



DOI <https://doi.org/10.31639/rbfp.v15i34.717>

Recebimento em: 16/06/2023 | Aceite em: 17/01/2024

ARTIGOS

CONTRIBUTOS TEÓRICOS PARA PENSAR A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA PROFISSIONALIDADE

Daiane PINHEIRO

Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA

Santarém, PA, Brasil

daianepinheiroufopa@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-6572-3013> 

Sofia FREIRE

Universidade de Lisboa – UL

Lisboa, Portugal

asraposo@ie.ul.pt

<https://orcid.org/0000-0002-9394-9738> 

RESUMO: Este artigo consiste em um estudo bibliográfico sobre a formação e profissionalidade docente, aprofundando aspectos sobre as competências e a identidade profissional de professores. Inicialmente faz-se uma abordagem conceitual sobre formação de professores, chegando ao termo profissionalidade e seus desdobramentos, como competências e identidades. Neste cenário, o texto transita por diferentes olhares teóricos sobre os processos de formação docente, aproximando o pensamento de autores que transitam pela teoria crítica e pós crítica. Foram levantados contributos teóricos para discutir os modos de constituição de identidades docentes considerando o exercício das competências profissionais. É possível compreender que as perspectivas sobre a constituição profissional docente, dimensionadas em competências e identidades, envolvem um processo dinâmico, regido pelas mudanças sociais e delimitado em diferentes contextos que as produzem.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores. competências. profissionalidade. identidade.

THEORETICAL CONTRIBUTIONS TO THINKING ABOUT TEACHER TRAINING FROM THE PERSPECTIVE OF PROFESSIONALITY

ABSTRACT: This article consists of a bibliographical study on teacher education and professionalism, delving into aspects of competencies and professional identity of teachers. Initially, a conceptual approach is made to teacher education, leading to the term “professionalism” and its developments, such as competencies and identities. In this context, the text explores different theoretical perspectives on teacher education processes, aligning with the thoughts of authors who navigate through critical and post-critical theories. Theoretical contributions were gathered to discuss the ways in which teacher identities are formed, considering the exercise of professional competencies. It is possible to understand that perspectives on the professional formation of teachers, framed in competencies and identities, involve a dynamic process, guided by social changes and delimited by different contexts that produce them.

KEYWORDS: Teacher education. skills. professionalism. identity.

APORTES TEÓRICOS PARA PENSAR LA FORMACIÓN DOCENTE DESDE LA PERSPECTIVA DE LA PROFESIONALIDAD

RESUMEN: Este artículo consiste en un estudio bibliográfico sobre la formación y profesionalidad docente, profundizando en aspectos relacionados con las competencias y la identidad profesional de los profesores. Inicialmente, se realiza un enfoque conceptual sobre la formación de profesores, llegando al término “profesionalidad” y sus desdoblamientos, como competencias e identidades. En este contexto, el texto transita por diferentes enfoques teóricos sobre los procesos de formación docente, acercándose al pensamiento de autores que se mueven en la teoría crítica y postcrítica. Se han recopilado contribuciones teóricas para discutir las formas de constitución de identidades docentes considerando el ejercicio de las competencias profesionales. Es posible comprender que las perspectivas sobre la constitución profesional docente, enmarcadas en competencias e identidades, implican un proceso dinámico, guiado por los cambios sociales y delimitado en diferentes contextos que las generan.

PALABRAS-CLAVE: Formación docente. competencias. profesionalidad. identidad.

INTRODUÇÃO

Este artigo consiste na revisão teórica sobre a formação e profissionalidade docente, aprofundando aspectos sobre as competências e a identidade profissional de professores. Foram levantados e discutidos contributos de autores da área de formação professores para pensar os modos de constituição de identidades docentes considerando o exercício das competências profissionais.

Ao longo do tempo, a formação docente, inicial ou contínua, tem sido explorada sob diferentes dimensões, tais como a escola, as instituições formadoras e os professores. Independentemente da dimensão abordada, é consensual que o trabalho docente tem vindo a complexificar-se face as exigências e mudanças sociais (NÓVOA, 1995, 2019; PERRENOUD, 1999a).

No final da década de 90, Perrenoud (1999a) já evidenciava as divergências existentes entre a formação docente e as necessidades e desafios da atuação profissional na escola. O autor atribui esta situação à inalterabilidade da escola frente a mudanças sociais, políticas e econômicas, gerando lacunas entre os objetivos de formação docente e as realidades escolares. Na atualidade, estes descompassos entre a formação docente e os enfrentamentos profissionais na realidade escolar são também levantados por Nóvoa (2019). Para o autor, a escola mantém-se estática, ou inacabada frente aos desafios e metas firmadas sobre a oferta de um ensino público e de qualidade. Portanto, há necessidades de mobilização da escola em adequar-se aos desafios gerados pela sociedade em constate transformação, a formação passa a assumir este lugar, de promover a transformação na escola.

Por outro lado, Nóvoa (2019) também problematiza a ênfase dada pelas instituições formadoras à excessivas listas de conhecimentos na busca por competências a serem adquiridas, alegando ser preciso maior atenção para os modos pelos quais os professores se constituem, inclusive em contexto de atuação. “Não se trata de convocar apenas as questões práticas ou a preparação profissional, (...) mas de compreender a complexidade da profissão em todas as suas dimensões” (NÓVOA, 2019, p.6). O docente não pode ser formado unicamente para aquisição de competências, na medida em que há tensões dentro do sistema educativo que influenciam as formas como estes profissionais vão atuar.

A formação de professores deve ser capaz de dar respostas aos atuais desafios da escola e, logo, deve estar alicerçada nas mudanças e necessidades sociais. Perrenoud (1999a) já evidenciava esta perspectiva quando colocava em foco o trabalho docente. De um modo geral, os ideais da escola no sentido de formar pessoas de acordo com a evolução social, podem se tornar princípios de alguns professores motivados pela sua formação ou pela própria escola em que atuam. Portanto, “o progresso da escola é indissociável de uma profissionalização crescente dos professores” (PERRENOUD, 1999a, p. 8). É preciso que se considere o indivíduo, professor, enquanto um sujeito de um percurso profissional autónomo, capaz de questionar sua prática, suas crenças e inclusive, sua própria formação. Ainda, ser ou tornar-se professor exige para além de reflexões pessoais, relações coletivas e colaborativas.

Segundo Garcia (1999), para além das dimensões técnicas, é preciso considerar a dimensão pessoal, que compreende o desenvolvimento afetivo, emocional e humano dos sujeitos. Nesse sentido, a formação está relacionada com a capacidade e a vontade de formação. O autor afirma que a formação de professores, inicial ou contínua, deve estar ancorada pelas dimensões didáticas, pedagógicas e éticas. Ao contrário de uma aprendizagem individual, o processo formativo deve ser mútuo, mediado e colaborativo, para que os professores possam buscar escopo para seu próprio processo de desenvolvimento pessoal e profissional.

As dimensões apresentadas sobre a formação de professores, cujos pontos de vista se voltam ora para a escola, ora para as instituições formadoras, ora para os professores, são defendidas por Nóvoa (2019) enquanto um triângulo, cujos lados têm igual valor. A articulação desses lados do triângulo torna possível um estreitamento entre a teoria e a prática, buscando romper a dicotomia existente entre o perfil de competências profissionais materializados em conhecimentos culturais, intelectuais e científicos e as competências de atuação desenvolvidas no exercício docente. Para que isto seja possível é preciso olhar para o professor e seu processo de constituição profissional promovendo uma formação coerente e eficaz. É preciso reconstruir esses ambientes de formação (escola e universidade), “tendo sempre como orientação que o lugar da formação é o lugar da profissão” (NÓVOA, 2019, p. 7). Neste sentido, a formação de professores deve ser matriz de uma nova forma de profissionalidade, que se concentre no estímulo de uma cultura profissional do docente e no direcionamento de uma cultura organizacional no contexto de atuação.

A partir destas ponderações o trabalho se debruçou no levantamento de teóricos que sustentam a conceitualização da constituição profissional docente. Como ferramenta metodológica utilizou-se a técnica de fichamento para organizar e sistematizar informações relevantes de fontes bibliográficas. Segundo Flick (2009), o fichamento é uma ferramenta eficaz para registrar, resumir e analisar o conteúdo de diferentes materiais.

Assim, a busca pelos autores partiu inicialmente dos conceitos que atravessam este trabalho, o que levaram a referências já reconhecidas no campo de estudo da formação docente, filiados de maneira geral aos princípios da teoria crítica. Essa perspectiva convida a pensar a formação docente sob a lógica do desenvolvimento de uma consciência social, democrática, dialógica, crítica e reflexiva que possa promover a transformação social. Finalmente, esse estudo acena, a luz de uma abordagem pós-crítica, sob a constituição da profissionalidade docente dando atenção às questões identitárias, considerando especialmente as diferentes perspectivas culturais e contextos locais de produção. Entretanto, compreende-se que embora haja diferentes olhares lançados sobre a constituição profissional e de identidade docente, eles são por vezes consensuais, e é sobre essas aproximações que o estudo se debruça.

CONSTITUIÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE – DA PROFISSIONALIZAÇÃO À PROFISSIONALIDADE

As contribuições teóricas postuladas sobre a formação de professores chamam a atenção para o professor e para o processo de construção do seu conhecimento profissional. Aprender a ser professor ultrapassa a aprendizagem de conhecimento, técnicas, ou acumulação de títulos acadêmicos e formativos (NÓVOA, 1995, 2019). Trata-se de pensar nos modos pelos quais tornar-se um professor crítico-reflexivo e em constante construção e reconstrução de sua identidade pessoal e profissional, impacta na sua profissionalidade.

O termo profissionalidade é abordado a partir de estudos que discutem as diferentes abordagens teóricas relativas à constituição profissional de professores, chegando a atual associação entre profissionalização e profissionalidade (CONTRERAS, 2012; ESTRELA, 2014). A profissionalização que antes buscava entender a atividade docente a partir da promoção intelectual e social da profissão (ESTRELA, 2014), passa a ser articulada ou fundida a profissionalidade, que compreende a forma de concepção e vivência concreta do trabalho docente (CONTRERAS, 2012; ROLDÃO, 2007; SACRISTÁN, 1995). De acordo com Roldão (2007), a profissionalização docente enquanto primeira etapa para a constituição profissional, é compreendida como um instrumento de promoção intelectual e social da profissão que permite associar a formação, o ensino e a investigação. A autora entende que a profissionalização deve aprimorar um saber profissional que seja “mais analítico, consistente e em permanente atualização, claro na sua especificidade, e sólido nos seus

fundamentos” (ROLDÃO, 2007, p. 102). O profissionalismo se constitui enquanto um processo direcionado ao desenvolvimento pessoal docente e na relação estabelecida com a profissão. Para Guimarães (2004), trata-se de constituir a capacidade de importar valores, crenças e atitudes que qualifiquem o trabalho realizado. A partir disso, o profissionalismo pretende captar a ideia de professor que será capaz de refletir sobre sua prática, analisando e tomando decisões diante as complexas situações vivenciadas em exercício (GUIMARÃES, 2004). A profissionalidade está no movimento permanente que se dá durante a profissionalização e o sujeito com profissionalismo. Neste sentido, a profissionalidade é um contínuo, que não termina na formação inicial com a profissionalização, ela permeia toda a vida ativa docente. Guimarães (2004) esboça esta relação quando apresenta o seguinte desafio:

Enquanto agirmos em nossas escolas contentando-nos com níveis mínimos de profissionalização (qualificação mínima, descompromisso com atualização pedagógica, auto-desqualificação...) e profissionalismo (insensibilidade ao insucesso escolar dos alunos, má qualidade das experiências de aprendizagem dos alunos, rotinização e desencanto com o trabalho...) a luta pela profissionalidade se esvazia porque os professores continuarão pensando que, como está, está bom. (GUIMARÃES, 2004, p. 48).

A preocupação do autor se alinha as lacunas apontadas anteriormente na formação docentes entre instituição formadora, escola e o professor, conforme pontua Nóvoa (2019). A universidade assume o papel da profissionalização docente, no entanto, este processo não deve ser rígido, absoluto ou direcionado apenas para o currículo e as competências docentes desejadas, mas comprometido com a formação de professores com profissionalismo. Compreende-se, portanto, que é no estreitamento destas relações que o processo de profissionalidade se constitui, provocando efeitos positivos no desenvolvimento do trabalho docente.

Para Sacristán (1995, p. 64), a profissionalidade permite pensar a constituição profissional docente a partir “do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”. O autor argumenta que o professor em processo de constituição da sua profissionalidade atua com autonomia no exercício docente, tanto em relação à sua prática profissional quanto na sua relação com o contexto de trabalho. Nomeadamente se materializa na capacidade de reflexão sobre a ação, na responsabilização pelos conhecimentos adquiridos e manifestados nas competências, no desenvolvimento destas competências e na responsabilidade pela busca permanente de formação e informação.

Para Contreras (2012), a profissionalidade busca associar a qualidade da prática profissional com a experiencição do trabalho docente, ou então, com as necessidades emergentes da prática. Contreras (2012) atribui três dimensões da profissionalidade docente: o caráter moral; o compromisso com a comunidade e a competência profissional. Compreende-se que as duas primeiras dimensões são inerentes à terceira, a aquisição e desenvolvimento das competências. Assim, o professor constitui sua profissionalidade na relação que estabelece com seu próprio processo formativo e o contexto profissional que o chama a mobilizar ou desenvolver as competências, de acordo também com seu caráter moral e o compromisso com a comunidade. Neste aspeto, Contreras (2012) reconhece a complexidade das competências profissionais em assentar no desenvolvimento de habilidades e na consciência ou percepção das próprias práticas pedagógicas. De forma semelhante, Morgado (2011) sugere pensar o processo de construção da profissionalidade partindo da consistência dada pela profissionalização, a qual deverá estar sustentada em três pilares: Competências profissionais, cultura profissional e identidade profissional.

Portanto, competências, não se definem apenas no domínio de conhecimentos, mas na capacidade pessoal e profissional de organização e percepção de todas as dimensões do trabalho docente. Nomeadamente, os professores devem desenvolver competências de avaliação, planejamento, tomada de decisões, percepção e análise das situações de contexto de trabalho.

A profissionalidade está no processo, progressivo e contínuo, “baseia-se no desenvolvimento de competências e da identidade profissional, inicia-se na profissionalização e prolonga-se ao longo de toda a carreira” (MORGADO, 2011, p. 798-799). A profissionalização é, portanto, basilar para que se constitua essas relações entre aquisição e mobilização de competências, a cultura profissional e a identidade profissional, resultando em um processo contínuo e profícuo da profissionalidade. A fim de pensar estas instâncias da profissionalidade, competências e identidades profissionais, são apresentados a seguir desdobramentos teóricos que tratam destes conceitos.

COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS DOCENTE

O conceito de competência profissional docente tem sido amplamente discutido por muitos autores no campo das ciências da educação e formação, principalmente a partir da década de 90 (ESTEVES, 2009; LE BOTERF, 2003; MESQUITA, 2016; PERRENOUD, 1999a, 1999b, 2000; TARDIF, 2007). Embora esses autores apresentem algumas particularidades sobre competências docentes, todos reconhecem que há uma estreita relação desse conceito com o saber-fazer-agir. Nesta seção buscaremos clarear esta relação, atentando especialmente para dois conceitos adotados na pesquisa: o perfil de competências profissionais associado aos saberes desejados em formações e referidos em documentos políticos e as competências de atuação relativas ao fazer-agir no desenvolvimento do trabalho docente.

Laval (2019) ajuda a pensar a emergência da lógica das competências em uma estrutura epistemológica neoliberal e empresarial. Para o autor, as competências se relaciona aos “[...] ‘valores comportamentais’ e ‘capacidade de ação’ [...]” (LAVAL, 2019, p. 81). Isso ocorre devido às transformações na esfera estatal e em suas interações com entidades privadas e filantrópicas, as quais surgem em resposta a mudanças políticas e econômicas vinculadas a processos globais de neoliberalização. Essas transformações impactam não apenas a educação, mas também abrangem a cultura, a identidade e as subjetividades sendo assim referidas como uma lógica neoliberal. Para Laval (2019) as instituições de ensino passaram a concentrar-se em destacar aspectos que tornassem os indivíduos mais úteis no contexto da organização produtiva.

Por outro lado, Roldão (2007) argumenta que a apropriação dos saberes tornará possível a aquisição de competências nas diferentes áreas curriculares. A autora explica que a manifestação de competências (ou competência) acontece quando o sujeito mobiliza, de modo eficaz, saberes previamente adquiridos diante uma situação problema. Trata-se de pensar na construção qualificada de um saber, tendo em conta o perfil de competências docente a ser alcançado, para a partir disso ter condições profissionais de desenvolver as competências em ação. Porém, a aquisição ou domínio dos saberes nem sempre garante o desenvolvimento das competências. De acordo com Le Boterf (2003), a competência exige um “saber mobilizar”. O autor refere-se, de modo geral, aos saberes profissionais para o desenvolvimento de competências. Para Le Boterf (2003), um sujeito ao se deparar com uma situação profissional complexa deve saber: gerir a complexidade, agir com pertinência, mobilizar em contexto, combinar, transpor, envolver-se e aprender a aprender.

Tardif (2007) e Perrenoud (1999a, 1999b, 2000) exploram este conceito no campo da formação de professores. Tardif (2007) refere que saberes docentes, se mobilizados de modo eficaz, deverão ser materializados na ação

competente do professor e que a mobilização adequada de conhecimento, irá depender da formação qualificada, do contexto e das experiências pessoais e profissionais dos sujeitos. Nessa mesma perspectiva, segundo Perrenoud (1999b), a competência só se manifesta mediante a mobilização de conhecimentos adquiridos em formações e associados às experiências dos sujeitos, sejam elas de vivências pessoais ou profissionais. O autor pontua que será sempre necessário utilizar conteúdo específicos (saberes) para desenvolver competências. Porém, esses saberes nem sempre vêm exclusivamente das formações pedagógicas, mas também de experiências pessoais do professor, como conhecimentos de vida diária ou situações particulares da prática profissional. Deste modo, o papel do professor não se configura enquanto um instrumento de transmissão de conhecimentos adquiridos em formações, e sim um sujeito imerso e constituído por outros saberes. Essa ideia está relacionada com o rompimento do modelo fordista de competências, em que o sujeito (operador) executa prescrições profissionais controladas (LE BORTEF, 2003). Ao invés disso, o sujeito passa a ser ator, capaz de agir e reagir diante os acontecimentos em contexto indo além do prescrito nas formações profissionais.

Nessa lógica, a promoção de competências está relacionada ao aspeto cognitivo do sujeito e sua capacidade criativa e autônoma. Para Perrenoud (1999b, p. 9) o desenvolvimento de competências exige “atitudes e posturas mentais, curiosidade, paixão, busca de significado, desejo de tecer laços, relação com o tempo, maneira de unir intuição e razão, cautela e audácia, que nascem tanto da formação como da experiência”.

Não há, portanto, competências sem saberes, porém, esses saberes devem ser conjugados em diferentes instâncias – pessoais, acadêmicas, profissionais, de contexto, de ação, etc.

Perrenoud (2000) propôs um referencial de competências prioritárias como instrumento norteador para formações contínuas de professores. De modo geral, buscou propor um perfil de competências necessários a todos os professores, estando de acordo com a evolução social e educacional. Perrenoud (2000) denomina família de competências um grupo composto por uma competência global e algumas competências específicas. O autor esclarece que, embora relacione as competências específicas com o que ele denomina de “competência principal” (p.17) ou ‘competência global’ (p.26), tal não significa, segundo o autor, que as competências específicas se devam manifestar exclusivamente em cada uma das famílias estabelecidas. Trata-se de um modelo a ser relacionado, entrelaçado e constantemente repensado ou reconstruído. Diante essa proposta, a abordagem formativa por competências busca provocar o entusiasmo e o envolvimento dos futuros professores com as aprendizagens. O professor assume o papel de organizador e promotor de aprendizagens e projetos, responsabilizando-se pela sua formação e gerindo seus saberes.

Tal como Perrenoud (2000), Tardif (2007) também relaciona a mobilização de competências ao saber docente, no entanto, o autor dá ênfase especial à noção competências enquanto um conjunto de saberes docentes construídos nos diferentes espaços de formação pessoal e profissional do sujeito. Portanto, os saberes necessários para mobilizar as competências podem ser oriundos de diferentes fontes e não estritamente das formações pedagógicas. Para Tardif (2007, p.38), trata-se de saberes gerados e ao mesmo tempo validados pelas experiências profissionais, individuais e coletivas, em um processo de “saber fazer e de saber ser”.

Com isso, compreende-se que construir competências está diretamente relacionado com a formação de esquemas mentais que permitem acionar os saberes quando necessário. Porém, tal como refere Esteves (2009) não existe competência sem o emprego em ação e, portanto, ser competente é acionar saberes em contexto. Para isso, o sujeito precisa adotar uma postura reflexiva que promova uma prática eficaz e bem-sucedida. Ou seja, é preciso exercício das capacidades e competências para que se aperfeiçoem,

se reestruturem, se adequem as diferentes situações e contextos de atuação (TARDIF, 2007). Perrenoud (2000, p. 31) sustenta que "(...) a competência ao mesmo tempo que mobiliza a lembrança das experiências passadas, livra-se delas para sair da repetição, para inventar soluções originais, que respondem, na medida do possível, à singularidade da situação presente." Por isso, é possível compreender que o desenvolvimento de competências está em constante construção e ressignificação. Não é, portanto, um desejo político ou formativo acabado e inflexível. As competências só se configuram, ou desenvolvem na relação com a prática.

Esta compreensão permite diferenciar a noção de qualificação e competência. A qualificação se centra no saber, instrumentalizado em algum mecanismo social – político ou formativo – mas que se distancia das condições de atuação. Pelo contrário, a competência é a mobilização e condução dos saberes associados a valores próprios do profissional.

No campo da formação docente, Mesquita (2016) se aproxima desta compreensão quando observa que professores constroem representações profissionais próprias ao experienciarem situações na prática. É nas competências de atuação docente que residem o conjunto de saberes profissionais, pessoais, acadêmicos e políticos (dados pelo perfil de competências profissionais para os quais os professores são formados).

A partir destas contribuições teóricas, que se alinham na compreensão do conceito de competências, foi possível pensar este conceito sob duas frentes de interpretação: competência como o resultado de experiências formais ou informais (e sua definição em saberes, valores, representações) e competência materializada, de facto, na ação docente. Destas duas interpretações, emergem os conceitos de perfil de competências profissionais e competências de atuação profissional, tal como utilizados neste estudo. O perfil de competências, definido e desejado em documentos legais e instituições formadoras, está no sentido de conjunto de saberes, técnicas e valores, que os professores precisam desenvolver para uma ação docente eficaz. Esta dimensão do trabalho docente depende dos modos como são acionadas as competências na prática, e neste processo, outros conhecimentos são ativados pelo professor.

Ou seja, os saberes, técnicas, valores profissionais são colocados em contexto e em situações específicas que requerem dos professores o desenvolvimento de conhecimentos próprios de experiência ou valores pessoais. A esta compreensão se relacionam as competências de atuação profissional. As competências de atuação docente se constituem "(...) apoiada em conhecimentos, mas sem se limitar a eles" (PERRENOUD, 1999b, p. 7). São mais que operações dadas pelo perfil formado, são modos de agir, sentir, estilos de ser, modos de existência. É neste emaranhado de significados que compõem o perfil de competências profissionais-contexto político e formativo - e as competências de atuação profissionais – contexto de trabalho que se constituem as identidades docentes.

IDENTIDADES PROFISSIONAIS DOCENTE

De acordo com as contribuições teóricas sobre a constituição profissional dos professores, compreende-se que a identidade docente é um fator determinante para o processo de profissionalidade. Na perspectiva de muitos autores do campo da formação docente (ESTEVES, 2009; MORGADO, 2011; TARDIF, 2007; PIMENTA, 2009), tornar-se professor é um contínuo de construção profissional e também pessoal que depende da formação humana dos sujeitos. Portanto, embora as instituições políticas e formadoras orientem o perfil profissional docente, as identidades se constituem em um processo único de cada sujeito de acordo com cada experiência pessoal e profissional.

Para Pimenta (2009) as identidades docentes se constituem na associação entre saberes e valores profissionais de formação aos valores pessoais, culturais e experiências vividas em diferentes contextos sociais. Este processo depende da percepção pessoal de cada professor. Associado a esta perspectiva, Morgado (2011) compreende que a identidade profissional docente é interpelada ou produzida de acordo com a interpretação social da sua própria profissão, conforme se estabelecem relações entre o processo educativo, a escola e a cultura.

No entanto, estes elementos são variáveis e flexíveis de acordo com os valores pessoais de cada indivíduo, construídos ao longo das experiências formativas e nos diferentes contextos sociais em que cada sujeito se constituiu. E de facto, de acordo com Marcelo (2009, p.11), a identidade profissional docente é “uma construção do seu eu profissional, que evolui ao longo da sua carreira docente e que pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e contextos políticos”. Neste sentido, a instabilidade das identidades é decorrente de influências dinâmicas de experiências políticas, organizacionais e pessoais experienciadas ao longo de todo percurso profissional. É, neste sentido, que não se pode pensar a constituição de uma profissionalidade, mas sim de várias profissionalidades docente. Com efeito, o professor, agente de sua própria formação e escolhas pessoais/profissionais, pode assumir ao longo do seu desenvolvimento profissional diferentes profissionalidades, que o leva a distintas e variadas posições de atuação. Deste modo, a profissionalidade e a identidade profissional não são absolutas e imutáveis, tendo em conta que o professor transita pelos diferentes meios, contextos e interesses para sua formação e constituição profissional. Nesta perspectiva, a identidade se configura como um fenómeno relacional em contínuo “[...] processo de interpretação de si mesmo enquanto indivíduo enquadrado em determinado contexto” (MARCELO, 2009, p.12).

Portanto, não se trata de anunciar identidades fixas de acordo com o tipo ou nível de atuação, mas sim de pensar a possibilidade de produção de sujeitos de acordo com determinados significados que eles próprios consomem. Do mesmo modo, é possível pensar os discursos políticos ou formativos enquanto produtores de ‘modos de ser’ professor. Não os definem em suas identidades, posto que se considera as experiências pessoais dos sujeitos, mas produzem verdades sobre estes professores, as quais serão consumidas na dimensão social/educacional e que atravessam os modos pelos quais esses sujeitos se tornam professores.

CONCLUINDO SOBRE OUTROS MODOS DE PENSAR A CONSTITUIÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE

De modo geral, é possível compreender que as perspectivas sobre a constituição profissional docente, dimensionadas em competências e identidades, compreendem que se trata de um processo dinâmico, regido pelas mudanças sociais e delimitado em diferentes contextos que as produzem. Sem se afastar desta compreensão, buscou-se aqui concluir o trabalho a luz de uma abordagem teórica pós-crítica, que ajuda a pensar o sujeito, professor, e os discursos que os interpelam e os produzem. Busca-se problematizar como estas relações de produção ocorrem, ou os modos pelos quais os sujeitos são constituídos nos diferentes discursos, sejam eles político, de formação ou de contexto de atuação, para constituírem suas (diferentes) identidades (DALL’ALBA & SANDBERG, 1996; FOUCAULT 2008; LARROZA, 1994; SILVA, 2009).

De acordo com Larrosa (1994), o sujeito é compreendido enquanto um ser historicamente constituído no interior de certas práticas discursivas. A experiência de si é produto dessa constituição histórica que permite ao sujeito que “(...) se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina, quando faz determinadas coisas consigo mesmo, etc.” (p.8). Portanto, cada sujeito experiencia ‘ao seu modo’ as situações vividas, conforme outras representações já constituídas por si mesmo “(...) que inclui e integra atitudes pessoais básicas e componentes de decisão” (p.14). Isso significa dizer que a experiência docente, em formação ou

no contexto de atuação, nunca será comum a todos, pois esses sujeitos são constantemente atravessados por outras experiências pessoais que os constituem.

Foucault (2008) argumenta que existem múltiplas relações estabelecidas no exercício pedagógico. Com efeito, segundo o autor, os diferentes discursos formados em contextos de ensino, políticas públicas, formações, vão constituindo o sujeito pedagógico. Ou seja, a forma como o professor consome os diferentes significados produzidos nas instâncias pedagógicas direcionam suas práticas. Por isso, o discurso pedagógico captura todos os sujeitos (pedagógicos) e assim permite que assumam posições nos significados. Nessa perspectiva, os professores são subjetivados nos discursos pedagógicos, os quais se constituem por regulações de ordem profissional e identitária modelando assim suas competências (LARROSA, 1994). Não há, portanto, autonomia plena para o exercício docente ou para a liberdade profissional. Não se trata de uma vontade individual do sujeito, mas de uma constituição dada pelos diferentes discursos pedagógicos consumidos. Assim, o professor é permanentemente chamado a assumir uma posição diante das ofertas de experiências discursivas – formativas, institucionais, pessoais, etc. - e assim constitui seu pensamento e atuação.

Do mesmo modo, adotando a perspectiva de Foucault (2008), mesmo que os significados pedagógicos e políticos não sejam consumidos ou aceitos pelos professores, estes não estão livres de serem regidos por eles. Não se tornam professores de um determinado grupo se não forem governamentalizados por estes discursos, tendo em conta que são esses significados que definem o que é ser um professor (SILVA, 2009). Porém, isto não significa que todos os professores serão iguais ou atuarão de acordo com um mesmo discurso pedagógico. Embora todos tenham um perfil de competências profissionais que se ajusta de alguma forma a um modo de ser professor, eles irão desenvolver competências de atuação conforme os contextos, suas experiências e a forma como consomem o discurso pedagógico e político.

Deste modo, as competências de atuação docente estão na lógica reguladora dos discursos pedagógicos - históricos, políticos, institucionais - e são, ainda, atravessadas pelas experiências de si, que mesmo constituídas por outras práticas reguladoras, são resultado das suas experiências constituídas ao longo de um processo histórico individual. "It is through our lived experience of the world that the world takes on meaning for us" 1 (DALL'ALBA & SANDBERG, 1996, p. 420).

Dall'alba e Sandberg (1996) evidenciam a experiência como elemento central no desenvolvimento de competências profissionais. A visão dos autores sobre competência se sustenta em uma abordagem fenomenológica, alternativa ao conceito tradicional em que as experiências do sujeito não eram consideradas. Os autores compreendem a competência como um conjunto inseparável de tarefas e experiências e não apenas uma aquisição de atributos. Assim, cada sujeito experimenta o trabalho de uma forma diferente e aciona habilidades e atitudes conforme significados que consome nos diferentes discursos, produzidos em diferentes contextos em que circulam. Portanto, as competências de atuação podem ser compreendidas como produto das relações de poder e saber estabelecidas nos espaços em que os sujeitos – professores - circulam. Assim estão em constante movimento de significação/legitimação, ressignificação e construção de seus 'modos de fazer' e 'jeitos de ser'.

Tal compreensão também se associa ao conceito de identidades proposto por Bauman (2001). Para o autor, os distintos discursos - políticos, de formação, de contexto de atuação, de relacionamento pessoal, etc. – nos quais os sujeitos são constituídos, produzem identidades líquidas, i.e., identidades que têm um estado de fluidez e que estão em constante mudança, modeladas rapidamente de acordo com diferentes situações

e contexto experienciado pelos sujeitos. Trata-se de uma condição do mundo pós-moderno em que as subjetividades são constantemente regidas, reguladas, mas também maleáveis.

Embora a condição líquida e mutante da identidade possa dar a sensação de liberdade de escolha, ela é constantemente capturada pelos discursos. Ou seja, há um intenso movimento de mudanças de identidades, associadas aos valores sociais, políticos, educacionais, etc. No entanto, estas mudanças estão sempre ligadas ao consumo de outros ou novos significados que vão sendo legitimados nas disputas do poder. A identidade, portanto, não é fixa, mas também não é livre, posto que é produto dos diferentes discursos que a permeia.

Assim, não se trata de assumir uma identidade fixa dentro de um grupo específico de professores (mesmo que se pertença a este grupo), mas de assumir identidades de acordo com os diferentes discursos que interpelam este processo. Portanto, os sujeitos podem assumir identidades distintas nos diferentes contextos sociais que transitam. Os professores assumem várias identidades, ora produzidas pelo discurso político, ora pelo discurso acadêmico de formação, e ora pelo contexto em que atuam. Atribuir ou identificar identidades em determinados grupos de atuação não permite fixá-las, mas expressar a existência de discursos “poderosos” que também constituem os sujeitos.

REFERENCIAS

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: J. Zahar. 2001.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Ed. Cortez. 2012.

DALL'ALBA, G., & SANDBERG, J. Educating for competence in professional practice. **Instructional Science**, 24, 411-437. DOI: 10.1007/BF00125578. Acesso em: 15 .03.2023. 1996.

ESTEVES, M. Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores. Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**, 08, 37-48. 2009. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/132>. Acesso em: 15 .05.2023.

ESTRELA, M., T. Velhas e novas profissionalidades, velhos e novos profissionalismos: tensões, paradoxos, progressos e retrocessos. **Investigar em Educação**, II(2), 5-30. 2014.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa** (3ª edição). Porto Alegre: Artmed. 2009.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária. 2008.

GARCIA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora. 1999.

GUIMARÃES, V. S. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão**. Campinas: Papyrus. 2004.

LARROSA, J. Tecnologias do Eu e Educação. In T.T. da Silva (Org.), **O sujeito da educação – Estudos foucautianos** (pp. 35 - 86). Petrópolis: Editora: Vozes. 1994.

LAVAL, P. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.

LE BOTERF, G. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Porto Alegre: Artmed Editora. 2003.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**, 8, 7-22. 2009.

MESQUITA, E. Formação e ação docente: desenvolvendo competências profissionais. In J. Machado & J. M. Alves (Org), **Professor e Escola, conhecimento, formação e ação** (pp. 55-76). Porto: Ed. Universidade Católica Editora Porto. 2016.

MORGADO, J. C. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. **Ensaio: Avaliação de políticas públicas Educativas**, 19(73), 793-812. 2011.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora. 1995.

NÓVOA, A. Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, 44(3), 1-15. 2019. DOI: 10.1590/2175-623684910 . Acesso em: 17 .04.2023.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed. 1999a.

PERRENOUD, P. Formar professores em contextos sociais em mudança, prática reflexiva e participação crítica. **Revista Brasileira de Educação**, 12, 5-21. 1999b.

PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar. Um convite a viagem**. Porto Alegre: Artmed. 2000.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In S. G. Pimenta (Org.), **Saberes pedagógicos e atividade docente** (pp. 15-34, 7ª ed.). São Paulo: Cortez. 2009.

ROLDÃO, M. C. do. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, 12(34), 94-106. 2007. DOI: 10.1590/S1413-24782007000100008 Acesso em: 17 .04.2023.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org), **Profissão professor** (pp. 63-92). Porto: Porto Editora. 1995.

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In T. T. da. Silva, S. Hall & K. Woodward (Org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais** (pp. 73-102). Petrópolis: Vozes. 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional** (8ª ed.). Petrópolis: Vozes. 2007.