
SER PROFESSOR: A PROFISSIONALIZAÇÃO, O PROFISSIONALISMO E A CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

Denise Filomena Bagne Marquesin¹

RESUMO: Este artigo é um recorte da pesquisa qualitativa de doutorado que teve como objetivo verificar como ocorre aprendizagem da docência e constituição da profissionalidade docente. O presente texto destaca que os conhecimentos exigidos para ensinar e para aprender vêm sendo incorporados e/ou (re)significados, existindo neste contexto, discussões sobre a tênue distinção entre os termos profissionalismo, profissionalidade e profissionalização. Como referencial teórico-metodológico no campo do conhecimento profissional e da aprendizagem da docência utilizou-se as contribuições de Montero (2001) como base da pesquisa, assim como, de Gauthier (1998), Moura (2001), Roldão (2005), Tardif (2008), Goodson (2008) e André (2010). Os estudos indicaram que a profissionalidade envolve os conhecimentos articulados a um processo de profissionalização e às habilidades para o exercício profissional da docência, o que requer a conquista de um espaço para constituição, reconhecimento e valorização profissional.

Palavras-chave: Profissão Docente, Conhecimentos Docente, Profissionalidade

BEING A TEACHER: THE PROFESSIONALIZATION, THE PROFESSIONALISM AND THE CONSTITUTION OF THE TEACHING PRACTICE PROFESSIONALITY

ABSTRACT: This article is part of a doctorate qualitative research aiming at verifying how the teaching profession and the building of professionalism teaching occur. The study emphasizes that the required knowledge to teach and learn has been incorporated

¹ Doutora em Educação Matemática PUCSP e docente na Faculdade Anhanguera de Jundiaí

into new concepts and/or used with different meanings, showing that there are studies about the sight difference between professionalism and professionalization. The studies were based on the theories and methodological contributions of Montero (2001), Gauthier (1998), Moura (2001), Roldão (2005), Tardif (2008), Goodson (2008) and André (2010). The studies suggested that professionalism involves knowledge connected to a professionalization process and to certain abilities of professional teaching what requires the achievement of constitution, recognition and professional valuation.

Key words: Professional teaching. Teaching knowledge. Professionalism.

INTRODUÇÃO

A busca da legitimação profissional e a complexa natureza da profissão docente têm estado em pauta nos estudos desde a década de 1980, e desde então, vêm sendo anunciadas por diferentes pesquisadores. As atuais tendências investigativas sobre a docência e a constituição da profissionalidade do professor vêm emergindo como temática relevante e têm como referência os contextos e os processos envolvidos na constituição do ser professor.

De acordo com Montero (2001), é consensual a ideia de que os professores vão se modificando na trajetória profissional, e, a partir da prática reflexiva que resulta de um processo de construção histórica e ideológica que interfere no seu processo de profissionalização, eles podem constituir-se profissionalmente.

Existe uma literatura que vem sendo ampliada com significativa relevância sobre os aspectos inerentes à profissão, ao profissionalismo e à profissionalização docente. Outros elementos relativos à profissão docente e aos conhecimentos profissionais para o exercício da docência vêm sendo incorporados e/ou (re)significados, assim como, a tênue distinção entre os termos profissionalismo, profissionalidade e profissionalização.

É importante considerar que a profissão docente e a profissionalização docente “pertencem ao mesmo campo disciplinar e se constituem num processo dinâmico em plena evolução, com crescente identificação dos critérios de articulações - o ensino como a atividade profissional dos professores” (GOODSON, 2008, p.35). O autor

considera que o percurso profissional sempre é marcado pela mobilização de conhecimentos já existentes e pela produção de novos, e isso exige que o próprio professor vincule sua formação docente à sua profissionalização.

A profissão docente: os conhecimentos necessários para ação de ensinar e aprender

As ações que envolvem a tarefa de ensinar e de aprender ficam mais claras quando compreende-se que a aprendizagem da profissão envolve o ensinar e o aprender e tem relação com a formação docente.

Nesse âmbito, os conhecimentos necessários para exercício da docência entre outros elementos constituintes do processo de profissionalização docente e da profissionalidade do professor, merecem ser considerados desde a formação inicial.

Diante essa compreensão, assim como Nóvoa (1995) entende-se que as especificidades do tornar-se professor dizem respeito aos saberes iniciais, aos conhecimentos e espaços de aprendizagem da docência, bem com a identificação com a profissão, às concepções e sentimentos sobre a docência e ao cotidiano do trabalho docente.

A análise de Tardif (2008), no que concerne à questão de tornar-se e ser professor, baseia-se no pressuposto de que a prática docente não se resume apenas a um espaço de aplicação de saberes e conhecimentos, mas compreende que essa prática é também um palco de produção de saberes relativos ao ofício profissional, pois os professores são sujeitos do conhecimento em constante busca por formas de atuação. O autor destaca que os professores são atores que “[...] dão sentido e significados aos seus atos, e vivenciam sua função como uma experiência pessoal, construindo conhecimentos e cultura própria da profissão”(p.38).

Na mesma perspectiva, Gauthier (1998) critica a associação comum dada ao acesso livre ao exercício da ‘profissão de professor’ sem outra forma de processo para todos aqueles que detêm o saber disciplinar. O autor propõe a reflexão sobre o impacto da profissionalização no caso do ‘ofício do professor’. Para o autor, “ o repertório de conhecimento é o conjunto de saberes, de conhecimentos, de habilidades e de atitudes de que um professor necessita para realizar seu trabalho de modo eficaz num contexto de ensino” (p.61). Reforça a importância de questionar a tarefa de ensinar:

Se o professor é o agente de primeira instância na busca de excelência educacional e se o desvelamento dos saberes que ele utiliza é uma condição de profissionalização, quais são então as práticas, os saberes, as competências que aumentam a eficácia do ensino? Responder a essa pergunta significa, de certo modo, identificar um repertório de conhecimentos próprios do ofício de professor” (GAUTHIER, 1998, p.61).²

Goodson (2008), em perspectiva semelhante, anuncia a importância de se considerar que a profissão docente e a profissionalização docente, pois pertencem ao mesmo campo disciplinar e [...] “se constituem num processo dinâmico em plena evolução, com crescente identificação dos critérios de articulações- - o ensino como a atividade profissional dos professores” (p.35). Destaca que o percurso profissional sempre é marcado pela mobilização de conhecimentos e pela produção de novos conhecimentos, ou seja, exige que o próprio professor vincule sua formação de professor à sua profissionalização.

Nóvoa (1995) centra suas indagações no conhecimento do professor, no seu contexto sociocultural, na sua formação e defende que o conhecimento dos professores sobre ensinar resulta da insistência em três pontos importantes:

[...] primeiro na necessidade de uma sólida formação inicial, que dote os professores de um bom repertório teórico e metodológico; segundo na importância de acompanhar os jovens professores, permitindo-lhes tempo de transição de aprendizagem do *ethos* e das rotinas de profissão; terceiro, no caráter decisivo de uma integração em um grupo docente que, no quadro de projetos de escola, promova uma atitude de formação, de reflexão e de inovação (NÓVOA, 1995, p.26).

Nessa compreensão, concorda-se com Montero (2001) em relação à atuação docente associada à interpretação dos acontecimentos dos contextos de ensino as quais dependem da atividade profissional intencional e dos conhecimentos apropriados, Dito dessa forma, afirma que, a atividade docente demanda um tempo de apropriação de conhecimentos que está diretamente vinculado à articulação e à mobilização de saberes contextualizados (do conteúdo, da prática, curriculares, teóricos e da ação pedagógica).

² Si el profesor es el agente de primera instancia en la búsqueda de la excelencia educativa y la presentación de los conocimientos que se utiliza es una condición de la profesionalización, ¿cuáles son las prácticas, conocimientos, habilidades que aumentan la eficacia de la enseñanza? Responder a esta pregunta significa, de alguna manera, para identificar un repertorio de conocimientos propia oficina de maestro ". (GAUTHIER, 1998, p.61)

Portanto, buscando compreender o complexo sistema de conhecimentos que regulam a atividade docente, adotou-se, para esta pesquisa, o conceito de conhecimento profissional docente definido por Montero (2001, p. 63) como “resultante das crenças, valores, teorias, princípios, pensamentos e interpretações sobre o ensino”.

Para a autora atividade docente, demanda articulação e mobilização de saberes contextualizados (do conteúdo, da prática, curriculares, teóricos e da ação pedagógica), que são resultantes da ação docente e da vivência do cotidiano da sala de aula, bem como dos conhecimentos profissionais, desenvolvidos a partir do exercício da profissão, uma vez que:

Aprender a ensinar é um processo que implica efetivamente a aquisição de um repertório de conhecimentos, habilidades, atitudes, crenças, afetos construídos ao longo e durante o exercício profissional de qualquer professor; esse repertório tem estreita relação com os diversos contextos e lugares em que ocorre (MONTERO, 2001, p.154).

Conforme já anunciado, os conhecimentos são constituídos de saberes e estão a favor da atuação profissional docente, seja na formação inicial ou durante a carreira docente.

Nóvoa (2000) também traz importantes contribuições sobre os saberes que se configuram e se (re)significam gradativamente na formação inicial e durante o exercício da docência, quando os professores reconstróem modelos, imagens, maneiras de ser, pensar e agir que são próprias da profissão e, por isso, fazem parte da identidade do professor³.

Segundo o autor, para entender e verificar a natureza dos conhecimentos para ensinar, o professor precisa preocupar-se com o ensino e pesquisar sobre o processo de ensinar, devendo, portanto, tornar-se pesquisador, ao mesmo tempo que ensina. Dessa forma, precisa refletir sobre sua prática, para apropriar-se de conhecimentos — desde os disciplinares e curriculares, até os experienciais, da ação pedagógica e das ciências da

³ Nesta pesquisa, adota-se a concepção de identidade defendida por Nóvoa (2000, p. 16): “A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor

educação. Essa reflexão deve nascer de uma decisão deliberada, que revele a reelaboração da experiência a partir da análise sistemática da prática.

Nóvoa (1995) centra suas indagações no conhecimento do professor, no seu contexto sociocultural e na sua formação e defende que o conhecimento sobre ensinar resulta da insistência em três pontos importantes:

[...] primeiro na necessidade de uma sólida formação inicial, que dote os professores de um bom repertório teórico e metodológico; segundo na importância de acompanhar os jovens professores, permitindo-lhes tempo de transição de aprendizagem do *ethos* e das rotinas de profissão; terceiro, no caráter decisivo de uma integração em um grupo docente que, no quadro de projetos de escola, promova uma atitude de formação, de reflexão e de inovação. (NÓVOA, 1995, p.26).

Nos três pontos destacados, o pesquisador traz importantes contribuições para este estudo quanto à questão da apropriação da teoria e da metodologia para ensinar. Confirma que, para inserir-se na profissão de ensinar, é necessário sair da condição de “mero aprendiz” para a profissão de aprendiz, assumindo que o espaço de atuação orienta sua ação, seu fundamento político, sua referência pedagógica e sua “aventura” docente. Identifica que essa “aventura” finca relação com a identidade do professor e com seus processos cognitivos envolvidos tanto na proposição quanto no desenvolvimento de atividades que o professor planeja. Esses estudos, embora não conclusivos, têm resultado em várias classificações ou tipologias para entender o que o professor pensa e como ele aprende a ser professor.

Moura (2001) confirma as percepções sobre a complexidade da ação de ensinar, ao considerar que a preocupação com os conhecimentos profissionais que envolvem a ação de ensinar não é tão simples; ao contrário, exige atenção de forma plural:

O conhecimento profissional do professor se (re)produz e ajuda o professor obter um maior conhecimento do conhecimento de que dispõe e a fazer um maior uso de sua capacidade de construção do conhecimento a partir da análise de sua prática naquele momento histórico-sócio-educacional que está vivendo (MOURA, 2001, p.93).

O mesmo autor defende que o professor vive o sentido da sua vida e do seu trabalho diariamente e que os conhecimentos profissionais são resultantes da visão do professor sobre o ensino. Visualiza o ensino como uma peça do mosaico que constitui a

vida de cada professor. Preocupa-se com a visão do ensino em que o profissionalismo é expresso e experienciado como uma vocação empenhada que envolve recompensa e execução de técnicas e experiências bem-sucedidas. Define como elemento-chave da profissão docente o estabelecimento de condições criativas para que as experiências docentes desenhem aprendizagens ascendentes e de conquista:

Compreender o ensino como o objeto principal do profissional professor pode ser um importante meio para a organização de princípios norteadores de suas ações, para que ele, cada vez mais, organize o ensino como um fazer que se aprimore ao fazer, tal como foram se formando os profissionais que tiveram de organizar certa área de conhecimento para melhor dominar o seu objeto (MOURA, 2001, p.143).

Para Moura (2001, p. 129), o papel do professor como profissão envolve “compromisso político, ética profissional, conhecimento do conteúdo e do currículo que deverá desenvolver, conhecimento didático, participação na vida escolar e se perceber como aprendiz permanente (desenvolvimento profissional)”. Referindo-se ao professor de matemática, e nesse artigo ampliando-se para os professores de todas as áreas do conhecimento, entende-se assim como o autor que o professor precisa estar consciente de que

[...] a educação escolar é feita por atividades educativas, o que envolve a preparação, organização e coordenação dessas atividades, a avaliação das mesmas e dos processos dos alunos. O exercício das várias ações que constituem a qualidade de professor, na formação inicial, é uma condição muito relevante para que o educador matemático possa compreender o seu papel como futuro profissional da educação matemática. (Ibidem, p.129)

Esse exercício profissional da docência envolve os conhecimentos e habilidades que estão articulados a um processo de profissionalização e requerem a, atualmente, a conquista de um espaço para constituição, reconhecimento e valorização profissional.

Profissionalização, profissionalismo e profissionalidade: contribuições teóricas

O campo semântico e os significados das palavras que envolvem o ensino como profissão, reforçando que têm sido tema de debate no âmbito educacional. Acrescenta-se que, nesse debate, os significados de profissão, profissionalidade e profissionalismo

variam e dificultam a interpretação sobre o processo de profissionalização docente, uma vez que existe

[...] uma dificuldade de chegar a um respectivo acordo sobre o significado de outros termos situado também no campo semântico das profissões e da profissionalização, como por exemplo, os de profissionalismo e o de profissionalidade⁴ (MONTERO, 2001, p.80).

É importante destacar que o estudo da relação dialética entre as palavras que envolvem a profissão docente, o profissionalismo e a profissionalização, na pesquisa realizada, possibilitou entender o processo de constituição da profissionalidade dos professores, que está articulado com o envolvimento do docente com os conhecimentos e as habilidades para seu exercício profissional e, também, com seu processo de profissionalização. Este último requer a conquista de um espaço para a constituição, o reconhecimento e a valorização profissional.

Desta forma, compreendendo que os professores são atores que agem num espaço institucional dado pode-se constatar que sua vida, mesmo antes e durante sua formação inicial e todo sua atuação profissional são elementos da constituição da sua profissionalidade.

Sendo assim, concorda-se com Goodson (2008) quando destaca que um projeto de profissionalização docente necessariamente deve aspirar por melhores padrões profissionais e mais profissionalismo, o que resultaria na harmonia entre a profissionalização e profissionalismo. Apresenta a distinção entre profissionalização e profissionalismo: caracteriza como profissionalização o investimento num projeto que envolve a busca de *status* e de recursos para um grupo profissional e afirma ser o profissionalismo o outro lado da moeda, pois se direciona à prática e à profissão de ensinar, ou seja, “à definição que os professores fazem das práticas do seu grupo de pares e das formas que concretizarem a arte e o ofício de ensinar” (GOODSON, 2008, p.210). Contudo, faz um alerta aos professores que precisariam entender a complexidade do profissionalismo docente e sua não caracterização geral:

⁴ “[...] hay que añadir la dificultad de ponerse de acuerdo respecto al significado de otros términos situados también en el campo semántico de las profesiones y la profesionalización, como por ejemplo lo de profesionalismo, o profesionalidad” (MONTERO, 2001, p.80).

Cada professor tem de construir um profissionalismo pessoal que se encaixe na sua história de vida, na sua formação, no seu contexto e, acima de tudo, na sua personalidade. Boa parte deste profissionalismo é aprendida, construída e necessariamente sustentada no ambiente de trabalho quotidiano da escola (GOODSON, 2008, p. 131-132).

Roldão (2005) amplia essas discussões ao referir-se sobre a não linearidade do processo de profissionalização e a necessidade do olhar atento para as tensões que o atravessam, já que “desde o século XIX alternaram-se períodos de profissionalização e desprofissionalização pautados em lutas e conflitos, de hesitações e de recuos”(p.3). A autora ao considerar, o *saber* que se associa ao ser professor, como o “elo mais fraco” da sua profissionalidade, declara também que a desvalorização profissional relacionada ao aspecto de ser e estar na profissão reflete no âmbito cognitivo e intelectual do professor.

Montero (2001) em perspectiva semelhante apresenta a questão da vulnerabilidade da profissão do ensinar quando, como qualquer outra ocupação é também uma profissão que nasce do contexto de trabalho, não sendo possível admitir que ‘uma pessoa ou qualquer pessoa’ que está na escola ensinando algo durante um determinado tempo seja imediatamente considerado professor. A autora incomodada com as críticas ao professor como profissão apresenta que os professores muitas vezes não sabem anunciar suas funções e ficam entre o jogo dos enfoques epistemológicos da profissão. Os argumentos do professor são repetitivos e singulares sobre sua função e eles se esquecem-se que exercem uma tarefa extraordinária que se relaciona com diversos campos conceituais. Afirma que:

Talvez seja uma das marcas do século XX o conjunto de conceituações oscilantes de professores, sob diferentes abordagens epistemológicas, entre a passividade e atividade, entre a ignorância e a atenção, entre sua consideração de autônomos e de repetidores dos acervos e heranças culturais e, sua consideração de práticos reflexivos, entre a suspeita permanente de minoria de idade e reconhecimento de seu conhecimento para a configuração do conhecimento profissional ensino (MONTERO, 2001, p.71).

O ensino como profissão e a própria profissão docente atualmente colocam a figura do professor em evidência, pelas inúmeras tarefas que desempenha e pelo aumento das expectativas sobre seu papel na profissão. O professor tem assumido

funções complexas que refletem na sua constituição profissional e na transformação do espaço onde atua. André et al. (2010) confirmam essas concepções:

O professor, ao mesmo tempo que desenvolve a sua atividade profissional, contribui para que mudanças ocorram ao seu redor e, simultaneamente, reconstrói-se pelas experiências. Nesse processo, ele não só constitui a sua identidade, mas também colabora com ações, valores e práticas para a constituição identitária dos estudantes que o circundam (ANDRÉ et al., 2010, p.126).

Nesse sentido, pode-se afirmar que a busca pela identidade e pela legitimação profissional do professor está associada à natureza da profissão docente, demarcada por influências históricas, econômicas e políticas.

A docência e constituição da profissionalidade docente.

De acordo com Montero (2001, p.134-135)⁵, a identidade é “um processo às vezes estável e provisório” que se relaciona com o processo de profissionalização, o qual “mais do que um discurso profissional, se situa na disponibilidade de um corpo de conhecimentos comuns sobre o ensinar”. Nesse corpo de conhecimento reside o que caracteriza o conhecimento específico para a realização de uma atividade profissional e a forma como o professor se constitui profissionalmente, ao ter que decidir sobre a ação e sobre as várias tarefas e atividades características da profissão.

Defende-se, dessa forma, que, no caso da docência, esses aspectos estão diretamente relacionados à profissionalidade, uma vez que são os saberes docentes e os conhecimentos profissionais que fornecem embasamento necessário para a profissão e – no caso do professor – para definir planejar, executar e avaliar suas ações.

Tardif (2008) também reforça a ideia de que a formação do professor é uma trajetória que sofre influências do processo de travessia.

⁵ “Un proceso que a veces estables y temporales ...Más que un discurso profesional, reside en la disponibilidad de un cuerpo común de conocimientos sobre la enseñanza” (MONTERO, 2001, p. 133-135).

A trajetória será feita enquanto houver a vida humana, uma vez que a transformação é a recorrência de uma (re)construção e a transformação feita das e nas relações com o produto. Ou seja, um trabalho que não tem um fim, e que se configura no provisório, no âmbito das incertezas, porque há a dúvida, ou seja, uma terminável travessia. (TARDIF, 2008, p.47)

Mediante o entrelaçamento das palavras e o contexto de reflexão sobre a formação como trajetória e travessia, permite-se compactuar com a afirmação de Imbernón (2004, p.46): “a formação será legítima, quando contribui para o desenvolvimento profissional do professor no âmbito do trabalho e de melhoria das aprendizagens profissionais”.

Dando continuidade às reflexões, assim como Cunha (2010) analisando o conceito de lugar de formação e associado-o com os conceitos de formação já explicitados, verifica-se que:

[...] o professor precisa de novos sistemas de trabalho, de novas situações formativas associados às instituições educativas como núcleos em que trabalha um conjunto de pessoas para exercer a profissão e desenvolver-se profissionalmente (CUNHA, 2010, p.190).

As pesquisas educacionais, desde a década de 1980, têm demonstrado, entre outros aspectos, os desafios dos cursos de Licenciatura que envolvem a questão da profissão, da profissionalização docente e da constituição da profissionalidade docente. Para Gauthier (1998), a profissionalidade diz respeito a uma dimensão do conceito de profissionalização que se articula com profissionalismo. São dimensões complementares e constituem-se num processo dialético de construção de identidade social: a profissionalização como processo interno é entendida como construção de uma profissionalidade, em que o professor adquire conhecimentos mobilizados nas atividades docentes; e a profissionalização como processo externo refere-se ao profissionalismo e envolve a reivindicação de *status* dentro da visão social de trabalho, que requer negociações e contratos por grupo de atores, no intuito de reconhecimento, pela sociedade, das qualidades específicas, complexas e difíceis de serem aprendidas.

Devido à dificuldade de fazer prescrições terminológicas para uma realidade tão ampla como a da docência, às muitas abordagens sobre esta temática, à similaridade dos conceitos, das definições e das concepções, indica-se que a profissionalização docente é o processo mais amplo que envolve a docência, pois estende-se ao percurso que o

próprio professor construiu antes e durante a sua formação e, por isso, vincula-se a sua profissionalidade, bem como ao seu processo de constituição profissional.

Entende-se nestes contextos que os aspectos ligados à cultura e à diversidade, além de auxiliar na construção da autonomia docente, interfere na constituição da profissionalidade docente:

[...] em uma perspectiva cultural da profissionalidade, a compreensão do saber profissional como saber prático e não como saber técnico, aponta para as dimensões grupais e sociais de onde se gera a prática pedagógica, em que o desenvolvimento profissional não pode ser visto como fator externo. Por isso a formação deve ser articulada com a ação pedagógica e organizacional, permitindo, assim, compartilhar experiência e a transformação dos saberes práticos em saberes comunicacionais. A construção da profissionalidade do professor se converte assim em um dos eixos de afirmação de uma profissão e um dos fatores maiores de sua autonomia (MONTERO, 2001, p.130).⁶

Tais considerações não são tão simples de serem compreendidas e apropriadas pelos professores pois, de acordo com Montero (2001), os envolvidos com o processo de ensino devem considerar a realidade e o significado da atividade profissional, que dependem da articulação dos conhecimentos da disciplina, dos conhecimentos pedagógicos e dos conhecimentos apropriados durante o exercício da docência. Ou seja, essa compreensão é gradativa devido ao “sentido dinâmico da profissionalização como um processo permanente – *ao longo da vida* – de desenvolvimento profissional” (MONTERO, 2001, p.130).

Outro aspecto a considerar diante a já mencionada relação dialética que existe entre os termos “profissionalidade” e “profissionalização”, destaca-se que eles são derivados de “profissão”⁷, cujo enfoque contemporâneo se relaciona com o processo e produto, estrutura e poder.

⁶ “[...] En la perspectiva cultural de la profesionalidad, la comprensión de los conocimientos profesionales y el conocimiento práctico más que conocimientos técnicos, apunta a las dimensiones del grupo social y un estímulo de la práctica pedagógica, en la que el desarrollo profesional no puede ser visto factor externo. Por lo tanto, la formación debe ser combinada con la acción pedagógica y organizativa, lo que permite el intercambio de experiencias y conocimientos prácticos en la transformación de la comunicación del conocimiento. La construcción de la profesionalidad del docente se convierte así en una declaración de los ejes de una profesión y uno de los principales factores de su autonomía” (MONTERO, 2001, p.130).

⁷ Ritzer e Walczak (1986, p.61, apud Gauthier, 1998, p.67) definem a profissão como “uma ocupação que passou por um processo de desenvolvimento que a torna capaz de convencer os outros (por exemplo, os clientes, a lei) de que ela adquiriu uma constelação de características geralmente aceitas como sendo as de uma profissão”.

Nessa visão, Tardif (2008) acrescenta que a atividade docente mobiliza perspectivas de análise, coloca a subjetividade do professor no centro das pesquisas sobre o ensino, situando-o como sujeito ativo, produtor de saberes específicos do seu trabalho, aspectos que envolvem a profissionalização e a profissionalidade.

Muitas são as abordagens sobre esta temática. Logo, sem a pretensão de homogeneizar as definições, já que não é fácil fazer prescrições terminológicas de uma realidade ampla e complexa como a da profissão docente, optou-se por fazer, no quadro a seguir, uma breve apresentação das concepções sobre a profissionalidade apresentadas pelos autores que embasam a pesquisa de doutorado realizada.

Concepções sobre a profissionalidade docente

Autor	Definição
BOURDONCLE (1991, apud GAUTHIER, 1998, p. 61):	“Profissionalidade é o aumento do domínio profissional de uma atividade. Esse aumento se faz por meio da melhoria das competências e da racionalização dos saberes que fundamentam esta atividade. Trata-se de ampliar a possibilidade de agir sobre a prática a partir de saberes formalizados. A profissionalidade no ensino supõe, assim, uma mudança nos saberes e na integração na formação”.
GAUTHIER (1998, p.71)	“A profissionalidade se legitima e se remete à compreensão das imagens ou representações que o professor constrói a respeito do magistério, mesmo antes de ter começado a ensinar”.
MONTERO (2001, p.130)	“Em uma perspectiva cultural da profissionalidade, a compreensão do saber profissional como saber prático e não como saber técnico aponta para as dimensões grupais e sociais de onde se gera a prática pedagógica, em que o desenvolvimento profissional não pode ser visto como fator externo. Por isso a formação deve ser articulada com a ação pedagógica e organizacional, permitindo, assim, compartilhar a experiência e a transformação dos saberes práticos em saberes comunicacionais. A construção da profissionalidade do professor se converte, assim, em um dos eixos de afirmação de uma profissão e um dos fatores maiores de sua autonomia”.
BRZEZINSKI (2002, p.19)	“Profissionalidade será o conjunto maior ou menor de saberes e de capacidades de que dispõe o professor, no desempenho de suas atividades num dado momento histórico”.
ROLDÃO (2005)	Profissionalidade é “conjunto de atributos, socialmente construídos, que permite distinguir uma profissão de outros muitos tipos de atividade, igualmente relevantes e valiosas. [...] A profissionalidade implica igualmente a retomada do sentido, do revigoramento e da alegria da opção de ser professor.” (2005, p.108).
ANDRÉ (2010)	Entendendo por profissionalidade o significado da ação docente, é possível afirmar que a profissionalidade é social: está atrelada à subjetividade e suas questões passam pelo âmbito do sujeito. É o sujeito que constrói sua profissionalidade; tem relação com a identidade, mas é distinta. Implica no sujeito se sentir professor, ela passa pela identidade. Podemos arriscar afirmar que a identidade está contida na profissionalidade. A profissionalidade tem uma série de características individuais e, também, tem características da profissão docente. Para exemplificar, podemos afirmar: um professor <i>expert</i> em conhecimento, que não sabe dar aula, tem profissionalidade, o que lhe falta é uma característica individual que envolve o procedimento para dar aula. Entretanto, sua profissionalização exige formação para desempenhar a atividade docente. Nesse sentido, é possível afirmar que o processo de profissionalização do professor irá permanentemente construir e constituir a profissionalidade. Ou seja, a profissionalização é dinâmica, é permanente e pode ser considerada exógena ao sujeito: é externa, é algo da profissão. Já a profissionalidade tem a dimensão intrínseca ao sujeito.

Fonte: elaboração da autora deste texto

Essas concepções se ampliam quando cada autor se reporta a profissionalidade descrevendo algumas categorias e/ou pressupostos como, por exemplo, Roldão (2005, p. 112) afirma que para que uma atividade docente seja identificável como uma profissão resultante de uma identidade desenhada pelo o prestígio, credibilidade e exclusividade de um *saber, aspectos esses* que caracterizam o grau de profissionalidade em diversas atividades que a constitui, é importante ter:

- 1) O reconhecimento social da especificidade da função associada à atividade (por oposição à indiferenciação);
- 2) O saber específico indispensável ao desenvolvimento da atividade e sua natureza;
- 3) O poder de decisão sobre a ação desenvolvida e consequente responsabilização social e pública;
- 4) A pertença a um corpo coletivo que partilha, regula e defende, intramuros desse coletivo, o exercício da função e o acesso a ela, a definição do saber necessário, o seu poder sobre ela, que advém essencialmente do reconhecimento de um saber que o legitima.

Logo, por perceber a importância desse quatro descritores e por compreender que a profissionalidade envolve os conhecimentos – articulados a um processo de profissionalização – e as habilidades para o exercício profissional da docência, o que requer a conquista de um espaço para constituição, reconhecimento e valorização profissional, entende-se, diante a pesquisa realizada, que a constituição da profissionalidade acontece, mesmo antes de assumir o trabalho docente, ou seja, desde a formação inicial.

Considerações finais

Desde os primeiros contatos com a literatura, o pressuposto de que os conhecimentos profissionais são mais amplos que os saberes necessários para ensinar e aprender esteve presente. Durante a pesquisa, nas leituras e nos estudos realizados ampliou-se essa compreensão de que cada sujeito constrói e confere significados ao seu conhecimento, que é construído internamente e confirmado na interação entre as pessoas e no envolvimento de ensinar e aprender e constituir-se professor.

Considera-se, portanto, que o conhecimento é fruto das formas de ‘saber’ e de ‘saber fazer’ docentes expressivos de cada um. Os conhecimentos são dependentes das aprendizagens alcançadas a partir do enfrentamento da prática, das relações estabelecidas entre os saberes, das vivências e verificação das transformações conquistadas (TARDIF, 2008).

O repertório de saberes sobre as situações de aprendizagens, também merece ser considerados, pois ao serem modificados tornam-se conhecimentos profissionais para o exercício da docência.

A questão relativa à evidência da constituição da profissionalidade docente que envolve os conhecimentos matemáticos para ensinar, merece ser considerado, pois confirmaram-se as concepções de Nóvoa (1995) sobre a aprendizagem profissional da docência mesmo antes do exercício da docência.

Defende-se, neste contexto, que a aprendizagem resulta de um processo gradual, garantido pelo estabelecimento de relações, onde a cada situação vivenciada são produzidas novas relações e novos significados.

Contudo, essa pesquisa vai além da constatação, quando aponta que a formação inicial do professor envolve a constituição da profissionalidade mesmo antes de assumir a profissão. Profissão que exige a superação missionária do ofício, exige transformação e ressignificação dos conhecimentos profissionais para organizar a prática pedagógica e para garantir a aprendizagem pretendida, o que impede o imprevisto e o não respeito às relações implícitas entre o trabalho pedagógico e o espaço de responsabilidade assumido com a profissão de ensinar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de, *et al.* Os saberes e o trabalho do professor formador num contexto de mudanças. *ANPED*. Caxambu: 2010.

BOURDONCLE, R. La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue Française de Pédagogie*, Paris, n. 94, jan./mar. 1991.

BRZEZINSKI, Iria (Org.). *LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Maria Isabel da. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. In *Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: perspectiva individual ao espaço institucional*/ Maria Isabel da Cunha. Araraquara-SP: Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES: CNPq, 2010

GAUTHIER, C. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: RS- 1998. Editora UNIJUI, 1998.

GOODSON, I. *Conhecimento e Vida Profissional: Estudos sobre a educação e mudança* Porto Editora 2008. P.209-222

LÜDKE M. ; BOING, L.A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docente *Educação e Sociedade*. Campinas, v.25, nº 89, p. 1159-1180, Set/Dez. 2004. Disponível em:<http://www.cedes.unicamp.br>

MIZUKAMI, Maria da Graça N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. *Revista do Centro de Educação*. Edição: 2004, vol.29,no.22.Disponível em < www.ufsm.br/ce/revista/2004> p.8-22. Acesso em maio de 2010.

MONTERO, Lourdes. *A construção do conhecimento profissional docente*. Lisboa: Instituto Piaget, 2001

NÓVOA, António. (Org). *Profissão professor*. Porto: Editora Porto, 1995

NÓVOA, Antonio. – Os professores estão na mira de todos os discursos. São o alvo mais fácil a abater. In: *Revista Pátio* – ano VII, nº 27 – agosto/outubro 2003 ARTMED Editora S.A p. 25-28

ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. *Nuances: estudos sobre educação*, v. 12, no 13,, p.105-126- jan.-dez. 2005.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 9ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.