

VALORIZAÇÃO DOS SABERES DOCENTES PARA O PROCESSO DE PROFISSIONALIZAÇÃO DA DOCÊNCIA

Camila Macenhan

Resumo

O presente ensaio discute aspectos sobre a docência, seu processo de profissionalização e a relação deste processo com a valorização dos saberes dos professores. Assim, o objetivo de tal ensaio teórico é apresentar elementos que compõem a docência e defender a necessidade do processo de profissionalização da categoria formada pelos professores, com a valorização de seus saberes. Para o desenvolvimento deste estudo, elencamos como problemática: Como ocorre o processo de profissionalização docente a partir da perspectiva da formação específica do professor e com a valorização dos saberes docentes? Assim, realizamos as discussões com base em estudos de Enguita (1991), Lelis (2008) e Nóvoa (1991, 2008). Como resultados, verificamos que a docência é constituída por saberes, mas os integrantes da categoria participam parcialmente da elaboração destes saberes.

Palavras-chave: Profissionalização docente. Saberes docentes. Formação de professores.

A docência, a formação específica do professor e valorização dos saberes da categoria docente

Para alicerçar as discussões presentes neste ensaio teórico, defendemos a necessidade da formação crítica do professor e a partir da colaboração entre as instituições sociais para que a ideia da docência como vocação ou ofício moral¹ seja superada. Lelis (2008) levanta a necessidade das parcerias entre as escolas, o Estado, as universidades e demais organizações para gerir os problemas da nossa sociedade, quando a autora considera:

Só uma cultura de cooperação, de parceria entre as escolas, o Estado, as universidades e os organismos existentes no seio da sociedade civil, que respeite os instrumentos didáticos dos quais os docentes dispõem no espaço escolar, poderá contribuir para a gestão dos problemas que sociedades como a nossa apresentam ainda e que se manifestam através dos comportamentos e das práticas dos alunos. (LELIS, 2008, p. 60).

A cooperação entre as instituições formadoras dos professores possibilita ações amplas e integradas para a reforma social. À medida que o professor adquire conhecimentos específicos da sua profissão na universidade, ele exterioriza as suas concepções no espaço escolar. A escola também é um espaço para a formação do professor, para discussões das demandas sociais e políticas propostas, de forma a oferecer um retorno para os anseios da sociedade. Nesse sentido, o papel que o professor tem no âmbito social revela a necessidade

¹ Denominação que a obra de Tardif e Lessard (2005) apresenta-nos.

de bases teóricas capazes de alicerçar as ações e fundamentar as concepções exteriorizadas pelo profissional.

Diante de tal análise a respeito do processo de formação e valorização dos saberes que os professores constituem ao longo da atuação, fica-nos nítido que a dissociação teoria e prática compõe um dos dilemas da docência. Além deste, os estudos de Nóvoa (2008) retratam outros dilemas próprios do trabalho do professor que dificultam o estabelecimento de sua identidade.

Os estudos de Nóvoa (2008) trazem a condição de que um desses dilemas recai nas discussões a respeito da relação dos docentes com o espaço comunitário. Quando simplesmente deixamos de comunicar-nos com as comunidades locais, nossa identidade profissional define-se mais pelo processo de internalização do que pela externalização, e é exatamente o que aconteceu com os docentes. Entretanto, nos dias atuais, nossos discursos voltam-se à reconstrução do laço forte com o espaço comum.

Além do vínculo entre escola e comunidade para aproximação da instituição das demandas sociais, a autonomia dos professores também é necessária para que estes não desenvolvam suas propostas apenas para servir aos interesses da sociedade capitalista. Este é mais um dos eixos que compõem os dilemas da profissão docente, pois as escolas organizaram-se segundo modelos quase padronizados, mas que, nos dias de hoje, as instituições clamam pela capacidade de adaptação à diferença (NÓVOA, 2008).

Como colocamos no momento anterior, além da dualidade dos sentidos de profissionalização e de autonomia, os professores deparam-se com inúmeros dilemas devido à estrutura organizacional das instituições. A realidade da docência não é apenas objetiva ou que ocorre em um ambiente no qual perdura a neutralidade. Tardif e Lessard (2005) discutem as tensões, os dilemas próprios da profissão e advertem que as características dos professores podem variar conforme o contexto escolar, assim como tais profissionais da área encontram barreiras internas para o desenvolvimento de seu trabalho devido à forma como a escola organiza-se.

O reconhecimento do saber específico também faz parte dessa lista de dilemas da profissão docente. Nóvoa (2008, p. 227) destaca que não há o reconhecimento do saber específico do professor; logo, o dilema provém da condição na qual os professores, com essa perda de prestígio da profissão, são considerados como aqueles que efetuam a atividade mais simples e natural, porém colocados em uma posição fundamental na sociedade do conhecimento. O saber docente aparece como relativizado, mas os profissionais em questão

adquirem a função de transformar a sociedade, exercendo a mais complexa das atividades como algo naturalizado e com a ausência de conhecimentos específicos.

O saber específico da docência deriva da formação inicial e contínua de qualidade, no entanto o professor entrelaçará os processos formativos com o seu capital cultural. Nesse sentido, para delinear os programas de formação, Nóvoa (2008) leva em consideração três famílias de competências descritas nas situações dilemáticas da relação entre o professor e a comunidade, da autonomia docente e do conhecimento próprio da docência, as quais envolvem o fato de relacionar, organizar e analisar as situações da profissão.

Os professores necessitam dessa interação contínua entre as bases teóricas advindas dos cursos de formação, seu capital cultural, a prática pedagógica, a partilha com o seu grupo e a relação com o contexto social. Segundo o autor: “É no trabalho de reflexão individual e coletivo que eles encontrarão os meios necessários ao desenvolvimento profissional” (NÓVOA, 2008, p. 228). O sentido social do trabalho do professor, a definição do trabalho do docente na colegialidade e a reconstrução do conhecimento profissional remetem-nos aos três dilemas citados.

A partir dos debates sobre os dilemas, compomos o quadro 2 a seguir:

Quadro 1 - A docência e os dilemas da profissão

Dilemas da profissão de professor	Características que envolvem o dilema em questão
O dilema da comunidade	<ul style="list-style-type: none"> - A redefinição do sentido social do trabalho dos docentes precisa acontecer. - Há a necessidade da construção de uma identidade profissional que valorize o papel dos professores como animadores de redes de aprendizagem, mediadores culturais e organizadores de situações educativas. - Precisamos uma maior exposição pública e exigência de níveis de confiança profissional dos professores, porém as imagens que circulam na sociedade em relação aos docentes envolvem a concepção do ensino como uma atividade relativamente natural. - Precisamos ver o ensino como complexo. Percebemos que o trabalho docente envolve a colaboração do aluno, porém a presença desse aluno não é produto de ato de vontade, mas de uma obrigação social e familiar. - Os objetivos distintos e até mesmo contraditórios estão presentes na educação, pois o cliente², em uma perspectiva é o aluno, em outra, as famílias e em outra ainda, pode ser a comunidade. Podemos questionarmo-nos até que ponto é possível contentar todos esses sujeitos. - Identificamos o novo espaço público da educação e a necessidade das intervenções técnica e política para a participação nos debates sociais e culturais. A transição na identidade docente acontece, pois a formação dos mestres no século XX não deu grande importância às competências expressivas e comunicativas solicitadas para o futuro da profissão e, por isso, recebe questionamentos.
O dilema da autonomia	<ul style="list-style-type: none"> - Devemos repensar o trabalho docente, a partir da lógica de projeto e de colegialidade. - Com relação ao projeto de escola, percebemos que, raramente, nos interrogamos sobre organização do trabalho na instituição (definição de tempos e espaços, por exemplo). - Quanto à colegialidade docente, observamos que nosso interesse gira em torno do docente de forma individual e, raramente, levamos a competência coletiva em consideração. Nóvoa (2008) destaca a importância da organização dos espaços, de forma a valorizar a aprendizagem entre pares. - A proposta de um novo espaço público de educação acarreta a necessidade da ideia de abertura, o que nos

² Nóvoa (2008) coloca a denominação “cliente” para efetuar o debate sobre os objetivos a serem cumpridos pela educação. Nesse sentido, aparecem os seguintes pontos que competem à educação, os quais são visualizados como distintos e podem ser até mesmo contraditórios: “[...] desenvolver a pessoa e formar o trabalhador, garantir a igualdade de oportunidades e a seleção das elites, promover a mobilidade profissional e a coesão social” (NÓVOA, 2008, p. 229).

	leva à prestação de contas do trabalho desenvolvido no âmbito escolar.
O dilema do conhecimento	<ul style="list-style-type: none"> - O conhecimento profissional do professor não é apenas teórico, pois traz características empíricas; porém, também não deriva totalmente da dimensão da experiência. - Encontramos uma enorme dificuldade em conceituar o conhecimento profissional do professor. - A deliberação é necessária quando nos referimos ao trabalho docente, pois as práticas particulares submetem-se às opiniões coletivas. - Verificamos que é preciso ir além dos discursos superficiais³ e buscar a compreensão de modo mais profundo a respeito dos fenômenos que envolvem a educação. Nóvoa (2008, p. 233) afirma: “Só será possível sair da penumbra por uma reflexão coletiva, informada e crítica”.

Fonte: Organizado pela autora com base em Nóvoa (2008).

Conforme o quadro 2 mostra-nos, os dilemas da docência exigem maiores aprofundamentos para que o professor possa profissionalizar-se. A formação de qualidade é um dos meios para proporcionar bases às discussões dos professores sobre as contradições que se deparam ao longo de suas carreiras. Todavia, a formação de professores também apresenta dilemas, como Saviani (2011) ressalta. O referido autor analisa os documentos legais do Brasil e encontra as marcas da precariedade das políticas formativas, com sucessivas mudanças a ponto de impossibilitar a preparação docente consistente para atuar diante dos problemas educacionais detectados. Para Saviani (2011, p. 14):

Em suma, os pareceres resultam dispersivos. Eles não imprimem uma orientação segura e não garantem os elementos para uma formação consistente. Em lugar de dispor os elementos que nos permitiriam superar os dilemas pedagógicos, revelam-se presas desses mesmos dilemas.

As legislações voltadas à formação de professores no Brasil apresentam-se fragmentadas e descontínuas. É necessário enfrentarmos os desafios a partir da reflexão crítica sobre a relação dos professores com a comunidade, a forma como os professores visualizam a questão da autonomia e como o conhecimento do professor é reconhecido socialmente. Com isto as questões duais deixam de ficar estagnadas e passamos a pensar em formas de superar as contradições do campo educacional.

As situações dilemáticas dificultam o estabelecimento de características para a docência convergentes com os exemplos clássicos de ocupações já consolidadas como profissões liberais, a ponto de ir além da condição de semiprofissão. Entretanto, a consciência de que com o processo de profissionalização podemos superar determinados dilemas da profissão, mas o total controle desta pode ser inatingível, é algo explícito por Tardif e Lessard (2005, p. 27) que dizem:

³ Nóvoa (2008, p. 233) ressalta as seguintes ações como imprescindíveis para a compreensão mais ampla dos fenômenos educativos: “Estudar. Conhecer. Pesquisar. Avaliar. Sem isso, ficaremos prisioneiros da demagogia e da ignorância”.

[...] a profissionalização coloca concretamente o problema do poder na organização do trabalho escolar e docente. Uma profissão, no fundo, não é outra coisa senão um grupo de trabalhadores que conseguiu controlar (mais ou menos completamente, nunca totalmente) seu próprio campo de trabalho e o acesso a ele através de uma formação superior, e que possui uma certa autonomia sobre a execução de suas tarefas e os conhecimentos necessários à sua realização.

A formação em nível superior é um dos elementos de extrema importância ao nos referirmos à docência, pois a historicidade da atividade do professor carrega marcas da não exigência de formação nesse nível. A permissão da atuação de sujeitos que possuem certificação em nível médio é um dos fatores que dificulta o processo de profissionalização da docência.

Em relação à formação, Nóvoa (1991, p. 43) corrobora nossa afirmação ao definir: “O profissional supõe-se tecnicamente competente em um campo do conhecimento do qual estão excluídos os que não o são. Sua competência deve ser o produto de uma formação específica, geralmente de nível universitário”. O conhecimento específico da profissão oferecerá bases para as decisões que o professor tomará a partir dos dilemas da docência e com autonomia para definir questões referentes ao seu próprio campo de trabalho.

O processo de profissionalização docente

A profissionalização do professor mantém relação com as questões dos modelos de gestão e de realização do trabalho docente. Como obstáculos para a profissionalização da atividade docente, aparecem fenômenos presentes em regiões como a Europa e a América do Norte, sendo estes: a perda de prestígio, a diminuição da autonomia e a deficiência da formação profissional, a redução da participação; de forma que Tardif e Lessard (2005) desenvolvem a seguinte análise:

Tanto na Europa quanto na América do Norte o diagnóstico é severo: os professores se sentem pouco valorizados e sua profissão sofreu uma perda de prestígio; a avaliação agravou-se, provocando uma diminuição de sua autonomia, a formação profissional é deficiente, dispersiva, pouco relacionada ao exercício concreto do serviço; a participação à vida dos estabelecimentos fica reduzida, a pesquisa fica aquém do projeto de edificação de uma base de conhecimento profissional, etc. (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 26).

Nesse contexto, a situação da docência aparece como problemática; por isso as mudanças na organização da categoria quase não são possíveis de acontecer, devido à repulsão apresentada pelas instituições aos novos projetos e pelos professores participarem pouco no processo de organização das propostas.

A característica do individualismo surge nas práticas efetuadas em sala de aula e a experiência profissional é tomada como um critério para analisar as competências do professor (TARDIF; LESSARD, 2005). Esses e outros elementos fragilizam a docência porque o professor deveria agir com base na interação e relação com o grupo de profissionais do campo educativo. Da mesma forma, ao elegermos apenas o critério dos anos de experiência do professor como central para mensurar suas competências, desconSIDERAMOS o viés da formação.

Uma tese colocada na obra de Tardif e Lessard (2005) é a de que o poder na organização do trabalho docente tem relação com a profissionalização. O próprio conceito de profissão, expresso pelos autores, envolve a ideia de um grupo de trabalhadores que consegue o controle de seu próprio campo de trabalho, mesmo que não de modo total, mas parcialmente. A formação em nível superior é condição para possuir autoridade em relação à execução de tarefas e ao domínio dos conhecimentos imprescindíveis à sua realização.

A exigência para com o professor da formação similar aos grupos de profissionais clássicos existe, mas ainda encontramos obstáculos para tornar possível a profissionalização da docência. Os médicos, advogados e arquitetos são exemplos de profissionais clássicos (ENGUITA, 1991); entretanto, a condição dos professores aproxima-se, ao mesmo tempo, dos profissionais livres e dos funcionários assalariados, porque há a tentativa de conjugar os privilégios de funcionários com as características dos trabalhadores livres (NÓVOA, 1991).

O movimento de profissionalização do ensino e suas consequências diante da questão sobre o conhecimento dos professores é um dos motivos centrais para o desenvolvimento das pesquisas concernente à temática dos saberes docentes (NUNES, 2001). Assim, questionamos: Como poderíamos falar em processo de profissionalização da docência sem considerar a importância do saber constituído pelo próprio professor e a necessidade do trabalho coletivo?

Entretanto, na maioria das vezes, o professor visualiza a capacidade de expor seus saberes e exercer a autonomia somente dentro do espaço da sala de aula. Conforme Cunha (1999, p. 140) destaca: “O professor tem muitas tarefas individuais e poucas coletivas e muito pouco tempo de convívio com os colegas em ambientes interativos”. A partilha de experiências a fim de gerar conhecimentos específicos da docência deixa de acontecer e, com isso, há prejuízo para a profissionalização docente.

A profissionalização docente e a prática pedagógica cotidiana das escolas caminham juntas. A socialização dos conhecimentos da profissão acontece nas instituições nas quais o

professor atua, por isso: “Somente a prática dará consistência ao repertório pedagógico que os professores foram assimilando ao longo de sua formação. Assim, não se pode falar de profissionalização docente sem se referir ao estabelecimento de ensino” (LÜDKE; BOING, 2004, p. 1174). Analisamos o espaço escolar como aquele onde o professor comportar-se-á como profissional ao alicerçar suas ações na formação docente.

Compactuamos da premissa de que as investigações sobre a temática dos saberes docentes atribuem maior importância à especificidade das ações do professor, ao mesmo tempo em que as discussões favorecem a relação entre os aspectos pessoais, profissionais e organizacionais. De acordo com Nunes (2001), o período histórico entre as décadas de 1980 e 1990 é o marco para o surgimento das discussões sobre a temática em questão e traz à tona a complexidade da prática pedagógica, conforme acompanhamos na seguinte citação:

[...] inicia-se o desenvolvimento de pesquisas que, considerando a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes, buscam resgatar o papel do professor, destacando a importância de se pensar a formação numa abordagem que vá além da acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente. (NUNES, 2001, p. 28.)

Assim, temos a formação dos professores atrelada à capacidade da categoria docente em dominar o processo de trabalho, a partir dos objetivos e da forma organizacional da atividade. Nunes (2001, p. 29, grifo da autora) descreve a situação com a seguinte passagem: “Percebe-se, então, uma ‘virada’ nos estudos, que passam a reconhecer e considerar os saberes construídos pelos professores, o que anteriormente não era levado em consideração”. A instrumentalização pura, alicerçada no domínio de métodos e de técnicas, abre espaço para a valorização daquilo que o professor faz no espaço de sala de aula e que pode ser partilhado com os demais membros da categoria, reforçando-se a coletividade do grupo profissional e a ampliação do conjunto de saberes específicos da docência.

A definição de uma profissão

Para Enguita (1991), a definição de profissão exhibe cinco características: 1) Competência, como produto de uma formação específica⁴; 2) Vocação, porque o profissional trabalha a serviço de seus semelhantes e sua retribuição tem forma de honorários; 3) Licença, por meio da demarcação de um campo exclusivo, o qual é reconhecido e protegido pelo Estado; 4) Independência, pelo fato dos profissionais serem autônomos em relação às

⁴ Nóvoa (1991) ressalta que a formação refere-se geralmente ao nível universitário.

organizações e aos clientes e 5) Autorregulação, pelo direito que a profissão reserva de julgar seus próprios membros.

Ao analisar a realidade que circunda a docência, Enguita (1991) revela as distorções porque as características necessárias a uma profissão não são compartilhadas pelos professores de forma ampla. Há convergências e divergências, no sentido de que os docentes não apresentam um saber específico, a imagem do docente representa a renúncia a uma condição econômica favorável, encontramos o ensino regular concomitante ao ensino informal, a ponto de ilustrar a demarcação parcial do campo docente e autonomia relativa dos professores.

A questão da profissionalização docente leva-nos a discutir a respeito da autonomia da categoria. No exemplo dos docentes, quando o professor simplesmente executa as funções, deixa de ter a noção global do seu trabalho. No momento em que a classe docente preocupa-se em ampliar a sua autonomia, ultrapassa a condição da classe operária. Assim, Enguita (1991) pontua que os docentes não pertencem a um grupo profissional pela autonomia relativa que possuem e pela falta de prestígio; ao mesmo tempo, também diferem das condições do operariado porque o seu trabalho tem qualidade ao superar a padronização e a fragmentação excessiva das tarefas.

Com base em pesquisas de Enguita (1991) e Nóvoa (1991), percebemos que a condição do professor, na ausência parcial dos elementos que caracterizam as demais profissões, ainda se distancia da definição de grupo profissional. Isto porque a definição de profissão abrange o seguinte elemento: “[...] um grupo profissional é uma categoria autorregulada de pessoas que trabalham diretamente para o mercado numa situação de privilégio monopolista” (ENGUITA, 1991, p. 42). Assim, a autorregulação faz parte de um grupo profissional, na medida em que conserva a autonomia no processo de trabalho e os privilégios quanto à renda, ao poder e ao prestígio.

Como há divergências entre a condição em que o professor encontra-se e o conceito de grupo profissional exposto por Enguita (1991), da mesma forma, verificamos o distanciamento da condição professoral em relação ao grupo operariado. De acordo com o autor, a classe operária está privada do acesso à propriedade de seus meios de produção, da capacidade de controle do objeto e do processo de seu trabalho, da autonomia na atividade que desempenha. A docência abrange as características dos dois grupos (de profissionais e de operários), pelas questões salariais e de formação.

Com base nos atributos de cada um dos grupos ou ainda, como denomina Enguita (1991), dos extremos, a situação da docência apresenta-se como uma semiprofissão, utilizando o autor em questão a terminologia para os grupos ocupacionais com características pertencentes tanto ao grupo profissional quanto à classe operária:

Constituem o que no jargão sociológico se designa como semiprofissões, geralmente constituídas por grupos assalariados, amiúde parte de burocracias públicas, cujo nível de formação é similar ao dos profissionais liberais. Grupos que estão submetidos à autoridade de seus empregadores mas que lutam por manter ou ampliar sua autonomia no processo de trabalho e suas vantagens relativas quanto à distribuição de renda, ao poder e ao prestígio. Um destes grupos é o constituído pelos docentes. (ENGUITA, 1991, p. 43).

As controvérsias circundam a definição da docência com relação a ser ou não uma profissão. O professor recebe salários relativamente baixos e depara-se com a exigência de uma formação análoga a condição dos exemplos clássicos das profissões liberais, por exemplo, os médicos e os advogados. As condições reais para o professor adquirir a formação de qualidade são deixadas de lado, por isso torna-se aligeirada e incapaz de demonstrar a totalidade do processo de trabalho. A própria formação contribui para o enfraquecimento do grupo dos docentes e o distancia de ser reconhecido como profissional, porque, muitas vezes, ele deixa de propor situações para a reflexão crítica e preocupa-se mais em transmitir conceitos técnicos (ENGUITA, 1991).

Nesta condição, é possível colocarmos o processo de intensificação e exploração do trabalhador (ANTUNES, 2008) e assim a fragmentação do trabalho, sendo que a concepção de totalidade não é percebida pelo trabalhador. Ao contrário, com a divisão das funções, há a dissociação da categoria e a lógica de tal sistema tende a levar o trabalhador, se este se mantiver na ausência de uma análise crítica, a incorporar o discurso da lógica produtivista. A lógica do capitalismo, a qual busca resultados imediatos, faz com que os professores recebam modelos previamente estabelecidos para desempenhar.

Na condição em que o professor apenas segue um modelo proposto pelo sistema, Contreras (2002) coloca como consequência a subtração progressiva de uma série de qualidades a ponto de conduzir os professores à perda de controle e sentido sobre o seu próprio trabalho. Para o autor, a perda da autonomia interfere nos processos de controle a respeito do próprio trabalho e faz parte da ideologia do Estado. O sistema apropria-se do discurso de tornar a docência como profissão em uma perspectiva da não intromissão, excluindo a comunidade e voltando o ensino às políticas e aos interesses do próprio Estado.

Ao estabelecer relação entre a autonomia e a profissionalização, Contreras (2002, p. 73) admite: “Autonomia, responsabilidade, capacitação são características tradicionalmente associadas a valores profissionais que deveriam ser indiscutíveis na profissão de docente”. A melhoria na formação, a preocupação com a educação de forma ampla, o compromisso com a comunidade são reivindicações dos professores e, por isso, a ideia de profissional nessa condição distancia-se daquela centrada no estabelecimento de uma categoria com base no corporativismo e no isolamento da comunidade. A seguir o autor cita a profissionalização como forma de defender os direitos dos professores e, também, da educação, distinto de um processo que apenas busca o *status* para a classe docente.

A respeito do processo de profissionalização da docência, Romanowski (2007) também destaca que os professores ainda não conquistaram um estatuto profissional reconhecido socialmente e, portanto, é possível detectar que se encontram a caminho da profissionalização. A autora evidencia a autonomia restrita que os docentes possuem e defende que a definição de uma profissão envolve o direito de o trabalhador decidir sobre suas ações e não o controle sobre ele, pois assim a autonomia profissional é atingida. À medida que as exigências burocráticas do próprio sistema educacional ampliam-se objetivando resultados imediatos e juntamente o controle sobre os trabalhadores, menor é a autonomia do professor.

Com as preocupações em relação à dualidade do discurso sobre a autonomia e a profissionalização, os tópicos passaram a compor a pauta das discussões internacionais nas últimas décadas. Dessa forma, Therrien e Loiola (2001, p. 146) admitem:

É interessante observar que o conceito chave em matéria de formação de professores, independentemente da natureza da orientação das políticas educacionais levadas a efeito nos países da América do Norte e na maioria das nações da Comunidade Europeia, é a profissionalização do trabalho docente.

Com a relevância atribuída ao conceito de profissionalização para compreensão aprofundada do cenário no qual se decide sobre a formação de professores, enfatizamos que o processo ultrapassa uma lógica apenas interna, porque depende de melhores condições de trabalho. No entanto, o Estado adere ao discurso da profissionalização, admite e assimila formalmente os princípios da proposta e o que encontramos na realidade concreta são processos de desprofissionalização. A afirmação anterior deriva dos apontamentos de Hypolito (1999) que ainda discorre sobre a situação contraditória da profissionalização de acordo com as condições dos professores, pois, ao receberem baixos salários, têm menores

chances de acesso aos bens culturais, o que desfavorece o processo de profissionalização; logo, o Estado assume o discurso da profissionalização como uma promessa.

Considerações finais

Para as mudanças em relação à desprofissionalização dos professores, precisamos superar a concepção de que o dom ou aptidão para a docência dão conta de resolver todas as situações. Sabemos que a gênese da profissão docente advém da compreensão como uma extensão da maternidade e como uma das primeiras possibilidades de inserção da mulher ao mercado de trabalho. Neste caso, as características do assistencialismo, da descontinuidade e do atendimento ofertado em domicílio sobressaem-se e por isso, de acordo com Enguita (1991), o campo docente é demarcado parcialmente.

O processo de profissionalização do ofício docente apresenta-se impossibilitado de acontecer diante da domesticidade. Alguns dos aspectos que se diferenciam quando se propõe o processo de profissionalização relacionam-se à remuneração, à delimitação das competências, à definição das instituições responsáveis pela formação inicial (LELIS, 2008).

A profissão docente necessita de formas de regulação por parte do Estado, mas não podemos esquecer que o trabalho do professor envolve a concepção de totalidade. A regulação por parte do Estado também contribui para o processo de profissionalização da docência, desde que esta não seja demasiada a ponto de ocasionar a perda da autonomia dos membros pertencentes à categoria em questão. Nóvoa (1991) destaca o papel do Estado ao tomar o lugar da Igreja, permitindo o processo de institucionalização e de estatização dos sistemas escolares, pois a seleção e o recrutamento do pessoal docente sofreram interferências.

Para haver a profissionalização da docência, a formação é um elemento importante, pois ela é a responsável por oportunizar ao futuro profissional o contato com os temas e os conceitos próprios da sua categoria. Diante dessa afirmação, detectamos que o grupo docente acompanha um imenso crescimento na oferta de cursos por parte das instituições particulares. De forma alguma realizamos generalizações sobre o ensino superior privado, apenas discutimos que as condições dos cursos de formação de professores tanto de estabelecimentos públicos como particulares, muitas vezes, priorizam o aligeiramento da titulação do acadêmico, colocando em polos opostos as bases teóricas e as bases práticas. Assim, a escola é uma instituição que, em nosso ponto de vista, precisa arquitetar-se como espaço para a aprendizagem docente, a fim de quebrar tal dicotomia entre o saber e o fazer.

Considerações iniciais

Para discutir a temática da profissionalização docente por meio da valorização dos saberes dos professores, é possível visualizarmos a docência a partir de diferentes óticas, fato que origina posicionamentos contrários. Deparamo-nos com correntes que determinam a ação do professor como uma atividade, outras como uma semiprofissão e ainda aquelas que denominam como profissão. Nessa perspectiva, Lelis (2008) apresenta o percurso da profissão docente no Brasil e, por meio das suas considerações, percebemos que as formas de regulação da profissão pela intervenção do Estado em relação aos sistemas de ensino apresentam ações de controle sobre a autonomia docente.

Assim, concordamos com Lelis (2008) no sentido de que as formas de regulação da docência pelo Estado, até certo ponto, são necessárias, porém o extremismo recai em uma perspectiva cientificista que apenas valoriza as competências atribuídas à categoria, por isso deixa de lado a dinâmica das práticas efetuadas na escola. De acordo com Lelis (2008, p. 54):

Certamente, formas de regulação da profissão docente são necessárias. Mas elas devem respeitar a experiência do mestre e levar em consideração os processos dinâmicos e interativos da formação contínua, vividos em espaços concretos pelo coletivo que constitui esse grupo profissional.

Ao analisarmos o percurso histórico da docência, é perceptível que com a tutela do Estado, a instituição educativa deixa de ser regulada por outras instituições, neste caso pela Igreja. Quando acontece a laicização da educação, o professor pode expor suas concepções de forma mais aberta, assim, adquire maior poder na sociedade. A seleção e designação dos professores modificam-se e, conforme Nóvoa (1991), a estatização do ensino uniformiza os dois processos porque o recrutamento dos candidatos para ensinar deixa de privilegiar apenas as características pessoais. A estatização repercute no processo de profissionalização docente por meio da licença ou permissão para ensinar⁵ e interfere na formação dos professores, ao colocar a preocupação com as escolas normais.

A partir disto, salientamos que a formação é um dos elementos que repercute no processo de profissionalização assim como a valorização dos saberes que o professor constitui ao longo de sua carreira. Em relação a tais elementos para a profissionalização, Hypolito (1999, p. 91) realiza a seguinte afirmação: “[...] a profissionalização não se resume à

⁵ A licença ou a permissão para ensinar refere-se ao documento criado pelo Estado, com a obtenção obrigatória e que funciona como um aval desse órgão ao grupo docente, ou seja, um título que legitima a atividade de promoção social de valores educativos e escolares, a fim de valorizar o papel e as funções dos professores, por isso é uma etapa importante para o processo de profissionalização e para a ampliação da autonomia do campo educacional (NÓVOA, 1991).

formação profissional, mas envolve prerrogativas que garantam melhores condições de trabalho e respeitem as práticas docentes construídas ao longo da experiência profissional”. O autor ressalta que o processo de formação tem continuidade no processo de trabalho, por isso as condições em que ocorrem as práticas docentes interferem na formação e na profissionalização. Da mesma forma, não apenas a formação é tomada como um dos elementos necessários ao processo de profissionalização, mas a atuação dos professores também é valorizada na análise do autor mencionado.

Referências

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?:** ensaio sobre as metamorfoses e centralidade do mundo do trabalho. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, M. I. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, I. P. A; CUNHA, M. I. (Orgs.). **Desmistificando a profissionalização do magistério.** Campinas, SP: Papirus, 1999.

ENGUITA, M. F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, 1991.

HYPOLITO, A. M. Trabalho docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado?. In: VEIGA, I. P. A; CUNHA, M. I. (Orgs.). **Desmistificando a profissionalização do magistério.** Campinas, SP: Papirus, 1999.

LELIS, I. A. A construção social da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. **O ofício de professor:** história, perspectivas e desafios internacionais. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1158-1180, set./dez. 2004.

NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 109-139, 1991.

NÓVOA, A. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. **O ofício de professor:** história, perspectivas e desafios internacionais. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXII, n. 74, p. 27-42, abr. 2001.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente**. 3. ed. Curitiba: Ibpex, 2007.

SAVIANI, D. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Póiesis Pedagógica**, Catalão, v. 9, n. 1, p. 07-19, jan./jun. 2011.

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

TERRIEN, J.; LOIOLA, F. A. Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 74, p. 143-160, abr. 2001.