



IX Colóquio Internacional São Cristóvão/SE/Brasil

“Educação e Contemporaneidade” 17 a 19 de setembro de 2015

ISSN 1982-3657

CULTURA PROFISSIONAL DOS PROFESSORES: SABERES E FAZERES DA PROFISSÃO

CENILZA PEREIRA DOS SANTOS

EIXO: 18. FORMAÇÃO DE PROFESSORES. MEMÓRIA E NARRATIVAS

Resumo: este artigo é parte da tese de doutoramento que analisou a cultura profissional de professores de uma escola. Nesse processo foi evidenciada a importância dos saberes e dos fazeres da profissão nessa construção. O estudo foi baseado em Caria (2007), Charlot (2000) e Tardif; Lessard (2005) que fazem reflexões acerca da cultura profissional, dos saberes e trabalho docente, respectivamente. Foi uma pesquisa de inspiração etnográfica ancorada na teoria fundamentada em dados e apresenta a compreensão dos professores acerca da construção do saber e do fazer docente. Os dados evidenciaram que essa construção acontece essencialmente a partir da interação entre os pares e a partir da concepção que cada um tem sobre esses conceitos.

Palavras-chave: Cultura Profissional. Formação de Professores. Saberes. Trabalho Docente.

Considerações iniciais

Este artigo é parte da tese “A cultura profissional dos professores do Centro de Educação Básica da UEFS: saberes, poderes e autonomia”, e traz como objetivo central analisar a cultura profissional do Centro de Educação Básica da UEFS a partir de sua organização enquanto grupo profissional. Tomo como recorte a ser analisado, os dados referentes aos saberes da profissão como item que compõe a cultura profissional dos professores.

Tratou-se de pesquisa de inspiração etnográfica ancorada na Teoria Fundamentada em Dados (TFD), que dá ênfase aos dados empíricos como construtores de uma teoria que toma forma, a partir dos dados coletados ao tempo em que orientam o caminho a ser trilhado pelo pesquisador (STRAUSS; CORBIN, 2008; CHARMAZ, 2009). Serão eles que direcionarão o olhar do pesquisador para a análise e a construção teórica, cujas categorias serão criadas a partir da coleta.

Charmaz (2009) pontua que o etnógrafo que tem a TFD como orientação teórico-metodológica dará ênfase ao fenômeno e ao processo, não tornando o ambiente como foco principal. Nesse sentido, possibilita uma análise mais profunda do objeto em estudo que está associado aos processos de interação entre os sujeitos. Para isso, foram necessários constantes retornos ao campo para confirmação ou refutação de conclusões acerca desses dados.

A pesquisa foi realizada no Centro de Educação Básica da UEFS, uma escola municipal que funciona dentro do espaço da Universidade. Diferentemente das demais escolas municipais esta tem uma organização administrativa e pedagógica diferenciada. Foi uma instituição criada a partir de um projeto político pedagógico definido como inovador: horário semanal de reunião pedagógica para estudos e dois profissionais por sala de aula, no intuito de assegurar uma autonomia do professor em realizar os trabalhos pedagógicos na própria escola e proporcionando tempo para estudo.

Um dos objetivos da pesquisa foi identificar os elementos que compõe a cultura profissional desse Grupo, acreditando que é necessário conhecer como os profissionais articulam os conhecimentos teóricos ligados ao desenvolvimento de sua atividade, e como lidam com os imprevistos cotidianos que surgem ao longo do fazer denominados saberes da prática, entendendo que esta questão é central no trabalho pedagógico, portanto essencial na compreensão da cultura profissional desses professores.

Nesse viés centra-se a discussão que o saber que foi sendo construída ao longo da vida a partir das experiências desses professores, da relação com a cultura, com seus pares e a própria relação com a profissão. O conhecimento não reconhecido como teórico devido a sua relação íntima com a prática, dá sentido ao trabalho e à ação cotidiana. Esse saber prático foi sinalizado pelo grupo como essencial no desenvolvimento de sua atividade.

O saber e o fazer na profissão: um elemento centralizador da cultura profissional

A cultura profissional é um conceito construído no campo da Sociologia das Profissões com o objetivo de compreender os processos de profissionalização a partir da organização da sociedade. Neste texto, o conceito de cultura profissional está baseado nos estudos e pesquisas do Prof. Telmo Caria (2012; 2008; 2007; 2006; 2005), que discute enfocando principalmente os seus elementos constitutivos no contexto dos grupos de trabalho. Nesse sentido, esclarece que a cultura profissional diz respeito aos

[...] grupos ocupacionais cujo trabalho e emprego têm um estatuto e prestígio social elevados, baseado na posse de um título e de uma qualificação escolar de nível superior que permite o uso e aplicação de conhecimento abstrato e científico em ações que são tidas como de competência exclusiva de profissionais, e não de amadores. (CARIA, 2007, p. 126)

Uma cultura profissional começa a ser instituída quando o grupo apresenta um discurso mais ou menos homogêneo sobre o trabalho, e na medida em que outros profissionais vão chegando e se apropriando dessa linguagem e agregando a seus próprios discursos, incorporando conceitos e afirmações já construídas no grupo, demonstrando uma apropriação do mesmo. Nesse caso específico, a cultura profissional é concebida a partir dos conceitos de prática, identidade e reflexividade que estão presentes na relação que o professor estabelece com o conhecimento, com o seu trabalho e com seus pares.

Nesse ínterim, estão os saberes e fazeres da profissão como um elemento importante para a sua compreensão. A relação do saber e com o fazer é recorrente na prática pedagógica, não sendo diferente com o grupo pesquisado. Considerando que esta é uma atividade situada, em que conhecimento, saber e fazer constitui uma parte significativa do trabalho do professor, é necessário que o conhecimento da cultura profissional dos docentes que compõem a escola campo de pesquisa possa ser direcionado pela compreensão da relação que os sujeitos estabelecem com as atividades desenvolvidas no contexto institucional.

Um trabalho situado, como a docência, implica o entendimento do seu significado enquanto uma atividade complexa e subjetiva. Complexa porque envolve várias dimensões do sujeito em formação e também não está isento da subjetividade do profissional ao desenvolvê-lo.

É, contudo, inegável que a docência também comporta diversas ambiguidades, diversos elementos “informais”, indeterminados, incertezas, imprevistos. [...] é agir dentro de um ambiente complexo e, por isso, impossível de controlar inteiramente, pois, simultaneamente, são várias as coisas que se produzem em diferentes níveis de realidade: físico, biológico, psicológico, simbólico, individual, social, etc. Nunca se pode controlar perfeitamente uma classe na medida em que a interação em andamento com os alunos é portadora de acontecimentos e interações que surgem da atividade ela mesma. (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 43).

Essa falta de controle do trabalho docente implica em uma pseudoautonomia, pois é caracterizado como a ausência de manuais e de protocolos institucionais, ao mesmo tempo em que necessita de um planejamento que precisa ser revisado continuamente já que a atividade sofre influências diretas dos sujeitos do processo, tanto dos profissionais quanto dos alunos. Essa pseudoautonomia é representada pela falta de controle do trabalho, uma vez que o profissional age de acordo com os processos subjetivos que estão presentes nos momentos de interação.

Essa falsa autonomia está implicada em um processo que gira em torno de uma atividade com características peculiares, uma vez que a docência é uma atividade pública que envolve a formação de seres humanos, portanto exige um cuidado, ao tempo em que se constitui numa atividade solitária para o profissional, apesar de ser essencialmente interativa, implicando ao mesmo tempo em alto grau de responsabilidade e de vulnerabilidade (TARDIF; LESSARD, 2005). É essa relação entre individualidade e coletividade que envolve instituição, a comunidade e os pares que a constitui como um trabalho situado.

Dessa forma, a docência traz em seu núcleo a compreensão de que envolve a subjetividade própria das relações humanas em que o contexto torna-se elemento fundamental de atenção do profissional, implicando na relação

com o saber e com o fazer específico da profissão que não encontramos em nenhuma outra. Por isso, a dificuldade de uma construção identitária e política enquanto grupo profissional. Sendo uma atividade situada, pressupõe uma aprendizagem também situada.

De acordo com Barato (2011), a aprendizagem situada é a compreensão social do trabalho e parte do objeto/ação para a representação deste, ou seja, no trabalho docente essa compreensão deve ter uma articulação com a atividade concreta do professor, em suas múltiplas funções, entre elas: a relação com os alunos, com os pares, com a instituição, com o poder hierárquico, com a comunidade e com o próprio trabalho não apresentando a dicotomia teoria-prática.

Nesse contexto empírico, a dicotomia foi apontada por todos os sujeitos da pesquisa quando falam da importância da prática na construção dos saberes da docência e na sua aprendizagem profissional.

[...] a gente lê muitos teóricos e na prática a gente tenta, às vezes, observar o que eles falam, não consegue estabelecer realmente, articular o saber. Mas, eu tento muito ponderar o que a teoria fala, tentar fazer um vínculo mesmo, um link com a prática. [...] eu faço um esforço incrível para ver, porque a gente acha que não tem nada a ver, como a gente até discutia no curso (Licenciatura). Então, a gente tem que olhar tudo o que tem na prática, a gente tem que buscar ver que tem uma teoria por trás. Então, eu tento, o tempo todo ver de que forma aquilo se aplica na prática ou o contrário. (Profª Vida)

A gente vai adquirindo mais experiência com as leituras. Uma coisa vai complementando a outra. A leitura e a experiência do dia a dia, as coisas que a gente vê, vai aprendendo. [...] O curso (Licenciatura) lhe dá uma base, por exemplo, de pesquisa, de livros, de textos que você pode ler, entendeu? Ele dá uma base disso. Mas, da prática acho que fica vaga. Uma coisa vaga. A gente não sabe como fazer, como agir no momento que está na ação. Às vezes, o próprio professor da universidade não sabe como fazer aquilo. Ele está com aquele texto em mãos, aquele trabalho, aquela matéria da disciplina, mas nunca foi a uma sala de educação infantil, nunca foi à sala de ensino fundamental. E, às vezes, nem ele mesmo sabe quais seriam os percursos daquele texto, daquela discussão, da própria teoria que ele está defendendo. Ele mesmo não sabe como praticar aquilo. [...] Muitas vezes eu lia, mas não entendia como seria feito em sala. Eu lia, compreendia e não conseguia ver isso em sala, o como fazer. Quando fui para a prática é que eu fui entendendo mais algumas coisas. Fui lendo, vendo a teoria e tentando casar com a prática. Fui aprendendo vendo algumas meninas trabalhando. Ia vendo, elas fazerem. (Profª Bi)

[...] você sai da faculdade e tem algumas dúvidas e busca em livros, pergunta às colegas na escola, observa mais sua sala de aula e vê onde pode melhorar. Muitas pessoas me ajudaram. Eu perguntava [...] coisas simples, como organizar a sala, a questão dos materiais, a organização do tempo e dos espaços para que o desenvolvimento pedagógico aconteça realmente de uma maneira coerente [...] tudo isso você observa e tenta na prática mesmo. (Profa. Smile)

Essa compreensão da prática na profissão do professor está muito voltada para um pragmatismo que reafirma uma fragmentação conceitual da própria prática, compreendendo-a enquanto movimento sociológico das práticas sociais. A construção social da aprendizagem e, por sua vez, de um trabalho situado, requer a compreensão de outra relação teoria e prática. Por isso, Barato (2011) afirma que a aprendizagem situada parte do objeto para sua representação, ou seja, parte de uma reflexão do contexto para um sistema de abstração representado pelo conhecimento teórico. Isso ressignifica a construção do próprio saber profissional.

Os depoimentos citados anteriormente são de professoras, caracterizadas como as menos experientes, e trazem uma necessidade muito grande de compreensão de uma prática profissional muito ligada à teoria ou a seu serviço. Aspecto que denomino, e é denunciado por uma delas, como reflexo de uma formação centrada nos conhecimentos teóricos. Ao buscar um curso de formação de professores, há o entendimento de que o estudante sairá preparado para assumir uma função com o mínimo de preparação o que, segundo as depoentes, não acontece.

A formação desses profissionais tem uma grande importância na construção de uma cultura profissional que determina um fazer cotidiano para além de uma subjetividade, um saber na concepção de uma aprendizagem situada. Uma aprendizagem de um determinado lugar social, com fins também determinados, contextualizados, sendo necessário segurança dessa compreensão para o desenvolvimento da atividade profissional.

Conforme Barato (2011), uma aprendizagem situada implica na compreensão de um trabalho com características profissionais próprias, afirma ainda que nesse caso todo trabalho seria situado. Porém, reafirmo a necessidade da reflexão a partir do lugar da docência enquanto atividade subjetiva, que traduz uma singularidade para além de manuais, pois sua execução depende de uma interação entre sujeitos e o bom desempenho acontece a partir da

subjetividade dos próprios sujeitos no processo. Nesse sentido,

O aprender na e pela atividade, cujo padrão mais evidente na história é a aprendizagem em corporações de ofício, não desvincula conhecimento da prática social. O saber que se elabora dessa maneira não tem aquela conotação dualista apresentada pelo par teoria e prática. (BARATO, 2011, p. 27).

A dualidade teoria e prática, nesse sentido, implica na concepção de trabalho, de saber e de fazer também dicotômica, distante da própria relação que o professor deveria estabelecer com o seu saber. Ao analisar o depoimento dessas professoras, observamos que essa dicotomia é uma ruptura do próprio trabalho. Concepções como: “na formação lemos muita teoria, mas não entendia como aconteceria na sala de aula”, reafirma o jargão popular que “na prática a teoria é outra!”. Essa é uma concepção que tende a se consolidar na medida em que a escola e os pares passem a não se preocupar em refletir a instituição, seus mecanismos legais e sua proposta pedagógica.

Ao contrário da fábrica e do canteiro de obras que fragmenta o trabalho, a docência possibilita uma apreensão mais global deste, apesar de ter outros elementos que interfere na sua ação, a exemplo: da infraestrutura, do emocional que envolve as relações, da comunidade, das políticas institucionais, ainda é uma atividade que, para ser realizada, pressupõe uma compreensão dos mecanismos práticos, teóricos e instrumentais necessários à profissão, à prática pedagógica.

A importância do saber na cultura profissional dos professores

O saber próprio da docência precisa ser compreendido de forma ampla, superando, assim, uma fragmentação há muito denunciada. Diante disso, é necessário refletir sobre a própria concepção de saber dos professores, para pontuar uma superação do praticismo como modelo estruturante de aprendizagem da docência, tal qual eles compreendem. Refletir sobre os saberes profissionais do professor implica uma reflexão sobre o seu próprio trabalho.

Quando se defende uma concepção de saber para além dos mecanismos práticos, é necessária uma definição deste a partir de uma concepção mais ampla da própria relação que o sujeito estabelece com o saber. Ao tratar dessa discussão, Charlot (2000) o diferencia da construção do conhecimento. Segundo o autor, e concordando com ele, o conhecimento está vinculado à subjetividade do sujeito, uma vez que articula com suas experiências pessoais vinculadas às questões “afetivo-cognitivas”, enquanto que o saber está vinculado à objetividade, o sujeito se apropria dele por uma necessidade contextual.

[...] a ideia de saber implica a de sujeito, de atividade de sujeito, de relação de sujeito com ele mesmo (deve-se desfazer-se do dogmatismo subjetivo), de relação desse sujeito com os outros (que co-constroem, controlam, validam, partilham esse saber). (CHARLOT, 2000, p. 61).

Essa ideia evidencia que o saber se constitui prático ou teórico a partir da ação do sujeito sobre ele. Ou seja, da dimensão e da relação que o sujeito mantém com o saber e não que ele tenha uma característica prática ou teórica. Essa concepção institui uma relação social entre o sujeito e o saber. Portanto, o que as professoras apontam com relação à falta de prática no curso de formação, na licenciatura em Pedagogia, está muito mais centrado em como esses sujeitos, em seus processos formativos, construíram a concepção de prática e a própria relação com o conhecimento e com o saber.

O autor pontua que a relação com o saber implica na relação social e concreta com o saber validado pela comunidade, amparando essa articulação com a concepção pragmática desse saber, ou seja, a relação com o saber é reflexo da própria relação que ele estabelece com o próprio saber, com o mundo, com ele mesmo e com os outros. Essa ideia do saber estar relacionado com a vida implica uma reconstrução da própria construção do sujeito acerca da concepção de ciência e de conhecimento que ultrapasse a compreensão positivista de conhecimento e de saberes. Nessa perspectiva, os profissionais da educação, em seus processos formativos, precisam estabelecer uma relação com o conhecimento e com o saber que ultrapasse a relação com o outro (formador), e centre primeiro na **sua** relação com o saber, com o mundo e com o contexto de trabalho.

Essa relação implicaria na construção identitária da profissão para além de um fazer, mas constitui-se em uma forma de refletir o seu trabalho através de elementos definidores da profissão. Nesse caso, uma profissão que tem como princípio a formação de outros sujeitos, a partir das convicções profissionais de uma instituição e de seus pares.

Com os professores mais experientes, não observei essa preocupação com o saber centralizado na prática, ao contrário, nada se comentou a esse respeito. O que evidencia uma segurança com o trabalho desenvolvido e uma

certeza que o que está sendo realizado explicita o percurso de uma experiência centrada na reflexão, no conhecimento teórico e, conseqüentemente, na prática.

[...] as pessoas cobram muito uma graduação prática. Eu ainda acredito que fundamentação vale mais do que qualquer coisa voltada estritamente para a prática. [...] Às vezes, o fato de você ter mais experiência é um elemento agregador. Os colegas se aproximam de você porque nessa relação você está dando alguma coisa. Mas, às vezes, também eles se afastam porque acham que você está roubando toda a cena, está ocupando todo o espaço. Houve um tempo que eu era mais ingênua, digamos assim. E isso me criava mais problemas com os colegas. Hoje eu já estou mais “antenada”. Digamos que eu sou mais cuidadosa. (Profª Flor)

Se a gente analisar a experiência através do trabalho em sala de aula, é mais trabalhoso para quem está chegando. É mais tranquilo com os que já estão há mais tempo na profissão porque eles já têm a própria rotina construída, não tem tantas dúvidas, mas, por outro lado, quem está chegando agora tem uma abertura maior pra ouvir, para mudar do que quem já está há um certo tempo na profissão. Para quem está chegando, não é tão tranquilo do ponto de vista de sala de aula, de gerenciar a sala, o tempo, que precisa de uma ajuda maior. Porém, ouve mais, tira as dúvidas, está aberto a aprender, não tem alguns vícios que vai se construindo ao longo do tempo (Profª Águia).

Essas depoentes apontam duas questões importantes na compreensão da cultura profissional do CEB. A primeira é a própria relação com o saber que representa a própria relação do sujeito com o mundo, construída através de um percurso profissional e não na sua formação universitária. Essa construção implica em um reconhecimento que o sujeito quando inicia na profissão contribui qualitativamente em sua própria formação.

A outra questão é que nenhum professor forma-se, ao contrário, ele está em um contínuo processo formativo, em que se aprende também com aquele que está se constituindo como um profissional (os iniciantes), apesar do discurso de uma das depoentes evidenciar que, no cotidiano, os professores experientes resistem mais a mudanças, às ajudas profissionais, que o grupo pode oferecer, independente do tempo na profissão.

Por outro lado, as colaboradoras pontuaram que a própria experiência traz elementos que podem distanciar os menos experientes da troca com os que já têm experiência na docência, a exemplo, a arrogância que o conhecimento pode instituir quando não se tem o cuidado com o outro, promovendo, inclusive nos mais experientes, uma automatização do trabalho que pode se transformar em vícios da profissão. Esses vícios implicam na naturalização do conhecimento profissional, nesse caso, o pedagógico, que se transforma em uma ação também automatizada.

Para além dessas questões, a experiência que dá elementos para a construção de saberes pode deixar de lado o cuidado com o outro e com o próprio trabalho. O menos experiente pode distanciar-se dos demais por acreditar que há uma supremacia do conhecimento em detrimento de uma partilha de experiências, assim como o mais experiente pode não achar que discutir o que parece ser elementar na profissão não gere um saber a partir da interação com o outro. Nesse caso, um colega de profissão pode provocar uma resistência à concepção pedagógica definida pela instituição, devido a uma falta de sensibilidade e conhecimento ao trabalho, gerando uma dificuldade de aceitar o não saber como um processo normal de aprendizagem.

A situação descrita abaixo pontua alguns desses processos de resistência.

A sala estava organizada em semicírculo e havia uma professora que não estava presente na reunião anterior colocando arquivo no datashow. Sentei e fiquei aguardando. A reunião foi iniciada pela coordenadora da Educação Infantil, que chamou a atenção de todos para a apresentação da proposta de estudo sobre “Adaptação e Flexibilização Curricular em Educação Especial” que seria mediada pela coordenadora da Sala de Recursos. A professora passou um vídeo e questionou se alguém gostaria de tecer algum comentário. Ninguém se manifestou. Então, ela iniciou a exposição do material que constava nos slides sobre a temática. O tempo todo tentava promover uma discussão, mas o grupo permanecia calado. Foi literalmente uma exposição. Apesar do esforço da professora que mediava, a discussão não avançava, até que uma professora toma a iniciativa e faz alguns comentários relacionando com o vídeo com a exposição. Foram comentários simples, como: a atividade foi adequada, mas não expõe os motivos, não tem reflexão teórica. A partir da sua fala, outra professora começou a questionar onde estava a flexibilidade curricular já que a professora do vídeo passou uma atividade muito subjetiva: fazer uma redação sobre as cores das flores para todos, inclusive para um aluno cego, ele deveria ter uma atividade diferenciada. (a fala tem um tom de autoridade e impõe respeito, ao tempo que todos se calam para ouvi-la). A partir da sua fala outras professoras pontuam a necessidade da atividade ser menos abstrata para contemplar essa criança e questionam o tempo todo se é isso que é flexibilidade. Só uma delas afirmava que não achava que a atividade deveria ser diferenciada, devido à questão social, da importância

do cego compreender o que são as cores. Foi necessário a mediadora informar essa necessidade social do cego. A partir da fala da mediadora, uma das professoras que questionava a flexibilidade. (DIÁRIO DE CAMPO, 7 ago. 2013).

Esse relato evidencia que nem sempre a experiência permite uma reflexão que relacione o saber com o aprender, que significa “entrar em um dispositivo relacional, apropriar-se de uma forma intersubjetiva, garantir um certo controle de seu desenvolvimento pessoal, construir de maneira reflexiva uma imagem de si mesmo”. (CHARLOT, 2000, p. 70).

O saber, assim como o aprender, está relacionado com o sujeito e com toda a situação de aprendizagem: o outro, o conhecimento, as interações e consigo mesmo, prescindindo uma subjetividade.

Na situação descrita, ficaram claras algumas questões. A primeira delas é uma relação entre o saber, o conhecimento e o poder. Compreendendo saber como a construção da relação do sujeito com o conhecimento teórico e sua ressignificação através da experiência, e conhecimento como a apropriação teórica sobre determinada área da ciência, essa relação baseada na interação refletiu um poder, que denominei de poder perito, que atravessa todas as relações em menor ou maior grau. Constitui-se a base das relações desse grupo profissional em que alguns realmente conhecem o processo de trabalho, e outros que estão em situação diferenciada de aprendizagem estão aprendendo.

O poder perito é o poder que tem como essência, o domínio do conhecimento teórico que, a partir da apropriação do sujeito se transforma em saberes que podem ressignificar o trabalho prático sendo este reconhecido e referenciado pelos pares. Apresenta como característica o domínio dos conhecimentos teóricos e práticos da atividade docente, mas mais do que conhecimentos fragmentados, ele sistematiza a articulação teoria e prática como dimensões indissociáveis do trabalho pedagógico.

O profissional que o apresenta tem conhecimento das diferentes áreas para diversificar estratégias pedagógicas e a avaliação do processo pedagógico; além do domínio do docente de conhecimentos sobre a aprendizagem e desenvolvimento do ser humano que o possibilitará saber trabalhar com os diversos níveis de aprendizagem já que o trabalho do professor é essencialmente complexo devido à heterogeneidade de sua classe, e sua capacidade de lidar com os imprevistos, característicos de quem trabalha com seres humanos.

A segunda questão é a própria relação do sujeito consigo e com o outro. No relato citado, nota-se uma necessidade de demonstração de um saber que pode não ser aceito pelo grupo ou estar um pouco distante do que a literatura da área determina como mais viável para o trabalho pedagógico e que aponte para uma necessidade de construção social de significados. É fato que o trabalho pedagógico deve ser elaborado a partir de uma rede de sentido para o sujeito, rede essa gerada através do significado social do conteúdo.

Assim, quando o sujeito reflete que “fazer uma redação sobre as cores das flores para todos, inclusive para um aluno cego” (DIÁRIO DE CAMPO, 07 AGO. 2013) está fora da compreensão da função social que as cores têm no mundo, traduz a dificuldade dos profissionais em refletir a partir do lugar de outro sujeito, nesse caso o cego. O que retrata uma dificuldade em lidar com a dinâmica que gira em torno da escola, independente de sua concepção teórica, e das necessidades de seus profissionais.

Por outro lado, o profissional docente consciente da dinâmica e complexidade que envolvem a docência não deve deixar de perceber que o conhecimento pedagógico só pode ser sistematizado a partir do outro. De acordo com as observações realizadas, esse é um dos maiores desafios dos profissionais para o desenvolvimento de sua atividade, pois se constitui um processo infundável porque a cada dia se vivencia situações diferentes dificultando um acompanhamento ou uma sistematização através de formulários de acompanhamento ou avaliação como outras profissões. É essa aprendizagem que a troca de experiências entre profissionais em tempos diferenciados de carreira promove.

Outra questão interessante é que nessa aprendizagem há aqueles professores iniciantes que conseguem participar do grupo em uma perspectiva de igualdade, se colocando na condição de aprendiz e de profissional concomitantemente, participando ativamente e questionando algumas práticas e há aqueles que são mais passivos.

Esse relato também nos ajuda a enxergar uma passividade nos momentos de estudo, independente de quem orienta. Essa passividade pode ser identificada como falta de envolvimento ou não saberes, o que representa processos diferentes. A única forma de explicar a falta de envolvimento é o próprio desejo e compromisso com o trabalho. O do não saber, que passa pela falta de conhecimento e de leituras sobre a temática e a dificuldade de se expor diante do outro. Esse outro pode ser inclusive o próprio colega de profissão, representando uma timidez ou mesmo a dificuldade de apresentar sua falta de conhecimento sobre a temática por gozar de um reconhecimento profissional já construído pelos demais.

Esses comportamentos se distanciam da própria concepção teórica da escola e daquilo que pedagogicamente estimulam nos alunos: a autonomia e a liberdade de demonstrar o não saber. Isso reflete duas possibilidades de

compreensão da cultura profissional desses professores: uma, apesar da afirmação que a aprendizagem da profissão é um processo, que ninguém sai de uma formação inicial pronto para atuação, apesar do discurso construído é difícil se colocar no lugar do não saber, principalmente quando envolve a própria profissão. Outro, nessa aceitação do não saber implica uma demanda extra no dia a dia profissional: disponibilizar um horário em sua organização diária para cuidar da própria formação, aspecto que não pode ser colocado como empecilho já que a própria escola determina horários destinados a estudo, são os momentos em que o professor está fora de sala de aula, mas deve permanecer na instituição.

Enfim, essa relação entre saber e fazer na profissão está muito mais evidente entre os professores iniciantes em duas perspectivas, na profissão ou na proposta pedagógica dessa escola, porém, quando trata de uma temática em que o foco de discussão é mais teórico e envolve a compreensão de uma área específica e mais conceitual que não diretamente a organização pedagógica, há uma inquietação relacionada à dificuldade do fazer já que necessita de saberes específicos para a sistematização do trabalho pedagógico. Na medida em que os profissionais estabeleçam uma relação direta entre aprendizagem contínua e desenvolvimento profissional, além da compreensão de que a interação ressignifica as relações de aprendizagem e as relações com o outro, com o conhecimento e consigo mesmo. Nesse sentido, talvez a troca de experiência fosse mais significativo para ambos: iniciantes e experientes na profissão, se ambos assumissem a aprendizagem como uma ação contínua.

Considerações finais

A importância em compreender a cultura profissional do professor e seus elementos constitutivos está relacionada com a própria abrangência da formação de professores como um processo essencialmente subjetivo e que pode ser pretensamente objetivado, a partir do local em que o trabalho é construído e é realizado.

Assim, os saberes experienciais da profissão são construídos basicamente a partir da interação entre os pares no local de trabalho e passam por alterações sucessivas na apropriação do sujeito do trabalho pedagógico. Enfim, saberes e fazeres da profissão docente estão articulados com o próprio entendimento dos profissionais acerca do próprio trabalho, da concepção de conhecimento e saberes para além da concepção positivista, e de seu papel enquanto sujeito do conhecimento.

Ressalto também que essa compreensão não deve ser generalizada, uma vez que a compreensão da cultura profissional de uma escola não é a mesma nas demais instituições de ensino do município, porém, oferece meios e elementos de dessa construção para o entendimento social do grupo profissional de outras instituições.

Referências

BARATO, Jarbas Novelino. Saber do trabalho, aprendizagem situada e ensino técnico. **B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof.**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 3, set./dez. 2011.

CARIA, Telmo H. **Trabalho e conhecimento profissional-técnico**: autonomia, subjetividade e mudança social. Disponível em: <http://home.utad.pt/~tcaria/aspti/reprofor/capitulo_1.pdf>. Acesso em: 26 set 2012.

_____. O uso do conceito de cultura na investigação sobre profissões. **Revista Análise Social**, Lisboa, v. 43, 2008, p. 749-773.

_____. A cultura profissional do professor de ensino básico em Portugal: uma linha de investigação em desenvolvimento. **Sísifo Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 3, maio-ago., 2007, p. 125-138.

_____. Reflexões teórico-metodológicas sobre a análise e a descrição das culturas profissionais. In: MARQUES, Ana Paula; CARIA, Telmo H. (Org.). **Trabalho, educação e culturas profissionais**: Atas dos encontros em Sociologia III. Núcleo de Estudos em Sociologia da Universidade do Minho. Braga, 2006, p. 91-102.

_____. **Saber profissional**: análise social das profissões em trabalho técnico-intelectual (ASPTI). Coimbra: Edições Almedina, 2005.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHARMAZ, Kathy. **A construção da teoria fundamentada**: guia prático para análise qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Pesquisa qualitativa**: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento da teoria fundamentada. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

Sob a Orientação da Profa Dra Vera Lúcia Bueno Fartes. Profa Dra da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia – FAGED/UFBA.

Doutora em Educação pelo PPGE/FAGED/UFBA. Pedagoga, Professora Assistente do curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Campus XI. Mestre em Educação e Contemporaneidade pelo PPGEduc/UNEB. Grupos de Pesquisa: Educação, Formação de Professores e Contemporaneidade e Educação Políticas Públicas de Desenvolvimento Social - EPODS. Email: cenisanttos@gmail.com

Recebido em: 30/06/2015

Aprovado em: 30/06/2015

Editor Responsável: Veleida Anahi / Bernard Charlort

Método de Avaliação: Double Blind Review

E-ISSN:1982-3657

Doi: