



**X COLÓQUIO  
INTERNACIONAL**  
"Educação e Contemporaneidade"  
22 a 24 de Setembro de 2016  
São Cristóvão/SE - Brasil



ISSN: 1982-3657

## **A PRÁXIS PEDAGÓGICA NO ESPAÇO ESCOLAR BRASILEIRO: O CURRÍCULO, A FORMAÇÃO E A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE**

ADELAYDE RODRIGUES ALCÂNTARA DE OLIVEIRA

EIXO: 13. CURRÍCULO ESCOLAR, GESTÃO, ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

**RESUMO** Este artigo evidencia a *práxis* pedagógica no espaço escolar brasileiro, sua ação a favor do currículo, da formação docente e da profissionalização sob o foco epistemológico crítico. Inicialmente, problematiza-se a construção de um currículo integrado, responsável por trabalhar as relações sociais e de poder no contexto educacional, por meio da dialogização. Na vivência desse processo coletivo, a formação docente surge do despertar do educador para a profissionalidade como percurso coerente para a profissionalização, e conseqüentemente, valorização profissional dos professores. A precarização docente é exposta, e em seguida, a *expertise* é abordada como a saída para combater a desprofissionalização. São sugeridas ações possíveis de se realizar, capazes de fortalecer a profissão, impedindo as interferências externas. O texto expõe as possibilidades de atuação docente no contexto educativo de forma coletiva e dialógica, e na discussão final, confirma-se a necessidade de desenvolver o currículo integrado, a formação e a profissionalização docente, sempre numa perspectiva construtiva, democrática e humanizadora.

**PALAVRAS-CHAVE:** Currículo; Formação docente; *Práxis* Pedagógica. **ABSTRACT** This article highlights the pedagogical practice in the Brazilian school space, its action in favor of the curriculum of teacher training and professionalization under the critical epistemological focus. Initially, the construction of an integrated curriculum problematizes, responsible for working the social and power relations in the educational context, through dialogização. In the experience of this collective process, teacher training arises from the educator awakening to professionalism as a coherent route to professional training, and therefore, professional development of teachers. The teaching precariousness is exposed, and then the expertise is considered as the output to combat

deprofessionalization. possible actions to perform are suggested, able to strengthen the profession, preventing external interference. The text sets out the teaching possibilities of action in the educational context of collective and dialogical form, and the final discussion, the need to develop the integrated curriculum is confirmed, training and professionalization, always in a constructive perspective, democratic and humanizing. **KEY WORDS:** Curriculum; teacher training; Pedagogical Praxis.

**Epistemologias iniciais da *práxis* pedagógica** O maior desejo de uma instituição educativa é que sua *práxis* pedagógica desenvolva a humanização do ser humano, isto implica em formar subjetividades por meio de linguagens que tornem as pessoas em processo de formação mais críticas, propensas ao diálogo, à discussão. No contexto contemporâneo, os protagonistas da educação têm a responsabilidade de desenvolver ações comprometidas com o contexto social, político e econômico. Nesse processo laboral, criam, recriam, valorizam e desvalorizam, avaliam e limitam, refletem e criticam e outras ações que favorecem as inter-relações. O fato é que esta responsabilidade é questionada pela epistemologia crítica, isto porque há um currículo que clama por discussão, há uma formação de professores fragmentada e desconectada da realidade, e o mais grave, é que se houver a acomodação da profissionalização docente, o professor se distanciará de sua identidade legítima, da dialogização e da reflexão, e consentirá a precarização e proletarização. O pensamento epistemológico na perspectiva crítica precisa ser desenvolvido, assim defende Japiassu (1934, p.82), ao afirmar que "a epistemologia crítica, pois, tem por objetivo essencial interrogar-se sobre a responsabilidade social dos cientistas e dos técnicos. Esta questão torna-se hoje uma das questões cruciais de nossa cultura". Nesse sentido, é preciso que os processos educativos e suas contribuições para a construção da humanidade sejam criticados. **O currículo como resultado da *práxis* pedagógica** O tempo atual é de contradições, de confirmação da atuação hegemônica, então é necessário indagar como fica de fato, a identidade do ofício docente, pois é perceptível que as escolas brasileiras sofrem diariamente a desvalorização a partir de constatações como o individualismo mecânico, a função reprodutora, o preparo para o mercado de trabalho, estudos para provas, currículo fragmentado e outras mais, assim critica Borges (2012, p. 41, grifos da autora), ao dizer que "falar de um currículo do tipo *coleção* parece assunto bastante familiar para a realidade educacional brasileira atual, mas um currículo do tipo *integrado* ainda desafia em muito a nossa criatividade". O que é mais grave nesse parecer negativo é que surge uma descrença no desenvolvimento da educação, e o pior, há um conformismo, uma condenação, como se não existissem outras formas que tornem atrativa e necessária a ida diária da comunidade educativa para a escola, pois, segundo Borges (2012, p. 56), "a escola que cumpre o papel reprodutor desse nível de conhecimento, passa a não ter sentido na estrutura social". A realidade brasileira não suporta mais a postura reprodutora e

conteudista, pois segundo Souza (2009, p. 37), “a educação quase nunca é compreendida nem organizada como atividades culturais para o desenvolvimento da cultura”. Existe um currículo que grita todos os dias no espaço escolar e não há como ignorá-lo. Silva (2003, p. 10) argumenta que “a tradição crítica compreendeu, há muito, que o currículo está no centro da relação educativa, que corporifica os nexos entre saber, poder e identidade”, portanto, é inconcebível o acobertamento da realidade por meio de discursos sem argumentos de que a educação não tem soluções. A verdade é que estas cenas existem e são resultados dos consentimentos que ocupam o lugar do desenvolvimento dos educadores como pesquisadores da realidade vivenciada. Reagir a esta conjuntura é necessário, para tanto é preciso trabalhar a *práxis* pedagógica. A epistemologia de Popper (2006, p. 13) explicita críticas quando cita que “vivemos numa época em que, mais uma vez, o irracionalismo virou moda”, a sociedade vive processos de mudanças que refletem na educação, cujas demandas são difíceis de serem acompanhadas. Os problemas práticos e teóricos que correspondem às teorias educacionais, métodos, leis, bases e legislações precisam urgentemente serem avaliados pela comunidade educativa em busca de melhorias, porque a escolha é por ações que trabalhem o conhecimento em constante processo de atividade, de alerta para corrigir, aperfeiçoar, descobrir, pesquisar o contexto da educação. Esse movimento nunca cessará, porque sempre corresponderá aos novos desafios, e é assim que a educação se desenvolve socialmente, pela sua constante necessidade de mudar diante das transformações sociais. Souza explica que:

O estudo científico da educação ou de fatos desse fenômeno social caracterizar-se-á por sua provisoriade, por sua construção e reconstrução permanentes na medida em que seu objeto constitui um desafio pelo caráter de prática social permeada pelas disputas ideológicas, políticas e, portanto, de intencionalidades diversas e divergentes. (SOUZA, 2009, p. 33). A transformação acontece a partir da escolha dos fundamentos coerentes para trabalhar a realidade da sociedade educativa em busca de uma verdade, por meio da integração dos docentes, discentes e gestores, assim, torna-se possível superar as estruturas curriculares descontextualizadas, estáticas e fragmentadas e ceder espaço para um processo de ensino dialógico, reflexivo, que desperte a curiosidade, que dê espaço para pesquisa e torne o espaço escolar atrativo, necessário e discursivo. Se falíveis forem as tentativas de transformação da realidade pelos educadores, afinal, eles têm conhecimentos falíveis, ainda assim, que sejam feitos mais testes, que se continue a busca pela verdade objetiva. Esse processo de formação de um currículo integrado consiste em promover reflexões e discussões coletivas, conseqüentemente, intensificam-se as relações sociais e de poder, muitas

vozes, que antes silenciavam, sentem-se à vontade para socializar suas ideias. Borges (2012, p. 38, grifos da autora) concorda que “a despeito disso, um caminho possível poderá ser construído na esteira do protagonismo docente e discente [...], dando voz às minorias sociais silenciadas. É possível que esse novo olhar para um currículo diferenciado advenha da sua concepção teórica e metodológica”, pois ele se torna um documento que indica percursos institucionais em concordância com a *práxis* pedagógica, cuja identidade é reconhecida nesse processo, assim,

Encara-se a *práxis* pedagógica como uma ação coletiva, por isso argumentada e realizada propositadamente para garantir a realização de determinados objetivos das educações e a finalidade da educação explicitamente assumida pelos sujeitos que conformam a instituição formadora, institucionalmente, e pelos sujeitos educandos, já que a instituição é mais que a soma dos indivíduos que conformam; é uma síntese dos sujeitos e das estruturas que a constituem. (SOUZA, 2009, p. 35). É nessa perspectiva que a educação se torna o espaço de mudanças. Um exemplo de caráter epistemológico para se analisar, é a realidade do currículo, cuja estrutura pode ser identificada segundo as classificações de Popper (2006, p. 21) em três mundos: “o mundo 1, físico, dos corpos e dos estados, eventos e forças físicas; o mundo 2, psíquico, das vivências e dos eventos psíquicos inconscientes; e o mundo 3, dos produtos espirituais”, todos estão conectados e influenciados. Em continuidade ao exemplo, no mundo 1 está o currículo, documento material, estruturas escritas. No mundo 2, estão os educadores que produziram o currículo, leram e o interpretaram. No mundo 3, estão as proposições e argumentos que o currículo dissemina por meio da linguagem humana, quer sejam falsas ou verdadeiras, e vão muito além do que se espera ou imagina, são autônomas, não se tem controle sobre elas, e por serem detentoras dessa autonomia, é que são discutidas, criticadas, verificadas, e, por esse processo reflexivo, eliminam-se seus erros, as sentenças podem ser corrigidas e concretizadas. O Currículo Brasileiro é constantemente reescrito e reinventado, assim concorda Popper (2006, p.75) ao citar que “o progresso do nosso conhecimento consiste na modificação, na correção do conhecimento anterior”. Nesse sentido é importante destacar que este documento é disputado pelas políticas curriculares e esta é a razão para os educadores serem críticos para este projeto. haia vista que quando ele é

determinado pelas políticas públicas, seus conteúdos advêm de reformas educacionais, de lutas por significados, e infelizmente, dos interesses da hegemonia. Silva explica como acontece esse processo:

As políticas curriculares têm também outros efeitos. Elas autorizam certos grupos de especialistas, ao mesmo tempo que desautorizam outros. Elas fabricam os objetos “epistemológicos” de que falam, por meio de um léxico próprio, de um jargão, que não deve ser visto como uma moda, mas como um mecanismo altamente eficiente de instituição e de constituição do “real” que supostamente lhe serve de referente. As políticas curriculares interpelam indivíduos nos diferentes níveis institucionais aos quais se dirigem, atribuindo-lhes ações e papéis específicos: burocratas, delegados, supervisores, professores. Elas geram uma série de outros variados textos: diretrizes, guias curriculares, normas, grades, livros didáticos, produzindo efeitos que amplificam os dos textos-mestres. (SILVA, 2003, p. 11). A verticalização das políticas públicas existe e movimenta uma indústria cultural que se beneficia das necessidades do contexto escolar e insere saberes que devem ser refletidos e questionados sobre suas reais importâncias antes de serem disseminados em sala de aula. Inibir a verticalização implica em adquirir conhecimentos por meio dos diálogos vivenciados no ambiente educacional. Dessa forma, surgem observações, descobertas, contrariedades que apontam para mudanças teóricas no currículo, e isso se deve à possibilidade do inacabado. Assim como argumenta Popper (2006, p.74-75) sobre teorias e ideias pedagógicas, quando cita que “não existem fontes únicas de conhecimento. Toda fonte e toda sugestão são bem-vindas; mas toda fonte, toda sugestão são também objeto de um exame crítico”, pois pode nos enganar, visto que o saber está sujeito ao falibilismo, e se assim acontece é razão para compreender que os educadores não são detentores de saberes totais, mas de saberes temporários e falíveis. Essa compreensão do falibilismo remete à discussão sobre o que o currículo escolar pode produzir. Como ele é um texto sobrecarregado de relações de poder e produz subjetividades, pode produzir inclusão e exclusão, diferenças, divisões diversas, cria o outro, o diferente. Nesse sentido, a *práxis* pedagógica deve ser urgente e necessária, pois evitará inúmeros conflitos. Suas providências estão no campo da transversalidade, categoria que desconstrói a hierarquia dos saberes, uma

verdadeira ação epistemológica crítica, porque trabalha o pensamento em trânsito, com mobilidade para realizar interpretações subjetivas, desarmadas de conceitos e pré-conceitos. Matias esclarece a transversalidade ao citar que:

Por fim, a noção de transversalidade ajuda a pensar a não-hierarquização dos saberes por relações oblíquas, não verticais que remetem à articulação e ao trânsito entre os conhecimentos escolares, superando visões hierarquizadas e fragmentadas dos conteúdos, para além das propostas interdisciplinares. (MATIAS, 2008, p.73). O currículo nessa perspectiva é transversal, conecta-se com a realidade e promove a interação, vivencia a heterogeneidade, constrói subjetividades. Essa linguagem que privilegia a cultura e os valores de uma sociedade tem poder transformador e permite que vozes se expressem e assumam suas identidades. O depoimento de Freire intensifica que:

Quando saio de casa para trabalhar com os alunos, não tenho dúvida nenhuma de que, inacabados e conscientes do inacabamento, abertos à procura, curiosos, “programados, mas para aprender”, exercitaremos tanto mais e melhor a nossa capacidade de aprender e ensinar quanto mais sujeitos e não puros objetos do processo nos façamos. (FREIRE, 2014, p. 58). Esta humildade da consciência do inacabamento é um princípio que mobiliza a vontade de sempre querer aprender, questionar, analisar a realidade. É um movimento vital, e nele, o currículo deixa de ser uma mercadoria disputada pelo Estado e pela hegemonia e passa a ser o recurso de integração indispensável para o desenvolvimento da formação docente.

Vislumbra-se um currículo capaz de fazer o futuro professor aprender a ensinar em condições favoráveis para que seus futuros alunos também aprendam. Isso poderia parecer óbvio, ou até mesmo trivial, não fossem as possibilidades de haver aprendizagem sem ensino – o caso dos autodidatas. Mas também poderá haver ensino sem aprendizagem, como ocorre no caso das relações pedagógicas fragilizadas. Felizmente existe a possibilidade de ocorrer uma relação de reciprocidade entre o ensinar e o aprender. É nessa perspectiva que um currículo integrado deve pautar-se. (BORGES, 2012, p. 39). O professor que trabalha essa integração na relação de ensinar e aprender considera o *corpus***[1]** teórico pertinente à profissão que exerce,

assim como considera os conhecimentos relacionados à realidade que faz parte, além de estar em constante ato de pesquisa sobre a prática que realiza. Dessa forma, evidencia-se, a importância dos saberes que se fundem entre a teoria e a prática e são questionados em busca de soluções éticas, políticas e filosóficas que melhorem a realidade. A epistemologia contemporânea possui estrutura para promover as referidas reflexões entre o *corpus* teórico e as relações da ciência com a sociedade, isto implica em analisar os problemas da *práxis* pedagógica sob o foco epistemológico, em seguida, resolvê-los, e para tal, é necessário se apropriar de conceitos para explicitar os pensamentos. Japiassu intensifica esta ideia ao citar que:

Trata-se, pois, de uma reflexão epistemológica, cuja preocupação fundamental é a de situar os problemas tais como eles se colocam ou se omitem, se resolvem ou desaparecem da prática efetiva dos cientistas. Todavia, como para situar e formular os problemas, torna-se indispensável a presença de certos conceitos [...]. (JAPIASSU, 1934, p. 5). O grande desafio para promover este processo reflexivo está em trabalhar a *práxis* pedagógica, ou seja, o trabalho coletivo realizado por todo o corpo docente da escola, por meio de uma ideia relacional e integradora, que os educadores julgam ser necessária desenvolver e os conteúdos são partes dela. Souza afirma essa realidade:

Esquadrinhar a complexidade PROFESSOR, a complexidade ALUNO, a complexidade GESTOR, a complexidade CONHECIMENTO, e suas INTER-RELAÇÕES permeadas pela afetividade (amor, raiva, ódio) no interior de um CONTEXTO econômico, social, interpessoal e institucional, que pode ser caracterizado como DIVERSIDADE CULTURAL ou pluriculturalidade, é o desafio científico a ser enfrentado, também pelas Agências Formadoras das instituições de educação Superior, inclusive Universidades. (SOUZA, 2009, p. 81, grifos do autor). As discussões que acontecem nessa busca são necessárias, detalhadas e justificadas, os argumentos tornam-se consistentes e os diálogos geram deliberações horizontais no ambiente escolar e promovem a quebra da verticalização, transformando a cultura do diálogo em um recurso de decisões coletivas. A participação efetiva de todos implica em ações de respeito, compreensão e solidariedade, afinal, são construções que se enlaçam umas as outras e envolvem os protagonistas em um processo de linguagem singular, responsáveis pelas transformações

do contexto educativo. Borges cita que:

Isso certamente demanda relações de bases mais solidárias em que os professores passam a ter contato com o trabalho do outro, desencadeando uma construção de relações acadêmicas compartilhadas. Disso pode resultar a explicitação de ideias integradoras, que passarão a ser o centro das relações interdisciplinares e transdisciplinares na estruturação e operacionalização da proposta curricular. (BORGES, 2012, p. 43, grifos da autora). Nesse sentido é preciso que todos os profissionais que trabalham na escola conheçam o currículo e contribuam para sua efetivação, pois as relações que envolvem a comunidade educativa tornam-se um conteúdo extremamente significativo como afirma Souza:

Conteúdo educativo a ser trabalhado de formas determinadas pelos sujeitos educativos diretos (educadores, educandos, gestores) e indiretos (funcionários não docentes da instituição) e externos (secretaria de educação, governo, organizações locais, movimentos sociais). O que implica ao mesmo tempo, identificar as relações que as professoras/es mantêm com o conhecimento e as relações que desejam ajudar os alunos a construir. (SOUZA, 2009, p. 62-63) Dessa forma, a dialogização é o instrumento desse desenvolvimento, além disso, intensifica Silva (2003, p. 17), “[...] esse trabalho de produção de cultura se dá num contexto de relações sociais, de negociação, de conflito e de poder”, que corresponde às ações de profissionalismo de um grupo de educadores dedicados ao trabalho de ensinar com o compromisso de formar e educar diante das mudanças e preocupações. Freire (2012, p. 25) confirma esse processo ao fazer o trocadilho de que “[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se ao ser formado”. É válido e respeitável um processo de troca de experiências e saberes entre educadores e alunos, numa visível paixão que tem o grande reconhecimento de uma sociedade carente dessas significativas transformações. **A práxis pedagógica na formação docente**

O currículo integrado tem forte influência para a formação dos professores, pois para que o mesmo se desenvolva, o professor tem que se desenvolver também, tem que buscar, inquietar-se, pesquisar sua ação docente e fazer descobertas que o tornam seguro de sua prática nesse contexto de mudanças, para tanto, a *práxis* pedagógica docente necessita estar em constante análise do *corpus* teórico sobre os processos educativos. Assim

explica Souza:

Então, a *práxis* pedagógica da formação de professores tem que estar plasmada no Projeto Pedagógico de Formação de Professor e no Currículo de Formação sempre revisto e atualizado de acordo com as exigências da educação, especificamente, nos avanços e recuos, nas positivities e negatividades da pós-modernidade. (SOUZA, 2009, p. 76). A *práxis* pedagógica inicia quando o professor escolhe ser o autor de sua história, logo, entrega-se num processo de partilha e busca de conhecimentos, cujas ações consistem em criar e se transformar com o que faz. É assim que acontece a formação da realidade, os planos são iniciados, e no percurso, a crítica age para eliminar os erros e corrigi-los, até que se consiga atingir as etapas de um plano idealizado. Popper (2006, p. 47) intensifica que “os melhores meios que estão a nossa disposição continuam sendo de tentativa e erro: tentativas que muitas vezes são perigosas e erros ainda mais perigosos – às vezes perigosos para a humanidade”. Isto porque não é possível prever os resultados do que se planeja, pois, como argumentado *a priori*, as ideias disseminadas são autônomas e não há como controlá-las, mas é possível minimizar os impactos, para que a busca por uma sociedade melhor não prejudique outros contextos, por isso, as críticas devem ser trabalhadas com linguagens pacíficas, convincentes e construtivas. A verdade é que essa compreensão da realidade e os debates na escola e para a escola também são situações que despertam o educador para sua identidade, para a profissionalidade[2]. Sendo assim, a formação de professores é voltada para determinado contexto social e escolar. Sem essas perspectivas, a formação se tornará fragmentada, fora do contexto, em muitas situações, atenderá apenas às exigências de currículo de caráter formativo da vida acadêmica do professor. Libâneo afirma que este posicionamento da formação docente implica em:

Busca de respostas aos desafios decorrentes das novas relações entre sociedade e educação, a partir de um referencial crítico de qualidade de ensino. Isto supõe levar em conta os novos paradigmas da produção e do conhecimento, subordinando-os a uma concepção emancipadora de qualidade de ensino. (LIBÂNEO, 2011, p. 88). Esta busca representa os primeiros passos de motivação dos professores, por isso é necessário esclarecer que o processo formativo dos docentes necessita ser

desenvolvido após o despertar de sua base, assim como cita Veiga e Viana (2012, p.20), “a formação é contínua, vinculada à história de vida dos sujeitos em permanente processo de formação, que proporciona a preparação para vida pessoal e profissional”. É um desenvolvimento humano significativo, que inicia em determinado tempo, e diante das constantes transformações que a humanidade vivencia, necessitará de mais aprendizagens, buscas e inovações, e por isso, nunca terá um fim. Em complemento a essa perspectiva de formação, Veiga e Viana afirmam que:

A formação do professor que inova precisa partir não só de um marco integrado que oriente a sua caminhada, por meio do projeto-político pedagógico, como também eleger propostas que contemplem a gestão institucional e as novas perspectivas didáticas, além apresentar possibilidades de ação, e que apostem que inovar é possível, com todas as dificuldades cotidianas. (VEIGA E VIANA, 2012, p.29). Dessa forma, a formação docente prepara para a atualidade e é considerada como uma ação vital para a melhoria das escolas. É por meio dela que se desenvolve o trabalho na perspectiva da coletividade, da integração que supera a monotonia do contexto educacional e faz surgir o espaço educacional coletivo, dialógico, conectado, conseqüentemente, haverá o desenvolvimento do outro, discussões em busca de soluções, compromisso com o projeto político e pedagógico, dedicação para o ensino de todos, valorização da identidade profissional e marcas de profissionalização. Há uma problemática que não pode ser esquecida neste debate, corresponde ao preocupante contexto nacional da educação brasileira, cujos discursos por meio de slogans a ela destinados necessitam de críticas e reflexões antes de serem consentidos. São funções apelativas que rodeiam nos meios de comunicação do país e que arremessam para as ações docentes uma responsabilidade preocupante, naturalizam os valores e a personalidade dos professores e alunos, como cita Evangelista e Triches (2014, p. 49): “Podemos afirmar que está em disputa a capacidade de pensar, de refletir, de discernir do professor – e, por consequência, a de seus alunos, filhos de trabalhadores e trabalhadores que frequentam a escola pública”. As propagandas promovidas pelo MEC nas redes comunicação são insistentes e convidativas, utilizam slogans como “Brasil, Pátria Educadora!”, “Professor: A profissão que pode mudar um país”, “Venha construir um Brasil mais desenvolvido, mais justo, com oportunidades para todos! Seja um

professor!”. Esta responsabilização dada ao professor pelo sucesso do Brasil resulta em reflexões, pois o discurso associa que a felicidade de todos depende do professor. O professor está preparado para argumentar sobre esta ação social alienadora?

Por que só ele é convocado para resolver os problemas?

Quais as reais aspirações desses apelos?

A docência tem o poder de desenvolver e trabalhar opiniões, ela é uma mercadoria e é o motivo pelo qual o professor está em destaque diante da grande responsabilidade de transformar o país. Mas na verdade, o educador deve desenvolver o ensino libertador e transformador. Se suas ações se resumirem em preparar os alunos para a produção ou mercado de trabalho, se o consenso se confirmar, teremos desprestigiado o verdadeiro valor da educação. Silva cita sobre nossos procedimentos:

É num tempo como esse que nós, educadores e educadoras (pós)crítico/as, nos vemos moralmente obrigados, mas do que nunca, a fazer perguntas cruciais, vitais, sobre nosso ofício e nosso papel, sobre nosso trabalho e nossa responsabilidade. A doxa triunfante, o pensamento único, o consenso fabricado fecha o campo da significação, restringem as alternativas, apagam a memória, negam o passado, reificam o presente e sequestram o futuro. (SILVA, 2003, p. 8). As relações sociais e de poder promovem as ações coletivas, que são responsáveis pelo desenvolvimento humano, e é nesse processo que toda comunidade educativa deve se tornar autora de hipóteses e ideias, ativa, discursiva, solidária, ousada e reagir à verticalidade que lhe é imposta. É uma verdadeira formação humana que necessita de objetivos possíveis de alcançar resultados reais, são projetos coletivos que nortearão a formação dos professores na e para a escola, eles serão analisados, repensados, reescritos, criticados, tudo para eliminar e corrigir erros, dessa forma é possível aproximar a educação de sua verdade. **A práxis pedagógica no processo de profissionalização: a expertise e possíveis refutações** A garantia do direito de aprender depende da entrega do professor a sua profissão. Somente este profissional garante este direito, influencia no processo de aprendizagem dos alunos e na melhoria das políticas públicas de educação. O fato é que o ensino é um trabalho extremamente exigente e que o desenvolvimento profissional que garante este direito com eficácia não é algo prático, fácil, pois há muita resistência e obstáculos por conta da precarização vivenciada pela classe docente. A

profissionalização implica em constante ação de indagar, formular questões, procurar soluções, adaptar-se às mudanças, preocupar-se com as necessidades e incluir melhorias, registrar experiências de aprendizagens, manter a curiosidade da turma, identificar interesses no processo de ensino que remetem ao currículo, valorizar e conversar com os colegas de profissão sobre suas vivências profissionais para analisar e comparar realidades, além de outras tantas mais situações que exigem extremas competências para exercer a docência. Estas ações estão em concordância com Souza, quando cita que:

Essa *práxis* pedagógica se propõe ser a expressão de busca do crescimento humano e do conhecimento social dos profissionais da educação e da contribuição que cada um de nós pode dar para o desenvolvimento integral de nossos aprendizes de humanidade e para o desenvolvimento sustentável de sua comunidade, de nosso país e de cada um nós próprios. (SOUZA, 2009, p. 81-82). As aprendizagens docentes no desenvolvimento da profissionalização são extremamente significativas, são visíveis as mudanças na atuação dos professores e professoras, pois os mesmos trazem benefícios no ambiente de trabalho, visto que o professor aprende por meio de reflexão e ação, adapta-se à necessidade da escola, trabalha coletivamente, constrói o conhecimento a partir de reflexões acerca das experiências da realidade. O desenvolvimento profissional é voltado para o desenvolvimento também da escola, é coerente e orientado na escola, para a aprendizagem dos alunos, cria comunidades de estudo que envolve todas as pessoas que participam da aprendizagem discente. Portanto, Souza sugere:

Aguçar o olhar de uma maneira científica e aprender a documentar os acontecimentos da sala de aula, da instituição, da comunidade, do movimento em que atuamos. Devemos documentar (anotar) as nossas reações aos acontecimentos. Essa nova atitude nos ajudará a compreender as próprias transformações e as do meio, e a qualificar ainda mais a intervenção do cotidiano, tanto do ambiente profissional quanto da comunidade. (SOUZA, 2009, p. 82). Todos os saberes e atuação advindos da profissionalização docente indicam transformações e benefícios para o contexto escolar. Porém, o inimigo desse processo é precarização docente que gera o fenômeno da desprofissionalização, promovida pela política de corte neoliberal, a partir de 1990, que submeteu a docência às orientações

das políticas públicas de educação com a intenção de criar subjetividades, naturalizando as ações dos professores para atenderem aos requisitos de desempenho, foco nos resultados, competitividade, eficácia e eficiência. Esse consentimento na educação brasileira comprometeu as relações sociais e de poder, que resultou em ações de individualismo, ausência de discussões sobre política e educação, logo, o senso de profissionalismo estagnou e abriu espaço para a descrença na educação. Libâneo conceitua o profissionalismo e evidencia a sua importância:

Profissionalismo significa compromisso com um projeto político democrático, participação do projeto pedagógico, dedicação do trabalho de ensinar a todos, domínio da matéria e dos métodos de ensino, respeito à cultura dos alunos, assiduidade, preparação das aulas etc. (LIBÂNEO, 2011, p. 90). Compreende-se que são muitos requisitos para serem realizados num contexto de precarização na vida dos professores, pois recebem baixos salários, têm poucos recursos e estrutura para realizar o trabalho nas escolas. A desprofissionalização é confirmada com o mal-estar docente, logo, a personalidade do professor é afetada, pois não há como se sentir motivado diante do cenário de salas de aula cheias, alunos indisciplinados, trabalho em três turnos, administração de inúmeras cadernetas, planejar para o bom desempenho do alunos no ENEM, provinha BRASIL, mercado de trabalho e outras metas a atingir. Assim, confirma Lins:

Fica evidenciado portanto, na literatura educacional disponível, que a desprofissionalização do professor, entendida como atividade específica na área da educação, se configura no fato de que a sua atuação se delinea sobretudo a partir de estímulos externos, definidos pelas políticas educacionais locais e nacionais. (LINS, 2013, p. 4). Diante desta conjuntura negativa, existem possibilidades de mudanças por meio da *expertise*, conceituada como o conhecimento que adquirimos por meio dos estudos e pesquisas, são as experiências e práticas docentes, e também, é a busca por aprendizagens, é o autodesenvolvimento e a socialização dos saberes no lugar de trabalho que dão condições de criticar e argumentar a realidade problematizada. Lins amplia o conceito ao afirmar que:

A *expertise* comporta experiência, competências e conhecimentos especializados como fundamento das inferências do professor, que poderão,

assim, produzir melhores e mais adequados resultados. A posse da *expertise*, portanto, cria e protege o monopólio profissional, podendo livrar o grupo da desprofissionalização. (LINS, 2009, p.11). Dessa forma é possível o docente controlar sua prática, monopolizá-la e não permitir interferências externas sob sua atuação. A profissionalização docente nesta perspectiva é intensificada, pois a identidade do professor é assumida pela motivação de provocar mudanças e desenvolver um ensino libertador. A solução apresentada é um posicionamento diante da realidade e que não implica em asserção, pois existem muitos percursos e todos eles estão passíveis de erros. Popper dialoga sobre a decisão tomada quando remete a ideia de que:

Mas, se você se interessa pelo problema que procurei resolver tentativamente com a minha conjectura, então pode me auxiliar. Tente criticá-la, objetivamente, do modo mais aguçado que lhe for possível! E, se você for capaz de imaginar um experimento cujo resultado poderia, segundo sua opinião, refutar minha asserção, então estou preparado para fazer tudo ao meu alcance para ajudá-lo nessa refutação. (POPPER, 2006, p. 73). Quanto mais refutada for uma ciência, um método, uma ideia, mais perto da verdade ela se aproxima e mais possibilidades de soluções a humanidade terá. O que torna essa incrível busca um processo desafiador e instigante, é o intenso processo dialógico capaz de provocar mudanças no cenário científico e intelectual no presente e no futuro. Os professores, possuidores dessa linguagem epistemológica, precisam conhecer profundamente suas realidades e suas identidades, devem questionar suas ações, corrigi-las e buscar soluções, devem monopolizar o que compete somente a eles, aperfeiçoar cada vez mais suas ações e não permitir que atos irresponsáveis sejam consentidos no espaço educacional brasileiro. **A reflexões finais antes de iniciar as ações da *práxis* pedagógica na rotina educativa** A escola deve desenvolver uma proposta de ensino que se desvincule das práticas pedagógicas individualizadas e desperte nos protagonistas ações de integração, partilhas, mudanças, pesquisa, ou seja, que desperte a ação de educadores comprometidos com *práxis* pedagógica, responsável pela construção de um currículo integrador, pela formação continuada dos professores e professoras e pelo desenvolvimento profissionalização docente. A problematização realizada exige mudanças de atitude, de caráter epistemológico e emancipatório que resultam em grandes perspectivas para

o contexto educacional. Resistências, medos, obstáculos estruturais existem sim, mas é por meio de um currículo integrado, de um sistema educacional forte, coerente e contextualizado que os obstáculos são superados. O contexto atual não concebe mais um professor monocultural, pois se assim for, como cita Veiga e Viana (2012, p.19), “isso reforça a extinção da profissão docente, além de colocar em xeque o seu papel social”. Portanto, é necessário valorizar os saberes dos alunos e interagir a partir deles, reconstruindo-os por meio de relações intertextuais, interdisciplinares de forma significativa, dialógica e integradora. A profissionalização docente é a solução visível, portanto é preciso realizar e refletir sobre o planejamento pedagógico, o desenvolvimento das aulas, a interação com os alunos, as estratégias didáticas, a avaliação, a condução do começo, meio e fim das aulas, e a partir de todo esse pensar e agir, encontrar-se, reconhecer-se como grande profissional da educação.

**Referências** BORGES, Livia F. F. UM CURRÍCULO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da Silva (Orgs.). **A ESCOLA MUDOU. QUE MUDE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES!** 3ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012. p. 35-60. EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. A profissão que pode mudar o país?

In: EVANGELISTA, Olinda (Org.). **O que revelam os slogans na política educacional.** Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2014. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014. JAPIASSU, Hilton Ferreira. **Introdução ao pensamento epistemológico.** Rio de Janeiro: F. Alves, 1934. LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?**

13. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011. LINS, C. **Processo de profissionalização docente: o contexto das práticas.** Estudos de Sociologia, Local de publicação (editar no plugin de tradução o arquivo da citação ABNT), 1, ago. 2014.

Disponível em:

<<http://>

[www.](http://www.revista.ufpe.br)

[revista.ufpe.br](http://www.revista.ufpe.br)

[/revsocio/index.php](http://www.revista.ufpe.br/revsocio/index.php)

/revista/article/view/359/309>.

Acesso em: 20 Abr. 2016. MATIAS, Virgínia Coeli B. Q. **A transversalidade e a construção de novas subjetividades pelo currículo escolar.** Currículo sem Fronteiras, v. 8, n.1, 2008. POPPER, Karl Raimund. **Em busca de um mundo melhor.** São Paulo: Martins, 2006. SILVA, Tomaz. O currículo como prática de significação. In: **O currículo como fetiche.** BH: Autêntica, 2003. SOUZA, João Francisco de. Concepção de práxis pedagógica. In: NETO, José Batista e SANTIAGO, Eliete (orgs). Prática pedagógica e formação de professores. Recife: Editora UFPE, 2009. VEIGA, Ilma Passos Alencastro; VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá. **FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM CAMPOS DE POSSIBILIDADES INOVADORAS.** In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da Silva (Orgs.). **A ESCOLA MUDOU. QUE MUDE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES!** 3ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 13-34.

[1] Corresponde ao conjunto de documentos que regem a educação brasileira como o Plano Nacional de Educação, a Base Nacional Comum Curricular, Lei de Diretrizes Bases, a Constituição da República Federativa do Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente, Projeto Educativo, o Projeto Político Pedagógico da escola e outros. [2] Profissionalidade é a categoria que diz respeito ao aprimoramento do desenvolvimento profissional, é a procura pelos saberes e conhecimentos que garantem as condições para o exercício da profissão.

\* Professora de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Alagoas e mestranda em educação pela Universidade Federal de Alagoas. E-mail: [adelhgv@globo.com](mailto:adelhgv@globo.com)

Recebido em: 07/07/2016

Aprovado em: 08/07/2016

Editor Responsável: Veleida Anahi / Bernard Charlort

Metodo de Avaliação: Double Blind Review

E-ISSN:1982-3657

Doi: