesse sentido, Tardif, Lessard e Lahaye (1991) chamam a atenção para o fato de que o saber docente é plural, estratégico, constituindo-se um amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência. Essa visão, de acordo com Tardif (1999), supera a visão de que o professor é um “idiota cognitivo”, atribuindo-lhe o status de profissional dotado de autonomia. Essa linha de raciocínio corrobora com Sousa Santos (2010), quando este se refere a uma “ecologia de saberes” que é constituída por uma diversidade epistemológica e uma pluralidade de conhecimentos heterogêneos que se complementam e nem sempre são valorizados pela monocultura da ciência moderna.

Para Gauthier (1998), o ensino tardou a refletir sobre si mesmo, ao contrário de outros ofícios que desenvolveram historicamente um *corpus* de saberes próprios. Ressalta ainda o autor que caímos no erro de manter o ensino em uma espécie de “cegueira conceitual”, o que colaborou para a desvalorização da docência enquanto profissão, característica ainda hoje marcante em nossa sociedade.

As reformas na educação no Brasil, sobretudo as realizadas a partir da vigência da atual LDB, são reflexos de um movimento internacional de mudança de paradigma, relacionado aos saberes docentes, logo:

As reformas atualmente em curso no Brasil se situam no prolongamento desse movimento. Por exemplo, no contexto geral das reformulações, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394 de dezembro de 1996) permitiu o desenvolvimento de políticas públicas como o Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef), os Programas de Avaliação dos Sistemas de Ensino (Educação Básica e Ensino Superior), os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Proposta de Formação (em nível superior) dos Profissionais da Educação Básica (Decreto, nº 3276, de 6 de

dezembro de 1999). Esta última definiu uma política de formação dos profissionais da Educação Infantil, dos professores das primeiras séries do Ensino Fundamental (realizada em cursos de pedagogia e em escola de formação de professores no Ensino Médio até então), dos professores das séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio (realizada nos programas de licenciatura). Essas políticas introduzem no cenário brasileiro não somente um novo modo de compreensão da formação de professores e do próprio professor, como também criam novas instâncias formadoras como o Curso Normal Superior e os Institutos Superiores de Educação; estabelecem uma lógica de estreita articulação entre as agências formadoras e os sistemas de ensino; e balizam os conhecimentos considerados básicos para os professores da Educação Básica. (IDEM, p.14).

Nesse caso entendemos que a atual reforma educacional Lei nº. 13.415/2017 representa um retrocesso em relação ao que vinha sido construído até então. Assim, os saberes que compõem a docência são plurais e oriundos de diversas fontes de formação, oficiais e não oficiais. No entanto, não se pode cair no espontaneísmo nem no erro conceitual, pois estes são extremamente complexos, assim como a relação dos professores com eles, o que dá à docência uma característica própria como profissão, necessitando, portanto, de formação sólida e embasamento teórico-metodológico específico.

3 FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTES

As pesquisas sobre a formação de professores nas últimas décadas têm ganhado espaço no mundo acadêmico, e cada vez mais esse profissional e seus saberes têm sido objeto de estudos. Essas investigações têm servido de base para novas reflexões sobre o processo de formação de professores e, embora não tenham sido suficientes ainda para mudar o rumo de antigas práticas de formação, presentes em nossas universidades, é esse um caminho que vem sendo trilhado paulatinamente, conduzindo-nos a descobrir o que há por trás das práticas pedagógicas e do universo de saberes do professor.

Para Miranda (2008), o professor é um sujeito que traz um *background*, isto é, carrega consigo uma bagagem de valores, concepções, que foram construídos e mediados em sua história de vida, seu processo de formação pessoal e profissional, formando assim uma relação rizomática com os saberes que ele leva para a sala de aula. Essa assertiva ratifica o pensamento de Rabelo (2015), quando afirma que

(...) o trabalho docente é algo instável à medida que a prática profissional do professor está atrelada a suas experiências durante a vida profissional, por isso, ao tratar do saber dos professores, não é possível entendê-lo se não pensarmos a própria identidade do docente como um ser que possui uma subjetividade, juízos e um discurso próprio (IDEM, 2015, p. 127).

O trabalho docente só pode ser analisado quando entendemos que o professor é um ser humano e como tal conduz as marcas do que viveu, e por essas experiências é transformado, utilizando-se delas como elemento essencial no seu ofício, no cotidiano da sala de aula. Por não levarem em conta tais premissas, muitas são as lacunas nos cursos superiores de formação de professores, pois como nos lembra Tardif (2012, p. 37) "(...) na formação de professores ensinam-se teorias (...) históricas, pedagógicas etc., que foram concebidas, na maioria das vezes, sem nenhum tipo de relação com o ensino nem com as realidades cotidianas do ofício de professor".

Entendemos que atua na constituição dos saberes docentes, a subjetividade do professor, um sujeito que está inserido no mundo e que, a partir dele, cria suas concepções, sendo transformado constantemente, pois não só está no mundo, mas também age nele e participa dele ativamente enquanto ator dotado de razão e personalidade própria. Os mestres são seres dotados de identidades particulares, mas também influenciados pelo contexto do qual participam, assim "a função docente deve ser analisada à luz dos fatores sociais e educacionais que interferem direta e indiretamente na atuação do professor" (ESTEVES, 1987, p.25 apud FONSECA 2006, p. 23). O que nos vem "mostrar que a formação pode ocorrer a cada momento na malha dos dramas sociais em que se entretete a vida de cada um" (FONTOURA, 1992, p. 178-192 apud FONSECA, 2006, p. 33).

Assim não se podem negar as especificidades dos saberes tecidos inclusive nas práticas concretas do exercício da docência, na realidade escolar cotidiana, onde estes só podem ser compreendidos por meio do diálogo entre modelo e realidade devido às muitas formas que assumem o fazer pedagógico nos cotidianos escolares, nas redes de fazeres-saberes, valores múltiplos contraditórios e antagônicos que coabitam o espaço escolar (Oliveira, 2009). Dessa forma, interferências, criações, dinamismo concreto e realidade formam entre si um rizoma impossível de ser enquadrado em modelos preestabelecidos, o que nos leva a reafirmar a complexidade da docência enquanto profissão.

Fica evidente o caráter recriador dos saberes docentes que são, na realidade, uma mescla dos conhecimentos produzidos na academia a partir das ciências de referência, dos conhecimentos produzidos no âmbito da escola, no ato de ensinar, e perpassados pelos conhecimentos adquiridos, forjados, (re)formulados e (re)significados durante a experiência de vida do professor. Logo entendemos e corroboramos com o pensamento de Fonseca e Couto (2008, p. 264) quando assim se pronunciam:

Os saberes docentes, dessa perspectiva, são vistos como algo que vai muito além da transmissão de informações canônicas e referendadas em planos externos à instituição escolar, sobretudo porque, nessa trama de saberes, interagem sujeitos plurais, memórias, experiências e práticas escolares postas em movimento no interior de configurações institucionais peculiares e diferenciadas.

Gauthier (1998) enfatiza a necessidade de que as pesquisas sobre saber docente sejam realizadas a partir de investigações empíricas que sejam empreendidas tendo como objeto principal a ação do professor no cenário da sala de aula. Para tanto, o autor sugere o termo “*reservatório de saberes*” para englobar o conjunto de saberes que constituem a docência, e de modo mais específico, o termo “*repertório de conhecimentos*” para designar os saberes da ação pedagógica com enfoque no resultado de pesquisas no gerenciamento da classe e no gerenciamento do conteúdo pelo professor.

A constituição de um repertório de conhecimentos específicos ao ensino, sugerido por Gauthier (1998), levaria os professores a gozarem de um profissionalismo, isto é, todos os docentes compartilhariam de um mesmo conjunto de saberes e de experiências e formariam uma comunidade profissional, como existe em outras profissões. Neste sentido, tomamos de Bourdoncle *apud* Gauthier o conceito de profissionalismo como o “processo de socialização profissional que se caracteriza principalmente pela adesão dos membros às regras, normas e atitudes que definem o que se poderia chamar de uma consciência profissional” (1998, p. 60). Sendo assim é preciso considerar a necessidade de afirmação do ensino como um campo específico de saberes e detentor de uma profissionalidade.

É importante ainda referir que a profissão docente tem sofrido transformações significativas ao longo das últimas décadas, sendo hoje exigida, na generalidade dos países, uma formação de nível superior como pré-requisito para lecionar. Essas transformações conduziram à emergência de um movimento de profissionalização. Para Morgado (2011), trata-se de um processo que visa ao desenvolvimento de competências profissionais. A profissionalização deve promover, em simultâneo, a apropriação de uma dada cultura profissional por parte dos formandos e favorecer a construção da sua identidade profissional, a qual irá prolongar-se ao longo da sua vida profissional.

Em sintonia com Morgado (2011), Monteiro (2010, p. 49) advoga que a formação profissional, enquanto dimensão da profissionalização, “é um processo tanto de especialização como de socialização”, já que não envolve apenas a aprendizagem de conceitos e capacidades, mas também a apropriação de valores e atitudes, “através da qual o candidato ao exercício da profissão aprende uma postura profissional (ethos)”. Logo, nesta ordem de ideias, a profissionalização corresponde ao processo de transformação de uma pessoa num profissional, habilitando-o a assumir funções profissionais complexas e variadas (TARDIF; FAUCHER, 2010).

Assim corroboramos com Borges e Tardif quando se referem à relação entre os saberes e o processo de profissionalização docente:

Enfim, cada vez mais os estudos sobre os saberes docentes vêm se constituindo como uma possibilidade de análise dos processos de formação e profissionalização dos professores.

Tais estudos, no atual quadro da pesquisa educacional brasileira, fazem parte de um esforço de compreensão da profissão e dos processos de profissionalização docentes a partir da ótica dos próprios sujeitos nela envolvidos. (...) eles se inserem no movimento internacional das reformas pela profissionalização, revelando um lado do ofício de professor que por muito tempo ficou encoberto pelas pesquisas. (2001, p. 18).

Sendo o ensino um ofício que se inicia ainda na Antiguidade, este tardou a refletir sobre si mesmo, isto é, como ofício com saberes próprios, condição *sine qua non* para sua efetivação profissional. Talvez isto seja explicado pelo fato de as origens da função docente ter se dado ligado ao *corpus* religioso (principalmente no Brasil), em que os professores revestiram-se de uma atividade missionária e até mesmo escatológica², tendo como controladora de suas ações, a Igreja. Da gênese religiosa da função docente surgiram modelos educativos constituídos de saberes, técnicas, normas e valores que deveriam ser utilizados nas práticas pedagógicas e que se perpetuam até nossos dias. Um exemplo disso é o modelo jesuítico, que influenciou incisivamente o modelo educacional brasileiro desde os seus primórdios. Nas palavras de Nóvoa:

Inicialmente, a função docente desenvolveu-se de forma subsidiária e não especializada, constituindo uma ocupação secundária de religiosos ou leigos de mais diversas origens. A gênese da profissão de professor tem lugar no seio de algumas congregações religiosas, que se transformaram em verdadeiras congregações docentes (1995, p. 15).

Após o total controle da educação e, conseqüentemente dos professores pela Igreja, a docência passou a ser uma atividade controlada pelo Estado, embora “o modelo do professor continuasse muito próximo do modelo do padre”, como assevera Julia *apud* Nóvoa, (1995, p. 15). Assim, embora fazendo parte do *corpus* estatal, os docentes continuavam tendo suas práticas ainda orientadas por princípios religiosos.

Com o aperfeiçoamento das técnicas e instrumentos pedagógicos, a utilização de novas metodologias de ensino e novas abordagens curriculares ficou cada vez mais evidente que o ensino e os seus principais agentes, os professores, necessitavam dotar-se de um conjunto de práticas que os constituíssem como um ofício, uma profissão. Neste sentido, o Estado instituiu os professores como um corpo profissional desfazendo-se, assim, o ideário religioso da “vocação” e da “missão” de educar - conceitos tão amplamente estabelecidos pela Igreja.

A partir do século XVIII, começaram a serem criadas as licenças (autorizações) para que os professores pudessem lecionar. Essas referendavam um conjunto de competências técnicas para o recrutamento dos docentes. Assim,

à medida que o Estado foi assumindo gradativamente o controle da educação formal,

apresentava o professor como um ser que ao desenvolver o ofício de ensinar assemelhava-se a um missionário imbuído do princípio de salvação do seu próximo.

² Doutrina que trata do destino final do homem e do mundo. Tomamos esse termo da teologia para destacar a ideia difundida no início da história da educação em nosso país que

procurando definir os conteúdos e os comportamentos que deveriam ser cultivados pela escola, os principais responsáveis por esse empreendimento – os professores – encontraram as condições necessárias para a sua profissionalização, uma vez que esse processo se desenvolveu, sobretudo, em função das iniciativas empreendidas pelo Estado para o seu recrutamento, formação e contratação. (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 14).

Não é nossa intenção neste trabalho historicizar a profissão docente. Mas, enfatizar que a profissionalização dos professores, de modo geral e no caso específico brasileiro, deu-se através dos esforços dos próprios docentes em estabelecer elementos que conduzissem à profissionalização de suas práticas, além das iniciativas do Estado e de outros segmentos da sociedade.

Gauthier (1998) afirma que antes da preocupação de se estabelecer conhecimentos específicos da docência, o ofício de ensinar era determinado, pelo que o autor chama de “cegueira conceitual”, como já nos referimos anteriormente, que estabelecia ideias vagas sobre o ensino. Dentre essas ideias havia as que estabeleciam em linhas gerais que para ensinar bastava ao professor:

- Conhecer o conteúdo.

Ainda em voga atualmente, essa ideia admite que, para ensinar, o professor deve apenas conhecer bem a matéria de sua disciplina. O conceito de ensino aqui consiste em transmissão de conhecimento. Ao que Paulo Freire designou de “educação bancária”³. É inegável que, para ensinar, algo é imprescindível o conhecimento do conteúdo, mas não apenas isso. O professor precisa mobilizar outros saberes para desempenhar bem o seu ofício profissional.

- Ter talento.

É inegável que na prática de qualquer atividade profissional é necessário possuir certo talento. Mas não podemos concordar que o ato de ensinar seja exercido apenas pelos talentosos, pois esses podem ser raros. Precisamos que o talento seja acompanhado de um processo de reflexão da prática e de um corpo de saberes que possam ser repassados para outros, mesmo os que não sejam tão talentosos. No que se refere ao campo educacional, precisamos de professores que possuam habilidades e competências para o exercício da docência, mas essas características devem ser fruto de um trabalho sistematizado e refletido e não restrito a certos dons específicos.

- Ter bom senso.

Em um mundo dominado por conflitos de todas as naturezas, ter bom senso pode significar que a opinião de alguém tem que ser aceita em detrimento da dos outros. No caso da escola, como local de conflitos e de diversidade de crenças e opiniões o professor não deve tomar decisões baseadas apenas no discernimento (nas questões do tipo: eu acho que é

melhor assim...) e desprezar um corpo de conhecimentos e habilidades necessários à sua prática profissional.

Cada vem mais tem se tornado necessário que os professores possam ser mediadores de conflitos em sala de aula. Para isto, precisam qualificar-se e incorporar aos seus saberes profissionais técnicas de mediação de conflitos que possam proporcionar-lhes trabalharem em um ambiente harmônico em que se respeitem as especificidades de cada um.

- Seguir a intuição

Nesse caso, seguir a intuição significa agir sob o impulso de algo interno, fruto de um pensamento, do inconsciente que desconhecemos o que é. A prática profissional do professor ou de qualquer outro profissional não pode estar baseada em intuições, mas sim em elementos concretos que constituem os saberes e que definem sua própria profissionalidade.

- Ter experiência.

É evidente que a experiência é um mecanismo que possibilita uma prática profissional mais eficiente em qualquer área de trabalho. No campo do ensino, isso também se aplica. Professores com maior tempo de experiência em sala de aula possuem maiores condições de fazer um trabalho, em linhas gerais, com mais qualidade. No entanto, o saber docente não pode ser reduzido unicamente ao saber da experiência, que deve vir acompanhada de um *corpus* de conhecimentos necessários à prática do magistério. Acreditamos assim, ser a formação (tanto a inicial quanto a continuada) que deverá aproveitar muito da experiência e do cotidiano dos professores que já exercem o ofício para, em conjunto com outros saberes, formarem novos professores aptos a enfrentar os desafios dessa profissão.

- Ter cultura.

Por muito tempo vigorou a ideia que, para ensinar bem, bastava que o professor tivesse um bom arcabouço cultural. Em outras palavras, ele deveria ser uma pessoa culta, de saber notório, reconhecida por toda uma sociedade. Uma espécie de enciclopédia ambulante. Não podemos dizer que o conhecimento da cultura de um povo ou mesmo da produção cultural da humanidade não seja importante para a prática profissional. Ela o é, inegavelmente. Porém, assim como as demais ideias preconcebidas sobre o saber docente, ter cultura, de forma isolada de outros saberes não é suficiente para constituir a prática profissional do professor.

Em síntese, todas as ideias apresentadas anteriormente eram utilizadas para definir, cada uma de forma isolada, o saber necessário para a docência. Concordamos com Gauthier quando esclarece que essas “ideias preconcebidas prejudicam o processo de profissionalização do ensino, impedindo o desabrochar de um saber desse ofício sobre si mesmo” (1998, p. 25), e fazendo da docência um ofício sem saberes.

³ Grosso modo, o termo educação bancária remete a ideia que o professor, considerado o único detentor do saber, transmite (deposita) o conhecimento ao aluno, este considerado como alguém desprovido de saberes, assim como numa operação

bancária em que se transferem valores de uma conta para a outra. Para maior aprofundamento recomendamos a leitura de FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1974.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Toda a problemática levantada nesta escrita, configura-se como relevante para que a profissão docente consiga, cada vez mais, superar as ideias preconcebidas acerca de sua essência e, enfim, alcançar o *status* de profissão que possui um repertório de saberes próprios como qualquer outra.

Dessa forma, ratificamos as ideias expressas pelos autores que nos serviram de base para essa discussão. Reiteramos, portanto, ser a docência um ofício extremamente complexo, formado por uma teia de saberes provenientes de diferentes fontes, oficiais e não oficiais. Neste sentido, o processo de formação dos profissionais da educação é composto por vários momentos que perpassam sua história enquanto sujeito. A complexidade intrínseca ao processo formativo, muitas vezes não são absorvidas pelos cursos responsáveis pela formação de professores, visto que não conseguem dar conta da diversidade da formação e do ofício de professor.

Para além dos muros das instituições formadoras dos futuros formadores, constatamos que ainda hoje, por razões diversas que não podemos aprofundar no momento, a docência continua sendo vista e exercida, na maioria das vezes, como ofício baseado no espontaneísmo, daí a polêmica gerada em torno da questão do “notório saber”, proposto pela atual reforma da educação, que apenas reforça uma realidade que infelizmente ainda persiste na sociedade brasileira, a pouca valorização e compreensão sobre o real estatuto da profissão professor no Brasil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei nº 9394/96 que estabelece a diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Seção 1, p. 1-3.

D’ÁVILA, C.; SONNEVILLE, J. J. Trilhas Percorridas na Formação de Professores: Da Epistemologia da Prática à Fenomenologia Existencial. In: VEIGA, I. P. A.; D’ÁVILA, C. M. (Orgs.). **Profissão Docente: Novos Sentidos, Novas Perspectivas**. Campinas-SP: Papyrus, 2008.

FONSECA, S. G. **Ser professor no Brasil: História Oral de Vida**. 3. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

GAUTHIER C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**. Ijuí: Unijuí, 1998.

MIRANDA, S. R. Lugares de memória, espaços de formação: elos invisíveis na constituição do conhecimento histórico de professores. In: FONSECA, S. G.; ZAMBONI, E. (Orgs.). **Espaços de Formação do Professor de História**. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

MONTEIRO, A. M. Professores: Entre saberes e práticas. **Educação & Sociedade** (Impresso), Campinas, v. XXV, n.XII, p. 121-142, 2001.

_____. **Professores de História: Entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: **Vidas de professores**. 2. ed, Porto: Porto Editora, 1995.

SILVA, A. M. P. Reinventando um passado: diversidade étnica e social dos alunos das aulas públicas de primeiras letras na Corte, na primeira metade do século XIX. **Cadernos PENESB**, v. 8, p. 36-72, 2006.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, n. 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.

VEIGA, I. P. A. Docência como atividade Profissional. In: Veiga, I. P. A.; D’AVILLA, C. (Orgs.). **Profissão Docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas-SP: Papyrus, 2008.

SOBRE AS AUTORAS

Sonia Maria Soares de Oliveira
Secretaria de Educação do Ceará, Brasil
<https://orcid.org/0000-0001-9019-8556>

Mestre em Educação pelo PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará, UECE.

E-mail: soniasoares_bb@hotmail.com

Antonio Ivanilo Bezerra de Oliveira
Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, Brasil

Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará - UECE (2017). Atualmente integra a equipe de formação de professores da Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza – SME.

E-mail: ivanilobezerra@yahoo.com.br

Fátima Maria Leitão Araújo
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Doutorado em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (2007). Atualmente é Professora Associada do Curso de Graduação em História e do Mestrado Interdisciplinar em História e Letras - MHIL e do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE da Universidade Estadual do Ceará - UECE.

E-mail: fatima.leitao@uece.br