

ARTIGOS PUBLICAÇÃO CONTÍNUA

Daiane Luzia de Matos Bueno¹

Fabiana Rosa Vilela de Oliveira Guilherme^{II}

Desenvolvimento Socioprofissional: *habitus* e saber-fazer docente

Socioprofessional development:
habitus and teaching know-how

RESUMO:

O presente artigo apresenta reflexões e questionamentos acerca do desenvolvimento profissional dos professores por uma perspectiva histórico-social à luz do conceito de *habitus*. Com o objetivo de problematizar as discussões em torno do trabalho docente e das práticas pedagógicas, como um processo complexo que ocorre por meio de ações sociais reguladas, buscou-se, como método, a revisão de literatura com apoio nos estudos de Bourdieu (2003); Day (1999); Perrenoud (2001) e Sarti (2020). Nos resultados das discussões apresentadas, constata-se que as práticas pedagógicas se desenvolvem mediante um processo de formação contínua, histórico-social, constantemente tensionada pela cultura que permeia toda trajetória profissional dos professores.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas; Trabalho docente; *Habitus*

ABSTRACT:

This article presents reflections and questions about the professional development of teachers from a historical-social perspective in light of the concept of *habitus*. In order to problematize the discussions surrounding teaching work and pedagogical practices, as a complex process that occurs through regulated social actions, the method used was a literature review supported by studies by Bourdieu (2003); Day (1999); Perrenoud (2001) and Sarti (2020). In the results of the discussions presented, we found that pedagogical practices develop through a process of continuous, historical-social training, constantly tensioned by culture and that permeates the entire professional trajectory of teachers.

Keywords: Pedagogical practices; Teaching work; *Habitus*

¹ Mestranda em Educação pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"; Professora, Secretaria Municipal de Educação, Limeira, SP, Brasil.

daiane.matos-bueno@unesp.br,  <https://orcid.org/0000-0001-6349-0252>

^{II} Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"; Diretora, Secretaria Municipal de Educação, Rio Claro, SP, Brasil.

fabianavguilherme@gmail.com,  <https://orcid.org/0000-0003-1349-0435>

INTRODUÇÃO

Quando se trata da aprendizagem dos alunos e de discussões relacionadas à qualidade da educação, em qualquer área do conhecimento, os olhares focalizam a escola e a atuação dos professores, a colocar em pauta o desenvolvimento profissional e a formação docente permeada por uma ação reflexiva, capaz de compreender a prática de ensinar como algo que “devemos pensar [...] problematizar, objetivar, criticar, melhorar” (Tardif, 2013, p. 561).

Muito se tem discutido acerca das questões que envolvem a aprendizagem dos alunos, seu desempenho e êxito no período em que estão na escola. Uma vez que a melhoria dos níveis de aprendizagem e a qualidade da educação estão diretamente vinculadas à ação dos professores em sala de aula, muitos esforços direcionam-se para garantir aos docentes “uma formação contínua frequente, de modo que possam atualizar o conhecimento do conteúdo e continuar a desenvolver estratégias relativas à organização da sala de aula, ao ensino e à avaliação e, quando necessário, ao desempenho de papéis de liderança” (Day, 1999, p. 85).

A propósito dessas afirmações, cabe questionar: de que formação estamos falando? O que entendemos por formação contínua de professores? Quais são as relações entre o processo de formação e o desenvolvimento profissional docente?

Como as discussões teóricas em torno do desenvolvimento desse profissional contribuem para a compreensão de suas práticas pedagógicas? Qual é a lógica por trás das ações quando nos referimos às práticas pedagógicas dos professores?

No intuito de refletir sobre como a discussão teórica em torno do desenvolvimento profissional docente contribui para a compreensão das práticas pedagógicas, explora-se neste trabalho os conceitos de *habitus* e desenvolvimento socioprofissional dos professores, a partir da revisão de literatura feita em pesquisa a bibliotecas físicas e virtuais. Recorreu-se à base de dados Scientific Electronic Library Online (SciELO) e ao Portal de Periódicos CAPES/MEC, dos quais selecionamos quatro artigos; na Biblioteca da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – *campus* de Rio Claro/SP, foram selecionadas oito obras impressas que contribuiriam para as discussões apresentadas.

Destarte, compreende-se o desenvolvimento profissional docente como um processo de formação histórico-social que perpassa toda a trajetória dos professores, não apenas no período em que estão efetivamente no magistério, mas também, como destaca Sarti (2020), em suas “experiências primeiras” em relação à cultura na qual estão inseridos.

Assim, para entender as práticas pedagógicas (ações) dos professores, é relevante voltar o

olhar para sua formação e desenvolvimento profissional. Importante observar que, quando se trata de uma profissão, consideram-se operações complexas. Uma ocupação reconhecida como profissão é complexa pois envolve dimensões técnicas, intelectuais, políticas, antropológicas, históricas, psicológicas e psíquicas. Nesse sentido, o profissional (professor) deveria ter a oportunidade de aprender e compreender essas dimensões (Tardif; Raymond, 2000).

Todos esses aspectos em relação ao desenvolvimento profissional dos professores estão envolvidos em um complexo processo de socialização, pois, como afirma Setton (2009, *apud* Sarti, 2020, p. 298), “a entrada em uma carreira envolve processos de socialização – mesmo que realizados por fontes heterogêneas [...] – iniciados em momentos anteriores da trajetória social dos agentes, especialmente nos quadros de socialização familiar e escolar”.

Sobre os processos de socialização que permeiam a trajetória social e profissional dos professores, considerando a docência por meio de uma perspectiva histórico-social, é relevante enfatizar que os professores constituem sua identidade profissional inseridos em uma cultura que a princípio é interposta por suas experiências como aluno.

Tardif e Raymond (2000) afirmam que

uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e

sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos. Os professores são trabalhadores que foram imersos em seu lugar de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15.000 horas), antes mesmo de começarem a trabalhar. Essa imersão se expressa em toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente. Ora, o que se sabe hoje é que esse legado da socialização escolar permanece forte e estável através do tempo (Tardif; Raymond, 2000, p. 216-217).

Por outro lado, apesar de os professores possuírem forte ligação com seu processo de socialização como alunos em sua imersão anterior no ambiente de trabalho, posteriormente, em contato com a profissão, eles se deparam com uma cultura que é própria da docência e diante da qual se faz necessário mobilizar conhecimentos e disposições para que possam atuar (Sarti, 2020).

Esse processo, segundo Sarti (2020), envolve a mobilização das disposições para as ações, que o indivíduo constrói a partir da aquisição de esquemas ao longo de seu processo de socialização, permitindo-o tomar decisões que, de certa forma, transformam a essência cultural em ações.

De acordo com Tardif (2014, p. 11), é natural que os professores utilizem seus conhecimentos cotidianos para realização de seu trabalho, pois “o saber dos professores é o saber deles e está re-

lacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e a sua história profissional”. Nessa perspectiva, o saber docente constitui-se enquanto social, envolvendo não apenas conteúdos acadêmicos, mas igualmente as vivências pessoais de cada professor.

Sobre o saber do professor enquanto um processo de construção não imediato, desenvolvido ao longo de seu trabalho, Tardif (2014) ressalta que

o saber do professor não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua “consciência prática” (Tardif, 2014, p. 14).

Compreende-se, portanto, que o saber docente é constituído ao longo do trabalho desenvolvido pelo professor mediante as relações estabelecidas por ele em seu ambiente de atuação, somado às suas vivências enquanto pessoa e profissional.

Dessa forma, não é possível reduzir os saberes que permeiam a prática docente simplesmente a conteúdos pré-estabelecidos, pois suas ações compreendem um processo complexo de

construção, envolvendo especialmente a tomada de consciência por parte do professor dos aspectos que envolvem o ato de educar.

Assim, é possível encontrar amparo na Teoria da Prática proposta por Bourdieu (2003), para que se reflita sobre a dimensão socioprofissional da educação, pois este afirma que o conhecimento “*praxiológico* tem como objeto as relações *dialéticas* entre essas estruturas [que envolvem as relações objetivas do conhecimento] e as *disposições* nas quais elas se atualizam e que tendem a reproduzi-las” (Bourdieu, 2003, p. 40).

Ou seja, existe uma tensão entre a cultura e as estruturas interiores do sujeito, denominada por Bourdieu (2003, p. 40) como “processo de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade”.

Ao alinhar este conceito que compõe o *habitus* ao contexto socioprofissional docente, nota-se o modo como a sociedade e a cultura tendem a ser interiorizadas pelos professores mediante as “disposições duráveis” que estruturam o seu pensar, agir e sentir em modalidades determinadas, e a “exteriorização da interioridade” quando suas práticas docentes passam a reproduzir os padrões compartilhados entre os pares no território escolar.

Assim, ao entender o professor como agente no mundo social, em busca de explicações para compreender como suas práticas sociais se desen-

volvem nesse mundo, ainda vale questionar: como se desenvolve o processo em que a essência cultural do sujeito (professor) é transformada em ação?

No campo da educação, quando se trata do saber-fazer dos professores, é de longa data a discussão dicotômica entre teoria e prática. No âmbito do senso comum, não é raro ouvir de professores, no exercício da profissão, frases depreciativas em relação aos conhecimentos teóricos que envolvem o campo acadêmico. Portanto, emerge a necessidade de problematizar esse assunto colocando em questão a prática docente enquanto elemento significativo para a compreensão socioprofissional do trabalho do professor, uma vez que as práticas pedagógicas deveriam efetivar as teorias. Pois, de acordo com Tardif e Raymond (2000), as práticas são estruturadas por uma dimensão temporal do trabalho do professor, inseridas em um contexto histórico por meio de processos de socialização que não se resumem apenas ao trabalho na escola.

Assim sendo, será apresentado nas próximas sessões o embasamento que respalda essas reflexões, inicialmente dialogando com Bourdieu (2003), ao discorrer sobre o conceito de *habitus* enquanto um possível caminho para a compreensão do saber-fazer docente no exercício de sua profissão. Em seguida, apresentaremos algumas considerações sobre a dimensão socioprofissional do trabalho docente, no intuito de problematizar

as discussões referentes às escolhas e práticas pedagógicas, considerando as fases da carreira pelas quais transitam os professores no decorrer de sua atuação profissional.

Nosso intuito, com este artigo, é abrir possibilidades de reflexões sobre o trabalho docente e o desenvolvimento profissional dos professores, considerando que suas escolhas e práticas pedagógicas estão inseridas em um contexto histórico-social constantemente tensionado pela cultura.

O CONCEITO DE *HABITUS* COMO CAMINHO PARA A COMPREENSÃO DO SABER-FAZER DOS PROFESSORES

Bourdieu (2003), ao desenvolver reflexões acerca do conhecimento, apresenta possibilidades e um novo modo de considerar a discussão em torno do saber-fazer dos professores, uma vez que, ao buscar compreender as ações sociais humanas no mundo, concebe a Teoria da Prática como uma

[...] ciência experimental da *dialética da interioridade e da exterioridade*, isto é, da *interiorização da exterioridade e da exteriorização da interioridade*. As estruturas constitutivas de um tipo particular de meio (as condições materiais de existência características de uma condição de classe), que podem ser apreendidas empiricamente sob a forma de regularidades associadas a um meio socialmente estruturado, pro-

duzem *habitus*, sistemas de *disposições* duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares” sem ser o produto da obediência as regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente (Bourdieu, 2003, p. 53-54).

Sob essa perspectiva, compreende-se o *habitus* enquanto um conjunto de disposições duráveis que tensiona a cultura. Ao reconhecer a cultura como estrutura, o *habitus* é estruturado por essa cultura ao mesmo tempo que é estruturante, pois também exerce tensão sobre a cultura.

Importante esclarecer que a cultura nos precede e que a chave de compreensão do mundo é social, uma vez que a cultura existe antes de se estar inserido nela. As disposições estruturadas existem na sociedade antes dos sujeitos. No âmbito da educação, essas afirmações nos levam a questionar: o que significa, então, a prática docente?

Para Bourdieu (2003), não é pela ideia de regras que se compreende a ação do sujeito, pois a ação social não é fruto de uma obediência às regras. O autor apresenta a noção de estratégia co-

mo disposições reguladas, mas que não estão subordinadas às regras de uma maneira heterônoma.

Como explica Bourdieu (2003, p. 54):

[...] as práticas que o *habitus* produz (como princípio gerador de estratégias que permitem enfrentar situações imprevisíveis e sempre renovadas) são determinadas pela antecipação implícita de suas consequências, isto é, pelas antigas condições da produção de seu princípio de produção, de modo que elas tendem a reproduzir as estruturas objetivas das quais elas são produto.

Nota-se, assim, que toda ação social é improvisada e ao mesmo tempo única, uma vez que a cultura possui estruturas em situações sociais que nos permite fazer escolhas, como por exemplo, o casamento, que é uma situação cultural posta de maneiras distintas em diferentes sociedades, por isso a escolha por ele é estruturada em uma situação social.

Pensando no contexto da educação, tomemos o currículo como exemplo, considerado como uma estrutura, uma situação social já posta em algumas culturas escolares. Antes mesmo de o professor estar inserido nela, observa-se que as estratégias e escolhas que o sujeito mobilizará estarão pautadas pela situação social vigente.

Nessa direção, Bourdieu nos ajuda a compreender que não apenas a cultura age sobre o

indivíduo ou o indivíduo sobre a cultura, mas que “o *habitus* é o produto do trabalho de inculcação e de apropriação necessário para que produtos da história coletiva, que são as estruturas objetivas (da língua, da economia), consigam reproduzir-se, sob a forma de disposições duráveis, em todos os organismos (os indivíduos)” (Bourdieu, 2003, p. 70).

Assim, é importante observar que o *habitus* se reverte em disposições estruturantes, que estruturam a cultura ao mesmo tempo que é estruturado por ela, pois nos permite agir, operar e fazer escolhas diante delas. Assim também Perrenoud (2001, p. 169-170) esclarece o *habitus* como “nossa capacidade de operar ‘sem saber’, em uma rotina econômica ou para fazer face às emergências do cotidiano”.

Segundo o autor, “[...] isto não significa de modo algum que operamos sem *saberes*, sem representações da realidade passada, atual, virtual, desejável, sem teorias de fenômenos com os quais somos confrontados e que desejamos dominar” (Perrenoud, 2001, p. 169-170).

Por isso, seria incompleto utilizar-se do senso comum e dizer que o saber-fazer dos professores reduz-se às suas ações cotidianas em sala de aula. Como destaca Day (1999, p. 92),

aprender através da prática em si mesma conduzirá, assim, à experiência, mas sem oportunidades para refletir, de diferentes modos, na e

sobre a ação. Até a própria experiência pode ser ignorada e pode não resultar necessariamente no desenvolvimento do saber-fazer profissional.

Nesse sentido, discussões acaloradas têm sido empreendidas no campo da formação de professores a respeito das possibilidades que temos de agir sobre os processos de aprendizagem docente vividos no magistério, potencializando e orientando seus resultados (Perrenoud, 2001; Day, 1999; entre outros). A intenção é ultrapassar as aprendizagens mais comuns, meramente adaptativas – vivenciadas em circuito simples (Day, 2001) – que visam especialmente à eficácia prática das ações, em direção a trajetórias que comportem maiores possibilidades de inovação e de enriquecimento do *habitus* docente, entendido como herança social.

É dessa maneira que a prática docente precisa ser constantemente problematizada, a fim de que se possa refletir na ação sobre o desenvolvimento e o conhecimento profissional dos professores, considerando a cultura em sua dimensão histórico-social.

Quando se trata do conhecimento profissional dos professores, Eraut (1996, *apud* Day, 1999, p. 94) apresenta duas dimensões estruturantes, quais sejam, a dimensão vertical e a dimensão horizontal. “A dimensão vertical descreve os diferentes contextos em que o conhecimento é usado e a

dimensão horizontal indica os diferentes tipos de conhecimento”.

Day (1999) afirma que

a capacidade dos professores em compreender e interpretar os acontecimentos na sala de aula requer um conhecimento situacional que se baseia, ele próprio, em experiências ocorridas em situações semelhantes. O conhecimento social diz respeito à responsabilidade dos professores em “olhar para além dos objetivos específicos da educação e terem em atenção os seus propósitos mais gerais” – sendo vital para articular aquilo que o aluno aprende com o contexto mais lato que lhe dá sentido (Day, 1999, p. 94).

Portanto, as práticas não podem ser compreendidas como mera aplicação mecânica de teorias esvaziadas de contexto histórico-social, pois elas são, segundo Bourdieu (2003, p. 58), “o produto da relação dialética entre uma situação e um *habitus* – entendido como um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de *percepções, de apreciações e de ações*”.

Desse modo, a relação dialética existente entre o *habitus* e a situação mobiliza os esquemas interiorizados, construídos pelo sujeito, a ponto de permitir sua ação diante das situações. Assim, com base no pressuposto de que o *habitus* é entendido

como um conjunto de disposições regradas imerso em uma cultura (estruturas/estruturantes) que movimenta as ações dos sujeitos, entende-se que, para compreender a dimensão socioprofissional do trabalho docente, é necessário o aprofundamento em questões que envolvem a identidade e a cultura profissional dos professores.

DIMENSÃO SOCIOPROFISSIONAL DO TRABALHO DOCENTE: IDENTIDADE E CULTURA PROFISSIONAL DOS PROFESSORES

As reflexões sobre a dimensão socioprofissional do trabalho docente permitem considerar que o professor constrói sua identidade profissional em uma cultura própria da docência. Dessa maneira, compreender as questões que envolvem a identidade e a cultura profissional dos professores torna-se indispensável para que se possa problematizar as discussões em torno de suas práticas.

Dessa forma, cabe esclarecer que o ser humano age e se agrega em torno de culturas, e com a docência não é diferente. No campo da educação, em se tratando de cultura profissional, a cultura docente se apresenta como heterogênea e segmentada, pois possui grupos que vão se constituindo à medida que se estabelecem as relações

entre os sujeitos inseridos em um determinado contexto e momento histórico (Sarti, 2020).

Desse modo, os saberes docentes constituídos em diferentes contextos integram a identidade do professor formando uma cultura profissional específica, que não descarta os processos de socialização pelos quais os professores passaram antes da entrada no magistério. Como afirma Sarti (2020, p. 299),

[...] a compreensão da formação de professores como um processo de socialização dos agentes em uma cultura profissional específica, por meio da estruturação progressiva de disposições ligadas ao *habitus* docente requer que se admitam os limites que aí se fazem presentes. Não se presume a possibilidade de forjar identidades univocamente ligadas ao magistério, mas antes de provocar modificações em certas disposições inicialmente incorporadas pelos agentes em suas trajetórias sociais, com alguma chance de produzir novas disposições ligadas mais diretamente à docência. A socialização profissional docente liga-se, pois, a processos mais amplos e anteriores de socialização vividos pelos agentes, dos quais resultam disposições que se atualizam no contato profissional com a cultura do magistério.

Outrossim, ampliam-se desse modo as reflexões sobre as práticas, de maneira que, ao levar em conta os processos de socialização pelos quais os professores vivenciam não apenas em seu in-

gresso ou durante sua experiência no magistério, compreende-se que as ações possuem uma lógica que está vinculada a alguma estrutura anterior.

Como esclarece Sarti (2020, p. 309),

a aprendizagem da lógica da ação só se faz acessível por meio da incorporação do *habitus*, como sistema de disposições duráveis produzido pelos processos de socialização nos grupos de referência. O acesso à lógica da prática requer, portanto, a iniciação dos agentes em uma comunidade de praticantes, por meio de conexões geracionais no interior desse grupo específico.

Portanto, a prática não se reduz apenas à execução de regras estabelecidas unicamente pelo contexto do magistério, a ação prática é produzida na própria prática, mas não se encerra em uma liberdade existencialista, ela é regulada, uma vez que os professores agem no meio social por meio de uma constante tensão entre a liberdade e a cultura.

Dessa maneira, os professores, imersos na cultura profissional docente, desenvolvem sua prática à medida que se apropriam dessa cultura e agem sobre ela. Mas, em que consiste essa ação?

Como afirmado anteriormente, os professores agem no meio social a partir de estruturas estruturantes, em um constante processo de tensão entre a liberdade e a estrutura. Importante reiterar que as práticas não são uma extensão de algo interior. As estruturas não preveem as práti-

cas, porque as práticas são produzidas nas situações que são fonte de desafio para o *habitus*.

Assim, quando o *habitus* (conjunto de disposições) é tensionado, ele se encontra em uma posição de desconforto para lidar com a situação. Nesse movimento, ele é de certa forma posto à prova até que a situação seja acomodada.

Perrenoud (2001, p. 168-169) chama a atenção para os imprevistos com os quais professores podem se deparar, mesmo que exista um planejamento de suas ações. O autor explica que o *habitus*, por não ser um conjunto de situações, mas sim de esquemas que dizem respeito a uma determinada cultura, permite ao sujeito agir em situações urgentes mediante “improvisações regradas”.

Por isso, ao se distanciar da ideia de espontaneidade, entende-se que a construção da identidade dos professores inicia-se em um processo de formação que perpassa toda sua vida profissional, bem como se considera a relevância dos processos de socialização pelos quais passam os docentes, até mesmo antes de ingressarem na carreira, porém, “a força desses processos primeiros de socialização não implica, no entanto, determinismos sociais, não anulando, então, as possibilidades de que processos de socialização secundários desencadeiem reorientações e modificações nas disposições anteriormente incorporadas” (Sarti, 2020, p. 298).

Assim, convém reiterar que os aspectos em relação ao desenvolvimento profissional dos professores estão imersos em um complexo processo de socialização, pois, como afirmam Tardif e Raymond (2000), a natureza do saber social dos professores provém de diferentes fontes. De acordo com os autores,

pode-se constatar que os diversos saberes dos professores estão longe de serem todos produzidos diretamente por eles, que vários deles são de um certo modo “exteriores” ao ofício de ensinar, pois provêm de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou fora do trabalho cotidiano. Por exemplo, alguns provêm da família do professor, da escola que o formou e de sua cultura pessoal; outros vêm das universidades; outros são decorrentes da instituição ou do estabelecimento de ensino (programas, regras, princípios pedagógicos, objetivos, finalidades etc.); outros, ainda, provêm dos pares, dos cursos de reciclagem etc. Nesse sentido, o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação etc. (Tardif; Raymond, 2000, p. 214-215).

Constata-se assim, que os diferentes processos de socialização vivenciados pelos docentes podem ser modificados e reorganizados, desde que existam problematizações e reflexões acerca

de todo o seu processo de formação, pois a busca por compreender as práticas dos professores precisa levar em consideração, além do saber-fazer, as fases da carreira pelas quais passam os docentes.

O SABER-FAZER DOS PROFESSORES: CONSIDERAÇÕES ACERCA DAS FASES DA CARREIRA E DAS ESCOLHAS PEDAGÓGICAS

Sobre o saber-fazer dos professores, Day (1999, p. 85) afirma existir “uma série de teorias [...] que descrevem e explicam diferenças entre professores” e que “a perspectiva comumente aceita é a de que os professores aprendem a ensinar através da experiência. Mas, o que se entende por “experiência”?

Esse questionamento permite refletir que o desenvolvimento profissional dos professores e suas experiências estão relacionados às fases da carreira pelas quais os docentes transitam e que não são um processo único e linear, mas, diante de uma cultura profissional, são relevantes para que se entendam as escolhas pedagógicas que os professores adotam ao longo de seu trabalho.

Compreende-se, assim, que as fases de desenvolvimento profissional estão relacionadas às gerações de professores em um “caráter dinâmico”, ou seja, as fases do desenvolvimento da car-

reira docente estão imersas em um processo de socialização constituído em uma cultura que se desenvolve em um contexto histórico-social (Sarti, 2020).

Para Perrenoud (2001, p. 169-170), “os professores não vivem duas vidas [...] parte das ações emergem ao mesmo tempo, em proporções diversas, do pensamento racional guiado por saberes e da reação governada por esquemas menos conscientes, produtos de sua história de vida, assim como de sua experiência profissional”, por isso, é relevante considerar as fases da carreira docente como um processo contínuo de formação pelo qual passam os professores e que essas fases estão intimamente relacionadas ao saber-fazer e às escolhas de práticas pedagógicas adotadas por eles.

Para Sarti (2020, p. 299),

entendida sob a ótica do desenvolvimento profissional, a formação do *habitus* docente, por meio da estruturação de disposições relativas ao magistério por parte dos professores, apresenta-se como um processo organizado em torno de certas fases. Essa direção é sustentada pelo conhecido estudo de Huberman (1992), segundo o qual a carreira docente se desenvolve como um ciclo – embora nem todos os professores o experimentem da mesma maneira – dividido em cinco fases: entrada na carreira; estabilização; experimentação/diversificação ou, para outros professores, questionamento; serenidade ou, em certos

casos, conservantismo; e desinvestimento (que pode ser sereno ou amargo).

Sobre o assunto, Day (1999) explica que na fase de entrada, ou primeiros anos, os professores esforçam-se para desenvolver sua própria realidade social, em meio às forças socializadoras da escola, em busca de correspondências entre o seu trabalho e sua visão pessoal de como deveria ser. Já no período de estabilização, o professor passa a desempenhar seu papel com maior destreza, pois já possui um conhecimento significativo sobre a profissão, essa fase pode ser fecunda de modo que o professor busque fundamentar os propósitos de seu trabalho ou, em alguns casos, pode levar à estagnação e, posteriormente, ao declínio.

Ao explicar sobre a fase final da carreira dos professores, Day (1999, p. 107) constata que “os últimos 10-15 anos da carreira são, teoricamente, a fase de maior saber-fazer no ensino, apesar de acompanhada por preocupações potencialmente crescentes relativamente à saúde pessoal e à família. Contudo, pode também ser a altura de maior conservadorismo”.

Além disso, ao entender o *habitus* enquanto um conjunto de esquemas que diz respeito à cultura e que os sujeitos agem no mundo por meio de estruturas estruturantes, cabe questionar: como o *habitus* pode ser transformado em novas disposições para ações?

É importante reiterar que, para que os pro-

fessores ajam, faz-se necessário mobilizar conhecimentos e técnicas. É inegável que no exercício da profissão, um professor alfabetizador, por exemplo, precisa dominar a técnica da escrita para que sua ação de escrever na lousa possa ser compreendida pelos alunos, mas o saber-fazer dos professores não se resume apenas à aplicação de técnicas, uma profissão complexa como a docência exige do profissional a mobilização de conhecimentos.

Esses conhecimentos são considerados por Perrenoud (2001) como procedimentais e operatórios (em ação). Sobre os conhecimentos procedimentais, estes estão no nível racional, ou seja, do saber proceder, “saber que”. Já os conhecimentos em ação não se interrogam, estão em estado de ação, são mobilizados na situação.

Dessa forma, Perrenoud afirma que a ação pedagógica (2001, p. 163) “é constantemente controlada pelo *habitus*”, por meio de “pelo menos quatro mecanismos”, que envolvem “rotinas”; “a aplicação de regras e a mobilização de saberes”, a “microrregulação da ação intencional” e a “gestão da urgência”.

Sobre a capacidade de transformar esquemas de ação em rotinas, Perrenoud (2001, p. 164) entende que, para o professor, iniciante de carreira, as rotinas “ainda não se instalaram”, e este tenta empregar “saberes procedimentais, receitas, técnicas, métodos, modelos”. Mesmo assim, nesse momento, “o *habitus* intervém na operação desses

procedimentos e esquemas de ação. Pouco a pouco, a parte das rotinas sob controle da parte menos consciente do *habitus* vai crescendo”. Os saberes procedimentais “evoluem à medida que se avança no ciclo da vida profissional”, para então tornarem-se conhecimentos em ação, permitindo aos sujeitos, após a assimilação e construção dos conhecimentos procedimentais, que operem sem mobilizar esses saberes, uma vez que os conhecimentos em ação se constituem de elementos cognitivos que permitem a ação do sujeito ser operante.

Sob essa perspectiva, compreende-se que a formação de professores é um processo complexo que ocorre mediante ações sociais reguladas, e que suas práticas não são mera execução da cultura, mas sim a mobilização de conhecimentos adquiridos e acomodados que são tensionados pela cultura.

Por isso, o saber-fazer, as escolhas pedagógicas dos professores e o sucesso no ensino, considerado uma “atividade altamente dependente do contexto em que ocorre”, não podem ser generalizados sem levar em conta “fatores como o comportamento, a composição e a dimensão da turma, que afetam o desempenho do professor” (Day, 1999, p. 95).

Para Day (1999, p. 98), existem “três tipos de conhecimento que informam o trabalho do professor”, quais sejam, “conhecimento de si próprio,

conhecimento da situação, conhecimento do aluno”. As relações que se estabelecem com esses saberes são fundamentais para que o ensino alcance sucesso.

O autor afirma que “os pressupostos sobre a escola e as práticas da sala de aula” precisam “ser questionados e problematizados”, ao contrário funcionarão “como limitações das capacidades dos professores para avaliarem o seu trabalho e, assim, melhorarem o seu saber-fazer profissional”, já que no “processo de socialização, os professores desenvolvem uma série de expectativas implícitas e normas de pensamento e de comportamento” (Day, 1999, p. 104).

Sob o mesmo ponto de vista, Perrenoud (2001) salienta que as reflexões em torno do conceito de *habitus* nos aproximam melhor da compreensão sobre como cada professor mobiliza suas relações com os saberes constituídos durante sua trajetória em direção de suas condutas e escolhas pedagógicas.

Assim, como afirma Sarti (2020, p. 302), o *habitus* mesmo que “incorporado” pelo sujeito pode ser modificado, desde que haja um investimento adequado no processo de formação que lhe permita ter contato constante com a cultura profissional específica do magistério e vivenciar o processo de socialização profissional considerando suas dimensões temporais, por meio de trocas geracionais.

Portanto, essas reflexões levam à compreensão de que os professores imersos em uma cultura profissional desenvolvem suas práticas pedagógicas articulando as atividades que envolvem a produção com aquelas relacionadas à construção da prática. Como ressaltam Sarti e Bueno (2017, p. 248), “a construção de conhecimentos operatórios está ligada à vivência de situações empíricas, mas é potencializada por processos reflexivos sobre a ação, que permitam ao sujeito aprender com e sobre o próprio trabalho e de fato desenvolver-se profissionalmente”.

Constata-se, assim, que a aprendizagem da docência é um processo contínuo e que o saber-fazer dos professores se desenvolve durante toda a sua carreira, à medida que o docente imerso em uma cultura vai assumindo sua identidade profissional e mobilizando os conhecimentos necessários para agir diante das diferentes situações a que são submetidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões apresentadas neste texto, longe de pretender esgotar um assunto tão complexo quanto o desenvolvimento socioprofissional dos professores, permite iniciar um longo caminho de problematização e questionamentos frente à discussão dicotômica entre teoria e prática no exercício da profissão dos professores, uma vez que se

tende a enxergar no trabalho do professor as coisas da lógica e não a lógica das coisas, das ações.

Diante do exposto, é possível considerar que, ao refletir sobre o desenvolvimento socioprofissional dos professores à luz do conceito de *habitus*, buscou-se a aproximação da compreensão de como as práticas pedagógicas se manifestam. É possível concluir, até aqui, que estas se desenvolvem por meio de um complexo processo histórico e social de formação contínua, que envolve toda a trajetória profissional dos professores, bem como a imersão desses profissionais em uma cultura própria, a da docência.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma Teoria da Prática. In: ORTIZ, Renato (org.). **A Sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho D' Água, 2003. Cap. 2. p. 39-72.

DAY, Christopher. Compreender o desenvolvimento profissional dos professores: experiência, saber-fazer profissional e competência. In: DAY, Christopher. **O Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto - Portugal: Porto, 1999. p. 85-114. Tradução: Maria Assunção Flores.

PERRENOUD, Philippe. O trabalho sobre o *habitus* na formação de professores: análise das práticas e tomada de consciência. In: PAQUAY, Léopold *et al.* **Formando Professores profissionais**: Quais estratégias? Quais competências? Tradução Fátima Murad e Eunice Gruman. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p. 161-184.

SARTI, Flavia Medeiros. DIMENSÃO SOCIOPROFISIONAL DA FORMAÇÃO DOCENTE: aportes teóricos e proposições. **Cadernos de Pesquisa**, [S.L.], v. 50, n. 175, p. 294-315, mar. 2020. Fap UNIFESP (SciELO). DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/198053146796>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/whjPHkRjzDpd4rRjpsJHFQh/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 06 out. 2021.

SARTI, Flavia Medeiros; BUENO, Michelle Cristina. Relação Intergeracional e Aprendizagem Docente: elementos para rediscutir a formação de professores. **Educação em Questão**, Natal, v. 55, n. 45, p. 227-253, jul./set. 2017. DOI: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2017v55n45ID12752>. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/12752/8784>. Acesso em: 01 fev. 2022.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Ks666mx7qLpbLThJQmXL7CB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 out. 2022.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr./jun. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v34n123/13.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.