

Profissionalidade docente: Saber e busca de reconhecimento**Teacher professionalism: Knowledge and search for recognition**

DOI:10.34117/bjdv6n12-312

Recebimento dos originais: 14/11/2020

Aceitação para publicação: 14/12/2020

Walter Rodrigues Marques

Mestre em Educação: Gestão de Ensino da Educação Básica, pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB – Mestrado Profissional), da Universidade Federal do Maranhão - UFMA (2019), licenciado em Educação Artística - UFMA (2012), Bacharel em Psicologia pela Faculdade Pitágoras (2015), bacharelado em Ciências Sociais pela UFMA e Licenciando em Física pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA. Professor de Arte na Rede Estadual de Ensino do Maranhão

E-mail: walter.marques@prof.edu.ma.gov.br

Diego Jorge Lobato Ferreira

Mestre em Design pela Universidade Anhembi Morumbi (UAM-SP). Licenciado Educação Artística pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFMA) Campus São Luís Centro Histórico, docente no Curso de Licenciatura em Artes Visuais e no Técnico Integrado em Artes Visuais, Coordenador Especialização em Arte, Mídia e Educação do IFMA - Campus Centro Histórico

E-mail: diego.ferreira@ifma.edu.br

Dayana Sthéfane Pereira Cutrim

Especialização em Docência do Ensino Superior; Graduação em Educação Artística e Turismo pela Universidade Federal do Maranhão

E-mail: dayanaspcutrim@gmail.com

Maria Neuraildes Gomes Viana

Especialista em Gestão Pública Municipal pela Universidade Estadual do Maranhão
Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão

E-mail: neura.gomes@hotmail.com

Marizelia Dielle de Freitas

Graduada em Letras Português/Inglês
Especialista em Psicopedagogia e Educação Especial

E-mail: freitasmalizelia@gmail.com

Rosangela Coêlho Costa

Mestra em Educação – Gestão de Ensino da Educação Básica – pelo PPGEEB/UFMA.
Licenciada em Geografia pela Universidade Estadual do Maranhão. Professora das Redes Municipais de São Luís e São José de Ribamar.

E-mail: rosangelamelissali@yahoo.com.br

Luís Félix de Barros Vieira Rocha

Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel); Mestre em Educação: Gestão de Ensino da Educação Básica pela Universidade Federal do Maranhão; Graduado em Educação Artística pela Universidade Federal do Maranhão. Professor de Arte no município de Matões do Norte – Maranhão
E-mail: felix_rocha_luis@yahoo.com.br

Hérbia Araújo Soares

Graduada em Educação Artística pela Universidade Federal do Maranhão; Graduada em Pedagogia pela UNINTER. Especialização Supervisão, Gestão e Planejamento Educacional e Docência do Ensino Superior pelo Instituto de Ensino Superior Franciscano (IESF).
E-mail: soaresherbia@gmail.com

RESUMO

O artigo versa sobre profissionalidade como saber docente e busca de identidade do professor enquanto profissional. Discute a docência como profissão e o marcador social “professor” na sociedade contemporânea, vistos como semiprofissão e semiprofissional. Segundo Roldão (2008), é preferível que se diga desenvolvimento profissional para referir-se a profissionalidade em vez de profissionalização, que se circunscreve como formação inicial e certificação para reconhecer a competência do exercício da profissão docente. Utilizou-se como metodologia a revisão de literatura que aponta divergência e convergência quanto à classificação identitária da profissão docente. O embasamento do artigo sustenta-se em Imbernón (2011), Tardiff (2014), Veiga (2012), Papi (2005), d’Ávila e Sonnevile (2012); Coutinho (2012); Ramalho (2004) e outros. Concluiu-se que é necessária uma definição ou redefinição da profissão/profissionalidade docente para um reconhecimento do professor como profissional da docência. Esta não pode ser vista como semiprofissão, uma vez que possui arcabouço teórico e metodológico singulares à prática e aquele ou aquela que a exerce estão inseridos no mundo do trabalho. Logo, não poderia estar exercendo um semitrabalho, mas um trabalho. Espera-se que o artigo contribua para o debate e fortalecimento da questão da profissionalidade docente.

Palavras-chave: Profissionalização/profissionalidade, Saber docente, Semiprofissão, Identidade docente.

ABSTRACT

The article deals with professionalism such as teaching knowledge and the search for the teacher's identity as a professional. It discusses teaching as a profession and the social marker “teacher” in contemporary society, seen as semi-professional and semi-professional. According to Roldão (2008), it is preferable to say professional development to refer to professionalism instead of professionalization, which is circumscribed as initial training and certification to recognize the competence of the teaching profession. The methodology used was the literature review that points out divergence and convergence regarding the identity classification of the teaching profession. The basis of the article is supported by Imbernón (2011), Tardiff (2014), Veiga (2012), Papi (2005), d’Ávila and Sonnevile (2012); Coutinho (2012); Ramalho (2004) and others. It was concluded that a definition or redefinition of the teaching profession / professionalism is necessary for the recognition of the teacher as a teaching professional. This cannot be seen as a semi-profession, since it has a theoretical and methodological framework unique to the practice and the one or the one who exercises it is inserted in the world of work. Therefore, I could not be doing a semi-job, but a job. It is expected that the article will contribute to the debate and strengthening of the issue of teaching professionalism.

Keywords: Professionalization/professionalism, Teaching knowledge, Semi-profession, Teaching identity.

1 INTRODUÇÃO

Ser docente é, além de rever conceitos e ações práticas, uma reflexão sobre a prática – (ação-reflexão-ação) –, “É preciso aprender a aprender a ensinar” (COUTINHO, 2012, p. 172). Segundo Fresquet (2007, p. 9) “Fazer da educação uma possibilidade de experiência nos remete a um aprender em três tempos: aprender, desaprender e reaprender”.

Segundo António Nóvoa (1995), a escola e o professor estão na centralidade das discussões atuais sobre educação. A partir da promulgação da LDB 9.394/96, a educação no Brasil tem causado muita discussão, alterações, reformas e/ou contrarreformas, retrocessos, ganhos e perdas para o chão da escola.

De acordo com Barros e Mazzotti (2009 p. 167) “A prática docente é realizada por um grupo social definido, em condições particulares para seu desenvolvimento, dentre as quais a não separação dos executores de suas tarefas, que se efetivam em uma situação psicossocial”. Fernandes e Nunes (2016) destacam o papel dos mestrados profissionais em educação a partir do quesito Inserção Social inserido pela Coordenação para Aperfeiçoamento de Pessoal de Educação Superior (CAPES) no questionário de avaliação de desempenho dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* no Brasil. Os autores elucidam que o ganho desse questionário para a educação seria o grande impacto da transformação social, uma vez que os programas *Stricto Sensu* teriam, no tocante à responsabilidade social, que oferecer uma devolutiva em forma de pesquisas. Exemplos dessa responsabilidade social são os produtos dos mestrados profissionais, dentre os quais, destaca-se a pesquisa de Marques (2019) *A CERÂMICA NO ENSINO DE ARTES VISUAIS: Um estudo no Centro de Ensino Paulo VI em São Luís (MA)*; Barros (2018) *Linguagens artísticas do bumba meu boi no currículo do ensino médio no Maranhão: Uma experiência no Centro de Ensino Manoel Beckman*; Rocha (2018) *O ensino de artes visuais no contexto da lei n° 10.639/2003 e o referencial curricular de arte da Secretaria Estadual de Educação do Maranhão (SEDUC/MA): Um estudo no Centro de Ensino Governador Archer*. Souza e Placco (2016) destacam que os mestrados profissionais têm como compromisso, o impacto na educação básica em busca da melhoria da qualidade do ensino. Nogueira, Neres e Brito (2016) apontam que os mestrados profissionais estão diretamente ligados à transformação profissional do professor em pesquisador protagonista de sua prática no espaço da educação básica. É no sentido do desenvolvimento de pesquisas para a profissionalização e profissionalidade que se discute os conceitos abaixo.

A *profissionalização docente*, discute sobre os caminhos e entraves porque passam os professores em busca do reconhecimento enquanto categoria profissional, buscando superar entraves como preconceitos do imaginário social, como exemplo, o preconceito com o fazer do professor – que não trabalha – pois ensinar não é considerado trabalho – nessa perspectiva do imaginário, mas que também está na prática social em relação aos professores, pois a própria legislação assegura, mas não garante a efetividade das obrigações garantidas em lei.

A discussão sobre *os desafios da profissionalização docente*, perpassam por preconceitos, especificidades da profissão docente, lutas para garantia da atividade docente exercida a partir de um *corpus* de saberes inerentes aos professores, ao exercício da profissão, amparados em competências e habilidades específicas – arcabouço teórico metodológico.

O contexto de surgimento das categorias profissionais e sua evolução: profissão e profissionalização/profissionalidade docente, traça uma linha temporal sobre o surgimento das categorias profissionais e sua evolução no mundo do trabalho, primando e sugerindo que todos aqueles que exercem alguma atividade laboral precisam se definir enquanto profissionais organizados em categorias. E o professor/docente, preterido pelos sistemas educacionais, pela sociedade está em busca desse reconhecimento social da profissão.

O saber docente, traz à luz as especificidades da docência no sentido de legitimar a prática docente. Tardif (2014) e Ramalho (2004) colocam os saberes experienciais e a legislação como objetos da formação profissional que para serem reconhecidos passam por certa dose de “violência simbólica”. Pois, esses dois objetos estão distanciados, portanto, a legislação é exterior ao docente, quando deveria partir dos saberes experienciais (interiores) para traçar o plano de ensino/aprendizagem, reconhecendo assim, os saberes docentes.

2 PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

O século XXI é um “acontecimento mítico” para todos que nasceram depois da Segunda Grande Guerra e a instituição educativa assim como os profissionais docentes, devem “mudar radicalmente”, deixando a prática do “século XIX de mera transmissão de conhecimento acadêmico” para trazer, uma vez que tal modelo se encontra inteiramente ultrapassado, haja vista o advento da “sociedade democrática: plural, participativa, solidária, integradora...”. A instituição educativa avançou, mas não rompeu com “as linhas diretrizes” marcadas na “origem: centralista, transmissora, selecionada, individualista...” (IMBERNÓN 2011, p. 7). A instituição educativa só poderá ser protagonista de uma educação significativa com a missão de educar na e para a vida, superando desigualdades sociais, e precisa enfrentar de uma vez por todas os enfoques tecnológicos, funcionalistas e burocratizantes e

estreitar relações com a sociedade onde esteja mais presente um caráter relacional, dialógico, conatural-contextual e acima de tudo, comunitário. Essa instituição deve abandonar o lugar de reprodução do conhecimento dominante e educar na e para a vida. (IMBERNÓN, 2011). Costa et al. (2020, p. 91101) aponta que no início do terceiro milênio, significativas transformações acontecem no cenário brasileiro no âmbito das mudanças econômicas, políticas e culturais pelo advento do capitalismo nos últimos 40 anos do século XX, “e que modificaram profundamente o dinamismo social, no que concerne à educação uma nova realidade se institui para o século XXI”.

A instituição educativa não é ela só responsável e possível para mediar conhecimento, relações sociais, comunitárias, familiares, religiosas. Ela precisa de todas essas outras instituições para juntas realizarem ou proporcionarem os caminhos que os indivíduos - sujeitos participantes de seus processos educativos e socializantes – possam trilhar para chegarem aos seus objetivos: serem sujeitos de suas vidas, construtores de seu futuro, agentes do processo de construção de si – tornarem-se efetivamente humanos. Na visão de Imbernón (2011), a educação e a profissão docente estão imbricadas num complexo processo evolutivo, uma vez que as estruturas sociais, educativas e científicas passaram por mudanças radicais. Portanto, a educação e a profissão docente estão imbricadas em marcadores contextuais incrementados pela aceleração e mudança vertiginosa nas formas que a comunidade social adotou, tanto na ciência quanto no pensamento, cultura e arte. Evolução também nas estruturas materiais e relacionais, contextos sociais que afetam a educação provocando a reflexão sobre transmissão de conhecimento. Considera que a educação não é “patrimônio exclusivo dos docentes e sim de toda a comunidade e dos meios de que esta dispõe, estabelecendo novos modelos relacionais e participativos na prática da educação” (IMBERNÓN 2011, p. 10).

A disciplina escolar, estritamente como componente curricular, reclamada pelos sistemas educativos no sentido da especialização, é talvez impossível de ser concretizada em seus objetivos. Qual disciplina consegue, sozinha, dar conta de seu conteúdo? A Sociologia, a Economia, a Ciência Política, a Arte? Nenhuma de fato dá conta, por si só, precisa sempre se ancorar nos outros conteúdos – precisa ser multidisciplinar, interdisciplinar, pluridisciplinar. A Arte, por exemplo, passou em um dado momento, pelo processo das intermináveis reformas do sistema educacional brasileiro (SAVIANI, 2008), foi organizada de forma polivalente, onde o docente deveria deter o conhecimento de todas as linguagens a ela pertinente, a saber: música, dança, teatro, artes visuais (BARBOSA, 1989). Então, depois de longo debate, se chegou à convicção de que isso seria impossível, pois como poderia um professor deter todo esse arcabouço de conhecimento? As condições materiais obrigaram a fragmentação. E isso fez surgir o seguinte questionamento: é possível trabalhar Arte enquanto especialidade, fragmentando as linguagens? Segundo Barbosa (1989, p.170), em referência à LDB

5.692/71 diz que: “Artes têm sido uma matéria obrigatória em escolas primárias e secundárias (1º e 2º graus) no Brasil já há 17 anos”. Ana Mae Barbosa faz o seguinte destaque sobre a nova lei:

O currículo de Licenciatura em Educação Artística na universidade pretende preparar um professor de arte em apenas dois anos, que seja capaz de lecionar música, teatro, artes visuais, desenho, dança e desenho geométrico, tudo ao mesmo tempo, da 1ª à 8ª séries e, em alguns casos, até o 2º grau.

É um absurdo epistemológico ter a intenção de transformar um jovem estudante (a média de idade de um estudante ingressante na universidade no Brasil é de 18 anos) com um curso de apenas dois anos, num professor de tantas disciplinas artísticas (BARBOSA, 1989, p. 170-171).

Os questionamentos de Barbosa (1989), estão em consonância com a problematização que Imbernón (2011, p. 11) faz sobre “A necessária redefinição da docência como profissão”. O docente ao que parece tem uma formação polivalente: é delegado, psiquiatra, psicólogo, pai, mãe, e parece que em última instância, professor. No caso da Arte, teria que passar no mínimo 20 anos em formação na graduação (só na licenciatura). O autor chama a atenção para as funções profissionais que o docente assume, o excesso de responsabilidade que a profissão docente está assumindo, como responsabilidades educativas que corresponderiam a outros agentes de socialização (IMBERNÓN, 2011).

A definição ainda não foi feita porque talvez não seja possível uma definição, tendo em vista o arcabouço de conhecimentos, conteúdos, habilidades. “A característica da profissionalidade é a sua instabilidade” (d’ÁVILA; SONNEVILLE, 2012, p. 27). Possivelmente, a definição da profissão docente seja a indefinição, haja vista as peculiaridades do ser professor, um semideus? Mas, é preciso que se problematize a situação docente ante à sociedade contemporânea, instituir linhas demarcatórias para os profissionais da docência. É preciso encontrar um fio condutor para definir a docência enquanto profissão, ainda que a instabilidade e a indefinição esteja, a ela colocada como entrave metodológico.

“No sentido formal, docência é o trabalho dos professores; na realidade, estes desempenham um conjunto de funções que ultrapassam a tarefa de ministrar aulas” (VEIGA, 2012, p. 13). A autora assevera ainda que levando em consideração que a docência abarca o que estar posto no imaginário social, mas sem reconhecimento, defende que a docência seja uma atividade especializada, haja vista “sua importância no bojo da visão profissional”. Para tanto explicita, “Não há dúvida de que estamos diante de um processo de ampliação do campo da docência” (VEIGA, 2012, p. 14).

Os tempos atuais requerem uma educação democrática baseada na importância do sujeito, na participação, na bagagem sociocultural, mas isso pode ser uma armadilha do sistema capitalista para artificializar o sujeito, uma nova cultura organizacional é necessária na atualidade. Imbernón (2011, p. 12) esclarece que levando em consideração a renovação da instituição educativa, assim como a uma

nova forma de educar, a profissão docente também precisa de uma redefinição, “a nova era requer um profissional da educação diferente”. Alerta sobre o emaranhado de obstáculos que se encontra no caminho e isso pode fazer com que se caia numa “possibilidade de desvalorização das habilitações como consequência do aumento dos requisitos educativos, [...], a posição histórica da docência como forma de trabalho próprio de mulheres, [...], a prolongada tradição de realizar reformas educacionais por meios burocráticos” (IMBERNÓN, 2011, p. 12).

A docência historicamente, não é considerada trabalho, profissão. Quais seriam as competências necessárias a um professor para que assuma essa profissionalização na instituição educacional e no que essas competências ajudariam o agente na mudança e transformação social?, “para ser um profissional é preciso ter autonomia, ou seja, poder tomar decisões sobre os problemas profissionais da prática”, embora tais características não sejam mais válidas e/ou consideradas como suficientes para o processo educativo atual. (IMBERNÓN, 2011, p. 13). Segundo o autor, “a formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza. (IMBERNÓN, 2011, p. 15).

De acordo com d’Ávila e Sonnevile (2012, p. 27), “Embora imbricados dialeticamente, os processos de formação e de profissionalização diferem entre si. A profissionalização refere-se ao processo de aquisição das capacidades específicas da profissão. Não se resume à formação profissional, embora a inclua”. O posicionamento de d’Ávila e Sonnevile (2012) está de acordo com Roldão (2008 apud GORZONI; DAVIS, 2017) que prefere desenvolvimento profissional em vez de profissionalização, pois o primeiro é a profissionalidade e acompanha o profissional por toda a vida enquanto professor e o segundo é delimitado por início e fim da formação marcado pela certificação. De acordo com Veiga (2012, p. 14), “Outra característica da docência está ligada à inovação quando rompe com a forma conservadora de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar; reconfigura saberes, procurando superar as dicotomias entre conhecimento científico e senso comum, educação e trabalho, [...]”.

A inovação educativa não pode estar separada da profissionalização docente. Possivelmente, os processos políticos, sociais e educacionais por não tratarem “da função do profissional da educação no campo da inovação”, fez com que estes a considerassem algo exterior a eles, artificial e separado de seus contextos e do local em que trabalha, provocando neste profissional um sentimento de incapacidade para inovar. Para reverter esse quadro de incapacidade é preciso

[...] considerar o professor como um agente dinâmico cultural, social e curricular, capaz de *tomar decisões educativas, éticas e morais, de desenvolver o currículo em um contexto determinado e de elaborar projetos e materiais curriculares com a colaboração de colegas*, situando o processo em um contexto específico controlado pelo próprio coletivo. *A instituição educativa, como conjunto de elementos que intervêm na prática educativa contextualizada, deve ser o motor da inovação e da profissionalização docente* (IMBERNÓN, 2011, p. 22-23).

Qual a necessidade da profissionalização docente? A profissionalização seria um processo socializador de aquisição de características e capacidades específicas da profissão que pretende ultrapassar o conceito neoliberal de profissão calcada na sociologia conservadora de outrora para um conceito mais social, complexo [...] e multidimensional fundamentado nos valores de cooperação entre os indivíduos e do progresso social (IMBERNÓN, 2011). A partir da ambiguidade e amplitude dos termos referentes à profissionalização, assim como profissão e profissionalismo, o autor questiona se existe um modelo, um modo especial de exercer a docência e baseando-se em Shön (1992; 1998), destaca: “Ser um profissional, portanto, implica dominar uma série de capacidades e habilidades especializadas que nos fazem ser competentes em um determinado trabalho, além de nos ligar a um grupo profissional organizado e sujeito a controle” (IMBERNÓN, 2011, p. 26).

Imbernón (2011, p. 27) esclarece que não entrará na seara da diversidade de conceitos sobre as profissões, haja vista sua amplitude conceitual e campos em que fora discutido, e, adotará a concepção conceitual de Pereyra (1988) ‘modelo da profissão como processo’. Para Imbernón (2011, p. 28), “O conceito de profissão não é neutro nem científico, mas é produto de um determinado conteúdo ideológico e contextual”, por isso precisa de reflexão crítica. Partindo da aceitação da docência como profissão, o professor ou professora, mediante seu conhecimento específico, deve se propor “a serviço da mudança e da dignificação da pessoa” e acrescenta que “Ser um profissional da educação significará participar da emancipação das pessoas. O objetivo da educação é ajudar a tornar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social” (IMBERNÓN, 2011, p. 28).

Segundo d’Ávila e Sonnevile (2012, p. 23), “As pesquisas sobre formação docente no Brasil ganharam vulto, principalmente, a partir dos anos 1980, com a abertura política que marcava a passagem da ditadura para o governo da Nova República”. Os autores ressaltam que o peso do tecnicismo, baseado na racionalidade técnica, acompanhou os professores ainda por muito tempo. Portanto, na contramão e paralelamente a essa linha de pensamento, estudos são feitos no intuito de traçar um caminho rumo à construção da profissionalidade docente (d’ÁVILA; SONNEVILLE 2012). Com destaque para os estudos desenvolvidos no Brasil, de

Cunha (1998, 2006), Veiga (1996, 2002), Veiga; Araujo e Kapuziniak (2005), Libâneo (2006), Pimenta e Ghedin (2002), Brzerzinski (2002), Geraldi; Fiorentini e Pereira (1998), entre outros”. Nessa perspectiva, a docência não pode ser compreendida senão como prática profissional situada, complexa e socialmente construída. O professor é visto como sujeito ativo ‘capaz de ressignificar, com maior ou menor intervenção, os fazeres de sua profissionalidade’ Cunha (2006, p. 487). Entende-se, por esse olhar, que a condição da profissionalidade é base fundamental para a construção da identidade do profissional docente (d’ÁVILA; SONNEVILLE 2012, p. 24).

O que seria profissionalidade e profissionalização docente? Para d’Ávila e Sonneville (2012, p. 25-26), há uma sutileza entre os conceitos. “A profissionalidade se refere às competências (habilidades, atitudes, saberes) desenvolvidos ao longo do processo de profissionalização do docente (Veiga; Araújo e Kapuziniak 2005, Brzerzinski 2002, Lessard e Tardif 2003)”. Isso seria a trajetória que o professor percorreria no processo de formação inicial, exercendo a profissão no espaço escolar, ou seja, iria ao longo desse processo, adquirir tais competências. Sobre “O conhecimento profissional do docente”, Imbernón ressalta que o que é aprendido na academia pouco chega à escola. Ressalta que há um fosso entre a pedagogia e a escola. O dizer pedagógico (a teoria) não se aplica na escola ou não é aplicável e indaga: por quê? Os discursos pedagógicos não são compartilhados pelas e com as outras licenciaturas. Logo, há um distanciamento entre a pedagogia e as licenciaturas, ou seja, os outros campos ou áreas do saber que se destinam à escola. Há uma fragmentação de saber, a pedagogia não consegue chegar às licenciaturas, pois há resistência a esse saber, o pedagogo não é bem visto pelos outros agentes escolares, na função de ensinar – por seus pares -, os professores referem-se aos pedagogos como utópicos.

É preciso que se estabeleça diálogos entre licenciaturas e a pedagogia e isso pode ser possível de acontece a partir da quebra da infalibilidade do conhecimento dos especialistas. Não é uma negação do saber do outro [especialista], mas a introdução nessa relação, da empatia de conhecimento – o especialista precisa se colocar no lugar do professor formando, como aquele que também traz conhecimento para a formação – e, não esquecer que a realidade contextual é mais conhecida por aquele que nela vive.

3 OS DESAFIOS DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

Que desafios a profissionalização docente deve enfrentar na sociedade globalizada, do conhecimento, da informação? Há um debate assim como uma análise desses aspectos cada vez mais acirrado no campo social e educativo e a profissionalização docente deve desenvolver-se nesta nova ordem social buscando balizar relações de poder e possibilitar alternativas de participação do docente em processos como de autonomia e colegialidade (IMBERNÓN, 2011). O autor destaca três ideias

fundamentais para esse debate, que são: “a existência ou não de conhecimento autônomo do professorado; a ideia questiona que a legitimação oficial da transmissão do conhecimento escolar que antes era imutável, mas hoje deixou de ser; a ideia é que a profissão docente foi um campo repleto de misticismos, de conhecimento cheio de contradições” (IMBERNÓN, 2011, p. 38-39). Imbernón ainda destaca que “Avançou-se mais no terreno das ideias e das palavras que no das práticas alternativas de organização” (IMBERNÓN, 2011, p. 39). O autor sugere que na capacitação profissional do professor deve haver uma atitude no planejar sua tarefa não como “técnico infalível, mas como facilitador de aprendizagem, um prático reflexivo, capaz de provocar a cooperação e participação dos alunos” (IMBERNÓN, 2011, p. 40-41) e para que isso ocorra é preciso que:

[...], na formação do profissional da educação é mais importante centrar a atenção em como os professores elaboram a informação pedagógica de que dispõem e os dados que observam nas situações da docência, e em como essa elaboração ou processamento de informação se projeta sobre os planos de ação da docência e em seu desenvolvimento prático. Trata-se de formar um professor como um profissional prático-reflexivo que se defronta com situações de incerteza, contextualizadas e únicas, que recorre à investigação como uma forma de decidir e de intervir praticamente em tais situações, que faz emergir novos discursos teóricos e concepções alternativas de formação. O processo de formação deve dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores (IMBERNÓN, 2011, p. 41).

A pesquisa na escola é também o questionar a ação por parte do professor, sua ação, pois a competência profissional perpassa pela interação estabelecida entre os professores, “interagindo na prática de sua profissão”, logo, o conceito de ‘competência docente’ desenvolvido por Erdas (1987) deve ser distinguida de ‘eficácia’ e de ‘atuação’, mas a atuação do professor sobre o aluno pode melhorar a eficácia (IMBERNÓN, 2011, p. 33-34).

O enfoque de Imbernón é para a crítica aos modelos de formação tradicional de professores que apresentam uma receita de como fazer educação. Esses modelos não apresentam formas de desenvolvimento alternativo, nem de implantação ou avaliação e este é um momento crucial na formação inicial do professor para que possa abandonar os vícios e rotinas praticados por aqueles que não passaram pela profissionalização.

Qual o papel do professor no cenário atual? O que é a essência do trabalho docente? É preciso ter clareza do objeto? A essência do trabalho docente é o ensino e o objeto da didática é o ensino-aprendizagem. Portanto, essas formações estão deslocadas no tempo e no espaço, são verticalizadas.

O Sistema Educacional sempre situou a formação do profissional da educação, ou seja, a profissionalização docente, no contexto de um discurso ambivalente, paradoxal [...]: de um lado, a retórica histórica da importância dessa formação; de outro, a realidade da miséria social e acadêmica que lhe concedeu. [...], considera todo profissional igual, independente de seu contexto (IMBERNÓN, 2011, p. 61).

A tarefa desse profissional no espaço escolar, não se limita ao plano da “assessoria pedagógica”, mas também atua em outros espaços ou posições da estrutura do “Sistema Escolar” como gestão e administração da formação com responsabilidades na “equipe pedagógica” e, isso requer que o assessor possua um arcabouço de conhecimento que se poderia denominar de polivalente. Essa “formação polivalente” pode remeter o assessor a cair na armadilha do modelo clínico – prescritivo e técnico – quando deve propor a assessoria a partir da demanda dos professores (IMBERNÓN, 2011, p. 93-94).

Qual a força de uma formação de professores centrada na escola? Seria uma alternativa viável e que proporcionasse ao professor não se negar a participar? É prática recorrente por parte dos professores recusarem veementemente as formações, por que será que isso acontece? A falácia da aula interessante/desinteressante ou “chata” só serve para o aluno propriamente dito? Quando o professor está inserido na formação é também aluno e age tal qual seus alunos em relação à aula que o formador pretende ministrar (exemplo hipotético).

A ‘formação centrada na escola’ surgiu como modelo institucionalizado no Reino Unido em meados de 1970, por meio *Advisory Council for the Supply and Training of Teachers* (ACSTT), que, independentemente de suas origens, nasceu no seio de algumas recomendações políticas relacionadas à distribuição dos escassos recursos educativos para a formação permanente dos professores (Elliot, 1990). A proposta baseia-se no movimento denominado *Desenvolvimento curricular baseado na escola* (IMBERNÓN, 2011, p. 84).

A partir de 1950, desenvolveu-se várias “técnicas de intervenção institucional” visando analisar organizações “como a instituição educativa”: diagnosticar, devolver a informação, planejar, projeto baseado nas necessidades, participação, “modificação da estrutura ‘cultural’ da organização” (IMBERNÓN, 2011, p. 84-85). “A formação centrada na escola” busca envolver tanto formadores quanto professores no objetivo comum de montar um programa de formação que possa responder de fato ao que a escola definiu como necessidades e com isso promover a elevação da “qualidade do ensino e da aprendizagem em sala de aula e nas escolas”. É necessário entender que a “formação centrada na escola” não faz referência a uma ação que acontece na escola, não se configura como simplesmente no espaço físico, mas a partir do que a escola enquanto instituição demanda, a necessidade sentida no conjunto dos atores envolvidos no processo. A escola possui “uma carga ideológica, valores, atitudes, crenças”, portanto, esta formação deve pautar-se em “um novo enfoque para redefinir os conteúdos, as estratégias, os protagonistas e os propósitos da formação”

(IMBERNÓN, 2011, p. 85).

Imbernón sugere que para que isso aconteça a escola precisa ter como foco do processo ‘ação-reflexão-ação’, pois “Implantar uma inovação na escola não é o mesmo que fazer dela o sujeito e o objeto da mudança”, mas “promover a autonomia das escolas”; a escola também precisa reconstruir sua cultura como processo; “Apostar em novos valores”; se utilizar da colaboração como filosofia de trabalho; a formação “Não é uma tecnologia que se pode aprender, e sim um processo de participação, envolvimento, apropriação e pertença; Respeito e reconhecimento do poder e capacidade dos professores; Redefinição e ampliação da gestão escolar” (IMBERNÓN, 2011, p. 85-86).

3.1 CONTEXTO DE SURGIMENTO DAS CATEGORIAS PROFISSIONAIS E SUA EVOLUÇÃO: PROFISSÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO/PROFISSIONALIDADE DOCENTE

Papi (2005) situa a profissão docente no contexto das profissões apresentando os desafios da profissionalização. Segundo Papi (2005) o surgimento das classes ocupacionais se deu com a classe dos artesãos, os quais, na Idade Média, reuniram-se em corporações e assevera que a dificuldade de estudo sobre as classes profissionais foi prejudicada porque os historiadores não as consideraram como fenômeno social da Idade Média.

O mercado capitalista reconfigura a realidade da vida, seja ela pública ou privada. A Era Moderna centra-se nos mercados e na manufatura, as formas produtivas de Taylor Ford na Segunda Revolução Industrial, caracterizada pela eletricidade, motor, explosão da química orgânica, manufatura de precisão, não alterando as relações de trabalho calcadas na fragmentação, relação de desigualdade e exclusão dos indivíduos. No entanto, foi a Terceira Revolução Industrial – microeletrônica – baseada na automação, que sacudiu o último quarte do século XX, causando uma intranquilidade na sociedade, uma vez que o mundo permanece sob o controle do capital financeiro – blocos econômicos e grandes corporações – a vida é baseada do plano da economia (PAPI, 2005).

O Toyotismo, de origem japonesa no Pós Segunda Guerra, baseou as relações de trabalho na qualidade total e, segundo Lisboa (2002, p. 38 apud PAPI, 2005, p. 17) “[...] o capitalismo, hoje, quer o trabalhador disponível, mesmo tratando-se daquele contingente mais qualificado. Essa qualificação, [...], é um mero requisito ideológico, utilizado contra os trabalhadores”. A realidade do mundo do trabalho na sociedade capitalista influencia as diferentes classes ou categorias profissionais, as quais, caracterizadas pela identidade de habilitação para o exercício da mesma constituem inegável força dentro das sociedades, uma vez que o termo profissão tem grande carga social, por denotar, culturalmente, prestígio e consideração (PAPI, 2005).

A concepção atual do termo profissão surgiu com as formas industriais e competitivas do capitalismo. Houve, na virada do século XVIII, um processo de contestação da classe média, que passou a reivindicar que o acesso às profissões fosse definido por meio da educação (p. 18). “É pela profissão que o indivíduo se destaca e se realiza plenamente, provando sua capacidade, habilidade, sabedoria e inteligência, comprovando sua personalidade para vencer obstáculos” (CUVILLIER; SÁ, 1998, p. 119 apud PAPI, 2005, p. 19). Situada entre as demais profissões, a *profissão docente* tem origem histórica, sendo resultado de uma construção política e social. Assim, a função docente desenvolveu-se a partir de um modelo em que se constituía como ocupação secundária, cujas normas e valores se originaram externamente: primeiramente da Igreja, mais tarde do Estado (PAPI, 2005, p. 19-20).

A profissão possui duplo sentido, um que se refere à ocupação e outro à profissão, ela mesma. “[...], uma profissão é uma ocupação” (d’ÁVILA; SONNEVILLE, 2012, p. 26) na medida em que, quem a pratica detém o monopólio da atividade que ela implica e do lugar que ocupa na divisão social do trabalho. E, ainda, uma distinção jurídica entre ocupação e profissão é que esta pode ser organizada por seus membros em associações profissionais, aquela, em organismos sindicais. Semiprofissões seria quando uma minoria de assalariado consegue reconhecer sua atividade como profissão e, a maioria não consegue ou o consegue apenas parcialmente (DUBAR, 1991 apud d’ÁVILA; SONNEVILLE, 2012). Os autores provocam questionando se não seria esse o caso da profissão docente. A provocação parece referir-se à classe docente que, mesmo diante de tantos ataques, não consegue se unir.

Nóvoa (1995c, p. 17) ressalta que, no final do século XVIII, para exercer a função docente era necessário possuir uma autorização, expedida pelo Estado e, isso “constituiu um marco decisivo da evolução da profissão docente”, pois esta licença traçava “um perfil de professor” (PAPI, 2005, p. 21).

Mesmo sob a tutela do Estado, o trabalho dos professores continuou relacionado, no imaginário social e no dos próprios professores, às virtudes de benevolência, tolerância, abnegação, compreensão, sacerdócio e altruísmo – heranças da origem religiosa, configurando claras referências do processo inicial da profissionalização do magistério, [...]. Ao lado dessa imagem de professor, muitas vezes marcada por uma visão idílica (ESTEVE, 1999) que lhe confere uma percepção poética e suave, encontram-se, mais recentemente e com importante frequência, as expressões profissional e profissionalização, que vêm sendo amplamente utilizadas [...]. (PAPI, 2005, p. 21).

A análise da complexidade da docência é intrínseca à profissionalização docente e não pode ser descontextualizada. Tendo em vista tais aspectos, “[...] há a necessidade de que se tenha a clareza de que o discurso sobre o tema pode ser utilizado pelo Estado apenas como forma de garantir sua ideologia, bem como para responsabilizar os professores pelas dificuldades surgidas no processo educativo (PAPI, 2005, p. 28). A profissionalização docente surge do contexto norte-americano. Aqui são postas duas frentes de discussão: Burbules e Densmore (1992ab) contrários à profissionalização dos professores e, Sykes (1992) que defende o processo. Os primeiros consideram que esta

profissionalização surgiu em resposta aos relatórios como o “A Nation at risk” que considerou a escola norte-americana medíocre com base na incompetência dos professores. Para esses autores a

responsabilização - somada a outros fatores como os baixos salários, que danificam a moral e a auto-estima dos professores; o aumento da responsabilidade educativa, traduzido por currículos padronizados e pela ampliação da supervisão e controle; e, ainda, a tendência de atalhos no processo de formação dos professores, em alguns estados americanos – fez com que as associações pleiteassem o controle profissional e os professores fossem chamados a desenvolver as características próprias das profissões (PAPI, 2005, p. 29).

Burbules e Densmore (1992a) apontam que os motivos para a negação do processo de profissionalização é a desarticulação da classe, distanciando a pretensão desta para a escola. Os autores fazem uma comparação dos docentes nos Estados Unidos e no Brasil e mostram que existe mais similitudes que diferenças quanto ao lugar que o Estado reserva para esses profissionais.

Uma breve análise da realidade brasileira pode indicar que a profissão docente não está em situação tão diferenciada: salários precários, estrutura nem sempre adequada para o desenvolvimento do trabalho, baixo prestígio social, pouco envolvimento de uma quantidade razoável de professores com relação à melhoria da educação e da própria profissão, dificuldades na formação dos professores, entre outros aspectos que mostram a ampla similaridade encontrada no exercício profissional docente, nos Estados Unidos e no Brasil (PAPI, 2005, p. 30).

A segunda frente defendida por Sykes (1992) que certos traços das profissões precisam ser mantidos e que o profissionalismo está baseado na confiança e o que justifica essa busca de profissionalização tem fundamentos políticos e econômicos. Sykes acredita que os pais devem colaborar na educação dos filhos e que isso precisa estar atrelado à base moral do ensino (PAPI, 2005). Papi apresenta as duas frentes contraditórias/antagônicas, no sentido de que trataram do mesmo objeto, mas dando enfoques diferentes e não se negando mutuamente. Isso fica evidente quando ressalta que, em certa medida, as justificativas de Sykes são compatíveis com Perrenoud (2001) “que entende a profissionalização da docência como um processo, segundo o qual há de se incentivar a formação de profissionais competentes, que, mais do que executar modelos prescritos, sabem inovar e resolver com sucesso as situações da prática” (PAPI, 2005, p. 31). É no sentido de reclamar uma reconfiguração da docência refletindo sobre a profissionalização docente que Roldão (apud MADEIRA; MADEIRA, 2001), Nóvoa (1995c), Contreras (2002); enquanto esforço da categoria, ávida por mudança tanto no trabalho pedagógico quanto na posição que ocupa na sociedade Veiga (1998, p. 76 apud PAPI, 2005, p. 31).

O processo de profissionalização não é um movimento linear e hierárquico. Não se trata de uma questão meramente técnica. O que se espera e se deseja é que a profissionalização do magistério seja um movimento de conjugação de esforços, no sentido de se construir uma identidade profissional unitária, alicerçada na articulação entre formação inicial e continuada e exercício profissional regulado por um estatuto social e econômico, tendo como fundamento a relação entre: teoria e prática, ensino e pesquisa, conteúdo específico e conteúdo pedagógico, de modo a atender à natureza e especificidade do trabalho pedagógico (VEIGA, 1998, p. 76-77 apud PAPI, 2005, p. 31).

Papi destaca, pelo exposto acima não se pretende realizar um profissionalismo acrítico e concordar com Libâneo (1998) sobre o entendimento da necessidade de resgatar a profissionalidade docente, de redefinição da profissão enquanto busca da identidade profissional como requisitos para que a escola possa oferecer serviços e produto de qualidade. Como se constitui a profissionalidade docente? De acordo com Gimeno Sacristán (1995 apud PAPI, 2005, p. 32-33),

As profissões diferenciam-se pelos conhecimentos que lhes são específicos e pela configuração de uma prática consoante com as determinações do ofício. Assim, os profissionais desenvolvem determinados comportamentos, destrezas, valores, atitudes, constroem conhecimentos que constituem o que é específico da profissão, ao que se chama de *profissionalidade*. Como os demais profissionais, o professor afirma suas especificidades e projeta, no âmbito da ação profissional, a sua profissionalidade. A definição de profissionalidade docente apresentada por Contreras (2002, p. 74) procura demonstrar que falar sobre ela não é somente descrever o desempenho do ofício de ensinar, mas também exprimir valores e pretensões que se deseja desenvolver na profissão.

Papi alerta que a referência à profissionalidade docente não deve ser considerada como sinônimo de ‘bom ensino’ e citando Sacristán (1995) elucida que o “entendimento sobre a profissionalidade docente” precisa ser ampliado sobre o “conceito de prática educativa”, pois pela educação perpassa outras esferas – econômicas, políticas e culturais – o que faz com que os professores não dominem totalmente sua prática (PAPI, 2005, p. 34).

A ressignificação da profissão docente parece não ser exclusividade do Brasil, dos Estados Unidos ou da Inglaterra, mas de muitas nações que atravessam a história com entraves nos sistemas educacionais, por quê? d’Ávila e Veiga (2012, p. 7) asseveram que no cenário brasileiro, as práticas docentes perpassam pela falta de incentivo e de interesse para com a qualidade da educação. “Ausência de políticas governamentais de qualidade voltadas à formação inicial e continuada de professores não tem desencadeado consequências positivas para a melhoria das condições de trabalho docente e, por conseguinte, para um maior reconhecimento da profissão” (D’ÁVILA; VEIGA (2012, p. 7)).

Nos sistemas educacionais o dilema da culpa é latente. Sempre se está em busca de culpados e, se há um culpado, há um inocente, mas geralmente o culpado é o professor e outras vezes, o aluno. O Estado não se coloca, nunca, como aquele que tentou e fracassou. Mas onde isso fica latente? Nas intermináveis reformas. Se continua reformando é porque os projetos de reforma são vazios, sem

significado para quem vai aplicar e ainda pior, sem significado para aqueles a quem estes projetos de reforma se destinam – aos alunos - pois as reformas são externas ao professorado e aos educandos. Estes, alunos e professores, deveriam estar no centro da construção dos projetos educacionais. De acordo com (IMBERNÓN, 2011)

[...], os professores só mudam suas crenças e atitudes de maneira significativa quando percebem que o novo programa ou a prática que lhes são oferecidos repercutirão na aprendizagem de seus alunos (p. 81). A formação centrada na escola é mais do que uma simples mudança de lugar de formação (p.85). A formação centrada na escola baseia-se na reflexão deliberativa e na pesquisa-ação, mediante as quais os professores elaboram suas próprias soluções em relação com os problemas práticos com que se defrontam (p. 91). A melhoria da escola não afeta apenas os professores, mas toda a comunidade educativa (...) que também deve participar do projeto (p. 90).

Ramalho (2004) traz reflexões para pensar essas atitudes governamentais como “violência simbólica” face a uma exterioridade do fazer docente. Pois, uma vez que este docente é excluído do processo de construção do seu fazer pedagógico, o torna um alienígena em seu próprio campo de saber, portanto, exercerá uma prática externa a si.

4 O SABER DOCENTE

Para Tardif (2014) o saber dos professores precisa escapar de dois perigos, o ‘mentalismo’ e o ‘sociologismo’, e tenta articular os aspectos sociais e individuais desses saberes. Segundo Tardif (2014), “O mentalismo consiste em reduzir o saber, [...], cujo suporte é a atividade cognitiva dos indivíduos” (p. 11). Contrapondo-se ao mentalismo, Tardif assevera que o saber dos professores é social porque é partilhado por todos os professores; porque é amparado na legitimidade institucional (universidade, Ministério da Educação), é produzido socialmente porque resulta de uma negociação, logo, não é uma atividade cognitiva, até abrange o cognitivo do indivíduo, mas não o é em si; “porque seus objetos, são objetos sociais, isso é, práticas sociais” (p. 13); “[...], por ser adquirido no contexto de uma socialização profissional, [...], o professor aprende a ensinar fazendo seu trabalho” (p. 14).

Por isso, no âmbito da organização do trabalho escolar, o que um professor sabe depende também daquilo que ele não sabe, daquilo que se supõe que ele não saiba, daquilo que os outros sabem em seu lugar e em seu nome... Isso significa que nos ofícios e profissões não existe conhecimento sem reconhecimento social (TARDIF, 2014, p. 13).

O sociologismo apaga o sujeito em sua realidade, elimina totalmente a contribuição do sujeito na construção do saber concreto que está sempre associado a coisas que não a si mesmo, transforma tais sujeitos/atores sociais em meros bonecos sem ventríloquo (TARDIF, 2014). O sociologismo pensado na realidade social são as reformas educacionais, as receitas de como bem ensinar, pois são

verticalmente impostas aos professores e nega qualquer participação desse ator social na construção do processo educacional, forçando-o a realizar o projeto ideológico pensado externamente.

É necessário reconhecer que os processos de reformas curriculares não acontecem sem um certo grau de ceticismo e ‘violência simbólica’. Para muitos professores que têm vivenciado os constantes apelos para transformar suas práticas, essa violência torna-se mais presente quando neles se têm depositado uma excessiva expectativa em relação às transformações que lhe são exigidas, quando, muitas vezes, não fica assegurada a compreensão dos mecanismos de participação dos professores nesses processos de profissionalização. A formação do professor como profissional constitui um processo único, contínuo, na perspectiva do desenvolvimento profissional, que deve orientar-se a garantir aos professores: estratégias metacognitivas para aprender a aprender e desenvolver suas competências profissionais; saberes sólidos, [...]; consciência e atitude face aos processos de profissionalização docente, [...] (RAMALHO, 2004, p. 92).

Não se pode pensar o saber docente como de mão única, mas um “Saber plural, um saber formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana, o saber docente é, portanto, essencialmente heterogêneo” (TARDIF, 2014, p. 54). O saber experiencial está imbricado tanto na exterioridade quanto na interioridade do saber docente; exterior quando parte dos “saberes curriculares, disciplinares e da formação profissional” e interior quando parte da “própria prática”, portanto, um “saber plural” (TARDIF, 2014, p. 54).

“Tal empreendimento parece-nos ser a condição básica para a criação de uma nova profissionalidade entre os professores dos níveis primário e secundário”. Mas seria utópico imaginar que apenas os saberes são suficientes para se atingir tal objetivo. É necessário, portanto, que haja uma parceria entre professores, universidade e sistemas educacionais. O reconhecimento dos saberes experienciais só se dará a partir do momento em que os professores manifestarem suas próprias ideias dos saberes curriculares e disciplinares, e ainda, “a respeito de sua própria formação profissional” (TARDIF, 2014, p. 55).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação docente precisa encontrar suas bases conceituais, definir seus métodos ou formas, não se fechando em receitas, mas em caminhos metodológicos de atuação na prática, no fazer pedagógico. Costa et al. (2020) destacam o quanto as práticas em sala de aula são importantes para fortalecer a identidade e o pertencimento étnico-racial e cultural. Os componentes curriculares precisam estar em consonância com as práticas nas salas de aula. Mesmo os currículos ideais, precisam ter uma linha tênue com os currículos reais. Sonhar é preciso, pois é através do sonho que os desejos são realizados, mas é preciso sonhar com os pés no chão e a cabeça na realidade. Costa e Cunha (2020)

discutem política educacional brasileira e destacam o Decreto nº 5.800/06 que institui a Universidade Aberta do Brasil (UAB). Contudo, se sabe que é preciso mais do que lei para alterar a paisagem institucional da educação no Brasil.

É preciso travar uma luta por reconhecimento da profissão docente a partir da profissionalidade docente e isso requer uma formação de qualidade, qualidade no sentido de que o professor/docente tenha consciência de seu objeto de estudo/ensino, conheça sua função e seu papel na sociedade, na escola, na comunidade – agente de mudança (social, político, econômico, ética, moral, humana). Profissionalização se refere às especificidades da profissão. Seria o processo de aquisição dos conhecimentos da profissão, percurso. A profissionalidade docente é o que pode ser definido como prática consciente do fazer pedagógico.

Os programas *stricto sensu* na modalidade profissional possivelmente sejam a resposta que se está buscando para profissionalizar o docente. E, a partir dessa profissionalização pode e deve surgir o profissional docente, pois conforme Nogueira, Neres e Brito (2016), com a pesquisa focalizada em situações reais da sala de aula, o docente torna-se protagonista de sua prática. Isso faz com que se conclua que o docente forjado em um mestrado profissional, não é mais um mero teórico, mas um prático.

Essa prática foi o que se percebeu na pesquisa de Marques (2019), juntamente com os alunos, colocou a mão na massa (argila) para construir artesanato cerâmico; Barros (2018), levou o bumba-meu-boi para a sala de aula por meio de oficinas de construção de materiais, músicas e ensaios do auto; e, Rocha (2018), problematizou as relações raciais na sala de aula. Estes são, de fato e de direito, profissionais docentes.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. Trad. Sofia Fan. Estudos Avançados, 1989, p. 170-182. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v3n7/v3n7a10.pdf>>. Acesso em: 06 ago. 2017.

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

BARROS, Carmen Lúcia Souza; MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Profissão docente: uma instituição psicossocial. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 35, n.1, p. 165-176, jan./abr. 2009.

COSTA, Cristiane Alvares; LIMA, Caroliny Santos; HOMEM, George Ribeiro Costa; MAIA, Ginia Kenia Machado; CHAVES, Marcia Kallinka Rosa Araújo; OLIVEIRA, Rita de Cassia. Os saberes docentes e a formação de professores para trabalhar a proposta de Matthew Lippman no ensino de filosofia no ensino fundamental. In: Braz. J. of Develop., Curitiba, v. 6, n. 11, p.91097-91107, nov. 2020. DOI:10.34117/bjdv6n11-498

COSTA, Jean Mário Araujo; CUNHA, Maria Couto. Política de formação e valorização dos profissionais da educação básica no Brasil: estudo sobre os instrumentos legais nos primeiros quinze anos do século XXI. In: Braz. J. of Develop., Curitiba, v. 6, n. 11, p.87477-87489, nov. 2020.

COSTA, Rosangela Coêlho; LIRA, Ana Paula Bacelar de; ROCHA, Luís Félix de Barros Vieira; MARQUES, Walter Rodrigues; NUNES, Antonio de Assis Cruz. O reggae como tema gerador de projeto de trabalho: uma proposta pedagógica no contexto das relações étnicos-raciais. In: Braz. J. of Develop., Curitiba, v. 6, n. 9, p. 70411-70428, sep. 2020. DOI:10.34117/bjdv6n9-480.

COUTINHO, Rejane G. A formação de professores de Arte. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). Inquietações e mudanças no ensino da arte. 7. ed. -São Paulo: Cortez, 2012, p. 171-194.

d'ÁVILA, Maria Cristina; SONNEVILLE, Jacques. Trilhas percorridas na formação de professores: da epistemologia da prática à fenomenologia existencial. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro e d'ÁVILA, Cristina Maria (Orgs.). Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas. 2. ed. - Campinas, SP: Papirus, 2012. – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

FERNANDES, Vanja Maria Dominices Coutinho; NUNES, Antonio de Assis Cruz. A inserção social no contexto dos mestrados profissionais: um olhar retrospectivo e prospectivo. In: Plurais – Revista Multidisciplinar, Salvador, v. 1, n. 3, p. 29-45, ago./dez. 2016.

FRESQUET, Adriana. Cinema, infância e educação. GE Educação e Arte. Anais da 30ª Reunião ANPEd. Disponível em http://30reuniao.anped.org.br/grupo_estudos/GE01-3495--Int.pdf. Acesso em 20 jun. 2020.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. Trad. Silvana Cobucci Leite. 9. ed. –São Paulo: Cortez, 2011.–(coleção questões da nossa época; v. 14).

MARQUES, Walter Rodrigues. A cerâmica no ensino de artes visuais: Um estudo no Centro de Ensino Paulo VI em São Luís (MA). 2019. 241f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2019.

NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço; NERES, Celi Corrêa; BRITO, Vilma Miranda de. Mestrado profissional em educação: a constituição do professor/pesquisador e o retorno para a escola. In: Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 25, n. 47, p. 63-75, set/dez, 2016.

NÓVOA, Antônio. Profissão Professor. Porto: Porto Editora, 1995.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes. Professores: formação e profissionalização. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2005.

RAMALHO, Betânia Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios. 2. ed. - Porto Alegre: Sulina, 2004, 280p.

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

SAVIANI, Demerval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. In: Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, n. 24, p. 7-16, junho 2008. Disponível em: < <https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/108/96>>. Acesso em: 02 jun. 2018.

SOUZA, Clarilza Prado de; PLACCO, Vera Maria de Souza. Mestrados profissionais na área de educação e ensino. In: Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 25, n. 47, p. 23-35, set/dez, 2016.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 16. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; d'ÁVILA, Cristina Maria (Orgs.). Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas. 2. ed. - Campinas, SP: Papirus, 2012. – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).