

Da docência como prática cultural: categorias para o estudo sobre o trabalho dos professores^{1,2}

Flavia Medeiros Sarti³

Orcid: 0000-0003-2926-5873

Resumo

O artigo reúne argumentos teórico-metodológicos para a consideração da docência como prática cultural, que confere materialidade aos sentidos partilhados pelos professores no âmbito do magistério, entendido como espaço de produção, circulação e atualização de percepções sobre os elementos que compõem a cena escolar. A discussão é empreendida a partir de revisão da literatura, tomando como quadro conceitual a praxiologia proposta por Pierre Bourdieu, bem como estudos ligados à história cultural dos saberes pedagógicos, dos quais se apreende o pressuposto de uma cultura docente. Objetiva apresentar recursos analíticos para o estudo sobre o trabalho dos professores, com implicações para sua investigação, bem como para a profissão e para a formação docente. Em sua primeira seção, o artigo discute o interesse para os estudos educacionais de se considerar a docência como prática, pela qual as manifestações culturais dos professores objetivam-se. Na segunda seção, o tema é explorado a partir da praxiologia bourdieusiana e são enfatizadas três características que se pressupõem como sendo próprias dessa prática cultural que é a docência. Para concluir, a terceira seção discute certas implicações desse modo de considerar a prática dos professores no que tange à sua investigação. São apresentadas, ainda, algumas considerações sobre os efeitos da perspectiva aqui explorada para a profissão e a formação docente.

Palavras-chave

Prática docente – Práticas culturais – Praxiologia bourdieusiana – Pesquisa educacional.

1- Dados da pesquisa: Todos os dados da pesquisa estão publicados neste artigo.

2- O artigo resulta de atividades de pesquisa desenvolvidas no âmbito do projeto CNPq 403667-6.

3- Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), campus de Rio Claro, SP, Brasil. Contato: flavia.sarti@unesp.br



<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202551286691por>
This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY 4.0.

On teaching as a cultural practice: categories to study teachers' work

Abstract

The article presents theoretical-methodological arguments to consider teaching as a cultural practice, which grants materiality to the senses shared by teachers within the teaching scope, understood as a space of production, circulation, and updating perceptions about the elements that comprise the school scenario. The discussion is undertaken through a literature review, considering the praxeology proposed by Pierre Bourdieu as a conceptual framework, and the studies connected to the cultural history of pedagogic knowledge, from which we can grasp the assumption of a teaching culture. It presents analytical resources to study teachers' work, with implications for its investigation, as well as for the profession and teacher education. In the first section, the article discusses the interest in educational studies to consider teaching as practices through which teachers' cultural manifestations present themselves. In the second section, the theme is explored through the Bourdiesian praxeology and three characteristics are emphasized that we assume as being typical of the cultural practice of teaching. To conclude, the third section discusses the implications of this way of considering teachers' practice regarding investigation. We also present some considerations regarding the effects of the perspective explored here on the profession and teacher formation.

Keywords

Teaching practice – Cultural practices – Bourdiesian praxeology – Educational research.

Este artigo reúne argumentos teórico-metodológicos⁴ para a consideração da docência como prática cultural (Bourdieu, 2003) produzida na concretude do cotidiano escolar (Azanha, 1992), no âmbito dos afazeres ordinários dos professores⁵ (Chartier, 2000) que são engendrados sob um ponto de vista pedagógico (Azanha, 1990, 1991), próprio à cultura docente. Partilhada entre as gerações de professores, essa cultura⁶ é produzida no âmbito da cultura escolar mais ampla (Forquin, 1993; Viñao Frago, 1995; Julia, 1995, 2001; Chervel, 1999) e configura-se no exercício docente, com procedimentos empíricos e regras que respondem a uma lógica e uma moral que guardam especificidades (Escolano, 1999, 2017).

4- A partir de revisão de literatura, que é listada nas referências bibliográficas.

5- O uso do masculino genérico no caso dos professores é assumido aqui em função da fluência do texto, não obstante a presença majoritária de mulheres na docência da Educação Básica em muitos contextos.

6- O emprego do termo *cultura*, no singular, não se refere a pressupostos de univocidade e imutabilidade da dimensão cultural da docência, assumida neste artigo a partir da pluralidade das maneiras como é exercida e considerada pelos professores, posto que situada no tempo e no espaço escolar e das relações sociais mais amplas.

A docência, sob essa perspectiva, é o que confere materialidade aos sentidos partilhados pelos professores no magistério, entendido como espaço de produção, circulação e atualização de certas percepções sobre o ensino, a aprendizagem, os alunos, entre outros elementos que compõem a cena escolar. Esse modo de conceber a prática docente encontra amparo em duas referências principais: de um lado, estudos ligados a uma história cultural dos saberes pedagógicos (Chartier, A., 1991, 2000, 2003, 2007a, 2007b, 2022; Carvalho, 1998), dos quais se apreende o pressuposto de uma cultura docente e, de outro, na sociologia cultural, especialmente na praxiologia de Pierre Bourdieu (2003, 2005, 2013), que oferece recursos analíticos para o estudo sobre o trabalho realizado pelos professores da escola, com implicações para sua investigação, bem como para a profissão e para a formação docente.

Nessa direção, em sua primeira seção, o artigo discute o interesse para os estudos educacionais de se considerar a docência como *prática*, pela qual as manifestações culturais dos professores objetivam-se. Na segunda seção, o tema é explorado a partir da praxiologia bourdieusiana e, sob essa perspectiva, são enfatizadas três características que se pressupõem como sendo próprias dessa prática cultural que é a docência. Para concluir, a terceira seção discute certas implicações desse modo de considerar a prática dos professores no que tange à sua investigação. São apresentadas, ainda, algumas considerações sobre os efeitos da perspectiva aqui explorada para a profissão e para formação docente.

Prática docente como categoria para o acesso à concretude da docência

Discussões sobre a dimensão cultural da docência têm sido empreendidas, nas últimas três décadas, por diversos pesquisadores no campo dos estudos educacionais brasileiros (Bueno, 1996; Arroyo, 2000; Catani *et al.*, 2000; Marin, 2004; Sarti, 2000, 2005, 2020; Souza, 2001, 2006; Faria Filho *et al.*, 2004; Vidal, 2006; Pincinato; Bueno, 2008; Penteado; Souza Neto, 2019, entre tantos outros). Apropriando-se de problematizações e de métodos de pesquisa forjados no âmbito de diferentes disciplinas sociais e humanas, esses pesquisadores vêm buscando recursos alternativos para interpretar o universo da escola, diante dos desconcertantes debates sobre a crise dos sistemas educacionais que marcam o período. Essa alteração das práticas de pesquisa na área é explorada por Faria Filho (2004), que identifica uma confluência de atenção dos pesquisadores às ações cotidianas dos sujeitos da educação, acompanhada pela emergência da categoria cultura escolar para sua interpretação.

O destaque então conferido às manifestações culturais escolares – entre as quais a docência – oferece ecos ao chamamento seminal de José Mário Pires Azanha, em *Cultura escolar brasileira. Um programa de pesquisas* (1991), para que os pesquisadores buscassem ultrapassar a “visão abstrata e exterior da escola” (Azanha, 1991, p. 67) que ele identificava como disseminada na área, “excessivamente simplificada” e, portanto, incapaz de alcançar o

[...] jogo das complexas relações que ocorrem no processo institucional da educação” (p. 66) de modo a, como seria desejável, “compor um quadro compreensivo sobre a situação escolar, ponto de partida para um esforço de explicação e reformulação (p. 67).

Azanha (1991) chamava a atenção para a preponderância entre nós, à época, de um estilo de pesquisa que, um pouco mais adiante, em *Uma ideia de pesquisa educacional*, ele denominou “abstracionismo pedagógico” (Azanha, 1992, p. 41), uma versão “mais sofisticada e daninha” de uma “variedade patológica do que deveria ser a investigação científica social” (p. 43). A tendência tinha sido identificada inicialmente no contexto acadêmico norte americano por Wright Mills, em *A imaginação sociológica* (1972). Marcados por esse abstracionismo, os estudos educacionais brasileiros caracterizar-se-iam, segundo ele

[...] pela veleidade de descrever, explicar ou compreender situações educacionais reais, desconsiderando as determinações específicas de sua *concretude*, para ater-se apenas a ‘princípios’ ou ‘leis’ gerais que na sua abrangência abstrata seriam, aparentemente, suficientes para dar conta das situações focalizadas (Azanha, 1992, p. 42, grifos do autor).

Essa situação de “indigência descritiva” (Azanha, 1992, p. 56) estaria produzindo um “processo de deturpação ou escamoteamento do real pela via - ingênua ou astuciosa - da discussão abstrata travestida de discussão teórica (p. 43), com “efeito paralisantes sobre a própria ação educativa” (p. 48). Sua superação, ainda segundo o autor, requeria um esforço de aproximação com a cultura escolar, entendida como “precipitado da história” (Azanha, 1990, 1991, p. 74). Um esforço que, ainda em suas palavras, só seria possível

[...] por meio de um amplo conjunto de investigações (multi e interdisciplinares) capazes de cobrir o amplo espectro das manifestações culturais que ocorrem no ambiente escolar e que se objetivam em determinadas práticas (1990; 1991, p. 67).

Tratar-se-ia assim de atentar para “as relações efetivamente praticadas na escola” (p. 1990, 1991, p. 71), dirigindo nossos esforços para a descrição das “‘práticas escolares’ e seus correlatos (objetivados em mentalidades, conflitos, discursos, procedimentos, hábitos, atitudes, regulamentações, resultados escolares)” (p. 72). O acesso a essas práticas demandaria atenção a uma dimensão da realidade que ele considerava até então ausente das preocupações acadêmicas: a vida cotidiana das escolas, em seu “nível microscópico” (Azanha, 1992, p. 61).

O autor alertava, no entanto, que o estudo do cotidiano escolar representaria apenas uma *possibilidade* de acessar a cotidianidade da escola, cuja efetivação exigiria que “a potencialidade reveladora dos objetos da cotidianidade” fosse “teoricamente ativada”, requerendo para tanto “a formulação de teorias” que indicassem “seletivamente o que e como descrever e analisar aquilo que, sem elas, seria um caos factual” (1992, p. 66). Assim, para além dos muitos desafios metodológicos que esses estudos podem implicar, Azanha nos advertia para a centralidade da dimensão teórico-conceitual da

empreitada. Para ele, a apreensão da cotidianidade requer que o pesquisador acesse a *totalidade* presente nos casos particulares, que encontre “o fio que estabelece a ligação e a continuidade” entre os múltiplos aspectos da vida cotidiana, para compreender o que “na aparência é um caos empírico” (Azanha, 1992, p. 74). O acesso a essa “*trama* em fluxo permanente”, “totalidades, aparentemente inapreensíveis” (Azanha, 1992, p. 74, grifos do autor) demandaria assim uma *operação conceitual*, um “exercício cognoscitivo de um ponto de vista”, que “é sempre teórico, num sentido bem amplo, que pode variar de um quadro perceptivo pessoal, rudimentar e emotivo, até um explícito e sofisticado conjunto articulado de hipóteses” (Azanha, 1992, p. 75).

Justa Ezpeleta e Elsie Rockwell (1989) também chamavam atenção, no mesmo período, para a dimensão teórica da tarefa de investigar a vida cotidiana das escolas, enfatizando que “o desafio de apreender analiticamente o que a vida cotidiana reúne” (Ezpeleta; Rockwell, 1989, p. 13) pressupõe uma “construção teórica” (Ezpeleta; Rockwell, 1989, p. 14). Segundo elas, para lidar com a “unicidade da vida cotidiana” o pesquisador terá de fazer um “uso peculiar” das grandes categorias propostas pelas teorias sociais (Estado, classes, sociedade civil entre outras), mas também construir novas categorias pertinentes a esse nível com o qual se ocupa.

Essa exigência teórica ingente, envolvida na tarefa de investigar a vida das escolas, aliada a um certo deslumbramento metodológico já previsto por Azanha (1992), vem dificultando nossa compreensão mais efetiva da situação escolar, apesar da profusão de estudos sobre as escolas e seus agentes produzidos ao longo dos últimos 30 anos. Nosso conhecimento sobre a escola parece ainda severamente limitado pelo viés da negatividade, tendência de enfatizar o que nela não existe (Ezpeleta; Rockwell, 1989): os professores *não* estão preparados para as mudanças, os pais *não* participam dos assuntos escolares, os alunos *não* estão interessados no que a escola lhes propõe ou *não* têm seus interesses acolhidos pelos professores, os gestores *não* se envolvem com as questões pedagógicas etc. Em que pese a evidente pertinência dos estudos que denunciam as possíveis carências e deficiências da escola, o que se pretende enfatizar aqui são nossas dificuldades para descrever as práticas escolares no que elas efetivamente são, em sua positividade. Essa limitação evidente no campo dos estudos educacionais faz-se igualmente presente em outros espaços discursivos sobre a vida social. Como alertou Bourdieu, “não é fácil falar da prática de uma maneira que não seja negativa” (Bourdieu, 2013, p. 133).

No caso específico do campo acadêmico-educacional, certos objetivos e opções teórico-metodológicas vêm caracterizando os estudos que se limitam a evidenciar o que não encontram no trabalho dos professores. Sem atentarem para as práticas docentes efetivamente produzidas no cotidiano escolar, esses estudos tendem a pressupor a docência como espaço “vazio” (portanto, negativo), carente de saberes e dependente da mobilização de saberes produzidos no exterior do magistério, em outros espaços do campo educacional e mesmo fora dele. A partir dessa perspectiva negativa, de tendência aplicacionista (Azanha, 2000), tais estudos preveem que os saberes proposicionais (Ryle, 2002) – relativos a um “saber que” – formulados pelos pesquisadores acadêmicos sobre os fatos escolares e sistematizados em teorias acadêmicas, uma vez apreendidos pelos professores, manifestar-se-iam em suas ações. Sob essa perspectiva questionável sobre as

relações entre ciência e tecnologia (Azanha, 1992), a falta de evidências sobre a presença dessas teorias na prática docentes tende a ser lamentada como fruto da incompetência e do descompromisso dos professores (Souza, 2001, 2006) em aplicá-las. No âmbito de tais estudos, portanto, a docência assume um caráter eminentemente instrumental.

Caminho alternativo a esse tem se evidenciado no campo de estudos educacionais com a proposição de trabalhos que enfatizam o lugar da experiência dos professores e de suas intenções quanto às práticas pedagógicas. Tais estudos conferem destacada atenção à dimensão subjetiva da docência, que resultaria de uma produção dos professores, a partir de suas intenções, posicionamentos e deliberações no contexto educativo. De uma maneira menos evidente, no entanto, a docência também é assumida por essa perspectiva de maneira negativa, posto que tende a figurar como potência, como um não-ser atual, como um “possível intercambiável” dependente “dos decretos da consciência” (Bourdieu, 2013, p. 70) dos professores, restando assim como mera expressão de sua subjetividade.

Embora essas duas vias partam de perspectivas teóricas divergentes em muitos sentidos e disputem espaço no campo dos estudos da educação, elas convergem ao desconsiderarem as relações efetivamente praticadas na docência (como os professores de fato agem no dia a dia da escola). No primeiro caso, o foco incide nos fundamentos das ações dos professores, que as antecederiam e deveriam oferecer-lhes sustentação; enquanto no segundo caso, a atenção é dirigida aos próprios professores, cujas experiências, possibilidades, interesses e intenções orientariam diretamente suas ações, expressando-se por meio delas. Em nenhum dos dois casos as *práticas docentes* efetivamente produzidas no âmbito da escola são assumidas como foco de análise.

No entanto, o estudo dessas práticas de fato realizadas é o que poderia conferir *concretude* à docência, de modo a ultrapassar o caminho da “deturpação ou escamoteamento do real”, anunciados por Azanha (1992, p. 43). Este é o argumento central desse artigo, que orienta a discussão a seguir, sobre certas possibilidades para o estudo da prática docente.

A prática docente considerada sob a praxiologia bourdieusiana

Os argumentos acima reunidos sugerem a pertinência de assumir a *prática docente* como categoria teórica para a descrição e análise dos objetos da cotidianidade escolar, de modo a, como ensina Azanha (1992), ativá-los teoricamente para o acesso à *cotidianidade* da escola e, mais especificamente, ao trabalho dos professores. Tendo em vista a construção teórica que se faz necessária para essa operação conceitual, propõe-se aqui a consideração das práticas docentes a partir do ponto de vista sociológico proposto por Pierre Bourdieu (2003).

O estudo da prática social, segundo Pierre Bourdieu

A centralidade conferida por Bourdieu ao estudo das práticas, fundamento de sua praxiologia, teve em vista ultrapassar limites teórico-metodológicos que ele atribui a duas amplas tendências teóricas que se propõem ao estudo das ações humanas no espaço

social. De modo bastante resumido, posto que a consideração de especificidades de cada uma das tendências ultrapassa os objetivos deste artigo, é possível afirmar que a primeira delas, que Bourdieu (2003) denominou subjetivista, tende a considerar as práticas sociais como produto direto da presença dos sujeitos no mundo, sendo portanto reveladoras de suas subjetividades e intenções; enquanto a outra, objetivista, segundo classificou o autor, considera as práticas como resultado da mera aplicação das regras sociais que precedem a presença dos sujeitos nesse espaço.

Essa última tendência enfatiza a regularidade de modo negativo, como execução, sem explicitar, no entanto, o princípio unificador dessas práticas, ou seja, o princípio de produção dessas regularidades; enquanto a outra, ao enfatizar a “verdade da experiência primeira do mundo social”, tomando-o “como mundo natural e evidente” (Bourdieu, 2003, p. 39) deixa de considerar as condições de possibilidade das práticas sociais. Propondo uma “dupla translação teórica” (Bourdieu, 2003, p. 39), Bourdieu retoma a problematização objetivista sobre a possibilidade de apreensão prática do mundo social, como experiência primeira que, como dito, exclui o questionamento sobre as condições de possibilidade dessa experiência, avançando, no entanto, ao questionar as condições (teóricas e sociais) de possibilidade desse questionamento sobre a experiência primeira, que é postulado pelo objetivismo.

Afastando-se então da construção da teoria do conhecimento prático do mundo social, que se pauta na possibilidade de sua apreensão prática, mas pretendendo ultrapassar os limites identificados na perspectiva objetivista, Bourdieu (2003) propõe o estudo das práticas sociais considerando as relações dialéticas estabelecidas entre as estruturas sociais e as disposições estruturadas nas quais essas estruturas se atualizam. Busca identificar o princípio gerador das práticas, seu princípio estruturante (p. 48), considerando que ele não se localiza nem nos sujeitos, em suas intenções, fruto de suas relações de familiaridade com o mundo social, nem diretamente nas estruturas sociais, como regras a serem simplesmente executadas.

Questionando a noção estruturalista de *regra*, como princípio jurídico, que pressupõe a ação social como execução e obediência por parte dos agentes, Bourdieu ultrapassa o estruturalismo objetivista ao restituir aos agentes uma margem de improvisação diante dos condicionantes sociais. Para ele, a prática constitui uma improvisação regrada, tendo por princípio unificador o *habitus*, como sistema de disposições duráveis e transponíveis, que possibilita aos agentes um domínio prático do sistema de esquemas de ação e de interpretação ligados a seu grupo social.

Tais ações são assim objetivamente organizadas como *estratégias* (e não pela mera execução das regras) sem serem produto de uma verdadeira intenção estratégica. As práticas, nesse sentido, são produzidas pela relação dialética entre esse conjunto de disposições que é o *habitus* e as situações, sendo ancoradas no domínio prático de seus agentes que é mobilizado na situação. Elas são pautadas então por um senso prático (Bourdieu, 2013), possibilitando que sejam razoáveis e pertinentes a cada momento, que façam sentido na situação.

Essa perspectiva afirma, portanto, a existência de uma lógica da prática (Bourdieu, 2013), entendida como um certo modo de funcionamento, um *modus operandi*, que lhe confere racionalidade específica. Essa razão prática, para Bourdieu, não deve ser confundida nem com a plena consciência dos agentes com relação à sua intencionalidade, nem com a mera execução de uma racionalidade exterior à ação. Trata-se, para ele, de

uma razão em estado operatório, incorporado, *lex insita*: um saber como (Ryle, 2002) que não está diretamente acessível nem ao próprio agente nem aos outros, posto que não está formalizado ou codificado.

A partir dessa formulação mais geral, Bourdieu (2013) estabelece propriedades da prática que dizem respeito a uma certa temporalidade, a modos específicos de estabelecer unidade e regularidade, bem como à tendência por um desinteresse formal. Nesse sentido, para ele, é próprio da prática realizar-se no tempo presente, tendo a urgência como uma de suas propriedades essenciais, que impõe um jogo estratégico com o tempo, ou seja, a antecipação do futuro imediato possibilitada pela *illusio* da situação, orientada pelo habitus. Presente no presente, o praticante não conta com o privilégio da totalização, que demandaria uma visão sinótica das relações que estabelece no espaço social. Assim, para o agente, o sentido de suas ações está em todos os lugares, em estado prático, a ser organizado em ato, em função da compatibilidade que estabelecem com as condições objetivas da situação. A mobilização desses critérios práticos possibilita às práticas não mais que uma coerência aproximativa e imprecisa, muitas vezes estranha à lógica formal e ao ponto de vista do observador. Essa lógica, engajada em estado prático, ignora os princípios que a comandam e as possibilidades que a encerram, descobre-se no agir, desdobrando-se no tempo. Prescinde do conceito e exclui por definição o pensamento explícito, abstendo-se assim da questão sobre a razão e a razão de ser da prática.

Tem-se, portanto, que o estudo dessa lógica da prática - da ordem do efêmero, descompromissada com a coerência formal e não necessariamente interessada por suas razões - requer focalizar as “relações efetivamente praticadas” (Azanha, 1992, p. 71) pelos agentes, na concretude de sua cotidianidade, por meio de uma aproximação positiva, que preserve suas funções práticas.

Esse conjunto de pressupostos, que considera a ação social a partir de seus princípios geradores e unificadores, engendrados por processos de socialização cultural, mas que prevê uma racionalidade específica que lhe é própria, não reduzida, no entanto, à expressão da subjetividade de seus agentes, oferece recursos teórico-metodológicos interessantes para o estudo do trabalho docente. Assumir a docência como *prática*, nos termos de Bourdieu, possibilita considerá-la em sua positividade, ou seja, no que se refere aos sentidos que as ações dos professores assumem nas “complexas relações que ocorrem no processo institucional da educação” (Azanha, 1990, 1991).

A docência como prática, no sentido bourdieusiano

Aproximar-se da docência como prática, a partir da perspectiva bourdieusiana pressupõe considerar sua dimensão sociocultural e entendê-la como elemento que confere materialidade aos sentidos partilhados na cultura do magistério. A prática docente revela-se, nesses termos, como espaço de mobilização de um *habitus docente*⁷, resultado de uma ação organizadora,

7- A ideia de um *habitus* específico dos professores, proposta inicialmente por Perrenoud (1993), foi explorada por Bueno (1996) por meio da noção de *habitus pedagógico* e por Silva, como *habitus professoral* (1999, 2005). A denominação *habitus docente* vem sendo empregada na literatura por diversos pesquisadores como sendo equivalente às outras duas formulações. No entanto, no âmbito deste artigo, a expressão é assumida como recurso para enfatizar sua vinculação à cultura docente, como espaço de produção, circulação e atualização de certas percepções ligadas ao exercício do magistério, como uma ocupação específica (Sarti, 2020).

estruturada, que ao mesmo tempo se apresenta como estruturante, possibilitando ao agente socializado *agir como* professor, sem, no entanto, limitar-se à reprodução de modelos de ação docente (Sarti, 2020).

A proposição de um *habitus* ligado a um grupo profissional, como é o caso do *habitus* docente, encontra ecos no âmbito da teoria proposta por Bourdieu, que admite a possibilidade de que os agentes desenvolvam disposições específicas, ajustáveis a um ou mais campos. No entanto, tal processo de constituição de um *habitus* secundário, tal como o docente, “depende, entre outras coisas, das disposições primárias, do quanto podem ser mais ou menos distantes das exigências e regularidades próprias àqueles espaços” (Aguilar, 2017, p. 231).

Assim entendida, a estruturação do *habitus* docente envolveria processos de socialização que ocorrem em momentos anteriores nas trajetórias sociais vividas pelos futuros professores, especialmente nos quadros de sua socialização familiar e escolar. Tendo em vista a força desses processos primários de socialização, é forçoso admitir que as possibilidades de reorientação e modificação dessas disposições anteriormente incorporadas pelos estudantes impõe desafios importantes, requerendo processos de socialização profissional docente que sejam vigorosos e duradouros (Sarti, 2020). Trata-se de uma operação assaz exigente, posto que o *habitus* refere-se a “um caso extremamente particular no conjunto possível dos patrimônios de disposições” (Lahire, 2015, p. 1398) e não deve ser confundido com efeitos mais banais da socialização.

Por essa via, como discutido em outro momento (Sarti, 2020), o emprego da noção de *habitus docente* no âmbito dos estudos sobre o trabalho e a formação dos professores requer certa diligência, de modo a evitar aproximações estúrdias com a teoria que lhe oferece sustentação.

Cabe considerar, ainda, como destaca Roger Chartier (1988), que a estruturação de um *habitus* específico ocorre no seio de relações de interdependência e de reciprocidade estabelecidas entre os agentes no espaço social, do que decorre entre outros fatores, a reelaboração do *habitus* em questão ao longo do tempo. Também problematizando a presunção de um caráter invariável do *habitus*, Bernard Lahire (1998) enfatiza a heterogeneidade que marca a ação dos sujeitos, seres plurais, no espaço social, cuja socialização pressupõe processos de apropriação e de construção no âmbito das relações sociais que experimentam. Partindo dos argumentos propostos pelos dois autores é possível inferir o caráter mutável e situado do *habitus* docente, que varia em função das diferentes gerações que se sucedem no magistério (Sarti, 2020) e em função dos diferentes espaços sociais e das condições profissionais nas quais os professores estão envolvidos. Avançando nessa direção, faz-se possível considerar a coexistência de diferentes versões do *habitus* docente no interior do magistério, que se ligam a versões específicas da cultura que os professores recebem por herança das gerações docentes anteriores e das quais se apropriam a partir de seu próprio lugar social.

Assim, ainda que considerando esses elementos de diferenciação que se impõem para a socialização profissional dos professores (Sarti, 2020), parece possível afirmar que o *habitus docente* (em suas diferentes versões coexistentes no meio social) assume potencial unificador a partir do qual os agentes agem *como* professores. A prática docente revela-se destarte como improvisação regulada, nos termos bourdieusianos, resultando de relações dialéticas estabelecidas entre o *habitus docente* e as situações escolares, sempre novas.

O *habitus docente* pode ser entendido, pois, como um princípio unificador da prática dos professores, possibilitando articulações entre a estrutura socioeducacional mais ampla e a experiência vivida cotidianamente por eles (Sarti, 2020). Trata-se, portanto, de uma categoria fecunda para o acesso do universal - ligado às diferentes versões da cultura docente - no particular, da ação de cada professor; atuando como “fio que estabelece a ligação e a continuidade” (Azanha, 1992, p. 77) para a cotidianidade da escola, entendida como totalidade não aditiva. Como princípio unificador na docência, “lei imanente” (Bourdieu, 2003, p. 64) que possibilita a ação *como* professor, o *habitus docente* constitui ferramenta conceitual para o estudo da prática docente, em sua concretude, ultrapassando a tendência de negá-la enquanto tal por sua consideração como mero espaço de aplicação de teorias forjadas externamente, ou, no polo contrário, como simples expressão da consciência dos professores. Nem espaço de aplicação de teorias, nem de expressão subjetiva dos professores, a prática docente, assumida a partir do conceito de *habitus*, pode ser acessada em sua própria concretude, em seu modo de engendramento, a ser captado, descrito e analisado.

Os próprios da prática e o estudo da docência

As discussões acima apresentadas visam sustentar o argumento de que a consideração da docência como prática cultural oferece recursos teórico-metodológicos para o acesso investigativo ao ponto de vista pedagógico (Azanha, 1992), à concretude do trabalho cotidiano realizado pelos professores, no que se refere às suas razões e modos de funcionamento.

Entretanto, tal acesso ao *modus operandi* da prática docente, sua lógica específica orquestrada pelo *habitus* de professor requer, segundo a perspectiva bourdieusiana, a consideração de suas propriedades (Bourdieu, 2013) antes mencionadas, no que se refere a sua temporalidade, aos modos específicos de estabelecer unidade e regularidade, bem como à tendência ao desinteresse formal. A consideração desses *próprios* (p. 137) pode oferecer condições essenciais para o acesso à lógica da prática dos professores, possibilitando ao pesquisador da área desvencilhar-se do erro epistemológico de confundi-la com suas próprias razões, neutralizando-a assim no que se refere a suas funções práticas. Como alerta Bourdieu (2003, p. 53), referindo-se à máxima de Marx, trata-se de evitar a postura intelectualista de tomar “as coisas da lógica pela lógica das coisas”.

Nesse sentido, uma aproximação com a lógica que organiza as ações dos professores requer considerar, de início, sua realidade temporal. Como prática, as ações dos professores realizam-se no tempo, jogando estrategicamente com o tempo e com o andamento (Bourdieu, 2013, p. 135). O *habitus docente* informa o sentido do jogo pedagógico, sua *illusio*, oferecendo ao professor o senso do por-vir de sua ação que, sempre urgente dado que presente no presente, traz em si a antecipação estratégica do futuro imediato, pautada pelas probabilidades objetivas, informadas pelo passado. Os professores realizam o seu trabalho agindo na urgência e decidindo na incerteza, como ressalta Perrenoud (2001). O sentido de suas ações configura-se no presente, na função prática, e só pode ser apreendido em ato, embora esteja estrategicamente e a um só tempo ancorado no passado e no futuro.

Enquanto agentes, os professores não contam com o privilégio das totalizações, operam nas situações que se sucedem e não alcançam, na ação, uma visão sinótica de seu trabalho, já que

A prática se desenvolve no tempo e tem todas as características correlativas, como a irreversibilidade, que destrói a sincronização; sua estrutura temporal, ou seja, seu ritmo, seu andamento e principalmente sua orientação, é constitutiva de seu sentido [...] (Bourdieu, 2013, p. 135).

Essa temporalidade da prática pode confundir o pesquisador no estudo da docência. Diferente do que caracteriza do trabalho docente, para ele “o tempo se abole” (Bourdieu, 2013, p. 135) no privilégio da totalização, por meio da qual é capaz de tomar de forma síncrona o que, na prática do professor, ocorreu de modo sucessivo. A aproximação investigativa com a prática docente é capaz de superar os efeitos do tempo, concedendo ao pesquisador as condições adequadas para realizar as operações conceituais (Azanha, 1992) que lhe permitem apreender a totalidade presente nos casos particulares. Esse processo de totalização exige uma “relação com o tempo que se opõe ao tempo da prática” (Azanha, 1992, p. 135). Entretanto, esse privilégio da destemporalização, que permite ao pesquisador uma visão sinótica da totalidade, pode reverter-se na armadilha da destemporalização da prática que ele estuda, expropriando-a de uma de suas principais características e desse modo apagando uma importante via de acesso para captá-la.

Enquanto o professor lida, *na situação* da aula, com os diversos elementos da ação pedagógica que se sucedem - entre os quais : os alunos presentes e a ausência dos que faltaram, o espaço, a luminosidade, os sons e a temperatura do ambiente, o clima do exterior, o humor e as expectativas dos alunos (em relação ao recreio que se aproxima, por exemplo), os conteúdos a serem ensinados, as recomendações e exigências institucionais, o tempo que resta da aula, bem como os limites e as possibilidades de seu próprio corpo, suas memórias, sentimentos e expectativas - os pesquisadores acadêmicos coletam dados a respeito de *certos* elementos que lhes interessam tendo em vista suas questões de pesquisa. Cabe-lhes explorar esses dados em um *outro tempo*, de forma sincronizada e sob perspectivas que lhes permitem evidenciar relações entre os mesmos e com o espaço social mais amplo. Tais relações não estavam necessariamente acessíveis aos professores no *tempo da ação*, uma vez que evidenciadas pelo processo de interpretação dos dados por parte do pesquisador.

Nesse sentido, o estudo da docência requer atenção à temporalidade do jogo pedagógico (Lotti; Sarti, 2022). O professor está engajado nesse jogo, tomado por ele, “ajusta-se não o que vê, mas ao que *pré-vê*, ao que vê de antemão no presente diretamente percebido” (Bourdieu, 2013, p. 135, grifos do autor). Orienta-se pela busca por uma compatibilidade entre suas ações, que é de ordem prática, não requerendo, necessariamente, uma apreensão sinótica da totalidade das oposições temporais que, na situação, ele só pode mobilizar de modo sucessivo.

A unidade e a regularidade das ações docentes organizam-se, pois, em torno de sua função prática. A ação docente sensata, pertinente, pauta-se em “práticas intrinsecamente coerentes ao mesmo tempo que compatíveis com as condições objetivas” (Bourdieu, 2013,

p. 143), organizadas a partir de uma “lógica que não é a da lógica” (p. 142) e que possibilita ao professor lidar, ao mesmo tempo, com elementos de naturezas muito diferentes, mas não necessariamente com a totalidade das relações, princípios e possibilidades que conectam suas ações ao espaço social mais amplo.

Sem o alcance das totalizações, a *illusio* da docência, vivida pelo professor como expertise profissional, possibilita-lhe discernimento (Azanha, 2004, p. 370) para perceber como os diferentes elementos da situação pedagógica se relacionam ao mesmo tempo, de modo que a ação que realiza no presente ajuste-se às condições objetivas dadas, para que seja exequível e pertinente, sem, no entanto, anular os efeitos práticos das ações anteriores (Chartier, A., 2007a). Uma ação pedagógica pode, por essa via, ser praticamente compatível do ponto de vista docente, embora por vezes logicamente contraditória, se considerada a partir de “um volume de relações (de simultaneidade, de sucessão ou de simetria, por exemplo), entre as referências de níveis diferentes” (Chartier, A., 2007a, p. 138) que jamais seriam confrontadas, todas juntas, na prática de um único professor, mas que integram o quadro de referência do pesquisador que o observa.

Essa necessidade de engajar em “estado prático” princípios compatíveis com as condições objetivas e com as ações anteriores, e práticos, no sentido de manejáveis e exequíveis, pode escapar ao ponto de vista escolástico, intelectualista (Bourdieu, 2005). Ao buscar a apreensão teórica do que se passa no estado prático, o pesquisador pode incorrer no equívoco de exigir da prática uma lógica que lhe é estranha, atribuindo-lhe incoerência onde ela oferece compatibilidade prática e busca por pertinência.

O questionamento sobre os critérios da ação docente pode, sob essa perspectiva destemporalizada e destemporalizante, pôr em risco o acesso ao ponto de vista da ação, sem, entretanto, alcançar o benefício da perspectiva científica sobre ela, por carência de rigor. Nessa relação, o professor, inquirido pelo pesquisador, pode ser levado a “dizer o que não é necessário dizer” (Bourdieu, 2013, p. 153), oferecendo-lhe explicações sobre sua prática que se ancoram em uma “teoria da prática que vem ao encontro de um legalismo jurídico, ético ou gramatical ao qual a posição do observador produz.” (Bourdieu, 2013, p. 150). Ao ser questionado sobre seus critérios práticos, o professor, como agente da ação, “perde a possibilidade de expressar a verdade sobre sua prática” (Bourdieu, 2013, p. 150). O questionamento formal sobre suas razões choca-se com o desinteresse formal que caracteriza a lógica da prática e projeta sobre ela “um pensamento explícito que por definição dela está excluído” (Bourdieu, 2013, p. 153).

Assim, como explica Bourdieu, “pelo fato de que é questionado e se questiona sobre a razão e a razão de ser de sua prática, (o agente) não pode transmitir o essencial, isto é, que o próprio da prática é que ela exclui essa questão” (Bourdieu, 2013, p. 150). Assim é porque

[...] presa por aquilo do que se trata, totalmente presente no presente e nas funções práticas que ali descobre sob a forma de potencialidades objetivas, a prática exclui o retorno sobre si mesma (isto é, sobre o passado), ignorando os princípios do que a comandam e as possibilidades que ela encerra e que não pode descobrir senão agindo-as, isto é, desdobrando-as no tempo (Bourdieu, 2013, p. 152, grifo do autor).

Trata-se de uma lógica que prescinde do conceito, sobre a qual as transformações provocadas pelos jogos da escrita teórica destroem a verdade que pretende apreender. Cabe ao pesquisador ultrapassar o interesse imediato de pretender que “a prática *expresse* alguma coisa que possa se expressar por um discurso” (Bourdieu, 2013, p. 153, grifo do autor), assumindo de forma explícita as “transformações que esses jogos da escrita teórica provocam na lógica prática pelo simples fato da explicação” (Bourdieu, 2013, p. 154). Assim, para além do esforço investigativo para acessar as ações docentes em sua lógica específica, sem convertê-la em construção discursiva totalizante, a tarefa do pesquisador nelas interessado requer, tal como aponta Bourdieu, referindo-se à prática ritual, “restituir sua necessidade prática, ao relacioná-la com as condições reais de sua gênese, isto é, as condições nas quais se encontram definidas as funções que ela desempenha quanto aos meios que emprega para alcançá-la”. (2013, p. 161).

Da função prática da docência à sua concretude: considerações sobre a profissão e a formação de novos professores

Pela argumentação bourdieusiana, retornamos à convocatória de Azanha (1990, 1991, 1992) para ultrapassarmos o abstracionismo nos estudos educacionais brasileiros, por meio da consideração, nas pesquisas da área, das determinações específicas da *concretude* das situações educacionais, entre as quais se encontra a docência como prática dos professores. Esse acesso à concretude da docência requer, segundo a perspectiva bourdieusiana aqui assumida, decifrar a lógica das ações dos professores a partir de uma condição fundamental, qual seja, a preservação de sua função prática.

Estamos diante, então, de desafios consideráveis do ponto de vista teórico, tendo em vista as operações conceituais necessárias para a empreitada (Azanha, 1992; Ezpeleta; Rockwell, 1989) que, por sua vez, exigem um posicionamento rigoroso quanto ao lugar de pesquisador, cuja lógica específica, pautada na economia escriturística (Certeau, 1994) - marcada pela escrita teórica, monológica, que tende a abolir as marcas de sua enunciação (Chartier, A., 2007a) - precisa ser explicitada para não se imiscuir na lógica da prática investigada, apagando-a. Essa aproximação exigente com o lugar de investigador pode auxiliar os pesquisadores a reconhecerem, no trabalho cotidiano dos professores, uma razão diferente daquela que orienta suas próprias questões e objetivos de pesquisa.

No que se refere a questões de ordem metodológica, uma tal postura pode favorecer o reconhecimento, em campo, de objetos interessantes a serem investigados. A complexidade do trabalho docente, como totalidade não aditiva, só pode ser posta em evidência e analisada mediante o exame de fenômenos que, como destaca Chartier (2000), tendem a ser considerados como triviais no cotidiano escolar, ligados às *maneiras de fazer* dos professores, no sentido certeausiano, das bricolagens que não podem ser ditas nem ensinadas, mas somente praticadas. Por outro lado, se as práticas são mudas quando desvinculadas de seus agentes - como sugere Certeau e também a praxiologia bourdieusiana - “os que atuam na prática, por sua vez, não são mudos” (Chartier, A., 2007a, p. 200).

Assim, o estudo do trabalho docente pode ser viabilizado pela atenção aos afazeres ordinários dos professores (Chartier, A., 2000), mas também aos seus discursos profissionais, assumidos em sua *positividade*, como “parte integrante de suas práticas” docentes (Chartier, A., 2000, p. 2000), conferindo-lhes desse modo legitimidade epistemológica em suas funções práticas. Nesse sentido, os discursos que circulam entre os professores podem oferecer acesso ao senso prático que orienta suas ações e, por essa via, ao seu *habitus docente*.

As maneiras de fazer e os discursos profissionais dos professores revelam-se, assim, como objetos de estudo interligados para a composição de um “quadro compreensivo sobre a situação escolar” (Azanha, 1990, 1991, p. 67), com impactos para a qualificação da pesquisa educacional, bem como para avanços quanto à profissionalidade e à formação dos professores.

Pressupõe-se que a investigação dos afazeres ordinários e dos discursos profissionais dos professores, com atenção à sua concretude, pode contribuir para a valorização da profissão docente, afirmando a posição de professor (Nóvoa, 2022) no que se refere a sua dimensão epistemológica (Tardif, 2006). O estudo sistemático desses objetos, com esforços para uma teorização (Chartier, A., 2007a) atenta à sua função prática, pode oferecer elementos importantes para a composição de um quadro de referência sobre os saberes dos professores. Inicialmente como disposições para agir, a teorização desses saberes pode oferecer aos professores um “domínio explícito do que sabem fazer” (Chartier, A., 2007a, p. 187).

O trabalho de explicitação dos saberes da ação docente possibilitaria, ainda, uma reorientação substancial quanto à formação inicial docente, de modo a fortalecer sua dimensão socioprofissional (Sarti, 2020). A inclusão desses saberes como recurso formativo nos cursos de licenciatura poderia oportunizar aos futuros professores processos de iniciação ao magistério e ao *habitus* específico, constitutivo e constituído pela docência, desencadeando por essa via “reorientações e modificações nas disposições anteriormente apreendidas durante a socialização primária, atualizando-as e assim produzindo novas disposições ligadas mais diretamente à docência” (Sarti, 2020, p. 306).

Essa perspectiva de formação tende à superação da lógica disciplinar como fundamento da formação (Tardif, 2006), passando a priorizar relações complexas com saberes de diversas fontes, objetivando o estabelecimento de relações de “fertilização mútua entre a universidade e as escolas, na construção de um lugar de diálogo que reforce a presença da universidade no espaço da profissão e a presença da profissão no espaço da formação” (Nóvoa, 2017, p. 116).

Ao propor a docência como uma *prática cultural* buscou-se, no âmbito deste artigo, reunir recursos teórico-metodológicos que, sob certas condições, podem viabilizar o acesso à *cotidianidade* do trabalho dos professores, em sua *concretude*. Essa empreitada requer avançar para além da consideração da prática docente como objeto de investigação, o que já se tornou frequente no campo de estudos educacionais brasileiros nos últimos trinta anos, para assumi-la também como categoria teórica, mobilizando-a com diligência à *função* que lhe é própria e aos *próprios* que a caracterizam. Caminho riscoso e sem atalhos.



Referências

- AGUIAR, Andréia. Illusio. *In*: CATANI, Afrânio Mendes; NOGUEIRA, Maria Alice, HEY, Ana Paula; MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso (org.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 231-233.
- ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.
- AZANHA, José Mário Pires. Cultura escolar brasileira: um programa de pesquisa. **Revista USP**, São Paulo, n. 8, p. 65-69, dez./fev. 1990-1991.
- AZANHA, José Mário Pires. **Uma ideia de pesquisa educacional**. São Paulo: Edusp, 1992.
- AZANHA, José Mário Pires. **Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica**. São Paulo: Conselho Estadual de Educação, 2000.
- BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. *In*: ORTIZ, Renato (org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho d'Água, 2003. p. 39-72.
- BOURDIEU, Pierre. **O senso prático**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. 7. ed. Campinas: Papirus, 2005.
- BUENO, Belmira Oliveira. **Autobiografia e formação de professores**: estudo sobre representações de alunas de um curso de magistério. 1996. Tese (Livre Docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.
- CARVALHO, Marta. Por uma história cultural dos saberes pedagógicos. *In*: SOUZA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denice Bárbara (org.). **Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente**. São Paulo: Escrituras, 1998. p. 31-40.
- CATANI, Denice Bárbara; BUENO, Belmira; SOUSA, Cynthia Pereira de. O amor dos começos: por uma história das relações com a escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 111, p. 151-171, dez. 2000.
- CAVALARI-LOTTI, Ana Luísa Feiteiro; SARTI, Flavia Medeiros. O jogo pedagógico e as interações multimodais no ensino. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 60, n. 65, e-28790.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes do fazer. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CHARTIER, Anne-Marie. En quoi instruire est un métier? **Esprit**, n. 12, 55-76, 1991.
- CHARTIER, Anne-Marie. Exercices écrits et cahiers d'élèves: réflexions sur des pratiques de longue durée. **Le Télémaque**, v. 24, p. 81-110, 2003.
- CHARTIER, Anne-Marie. Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 157-168, 2000.



CHARTIER, Anne-Marie. **L'école et l'écriture obligatoire**. Paris: Retz, 2022.

CHARTIER, Anne-Marie. **L'école et la lecture obligatoire**: histoire et paradoxes des pratiques d'enseignement de la lecture. Paris : Retz, 2007b.

CHARTIER, Anne-Marie. **Práticas de leitura e escrita**: história e atualidade. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007a.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1988.

CHERVEL, André. **La culture scolaire**: une approche historique. Paris: Belin, 1998.

ESCOLANO, Augustin. **A escola como cultura**: experiência, memória, arqueologia. Campinas: Alínea, 2017.

ESCOLANO, Augustin. Los profesores en la historia. *In*: MAGALHÃES, Justino; ESCOLANO, Augustin. **Os professores na história**. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1999. p.15-28.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante**. 2. ed. São Paulo: Cortez: Editores Associados, 1989.

FARIA FILHO, Luciano Mendes *et al.* A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 139-159, jan./abr. 2004.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001.

JULIA, Dominique. La culture scolaire comme objet historique. **Paedagogica Historica**: International Journal of the History of Education, v. 1, p. 353-382, 1995.

LAHIRE, Bernard. **L'homme pluriel**: les ressorts de l'action. Paris: Nathan, 1988.

MARIN, Alda Junqueira. Cultura docente e política educacional: os ciclos escolares em debate. *In*: BARBOSA, Raquel (org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Unesp, 2004. 185-196.

MILLS, Charles Wrigth. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

NÓVOA, António. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 27, p. 1-20, 2022.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47 n. 166 p. 1106-1133, 2017.

PENTEADO, Regina Zanella; SOUZA NETO, Samuel de. Mal-estar, sofrimento e adoecimento do professor: de narrativas do trabalho e da cultura docente à docência como profissão. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 28, p. 135-153, 2019.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar**: agir na urgência, decidir na incerteza. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1993.

PINCINATO, Daiane Antunes Vieira; BUENO, B. O. Homens, profissão docente e cultura do magistério no Brasil (1950-1980). *In*: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO “CULTURA ESCOLAR, MIGRAÇÕES E CIDADANIA”, 7., 2008, Porto. **Livro de resumos**. Porto: Universidade do Porto, 2008. p. 370-370.

RYLE, Gilbert. **The concept of mind**. 2. ed. Chicago: UCP, 2002.

SARTI, Flavia Medeiros. Dimensão socioprofissional da formação docente: aportes teóricos e proposições. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 175, p. 294-315, jan. 2020.

SARTI, Flavia Medeiros. **Leitura profissional docente em tempos de universitarização do magistério das séries iniciais**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

SARTI, Flavia. Medeiros. **Mestres-de-ensino**: um estudo etnográfico sobre a dimensão ética do ofício de formar professores. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

SILVA, Marilda da. **As experiências vividas na formação e a constituição do habitus professoral**: implicações para o estudo da didática. 1999. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

SILVA, Marilda da. O habitus professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 29, p. 152-163, maio/ago. 2005.

SOUZA, Denise Trento Rebello de. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 477-492, 2006.

SOUZA, Denise Trento Rebello de. **Teacher professional development and the argument of incompetence**: the case of in-service elementary teacher education. 2001. Tese (Doutorado) – Instituto de Educação, Universidade de Londres, Londres, 2001. Disponível em: <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10020374/a>. Acesso em: 13 abr. 2024.

VIDAL, Diana. Cultura e práticas escolares: a escola pública brasileira como objeto de pesquisa. **Historia de la Educación**, Salamanca, v. 25, p. 131-152, 2006.



VIÑAO FRAGO, Antonio. Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 00, p. 63-82, 1995.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

Recebido em: 17.05.2024

Revisado em: 13.09.2024

Aprovado em: 21.10.2024

Editora responsável: Profa. Dra. Marília Pinto de Carvalho

Flavia Medeiros Sarti é livre docente em formação de professores pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) e doutora em educação pela Universidade de São Paulo (USP). Lider do Grupo de Pesquisa Docência, Formação de Professores e Práticas de ensino (DOFPEN), pesquisadora do Centro de pesquisa internacional sobre a formação e a profissão docente -Brasil (CRIFPE-Brasil) e pesquisadora internacional do Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE- Canadá). Professora associada junto ao Departamento de Educação do Instituto de Biociências, UNESP, *campus* de Rio Claro e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação do mesmo instituto.