

A PROFISSIONALIZAÇÃO DO ENSINO NO SÉCULO XXI: DESAFIOS E POSSIBILIDADES EM TEMPOS DE CRISE

TEACHING PROFESSIONALIZATION IN XXI CENTURY: CHALLENGES AND POSSIBILITIES IN CRISIS TIMES

Luiz Gustavo Bonatto Rufino 1
Samuel de Souza Neto 2

Resumo: Em tempos insólitos, as profissões, e o próprio conceito de trabalho, adquire contornos diversificados e passa por processos de resignificação. No caso do ensino, para se compreender o trabalho docente na contemporaneidade, são necessárias novas formas de se estabelecer sentido aos processos de formação. Nesse contexto, o presente trabalho buscou relacionar as perspectivas atuais ligadas ao movimento de profissionalização do ensino com o campo da formação de professores no Brasil. Para isso, esse ensaio teórico foi dividido em duas partes: na primeira buscamos estabelecer os principais pressupostos históricos vinculados à ideia de profissionalização do ensino e na segunda buscamos fundamentar tais ideias dentro da perspectiva teórica do trabalho docente, propondo interfaces com os contextos de formação. Conclui-se que são necessárias mudanças de perspectiva dentro do campo da formação de professores para que haja maiores compreensões acerca do processo de profissionalização e do trabalho docente como eixo estruturante da prática profissional.

Palavras-chave: Formação de professores. Formação docente. Profissionalização do ensino. Trabalho docente. Profissão.

Abstract: In unusual times, the professions, as well as the concept of work itself, take on diversified shapes and undergoes processes of reframing. In the case of teaching, in order to understand teaching work today, new ways are needed to establish meaning in the training processes. In this context, the present work sought to relate the current perspectives linked to the movement of teaching professionalization with the field of teacher education in Brazil. For this, this theoretical essay was divided into two parts: in the first we seek to establish the main historical assumptions linked to the idea of teaching professionalization and in the second we seek to base such ideas within the theoretical perspective of teaching work, proposing interfaces with the contexts of training. We conclude that changes in perspective are necessary within the field of teacher education so that there would be greater understanding about the professionalization process and teaching work as a structuring axis of professional practice.

Keywords: Teacher's education. Teachers training. Teaching professionalization. Teachers work. Profession.

Doutor em Ciências da Motricidade e licenciado e bacharel em 1
Educação Física (Unesp Rio Claro). Prefeitura Municipal de Paulínia – SP,
Prefeitura Municipal de Campinas – SP, Centro Universitário de Jaguariúna –
Unifaj. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3487007919923228>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2567-9104>. E-mail: gustavo_rufino_6@hotmail.com

Doutor em Educação (USP). Graduado em Educação Física, Pedagogia 2
e Letras. Instituto de Biociências – Unesp Rio Claro – SP. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7352600571268275>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8991-7039>.
E-mail: samuel.souza-neto@unesp.br

Introdução: percalços, dilemas, potencialidades e limitações para o movimento de profissionalização do ensino na contemporaneidade

O movimento de profissionalização do ensino tem sido considerado como um dos mais importantes marcos na busca pelo desenvolvimento da compreensão do trabalho dos/as professores/as na perspectiva da consolidação de sua ação laboral como uma atividade realmente profissional. Há intensos debates acerca dessas perspectivas, os quais abarcam uma série de fundamentações e análises de diferentes campos, tais como a história, a sociologia, a psicologia, a antropologia, a etnometodologia, o interacionismo simbólico, a etnografia, a filosofia, dentre outras.

De um lado, existe uma forte inclinação teórica que busca reconhecer o trabalho docente como uma atividade profissional, galgada na autonomia profissional, na capacidade de tomada de decisão e no monopólio das relações de poder existentes no campo profissional (GAUTHIER et al., 2013). Por outro lado, políticas públicas e concepções encontradas em diversos países – a exemplo do Brasil – atestam para a desvalorização da prática profissional, a precarização das condições de trabalho, a intensificação das demandas, a falta de valorização financeira, o déficit de progressões nas carreiras e na própria ideia de estabilidade e vínculo empregatício (ainda que relativos), entre outras questões (TARDIF, 2012).

Em seu conjunto, Tardif (2013) representa tais contradições com a ideia de que atualmente a profissionalização do ensino, sobretudo em países em desenvolvimento, como o Brasil, tem dado “dois passos para frente e três para trás”. Nesse encaminhamento, Hargreaves e Goodson (1996) apontam que tanto coletiva quanto individualmente os professores apresentam perspectivas ambivalentes sobre suas identidades como “profissionais” ou “trabalhadores culturais”. Para os autores, a profissionalização do ensino tem sido um projeto historicamente precário, utilizado como plataforma política em muitos países, mas que tem sofrido com proposições ainda pouco exequíveis.

A dificuldade em compreender o processo de profissionalização dos professores tem suas raízes nas tradições históricas do ensino. De acordo com Tardif e Lessard (2014) tal fato se deve ao forte vínculo histórico da docência com o âmbito religioso, no qual o professor deveria obedecer integralmente às normas estabelecidas. Mesmo com as diversas transformações sociais e as perspectivas laicas e profanas advindas da modernidade, manteve-se certo “ar profético” ao ensino, o qual perdurou mesmo com a retomada do poder público em sua gestão, ao compreender os professores como prestadores de serviços à nação (NÓVOA, 1995). Em suma, de acordo com Tardif e Lessard (2014) a docência manteve certa caracterização de um “ofício moral”. Com isso, durante muito tempo os professores foram acostumados a responderem às demandas solicitadas e obedecerem às tarefas a eles atribuídas, de forma que essa perspectiva se encontra no ethos dessa ocupação, dificultando o empreendimento da profissionalização. Assim:

(...) os professores constituem um grupo de referência que nunca chegou a controlar seu ambiente organizacional nem a impor suas normas de trabalho aos outros. Na organização hospitalar, a profissão médica é central e se traduz por uma relação de subordinação dos demais grupos em relação a ela, ao passo que na organização escolar a centralidade da profissão docente exprime somente sua posição nevrálgica na missão da organização, mas essa posição, em si, não engendra uma subordinação dos demais grupos aos professores; muito pelo contrário, parece que os professores ocupam um patamar subalterno na hierarquia organizacional (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 81).

Para Tardif e Lessard (2014, p. 82), os professores se aproximam mais de um grupo de operários ou de técnicos do que realmente de membros de uma profissão, uma vez que “eles trabalham na linha de fogo da produção e são eles que garantem o essencial das tarefas cotidianas mais importantes da organização; mas, como os operários e os técnicos, os professores

participam pouco da gestão e do controle da organização na qual trabalham”. Nos debruçarmos sobre algumas perspectivas vinculadas ao campo profissional permite desenvolver outros olhares que busquem transformar essa visão que pouco contribui para a construção da profissionalidade dos professores.

No entanto, torna-se importante compreendermos de forma um pouco mais aprofundada como as profissões são desenvolvidas, uma vez que inúmeros são os desafios vinculados a elas atualmente. Nesse sentido, nas sociedades atuais, as profissões experimentam diversas nuances advindas do paradoxo de valorização e desvalorização pela qual elas são alvo constante. Kanes (2010) apresenta três desafios sobre elas: (re)construir a confiança pública no profissionalismo; oferecer novas soluções educacionais para a formação e preparação dos profissionais; e articular novos meios de informação contextual e partilhar o senso de profissionalismo. É baseado na visão histórica acerca da construção social das profissões que Tardif e Lessard (2014) apresentam a seguinte definição:

Uma profissão, no fundo, não é outra coisa senão um grupo de trabalhadores que conseguiu controlar (mais ou menos completamente, mas nunca totalmente) seu próprio campo de trabalho e o acesso a ele através de uma formação superior, e que possui uma certa autoridade sobre a execução de suas tarefas e os conhecimentos necessários à sua realização (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 27).

Nesse contexto, o campo da formação de professores apresenta-se atualmente como fundamental tendo em vista sua importância no desenvolvimento profissional docente, bem como na possibilidade de estruturar a profissão a partir de sua ação social. Sendo assim, desde que a formação foi integralmente encampada pela universidade, por meio do processo denominado de “universitarização” da formação, especificamente em cursos de licenciatura (e pedagogia), novos direcionamentos têm sido pensados. De um lado, esse processo tem contribuído para o distanciamento dos contextos de prática, provocando uma teorização exacerbada pouco vinculada com a realidade profissional concreta. Por outro, tal perspectiva alude para a possibilidade de uma estruturação teórica e conceitual mais ampliada e diversificada e robusta, com forte fundamentação científica.

Esse processo formativo está fortemente vinculado com as acepções contemporâneas e exige que tenhamos a noção contextual das crises atuais as quais, por sua vez, engendram novas perspectivas tanto para a formação de professores, como para o trabalho por eles desempenhados nos diversos contextos de prática profissional, sobretudo dentro do âmbito escolar. Esses tempos de crise provocam rupturas na docência e no seu papel atualmente, mas também evocam novas concepções à formação e ao papel da universidade nesse processo. Além disso, as crises reverberam impactos na própria ideia de campo profissional como um espaço de lutas e disputas. Todo esse contexto está amalgamado em uma conjuntura de desigualdade social e econômica que provoca profundas implicações aos modos de vida atuais.

Dentro dessa problemática, torna-se crucial que possamos refletir e analisar criticamente o processo de profissionalização do ensino e suas implicações para o campo da profissionalização do ensino. Nesse sentido, Valle (2003) salienta que os estudos sobre as implicações da profissionalização nas atividades humanas têm suscitado pouco interesse de investigação, embora a autora destaque produções sobretudo oriundas da perspectiva sócio histórica. Ainda para essa autora, a profissionalização, especificamente no contexto brasileiro, é um fenômeno recente e que busca conjugar os interesses comuns e contraditórios das esferas administrativas (sistemas de ensino) e representativas (associações e sindicatos, por exemplo), além dos próprios professores, no caso do ensino (VALLE, 2003).

Tardif e Lessard (2014) ao defenderem a importância de se refletir sobre a profissionalização do ensino, apresentam uma série de consensos tendo em vista melhorar a formação e a prática dos professores. Entre estes, podemos destacar questões como o empoderamento docente, a promoção da ética profissional, a construção uma base de conhecimentos rigorosa e eficiente com as pesquisas e que elas possam ser realmente úteis na prática, a aproximação

de pesquisadores e professores experientes a partir de colaborações e parcerias, o fortalecimento da responsabilidade coletiva dos professores, a redução das burocracias, a valorização do ensino na opinião pública, entre outros. É dentro desse segmento de possibilidades que se busca compreender as nuances vinculadas aos conceitos de profissionalização.

No caso do Brasil, desde que as novas diretrizes curriculares para os cursos de formação de professores foram promulgadas (BRASIL, 2015), há um esforço das políticas públicas, do campo formativo, e mesmo dos contextos de intervenção, em se repensar a docência dentro dessa ideia de profissão. O referido parecer destaca ainda:

Há questões e problematizações relativas ao repertório de conhecimento dos professores em formação; ao tratamento de conteúdos e dos modos de gerar, difundir e avaliar conhecimento; às oportunidades para desenvolvimento cultural; às concepções de prática educacional; à pesquisa; às articulações entre etapas e modalidades da educação básica que não são consideradas em sua plenitude; à relação entre matrizes curriculares do processo formador e a base nacional comum e garantia de diversificação curricular, bem como dos sentidos do trabalho contemporâneo; às disputas sociais e políticas de que a educação e escola fazem parte; aos sentidos de diversidade e desigualdade. Por certo, há indicações de possíveis soluções, mas essas não constituem, ainda, uma política nacional de formação sob intenso e contínuo regime de colaboração entre os entes federados (BRASIL, 2015, p. 4).

Dessa forma, tendo em vista toda essa problemática apresentada a partir da compreensão dos tempos de crise que nos cerca atualmente (crises políticas, sociais, sanitárias, profissionais, entre outras), o presente ensaio teórico objetivou relacionar as perspectivas atuais ligadas ao movimento de profissionalização do ensino com o campo da formação de professores no Brasil. Para isso, as análises foram divididas em duas partes: na primeira, objetivamos analisar o conceito de profissionalização de ensino, suas bases históricas e o processo de construção de uma matriz de análise. A segunda parte, por sua vez, focalizou-se na análise do trabalho docente e sua importância para a compreensão de profissionalidade vinculada à ideia de interações humanas.

O movimento de profissionalização do ensino: a construção de uma matriz de análise em contínuo desenvolvimento

De acordo com Tardif (2013), o movimento de profissionalização do ensino constitui-se como a transformação mais substancial e necessária ao campo educativo, tendo dominado o discurso das reformas internacionais, sobretudo no ocidente, nos últimos trinta anos, tanto no que corresponde ao desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem em si, quanto com relação à formação de professores e suas especificidades. De forma análoga, Gauthier et al. (2013, p. 72) consideram que “apesar de tudo, a profissionalização do ensino parece ser, atualmente, o mais promissor projeto de ação, embora esteja eivado de armadilhas”. Os efeitos repercutidos de tal processo poderiam melhorar o desempenho do sistema educativo, possibilitar a ascensão do ofício à profissão e, finalmente, construir uma base de conhecimento para o ensino, como analisaremos na sequência.

Segundo Bourdoncle (1993), apesar de numerosos obstáculos apresentados pela perspectiva da profissionalização, sua efetivação no contexto do ensino tenderia a consolidar uma base de conhecimentos de alto nível à docência, instaurando e legitimando o status social perdido no decorrer da história. Ainda para o autor, muitos professores apresentam perspectivas sublinhadas por modelos artísticos e artesãos que durante muito tempo instituíram as ações e caracterizações ao ofício dos professores. De acordo com esse autor, devemos buscar compreender a perspectiva galgada no entendimento dos professores como profissionais, dotados de um saber de alto nível, tornando-se agentes efetivos para as necessárias transformações nos

sistemas educativos.

Tardif, Lessard e Gauthier (2001, p. 49) afirmam que o projeto de profissionalização tanto do ensino quanto da formação docente se dá como “uma resposta a uma situação global, que põe em jogo todo o sistema escolar, o valor atribuído à formação dispensada pela escola, assim como o ‘rendimento’ da escolarização e o seu impacto sobre a economia e a sociedade”. Ela não acontece à revelia do contexto sociopolítico mais amplo e está relacionada com a própria ideia de desenvolvimento das profissões em sua contextualização histórica. Bourdoncle (1993) nos lembra que para se entender a perspectiva que reveste o movimento de profissionalização do ensino devemos compreender as próprias transformações ocorridas dentro do contexto do profissionalismo no mundo contemporâneo.

De forma geral, as profissões passaram por mudanças históricas importantes até se consolidarem do ponto de vista de sua importância social. Berliner (1987), ao analisar a importância do conhecimento para a profissionalização de certas ocupações, destaca que até o início do século XX, profissões como a medicina e o direito eram extremamente frágeis do ponto de vista dos conhecimentos a serem apreendidos pelos seus profissionais e de sua reputação na sociedade. Como resultados, eram frequências a existência de inúmeros problemas em decorrência da má atuação profissional e má formação, fato que necessitou de um grande conjunto de ações tendo em vista a transformação dessas profissionais até ela passarem a ter reconhecimento e status social. Com o ensino, salienta o autor, esse processo de fundamentação de uma base de conhecimentos para a profissão é muito mais recente, de forma que tem sido consolidado, sobretudo, a partir de meados da década de 1980 e, podemos acrescentar, ainda tem sido extensivamente debatido pelos profissionais da área, assim como pela área acadêmica e também pelos políticos.

Apesar do marco histórico instituído a partir da década de 1980, é importante considerar que a constituição do que veio a ser denominado de “movimento” em prol da profissionalização do ofício docente, a partir de um conjunto de iniciativas e proposições oriundas de diferentes âmbitos, tem origens anteriores que propiciaram sua consolidação. O contexto posterior ao final da Segunda Guerra Mundial pode ser considerado, nesse sentido, como um importante marco que de certa maneira contribuiu com a provocação das transformações no campo da profissionalização do ensino.

Hargreaves (2003) aponta que a expansão da educação pública se deu de forma muito proeminente a partir do final da Segunda Guerra Mundial, sobretudo nos países com as maiores economias do mundo, assertiva semelhante aos postulados de Tardif e Lessard (2014), Tardif e Lévassieur (2011) e Lessard e Tardif (2011). O investimento em capital humano, a produção do conhecimento, o aumento na demanda para a contratação de professores, a busca pela autonomia dos professores, entre outras ações, trouxe um clima de esperança e valorização ao contexto educativo, principalmente em um período logo em seguida ao término de alguns dos maiores eventos traumáticos da história da humanidade.

Todavia, para Hargreaves (2003), todo esse otimismo inicial, bem como a expansão e o aumento da autonomia profissional, proporcionou poucas mudanças na natureza do processo de ensino e aprendizagem, que continuou sendo desenvolvido de forma bastante próxima com o realizado em outros momentos da história. O colapso econômico de boa parte dos países a partir da década de 1970 passou a pressionar as visões de educação, que começou a ser compreendida não mais como a solução, mas como parte dos problemas da modernidade. Com a diminuição dos recursos e o aumento exponencial da população, instauraram-se novos dilemas ao contexto educativo e, nesse sentido, entre outras ações, os professores começaram a ser desvalorizados, perdendo a atratividade no trabalho (HARGREAVES, 2003).

Nesse mesmo direcionamento, Lessard e Tardif (2011) apontam que o discurso sobre a crise no ensino invadiu os espaços de discussões e reflexões da educação global desde o final da Segunda Guerra Mundial, fruto da intensificação das críticas ao modelo de ensino tradicional sem a proposição efetiva de formas alternativas, fazendo emergir um “vácuo” de representações ainda não superadas (TARDIF; LEVASSEUR, 2011). Essa crise provoca contradições fulcrais na evolução social do ensino, coexistindo com seu movimento de profissionalização, o que gera uma série de obstáculos que podem desacelerar ou até mesmo bloquear o processo

de profissionalizar o ofício dos professores (TARDIF, 2013).

Inserida nessa complexa conjuntura, a educação passou a ser alvo dos discursos reformistas das políticas públicas, culminando em ações representativas que poderiam ser dissuadidas por meio de críticas exasperadas e até mesmo em caráter de alerta ao que vinha sendo desenvolvido até então. Nesse contexto, alguns relatórios redigidos no início da década de 1980 proclamam que a educação estaria ultrajada se os investimentos fossem menores do que os da esfera militar (HARGREAVES, 2003). Os governos conservadores dos anos de 1980 passaram a aproximar a educação da esfera dos negócios (business), reorganizando as estruturas para valorizar a formação para o trabalho, ciência e tecnologia. Para Hargreaves (2003), o controle do currículo foi também uma estratégia adotada por muitos países para procurarem controlar as reformas educativas.

Paquete (2007) compreende esse momento histórico a partir das “ondas de reformas” que foram introduzidas tanto na América do Norte quanto em alguns países da Europa. Para o autor, essa onda reformista se deu por meio da apresentação de uma série de relatórios que instituíram que o foco das transformações necessárias ao campo educativo passaria, inexoravelmente, pela perspectiva da profissionalização do ensino e da descentralização da gestão escolar (PAQUETE, 2007).

Shulman (1988) aponta que, desde o início da década de 1980, duas grandes ondas de reformas prosperaram com relação ao ensino. A primeira enfatiza a relação de excelência para os estudantes, focalizando-se nas avaliações de larga escala (atualmente indubitavelmente presente nos processos educativos globais). A segunda, por sua vez, busca enfatizar os professores a partir da profissionalização do ensino. Para o autor, o ponto de partida para esse movimento se refere ao pressuposto de que o ensino é um trabalho difícil e complexo, que exige empenho e dedicação em sua formação para que se possa exercê-lo com qualidade, isto é, é necessário o desenvolvimento de uma perspectiva profissional para o que antes poderia ser compreendido como vocação ou simples ofício (SHULMAN, 1988).

Dessa forma, podemos compreender que o movimento de profissionalização do ensino, embora tenha se iniciado aproximadamente na transição das décadas de 1970 e 1980 se intensificou a partir do cenário norte-americano com a publicação de alguns importantes relatórios produzidos sobre o tema. A saber: “A Nation at Risk: the Imperative for Educational Reform” (NATIONAL COMMISSION ON EXCELLENCE IN EDUCATION, 1983); “Tomorrow’s Teachers: a Report of the Holmes Group” (HOLMES GROUP, 1986); e “A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century” (CARNEGIE FORUM ON EDUCATION AND THE ECONOMY, 1986). Em síntese, esses relatórios, redigidos por grupos de acadêmicos, decanos universitários, organizações ligadas às áreas de desenvolvimento do ensino e formação profissional, entre outros, buscaram apontar, em linhas gerais, que a fundamental transformação da qualidade da educação no mundo passa, inevitavelmente, pela melhoria na formação profissional e consolidação de uma base de conhecimentos que legitime a docência como profissão. Além disso, a valorização da carreira docente e das condições de trabalho deveriam tornar-se políticas públicas instituídas em prol desse desenvolvimento.

A partir dessa conjuntura analítica, podemos considerar que, em linhas gerais, são três grandes blocos de objetivos principais preconizados pelo projeto de profissionalização. O primeiro se refere à melhoria do desempenho do sistema educativo, o segundo está relacionado à transformação da concepção de ofício para a perspectiva da profissão e o terceiro, por sua vez, vincula-se à construção de uma base de conhecimento (knowledge base) para o ensino. Analisaremos brevemente cada um desses objetivos a seguir.

Com relação à melhoria do desempenho do sistema educativo, Tardif (2013) ressalta que a promulgação dos relatórios supracitados reforça a ideia de que o movimento para a profissionalização dos professores está em certa medida ligado às pressões econômicas e políticas alicerçadas no aumento do desempenho dos docentes e do rendimento dos sistemas educativos de modo mais amplo. Sendo assim, compreender o contexto histórico de democratização e universalização da escola pública significa analisar que essa ampliação quantitativa, embora fundamental do ponto de vista social e político, não veio acompanhada de saltos qualitativos necessários, provocando o que atualmente pode ser considerado como mudanças nas organi-

zações escolares e universitárias que buscam desenvolver a autonomia docente, aproximar os contextos das universidades e das escolas e instituir novos modelos de carreira com recompensas, promoções e reconhecimentos (TARDIF, 2013).

No que corresponde à passagem do ofício à profissão, Tardif (2013) e Carbonneau (2006) consideram que essa mudança de estatuto (de ofício à profissão) é o objetivo principal do movimento de profissionalização. Para isso, tanto os relatórios iniciais, quanto uma série de autores que buscaram estudar o tema, ressaltam que essa transformação perpassa pelo oferecimento de uma formação universitária de alto nível intelectual. É nesse processo que se consolida a perspectiva da universitarização do ensino (academicização), fortemente atrelada à uma série de contextos atualmente, incluindo o Brasil. Nessa estruturação, os professores devem apresentar concepções inovadoras com relação à pedagogia, desenvolver uma ética profissional a serviço dos alunos e de seu aprendizado e ainda estarem vinculados à perspectiva de profissionais autônomos (TARDIF, 2013).

Finalmente, uma das maiores iniciativas acerca da profissionalização do ensino se constitui na construção e consolidação de uma base de conhecimento para o ensino. De acordo com Tardif (2013), para que uma atividade possa ser declarada de natureza profissional, ela deve estar baseada em conhecimentos científicos procedentes de pesquisas. Tais conhecimentos devem apresentar eficácia prática aos profissionais inseridos no campo de intervenção. Nos últimos anos a compreensão da base de conhecimentos para o ensino (knowledge base) tem sido intensificada por meio de um grande número de pesquisas sobre o tema. Como destaca Tardif (2012):

Não se pode formar um docente se não se levar em conta os saberes que estão na base da profissão e, principalmente, do trabalho em classe. É por essa razão que um dos grandes objetivos do movimento de profissionalização do ensino é, há vinte anos, edificar uma base de conhecimentos sobre o ensino que deixaria um grande lugar aos saberes de ação dos práticos (TARDIF, 2012, p. 39-40).

Em um texto clássico publicado no período de intensificação sobre as análises profissionais dos professores, Shulman (1986) salienta que a constituição de uma base de conhecimento para o ensino (teachers' knowledge) é condição sine qua non para a profissionalização docente. Por se tratar de um ofício complexo e altamente exigente, o ensino requereria um repertório de conhecimentos formalmente adquiridos tanto por meio da formação profissional quanto também através das experiências práticas e estudos de caso reflexivos. Seria justamente essa ausência de conhecimentos sólidos que provocariam o que o autor denominou de "problema do paradigma perdido", sendo, portanto, a maior contribuição que a profissionalização do ensino poderia oferecer para melhorar o desenvolvimento do sistema educativo. É a partir dessa conjuntura que o autor institui a clássica afirmação que representou boa parte dos anseios do movimento de profissionalização em sua gênese: "Aqueles que podem, fazem. Aqueles que compreendem, ensinam" (SHULMAN, 1986, p. 14, tradução nossa).

Ainda no que se refere à consolidação de uma base de conhecimento para o ensino, também denominado de núcleo de saberes profissionais, o relatório apresentado pelo grupo de decanos, professores e pesquisadores intitulado "The Holmes Group" já apontava que os professores carecem de saberes profissionais fundamentais (HOLMES GROUP, 1986). Gauthier et al. (2013) afirmam que a definição de um corpus de saberes válidos para a prática profissional dos professores, além de permitir a profissionalização do ensino, é importante pois possibilita uma melhor orientação daqueles que a exercerão, ou seja, apresenta implicações fundamentais para a formação de professores.

Outras duas importantes contribuições vinculadas ao projeto de profissionalização do ofício docente estão relacionadas tanto à compreensão do desenvolvimento da carreira dos professores ao longo do tempo, quanto acerca da valorização dos saberes vinculados às práticas profissionais e experiências oriundas do trabalho. Com relação ao desenvolvimento da carreira, Tardif, Lessard e Gauthier (2001, p. 29) salientam que uma das maiores aquisições do

movimento de profissionalização do ensino se refere, justamente, em considerar “a formação profissional como um continuum que se estende por toda a carreira dos professores e mesmo para além dela, já que certas experiências de formação incluem professores reformados” (TARDIF; LESSARD; GAUTHIER, 2001, p. 29).

De acordo com Gauthier et al. (2013), embora muitas pesquisas de diferentes vertentes tenham sido realizadas com relação à base de conhecimentos para o ensino, a determinação desse repertório específico deve ser feita a partir da análise do trabalho docente. Ora, uma vez que este repertório de saberes é utilizado na prática pelos professores, as análises devem ser realizadas a partir do que os docentes realmente fazem ao longo de suas ações profissionais (TARDIF, 2012).

Para Gauthier et al. (2013) é preciso superar as visões que relacionam o ensino tanto como um “ofício sem saberes” (galgado na reprodução por meio da tentativa erro), quanto como de “saberes sem ofício” (fundado no aplicacionismo das ciências da educação). Para isso, é preciso compreendê-lo como um “ofício feito de saberes”, valorizando o trabalho dos professores como núcleo gerador de sentidos de sua profissão. Em suma, produzir a profissão docente (NÓVOA, 1992). Nesse intuito, longe de incorrer ao risco ilusório de ser considerada como a resolução de todos os problemas no campo educacional, a profissionalização do ensino pode ser considerada como uma possibilidade real de desenvolvimento do cenário atual (GAUTHIER et al., 2013; TARDIF, 2013; 2012; TARDIF; LESSARD; GAUTHIER, 2001; HOLMES GROUP, 1986).

Apesar de todo o esforço empreendido nos últimos trinta anos e de certa convergência internacional sobre a importância da profissionalização do ensino, uma série de autores sinalizam para a compreensão de que esse movimento não tem se constituído de forma linear ou destituído de dificuldades e dilemas. Como destacam Tardif, Lessard e Gauthier (2001), a tendência à profissionalização não é uniforme em cada país, sendo revestida de significações diferentes, bem como portadora de tensões internas, além de algumas contradições e obstáculos difíceis de serem resolvidos.

Nesse sentido, Tardif (2013) ressalta que embora a profissionalização do ensino represente uma tendência no ocidente ao longo do século XX, intensificada a partir da década de 1980, na prática ela não foi linear, de modo que as políticas atuais apresentam uma estagnação e até mesmo uma retração em sua transformação de ofício à profissão. Como afirma Perrenoud (1997, p. 200): “a profissão ainda hesita entre profissionalização e proletarização, entre a verdadeira autonomia, à qual corresponde uma clara responsabilidade”. Esse fato se reveste nas atuais conjunturas sociais que, apesar do esforço pela profissionalização do ensino, contraditoriamente o estabelece em um momento de proletarização.

Hargreaves (2003) exemplifica alguns dos principais dilemas existentes com relação às reformas no campo educativo e suas contradições com relação à perspectiva da profissionalização do ensino. Entre esses, o autor destaca, por exemplo, alguns problemas morais, além do aumento nos níveis de estresse e do esgotamento dos professores, entre outros. Essa estrutura fez com que muitos professores passassem a sentir-se “desprofissionalizados”, como efeitos das reformas, ao terem que trabalhar mais, receberem menores salários, conviver com a existência de maior regulação do trabalho e distrações por meio do incremento de tarefas burocráticas, etc. Goodson (2008) salienta que essa perspectiva de profissionalização se pauta no modelo empresarial ou de gestão burocrática, cuja referência é a standardização.

De acordo com Goodson (2008), a grande problemática desse processo se refere ao fato de a profissionalização ser pautada no profissionalismo clássico da teoria dos traços, bem como ser fundamentada por um profissionalismo prático vinculado à ideia romântica de reflexão. O autor aponta como saída para a crise do ensino o profissionalismo de princípios, defendendo um conjunto de valores como alicerces para a profissão.

Tardif e Lessard (2014) ao analisarem o processo de profissionalização do ensino e sua relação com o trabalho docente apontam que as análises não devem se justificar somente sobre o ponto de vista “binário” no qual de um lado constam os partidários da profissionalização e do outro os defensores da tese de sua proletarização. Isso porque o trabalho exercido pelos professores é complexo e está articulado às próprias características das sociedades modernas, o que gera desafios e obstáculos à edificação da profissão, mas não inviabiliza necessariamente

te o aprimoramento de certos aspectos fulcrais para que haja um desenvolvimento do ofício docente.

É em meio a essa complexa matriz de desenvolvimento vinculada aos condicionantes sociais e históricos que o movimento de profissionalização do ensino vem sendo constituído, arraigado a potencialidades e limitações que o fazem oscilar entre sua efetividade prática ou apenas proposição teórica. Cabe ressaltar ainda que esse movimento tem sido proposto desde sua gênese, como salientam Tardif, Lessard e Gauthier (2001), por acadêmicos, nominalmente, professores universitários, reitores, decanos, etc. Essa perspectiva encontrou aceitação de algumas políticas públicas também. Todavia, os professores, para Tardif, Lessard e Gauthier (2001) até o momento têm sido posicionados na posição de expectativa com relação à sua própria profissionalização, não sendo compreendidos como atores efetivos desse processo. Consideramos que o protagonismo docente nesse cenário deve ser buscado, o que se apresenta ainda como um importante desafio a ser superado, sobretudo em tempos de crise, nos quais os papéis do docente na sociedade e sua importância tem sido alvo de críticas e questionamentos constantes.

Em suma, a partir do que apresenta Tardif (2013) a denominada “idade da profissão”, a qual compreende o pleno desenvolvimento do movimento de profissionalização do ensino, é ainda muito recente em comparação ao legado histórico de outras idades. Assim, o autor ressalta que tal movimento ainda está em “gestação”, razão pela qual merece ser criticamente analisada.

Trabalho docente: o ensino compreendido como um trabalho profissional centrado nas interações humanas e as possíveis respostas às “crises de nosso tempo”

Compreender a docência e o ensino como um trabalho exige um aporte teórico que sustente tal delineamento. Essa perspectiva tem sido alvo de estudos de diversas áreas e correntes teóricas oriundas de campos como a psicologia, antropologia, sociologia, administração, economia, ergonomia, entre outras. Para nossa análise, procuramos fazer um recorte baseado em algumas perspectivas que se ancoram em certas visões oriundas da sociologia. Nesse sentido, coaduna-se com Tardif e Lessard (2014, p. 48, grifos dos autores), os quais apontam que: *“a organização do trabalho na escola é (...) uma construção social contingente oriunda das atividades de um grande número de atores individuais e coletivos que buscam interesses que lhes são próprios, mas que são levados (...) a colaborar numa mesma organização”*. O âmbito da escola é um espaço social resultado de inúmeras e complexas relações entre os diferentes agentes que o compõe direta ou indiretamente. Nesse sentido:

(...) a escolarização repousa basicamente sobre interações cotidianas entre os professores e os alunos. Sem essas interações a escola não é nada mais que uma imensa concha vazia. Mas essas interações não acontecem de qualquer forma: ao contrário, elas formam raízes e se estruturam no âmbito do processo de trabalho escolar e, principalmente, do trabalho dos professores sobre e com os alunos (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 23, grifos dos autores).

Como apontam Tardif, Lessard e Gauthier (2001) o exercício da profissão docente se constitui de fato como o quadro de referência tanto da formação inicial quanto da continuada, bem como da pesquisa em educação. Em resumo, é o trabalho docente que passa a se tornar o eixo articulador e fundador da profissão, considerando tanto os aspectos de formação, quanto de atuação e mesmo no direcionamento das pesquisas dentro desse campo.

Nesse sentido, Mercado (1991) é categórica ao apontar que parte fundamental da formação dos professores acontece no exercício de seu trabalho diário. Para a autora, isso não significa incorrer a posturas empiristas, mas em considerar que nesse trabalho se expressam conhecimentos historicamente construídos que são articulados durante a ação pelo sujeito

que os desenvolve. De modo semelhante, Calderhead e Shorrock (1997) salientam que o trabalho dos professores influencia diretamente o modo de se pensar e compreender a formação profissional, resultando em importantes indicativos para seu desenvolvimento.

Para compreendermos a perspectiva do trabalho docente, primeiramente analisaremos algumas definições de trabalho para logo em seguida relacioná-las ao ensino. Posteriormente, procuramos desenvolver um olhar mais apropriado para a perspectiva das interações humanas, uma vez que esse delineamento se constitui como a base da relação no ofício docente. Por fim, compreenderemos algumas caracterizações do trabalho dos professores e suas especificidades.

De acordo com Abbagnano (2007, p. 964) trabalho pode ser definido como “atividade cujo fim é utilizar as coisas naturais ou modificar o ambiente e satisfazer às necessidades humanas”. Para o autor, o conceito de trabalho implica algumas características, entre elas: a dependência do ser humano em relação à natureza em busca de suprir suas necessidades, a reação ativa a essa dependência, como forma de constituir operações mais ou menos complexas com vistas à utilização dos elementos naturais e, finalmente, certo grau variado de esforço, o que constitui o custo humano do trabalho. É justamente a partir dessa relação de esforço que emergiu a contraposição na filosofia entre trabalho manual e atividade intelectual, a qual acabou marcando muito veementemente as relações sociais em diferentes épocas da humanidade. Lechart (2014), por sua vez, considera que quando tal conceito se aproxima de “labor”, enfatiza-se as atividades físicas e extenuantes e até mesmo alienantes, ao passo que quanto mais próximo do conceito de “work”, maior a relação com as ações mentais e de produção de obra (criativa e existencial).

É interessante frisar que, como aponta Abbagnano (2007), as diferentes correntes filosóficas convergiram para a estreita conexão entre trabalho e existência humana, de forma que ele se torna fim e meio do enobrecimento e humanização, embora sua distorção possa causar alienação. O caráter penoso não é atribuído necessariamente ao trabalho em si, mas às condições sociais em que ele é realizado. Ao longo da história, o trabalho tornou-se elemento central de valorização do ser humano. Por seu caráter estrutural na sociedade, esse conceito foi também foco de inúmeras críticas. O autor apresenta o exemplo de Nietzsche, o qual via no trabalho a melhor polícia, capaz de manter a todos subjugados (ABBAGNANO, 2007).

Baseados nos postulados de Karl Marx, Tardif e Lessard (2014) apontam que o processo do trabalho transforma de modo dialético tanto o objeto quanto o trabalhador, além das condições de trabalho. Trabalhar é justamente envolver-se na práxis fundamental no qual o trabalhador é também transformado pelo seu trabalho. Assim: “o agir, quer dizer, a práxis, deixa então de ser uma simples categoria que exprime as possibilidades do sujeito humano de intervir no mundo, e torna-se a categoria central através da qual o sujeito realiza sua verdadeira humanidade” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 29).

Essa perspectiva é bastante rica em representações, sobretudo na estrutura elementar na qual o objeto de trabalho é uma matéria inerte e inanimada (um produto ou commodities, por exemplo). Quando se refere à ação do trabalhador com outro ser humano, a interação humana proveniente desse processo produz um novo modelo de relação, mais complexo e sofisticado. “O tratamento reservado ao objeto, assim, não pode mais se reduzir à sua transformação objetiva, técnica, instrumental; ele levanta as questões complexas do poder, da afetividade e da ética, que são inerentes à interação humana, à relação com o outro” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 30, grifos dos autores).

O trabalho coletivo das sociedades industriais se lança sobre o meio ambiente a fim de sujeita-lo à satisfação das necessidades humanas que se tornam a medida das ações. Tem-se na relação de poder gerada nesse processo o legado histórico arraigado ao trabalho moderno. No caso das relações entre pessoas, Tardif e Lessard (2014, p. 30, grifos dos autores) consideram que “todo trabalho sobre e com seres humanos faz retornar sobre si a humanidade de seu objeto”. Especificamente com relação à docência, os autores analisam:

(...) os modelos de trabalho material e tecnológico não podem explicar o processo de trabalho sem negá-lo ou desfigura-lo, quando ele acontece num contexto de interações humanas,

como é o caso do trabalho docente. Com efeito, ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos. Esta impregnação do trabalho pelo “objeto humano” merece ser problematizada por estar no centro do trabalho docente (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 31, grifos dos autores).

Ao analisarem a organização social do trabalho, Tardif e Lessard (2014) o divide em três categorias distintas. A saber: o **trabalho material**, fruto dos processos industriais e cujo objeto se refere à realidades tangíveis, materiais (produtos, utensílios, máquinas, organismos vivos ou substâncias inanimadas); o **trabalho cognitivo**, desenvolvido sobre os símbolos a partir de processos cognitivos e da criação intelectual, ou seja, resultado de uma produção simbólica (cientistas, escritores, redatores, jornalistas, pesquisadores, artistas, etc.) e; o **trabalho sobre o outro**, que se baseia na *relação entre pessoas*, envolvendo atividades diversas, tais como instruir, supervisionar, servir, ajudar, entreter, divertir, curar, cuidar, controlar, etc. Baseiam-se na linguagem, na afetividade e na personalidade e dependem das trocas provenientes da relação (empatia, compreensão e abertura).

Para Tardif e Lessard (2014) um ponto importante do trabalho sobre o outro se refere ao fato dele incitar questões de poder e conflito de valores, sobretudo quando as relações provenientes são assimétricas (exemplo: professor e aluno). As relações fazem parte de um *continuum*, pois alguns casos exigem pouca interação entre os sujeitos (exemplo: cliente e bancário) enquanto que outros requerem grande interatividade (exemplo: psicólogo e paciente). Muitas vezes, o trabalho com o outro se consolida pela relação de confiança estabelecida (exemplo: advogado e seu cliente).

Tardif e Lessard (2014) dividem os ofícios e profissões que lidam com o outro em duas formas: aquelas interações que costumam ser nominais e episódicas (vendas, seguradoras, indústria, etc.), e aquelas nos quais as interações são mais processuais e contínuas, ou seja, as relações entre trabalhadores e pessoas constituem o processo de trabalho (educação, serviços terapêuticos, psicológicos, médicos e enfermeiros, serviços sociais, consultores, advogados, etc.). *“O importante aqui é compreender que as pessoas não são um meio ou uma finalidade do trabalho, mas a ‘matéria-prima’ do processo do trabalho interativo e o desafio primeiro das atividades dos trabalhadores”* (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 20, grifo dos autores).

Entretanto, no caso da docência, diferente de outros contextos, existe a obrigatoriedade da participação do outro, no caso, os alunos, para sua efetividade. Desse modo, eles podem opor resistência às pessoas ou ações impostas. Para Tardif e Lessard (2014, p. 34): “os clientes involuntários sempre podem neutralizar a ação dos trabalhadores, porque esses têm necessidade da participação deles para conseguir dar prosseguimento ao seu tratamento ou fazer seu serviço”. Logo, é necessário estabelecer continuamente um processo de convencimento constante, pois é importante haver a aderência subjetiva à ação, no caso, ao processo de ensino e aprendizagem.

Outra característica central desse tipo de ocupação se refere ao fato de as interações humanas poderem se dar em uma relação individual (exemplo: médico e paciente) ou coletiva, como na docência. Portanto, cabe salientar que no caso do ensino, “os professores trabalham com grupos de alunos, com uma coletividade pública” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 35). Em decorrência dessa perspectiva, duas necessidades são fundamentais: a equidade do tratamento entre os diferentes envolvidos nas relações e o controle do grupo.

Dessa forma, compreender o trabalho docente tendo em vista conceber elementos que permitam formular processos efetivos para a sua profissionalização significa em um primeiro momento diferenciá-lo de outras ocupações ao caracterizá-lo como um trabalho sobre o outro, ou seja, uma profissão de interações humanas. Sendo assim, “se as interações cotidianas entre os professores e os alunos constituem bem o fundamento das relações sociais na escola, essas relações são, antes de tudo, relações de trabalho, quer dizer, relações entre trabalhadores e seu ‘objeto de trabalho’” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 23).

Esse é o ponto central no qual a partir disso decorrem outras perspectivas relacionadas à complexidade proveniente dessa relação interacional, como a conduta ética para exercê-la e

os conflitos de valores provenientes. Ainda, é necessário ter clareza que a docência se constitui em um contexto de vínculo obrigatório uma vez que na grande maioria das vezes não há a opção pela facultatividade na participação das ações escolares por parte dos alunos, ou seja, esta é uma perspectiva que institui importantes considerações para poder melhor exercê-la. Por fim, cabe especificar que toda essa relação interativa se faz coletivamente, por meio de relações de grupo, as quais também condicionam de maneira bastante veemente a forma de desenvolvimento dos processos de trabalho. Compreender que a docência é um trabalho que se faz por meio da interação humana é o ponto crucial para refletir sobre sua profissionalidade.

Nessa perspectiva, Tardif e Levasseur (2011) consideram que o trabalho desempenhado pelos professores é dinâmico porque se inscreve em uma história biográfica e relacional, além de se abrir para o ambiente social, uma vez que acontece a partir de sucessivas interações sociais. De modo semelhante, Gauthier et al. (2013, p. 349) sinalizam que “ensinar é necessariamente entrar em relação com o outro para transformá-lo, é julgar em contexto, é confrontar-se com o caráter contingente da interação social”.

Para Tardif e Lessard (2014) o trabalho docente é heterogêneo, sendo composto por dois polos que o define e ilustra sua complexidade, bem como dilemas e contradições: o **trabalho codificado** e o **não codificado**. Dentro do âmbito do **trabalho codificado** encontram-se todos os elementos que oferecem uma caracterização do trabalho em termos de regulações, organizações, estruturações, etc. Dessa forma, compreende-se que existem algumas rotinas e tradições que são diariamente realizadas, bem como os condicionantes de controle, tempo, planejamento e burocratização. Em suma, tudo que pode ser racionalizado encontra-se nessa categoria.

Contudo, uma parte substancial do trabalho docente apresenta outro mote de caracterizações, podendo ser denominado de **trabalho não codificado, ou flexível**. Trata-se das características mais variáveis das ações, os elementos informais, indeterminados, as incertezas e imprevisibilidades. Evidencia-se que o trabalho docente acontece em um ambiente complexo o qual não é possível ter o controle de todas as ações. Fazem parte disso as intercorrências, bem como as novidades que emergem da prática, o processo de interação com os alunos e suas especificidades, entre outras ações que ilustram certo processo artístico, ou mesmo uma espécie de “artesanato” do *métier*, como nos lembra Schön (2000).

Em suma, ambos os polos interagem, compondo a heterogeneidade e complexidade do trabalho exercido pelos professores e professoras, em parte regulado e em parte permeado pelas urgências e incertezas. Dessa relação constituem-se inúmeras tensões, contradições e dilemas que merecem ser considerados tanto pelas investigações científicas quanto durante os processos de formação profissional, afinal, formar um professor ou uma professora em “tempos de crise” exige, antes de tudo, que as compreensões de trabalho e da natureza da atividade profissional seja contextualizada com clareza.

Para Tardif e Lessard (2014), são três as principais dimensões inerentes ao trabalho docente. A primeira se refere à compreensão do **trabalho como atividade**, uma forma de agir em um contexto específico (a escola) tendo em vista determinados fins, permeado pelas estruturas organizacionais e pelo desenvolvimento da atividade em si.

O segundo aspecto, por sua vez, se refere ao **trabalho como status**, uma vez que a identidade do trabalho é elemento central desse processo. Dessa forma, compreender as fragilidades que marcam a identidade dos trabalhadores do ensino é fundamental tendo em vista compreender o seu trabalho (TARDIF; LESSARD, 2014).

A terceira dimensão, por fim, se refere ao **trabalho como experiência**. Nesse sentido, é fundamental destacar como o próprio trabalhador percebe e vivencia o seu ofício. Importante destacar que Tardif e Lessard (2014) definem duas instâncias para a experiência. A primeira remete à ideia dos *processos espontâneos de aprendizagem* obtidos durante as vivências, ou seja, compreender como os professores adquirem as “manhas” e “macetes” da profissão, como resolvem os problemas cotidianos, etc. A segunda ideia de experiência se refere à *intensidade e significado de certas situações* que se tornam marcos e podem mudar as formas de ver o mundo e agir, a exemplo dos momentos decisivos que um professor pode passar, como por exemplo, perder ou conquistar um emprego, uma aula ou momento que o marcou,

a relação desenvolvida com um ou mais alunos dentro de certo contexto, etc. Importante ressaltar que embora nos referimos às experiências como fatores singularizados, pois se refere à individualidade de cada um, elas também apresentam elementos sociais importantes, uma vez que “essa noção de experiência social do ator é precisamente as situações e significações pelas quais a experiência de cada um é também, de certa maneira, a experiência de todos” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 53).

Yves Clot (2010; 2001), por sua vez, analisa o trabalho (não apenas no contexto do ensino, mas na relação do trabalhador com a realização de sua atividade profissional em geral) em três dimensões: aquilo que é **prescrito**, o que é de fato **realizado** e também o **real**. Assim, de acordo com esse autor, deve-se compreender não apenas a atividade real, mas o real da atividade, aquilo que foi concretizado e o que não o foi, bem como suas razões adjacentes. O **trabalho prescrito** é, via de regra, a representação da análise da tarefa que deve ser realizada pelo trabalhador e, por isso, prescrita, de acordo com as condições impostas, objetivos pretendidos e meios utilizados para isso. A análise da dimensão do **trabalho realizado** está relacionada com aquilo que é interpretável a partir do que o trabalhador efetivamente faz para realizar sua tarefa, não sendo diretamente observável, devendo-se ater à interpretação da relação do trabalhador com a atividade prescrita. Por fim, a dimensão do **trabalho real**, se refere às tensões sofridas pelo trabalhador na concretização do trabalho realizado, as atividades contrariadas e os impedimentos (aquilo que não foi feito) durante a realização do trabalho prescrito. Cabe salientar que autores como Bronckart (2006), cujo aporte teórico está ligado ao Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), acrescentam uma quarta dimensão, relacionada ao **trabalho interpretado**, isto é, a análise por parte dos pesquisadores com relação aos textos de descrição do trabalho real dos respectivos trabalhadores investigados em um dado contexto.

A natureza da docência apresenta como características principais a complexidade com que é realizada e seu sentido paradoxal. É nessa conjuntura que a compreensão da profissionalidade docente e de seu trabalho permitem formas mais robustas de compreensão. Apesar disso, Mellouki e Gauthier (2004) fazem um alerta importante ao destacarem que a perspectiva da profissionalização não pode estar afastada de sua importância social como meio de disseminação dos saberes inseridos na cultura. Ainda para os autores: “a tendência atual de definir o professor como um profissional não dá conta, senão de maneira parcial, de sua responsabilidade coletiva nem de seu papel ideológico ou cultural, papel esse tão importante e tão controvertido, ao mesmo tempo” (MELLOUKI; GAUTHIER, 2004, p. 548).

Na atualidade, pensar o trabalho docente é fundamental, pois essa visão caminha justamente no sentido da perspectiva da profissionalização do ensino, compreendendo essa atividade não mais apenas como técnica, arte ou vocação, mas como ação laboral de natureza profissional. A formação de professores atualmente, à medida que compreende tal perspectiva, contribui, sobremaneira, para o desenvolvimento da profissão docente, ao passo que ao se distanciar de tal compreensão, contribui para os processos de precarização do ofício de professoras e professores na contemporaneidade.

Edificar a profissão a partir do conceito de trabalho, embora não seja algo novo, pode ser considerado um paradigma ainda não devidamente instituído dentro dos contextos formativos, sobretudo no campo da formação inicial de professores. Muitas vezes, tal processo de formação vincula-se ao aprendizado de técnicas e conceitos que devem ser assimilados para posteriormente serem aplicados na prática profissional, modelo denominado por Schön (2000) de aplicacionista. Os impactos de tal visão hegemônica são muito evidentes e compreendem o profissional apenas como um “aplicador” de técnicas e não como produtor de saberes e autor de sua própria prática profissional.

Fomentar formas de compreensão da prática à luz de sua resignificação é condição *sine qua non* de todo processo de formação de professores. É nesse sentido que a visão de trabalho docente ganha força e respaldo como núcleo estruturante da profissão e, por isso, também da formação. Uma formação que compreenda de fato o trabalho docente e sua ação profissional se torna, dentro das crises atuais, um dos elementos de maior necessidade.

Assim, não prezamos que tal acepção seja um “antídoto” para o caos e para todas as crises que revestem os tempos atuais. Todavia, sem dúvida, a precarização e o questionamento

do trabalho dos professores e professoras caminha na intensificação de um processo muito leve para o papel desses profissionais e sua atuação na sociedade. Fundamentar seu trabalho e sua formação com a perspectiva da profissionalização tem muito a contribuir se vier a reboque de outras transformações sociais e econômicas que, em seu conjunto, podem contribuir para a superação das “crises de nosso tempo”.

Considerações Finais

Por meio de um ensaio teórico, o presente estudo objetivou relacionar as perspectivas atuais ligadas ao movimento de profissionalização do ensino e sua fundamentação histórica com o campo da formação de professores no Brasil à luz dos conceitos e direcionamentos vinculados à perspectiva do trabalho docente. Consideramos que o campo da formação de professores no Brasil, ainda que tenha apresentado avanços e ampliações, ainda carece de maiores entendimentos nessa que é uma questão fulcral para a construção da profissão docente e do trabalho profissional desempenhado por esses trabalhadores e trabalhadoras dentro de suas diversas funções e atribuições no âmbito escolar.

Sendo assim, podemos compreender que a análise do trabalho docente, inserida na complexidade da dinâmica social, permite constituir novas formas de se investigar as ações dos professores, seus saberes e, sobretudo, sua formação. De fato, alicerçar a formação profissional (inicial e continuada) no trabalho vinculado ao ensino, com suas características e especificidades, torna-se fundamental para que esses processos possam estar relacionados com o que de fato é correspondente à prática profissional a qual, como vimos, é bastante complexa, heterogênea e multifacetada. Entretanto, Tardif e Lessard (2014, p. 23, grifo dos autores) indicam que “o estudo da docência entendida como um trabalho continua negligenciado”.

Uma vez que a prática pedagógica é extremamente complexa e, além disso, está baseada em inúmeros condicionantes, é fundamental que nos debruçemos no entendimento de como são desenvolvidos os processos de formação profissional que possam de fato fundamentar e desenvolver as ações laborais dos professores, ou seja, procurarmos analisar e compreender a dinâmica de construção, utilização, desenvolvimento e mobilização de seus saberes em situações que melhor se articulem com suas ações práticas. É nessa perspectiva que o entendimento do trabalho docente se coaduna com a preocupação do desenvolvimento dos processos de formação, sejam eles em caráter inicial ou continuado.

Maiores aproximações entre o campo da formação (universidade, instituições formadoras, etc.) com a prática profissional (escolas, redes de ensino, etc.) se fazem necessárias. O desenvolvimento e a ampliação de políticas públicas que possibilitem que essas interações sejam parte integral da formação e não vinculadas apenas a certos componentes curriculares (estágios supervisionados, práticas de ensino, prática como componente curricular, etc.) ou apenas em programas específicos (residência pedagógica, pibid, etc.) são condições elementares para que essa perspectiva adquira materialidade.

Em suma, é necessária uma mudança de perspectiva dentro do campo da formação de professores para que haja maiores compreensões acerca do processo de profissionalização do ensino e do trabalho docente como eixo estruturante da profissão. Por ser uma construção histórica ainda em desenvolvimento, somos todos parte integrante desse processo. Se eximir dele é caminhar no sentido da desvalorização da docência. Em um mundo sucessivamente em crise, no qual o papel do professor tem sido cada vez mais questionado e tensionado, esse é um erro que não podemos cometer, com risco de inviabilizar que o projeto de profissionalização seja apenas um projeto e não uma ação efetiva e de fato presente em nossa sociedade.

Referências

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

BERLINER, D.C. Knowledge is Power: A Talk to Teachers About a Revolution in the Teaching Profession. In: BERLINER, D.C.; ROSENSHINE, B.V. (Orgs.). **Talks to Teachers: A Festschrift for N.**

L. Gage. **Nova York:** Random House, 1987, p. 03-33.

BOURDONCLE, R. Note de synthèse [La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe]. **Revue française de pédagogie**, Lyon, v.105, n.1, p. 83-119, out.-dec. 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de julho de 2015. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2 de julho, Seção 1. p. 8-12, 2015.

BRONCKART, J.P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

CALDERHEAD, J.; SHORROCK, S.B. **Understanding Teacher Education: Cases Studies in the Professional Development of Beginning Teachers**. Londres: The Falmer Press, 1997.

CARBONNEAU, M. Modelos de formação e profissionalização do ensino: análise crítica de tendências norte-americanas. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 15, n. 26, p. 115-134, jul./dez. 2006.

CARNEGIE FORUM ON EDUCATION AND THE ECONOMY. **A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century**. Report on the Task Force on Teaching as a Profession. Nova York, NY: Carnegie Forum, 1986.

CLOT, Y. **Trabalho e poder de agir**. Belo Horizonte: Fabrecautum, 2010.

GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIENS, J.F.; MALO, A.; SIMARD, D. **Por uma Teoria da Pedagogia: Pesquisas Contemporâneas sobre o Saber Docente**. Ijuí: Unijuí, 2013.

GOODSON, I.F. **Conhecimento e Vida Profissional: Estudos sobre educação e mudança**. Porto: Porto Editora, 2008.

HARGREAVES, A. **Teaching in the knowledge society: education in the age of insecurity**. Nova York: Teachers College Press, 2003.

_____.; GOODSON, I. Teachers' Professional Lives: Aspirations and Actualities. In: GOODSON, I.; HARGREAVES, A. (Orgs.). **Teachers' Professional Lives**. Londres: Falmer Press, 1996. p. 1-27.
HOLMES GROUP. **Tomorrow's Teachers: a Report of the Holmes Group**. East Lansing, MI: Holmes Group, 1986.

KANES, C. Challenging Professionalism. In: KANES, C. (Org.). **Elaborating Professionalism: Studies in Practice and Theory**. Londres: Springer, 2010. p. 1-15.

LECHART, N.M.P. Trabalho. In: GONZÁLEZ, F.J.; FENSTERSEIFER, P.E. (Orgs.). **Dicionário Crítico de Educação Física**. 3ª Edição Revisada e Ampliada. Ijuí: Unijuí, 2014, p. 647-650.

LESSARD, C.; TARDIF, M. As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão de professor? In: TARDIF, M.; LESSARD, C. **O ofício de professor: História, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 255-277.

MELLOUKI, M.; GAUTHIER, C. O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 537-571, maio/ago. 2004.

MERCADO, R. Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros. **Infancia y Aprendizaje**, Rioja, v. 55, n.1, p. 59-72, 1991.

NATIONAL COMMISSION ON EXCELLENCE IN EDUCATION. **A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform. A Report to the Nation and the Secretary of Education.** Washington, D.C.: US Department of Education, 1983.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995. 2ª ed.

_____. (Org.). **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 1992.

PAQUETE, J. Equity in educational policy: A priority in transformation or in trouble? In: BALL, Stephen J.; GOODSON, Ivor F.; MAGUIRE, M. (Orgs.). **Education, Globalisation and New Times.** Routledge: Abingdon, Oxon. 2007.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas.** Lisboa: Dom Quixote, 1997.

SCHÖN, D.A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SHULMAN, L. Teaching Alone, Learning Together: Needed Agendas for the New Reforms. In: SERGIOVANNI, T.J.; MOORE, J.H. (Orgs.). **Schooling for Tomorrow: Directing Reforms to Issues That Count.** Boston: Allyn and Bacon, 1988, p. 166-187.

_____. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. **Educational Researcher,** Washington, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação e Sociedade,** São Paulo, v.34, n.123, p. 551-571, abr./jun. 2013.

_____. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2012. 13ª ed.

_____.; LESSARD, C. **O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Petrópolis: Vozes, 2014. 9ª ed.

_____.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. (Orgs.). **Formação dos professores e contextos sociais.** Porto: Rés Editora, 2001.

_____.; LEVASSEUR, L. **A divisão do trabalho educativo.** Petrópolis: Vozes, 2011.

VALLE, I.R. **A era da profissionalização: formação e socialização profissional do corpo docente de 1ª a 4ª série.** Florianópolis: Cidade Futura, 2003.

Recebido em 30 de janeiro de 2021.

Aceito em 15 de abril de 2021.