

A Profissionalização Docente

Luiz Alberto Boing

BOING, Luiz Alberto. "A Profissionalização Docente". in CENTRO PEDAGÓGICO PEDRO ARRUIPE. www.pedroarrupe.com.br.

VIII Jornada Pedagógica do Grupo Escolas Rio,

Rio de Janeiro, 14 de setembro de 2002.

Tento reunir, a seguir, três temas em torno da profissionalização docente. Partindo do trabalho dos professores na sociedade do conhecimento, discuto a negociação profissional que acontece na passagem de uma identidade a uma socialização profissionais.

1. O Trabalho dos Professores

A sociedade do conhecimento é o ponto em torno do qual giram as análises de Hargreaves¹ sobre o trabalho dos professores, o ensino. O termo sociedade do conhecimento, segundo ele, foi cunhado por Daniel Bell em 1973. Para Hargreaves, o professor está no centro de um triângulo onde, de um lado, encontramos o ensino para a sociedade do conhecimento, de outro o ensino para além da sociedade do conhecimento e, num terceiro lado, o ensino apesar da sociedade do conhecimento. Ao mesmo tempo em que o professor deve estar preparado para ensinar no novo paradigma, o seu trabalho deve procurar superar o modelo, resistir aos seus abusos e denunciar as suas incoerências, ampliando os horizontes dos estudantes, como sempre foi a função da escola.

O ensino não é entendido, então, como mera transmissão de conhecimentos, mas como uma síntese de saberes que o professor utiliza no seu trabalho profissional.

Os saberes docentes são objeto relativamente recente na pesquisa educacional. Segundo Tardif², até a década de 1980 se percebem duas fases nos estudos educacionais: uma em que predominavam os enfoques psicológicos e psicopedagógicos (décadas de 40 e 50) e outra marcadamente sociológica (décadas de 60 e 70). Em ambas o trabalho do professor aparecia de forma secundária. Na primeira o centro era o aluno, sendo o professor

¹ Anotações sobre a palestra do autor nos *Encontros Instigantes*, seção internacional, no dia 11 de outubro de 2001, no Rio de Janeiro.

² A respeito do saber docente, sempre que eu citar Tardif sem alusão à data de publicação estarei me referindo a textos inéditos ou colocações suas no curso *Profissionalização no Magistério e Saber Docente*, disciplina lecionada em parceria com Menga Lüdke, na PUC/RJ, no primeiro semestre de 2000.

visto apenas como mais uma variável a influenciar a aprendizagem. Nessa época, as pesquisas behavioristas tinham grande preocupação em definir o efeito docente sobre a aprendizagem dos alunos. São pesquisas em torno de uma lógica *processo-produto*, onde o professor quase nunca era estudado, com exceção de alguns casos onde o comportamento dos professores estava ligado à eficácia da aprendizagem. Nas décadas de sessenta e setenta os estudos se generalizaram para questões mais amplas de projetos de sociedade, mas com a manutenção do tipo *processo-produto*. Foram décadas de grandes denúncias do papel reprodutivista dos professores em relação às desigualdades sociais. Nesta fase o enfoque recaiu sobre o sistema educacional. No entanto, colocou em crise a função social dos professores. Tal questionamento foi importante para a área da educação porque proporcionou uma nova fase de pesquisa em que o professor passou a ser objeto central de vários estudos. Para Tardif, um grande passo se deu nas décadas de oitenta e noventa, quando o movimento de profissionalização do magistério começou a levantar um repertório de conhecimentos profissionais para o ensino. A partir da perspectiva da profissionalização a pesquisa do que chamamos saber docente passou a se multiplicar e o professor e sua formação ganharam cada vez mais crédito como via de transformação da escola.

Uma amostra da importância do saber docente para a pesquisa atual em educação é o esforço da *American Educational Research Association* (AERA) em elaborar seus *Handbooks*, obras volumosas que tentam reunir as tendências da pesquisa educacional no mundo inteiro. Publicados num intervalo de mais ou menos uma década, corre a notícia de que o 4º volume, que está sendo elaborado, terá uma parte inteiramente dedicada à pesquisa do professor (*teacher research*).

Se no movimento de profissionalização no magistério, que colocou em questão os saberes docentes, encontramos a medicina como referência de profissão, muito antes do enfrentamento do problema como uma possibilidade científica encontramos este tipo de associação da profissão docente com a medicina. Em um texto de 1957, “Ciência e Arte de Educar”, disponibilizado na internet na Biblioteca Virtual Anísio Teixeira, este educador brasileiro, que esteve à frente do Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa (INEP), afirma que a educação e a medicina são artes. Com isto que dizer que é uma área muito mais complexa e completa que as demais áreas do conhecimento científico. O texto segue mostrando como poderiam se tornar científicos aqueles conhecimentos artísticos. Para ele a arte consiste em fazer coisas. Modalidades de fazer implicam conhecimento da matéria, método operacional e estilo pessoal. Diz que a personalidade do artista muitas vezes nos faz achar que é tudo o que

importa, mas não é. O estudo de técnicas e a necessidade de um conteúdo científico são necessários a uma obra prima. Na educação também é preciso estudar as práticas do professor a partir de métodos científicos para superar o mero empirismo. Anísio deixa claro, em seu texto, que não é sua intenção criar uma *ciência da educação* propriamente dita, mas de condições científicas ao trabalho educativo.

Um trabalho histórico para a abordagem do saber docente no Brasil foi publicado na revista *Teoria & Educação* nº 4, de 1991, por Tardif, Lessard e Lahaye. Para os autores o saber docente é considerado um saber plural, estratégico e desvalorizado. Os saberes docentes são um amálgama de saberes da formação profissional inicial, saberes das disciplinas, saberes curriculares e saberes da própria experiência, tanto profissional quanto de vida. Em todos estes saberes podemos perceber uma cultura de aproximação da teoria com a prática. Na formação profissional inicial sempre há uma preocupação com os estágios docentes. Não são uma prática real, mas são capazes de mobilizar saberes pedagógicos já sistematizados a partir de representações da prática educativa. Neste aspecto a *escola nova* contribuiu bastante com algumas formas de *saber fazer*, com a didática e certas técnicas de sala de aula. Ao mesmo tempo, os saberes docentes dizem respeito às disciplinas, embora não se confundam com os conhecimentos científicos de cada área. Uma coisa é o conhecimento matemático enquanto ciência, outra é saber ensinar matemática. Tais saberes das disciplinas transformam-se em saberes curriculares quando encaixados na proposta pedagógica da escola. O professor vai aprendendo, com o exercício do magistério, a dialogar com a instituição onde trabalha, seu projeto educativo, seu discurso, suas práticas explícitas ou tácitas e seus métodos particulares. Por último entram os saberes da experiência ou da prática, como um saber fazer e um saber ser. Com o tempo o professor não só aprende a integrar e mobilizar os saberes de sua experiência como também vai aprendendo a profissão, vai sendo cada vez mais um profissional.

Tratando do aspecto estratégico e da desvalorização do saber docente, os autores acima concluem que esta relação é, no mínimo, ambígua. Ao mesmo tempo em que se evidencia a importância do saber docente na sociedade da informação, percebe-se que a profissão de professor não tem o mesmo prestígio social. O magistério parece não estar acompanhando o *status* do seu próprio conhecimento. Os autores apontam cinco elementos explicativos desta ambigüidade.

Primeiro, por uma divisão social do trabalho. Do ponto de vista histórico, nas sociedades ocidentais pré-modernas a comunidade erudita assumia integralmente a formação das elites. Com a modernidade os conhecimentos foram se especializando e foi

surgindo uma divisão intelectual do trabalho, onde as universidades e a comunidade científica foram assumindo preponderantemente a função de pesquisa e o corpo docente a parte de formação, ficando sempre mais distante das instâncias de produção do saber.

Segundo, por causa da relação moderna entre saber e formação. Até a idade moderna existiam saberes mestres, como o caso da filosofia e teologia cristãs, que garantiam toda a racionalidade necessária na época. A modernidade desestabilizou estes conhecimentos. Deixaram de existir os saberes-mestres. Para os professores saber alguma coisa já não era suficiente para garantir o domínio de sua área. Era preciso saber ensinar determinados conhecimentos. Para o ensino nenhum conhecimento passou a ter valor em si mesmo. Houve uma mudança de natureza dos conteúdos e isto se refletiu no prestígio dos mestres: ela se deslocou dos saberes em si para procedimentos de transmissão dos mesmos.

Terceiro, o aparecimento das ciências da educação e a transformação do discurso pedagógico a partir daí. Dois fenômenos simultâneos podem ser observados sob este enfoque: a influência da psicologia na formação dos professores e as novas relações entre professor e aluno na escola. De outro lado, se percebe a contribuição da psicologia para o desenvolvimento da educação enquanto ciência. Mas tal influência foi tão forte que passou a ser a referência para a própria pedagogia. Esta perdeu progressivamente a sua visão mais completa pela substituição paulatina de sub-domínios especializados e cada vez mais autônomos. A formação dos professores perde em sua integralidade e generalidade com a crescente cientificização da área. A pedagogia foi se dividindo e se especializando à medida que crescia a racionalização do campo. Neste processo a produção dos saberes pedagógicos foi ficando restrita a um grupo de especialistas ligado à universidade cada vez mais distante da prática docente, ocorrendo o mesmo fenômeno de divisão intelectual do trabalho presenciado nas demais ciências, como vimos acima. Além do mais, a prática docente passou a seguir modelos de intervenção técnica, metodológica e profissional, acirrando ainda mais a divisão, ficando o corpo docente mais associado às tarefas de execução e aplicação dos saberes pedagógicos. De outro lado, o desenvolvimento das ciências da educação mudou a visão sobre a relação entre professor e aluno. As correntes pedagógicas que mais marcaram a existência da pedagogia como ciência tiveram algo em comum: a colocação do aluno no centro de gravidade da escola. Vemos progressivamente o professor e seus saberes deixar de ser o centro da pedagogia para dar lugar à criança. A ênfase sai do ensino para se concentrar na aprendizagem. O ato de aprender torna-se mais importante que o ato de ensinar, o que leva o saber docente para um segundo plano.

Quarto, pelo tipo de consolidação das instituições escolares na modernidade. Nos séculos XIX e XX a educação passou a ser um problema público e campo de ação social do

Estado. Seguindo o modelo das fábricas, os sistemas escolares passaram a ser concebidos como instituições de massa. A democratização do acesso à escola traduziu-se na necessidade de uma formação rápida do corpo docente e de especialistas escolares. De repente a educação foi lançada no bojo das questões políticas. As instituições privadas de formação de professores, basicamente as religiosas, e sua ideologia de vocação foram sendo substituídas por instituições públicas e por uma ideologia de caráter profissional. Em relação aos professores, cresceu a influência dos sindicatos, a partir dos quais o corpo docente aproveitou para formular várias demandas de melhoria das condições de trabalho. Tudo isso alterou muito pouco o prestígio dos professores: corpo da Igreja ou do Estado, os docentes continuaram sendo vistos como um corpo de executores. Nos últimos anos se percebem algumas diferenciações dentro dos profissionais que trabalham na escola que contribuem para a manutenção do desprestígio da profissão docente: o surgimento de especialidades como a psicopedagogia e a orientação escolar, por exemplo. O professor perdeu terreno no conjunto de seus saberes na medida em que a escola passou a incluir toda e qualquer criança, combatendo toda forma de exclusão, e a acolher a diversidade cultural típica da pós-modernidade. O saber docente ficou pulverizado e, em muitos casos, refém de especialidades, perdendo o seu significado mais amplo de formação, quando não se reduzindo à mera transmissão de conhecimentos.

Finalmente, uma quinta explicação da ambigüidade existente entre a desvalorização do saber docente e sua importância estratégica na sociedade do conhecimento é apontada por Tardif, Lessard e Lahaye: a desconfiança dos diversos grupos sociais em relação aos saberes transmitidos pela escola. Este processo vem acontecendo a partir dos anos oitenta em quase todos os países industrializados, espalhando-se para os demais rapidamente. Constatou-se que, não havendo uma correspondência entre os saberes escolares e aqueles necessários ao mercado de trabalho, alguns saberes foram simplesmente considerados inúteis para a sociedade, enquanto que outros, aqueles que garantiam o acesso ao mercado de trabalho, passaram a ser mais valorizados. Isto transformou a escola numa arena de negociação onde os consumidores dos saberes escolares passaram a determinar de fora o que o professor deveria lecionar. A pressão de fora valorizou determinados saberes em detrimento de outros e forçou os professores a não apenas formar indivíduos, mas em instrumentalizá-los para enfrentar a concorrência do mercado de trabalho.

Um derradeiro aspecto sobre os saberes docentes que eu gostaria de considerar é a sua dimensão axiológica. O professor trabalha com duas dimensões do conhecimento: os fenômenos da natureza e os atores que conhecem. Se no primeiro aspecto predomina a objetividade científica, o segundo está centrado na construção da subjetividade. Esta segunda dimensão, malgrado todas as forças redutoras dos saberes docentes à mera

transmissão de conhecimentos úteis ao mercado e apesar das tendências de profissionalização do ensino, sempre permaneceu associada à ação educativa. Não apenas por causa das relações subjetivas que envolvem o trabalho docente, mas também porque toda ação educativa é uma ação humana, a partir de Sacristán (1999), o saber docente é eminentemente valorativo. Toda a intencionalidade educativa é uma habilidade moral dos próprios docentes.

Perrenoud, em vários trabalhos, cunhou uma frase que ficou famosa e que mostra claramente a intencionalidade do trabalho docente: *o professor tem que agir na urgência e decidir na incerteza*. Intencionalidade e imprevisibilidade estão presentes nesta idéia. Se os planejamentos pedagógicos dos professores não lhe garantem a certeza de realização de sua intencionalidade, é certo que estes vêm marcados por escolhas que envolvem muitas variáveis, vindo desde a pressão externa do mercado, passando pela proposta pedagógica do estabelecimento de ensino onde trabalha e indo por suas experiências de vida pessoal e profissional.

Resgatando o sentido decisório que Perrenoud dá aos saberes docentes, Tardif e Gauthier (2001) utilizam a metáfora da jurisprudência. Ultrapassam a dimensão marcadamente moral presente em Sacristán e resgatam o sentido decisório de Perrenoud. Para os autores, o saber docente não é decorrente do julgamento científico, mas se aproxima da modalidade de julgamento jurídico. Se o julgamento científico refere-se a estado de coisas, o julgamento jurídico leva em conta as questões sociais, uma vez que procura ajustar a convivência e as atividades humanas. O professor leva em conta as questões morais e sociais em seu julgamento.

Subirats (2000), identificando uma ruptura dos modelos morais nas sociedades pós-industriais, sustenta a necessidade urgente de uma educação moral. Para a autora, o processo de mudança inexorável característico da pós-modernidade vem destruindo aos poucos qualquer construção que tenha sua legitimidade no passado. Com o desuso das normas tradicionais cria-se um vazio de referências que possam dar sentido à enorme multiplicidade de respostas possíveis nos dias atuais. Não faltam respostas, mas a legitimidade de um fundamento para a ação. O sistema educativo é a instituição social que mais sente o reflexo negativo desta falta de referência e é a escola quem primeiro leva a culpa quando os desvios geram transtornos à comunidade. Procurar um sentido na fragmentação das respostas hodiernas, se não for um compromisso da escola com a sociedade, no mínimo deverá ser um compromisso do estabelecimento escolar consigo mesmo, para que se criem condições favoráveis ao trabalho docente. A autora insiste na construção de um novo modelo de educação em que a normatização moral tenha lugar obrigatório no debate. Já se espera isso da escola, quando se vê que tantas outras

instituições sociais decadentes lançam um olhar esperançoso sobre a educação como espaço privilegiado de uma formação planejada das pessoas jovens. Assumir esta dimensão moral é questão de oportunidade, pois neste momento existe um certo apoio das demais instituições sociais, mas também de revisão da função social da escola, questionando se a escola deve ou não assumir mais este ônus.

2. A Identidade Profissional

O aspecto da identidade que problematizo está ligado à reserva profissional dos professores. Certamente muitos estão lecionando sem terem uma identificação profissional com a carreira docente, mas sim com suas áreas de conhecimento específicas. Lüdke (1988) coloca uma interrogação sobre o assunto perguntando se o educador é um profissional. Ela vê, no texto, uma falta de especificidade na formação dos professores e aponta o fato de profissionais de outras áreas também serem *profissionais* da educação ou poderem exercer o magistério. Quem forma o futuro médico, exercendo uma função docente, é outro médico. Sua identidade profissional está mais fortemente ligada à medicina do que à docência. Se tantos outros profissionais podem lecionar, qual o sentido em se discutir uma profissão docente?

Parece-me que a identidade profissional é requisito fundamental para a constituição de uma profissão. No caso dos professores, pelo fato de muitas outras categorias profissionais poderem lecionar para a formação de seus próprios corpos profissionais, temos uma profissão um tanto diluída ou, talvez, nem tenhamos uma profissão (Bourdoncle, 1991). Perrenoud (2002), mostra que nos países anglo-saxões o ofício de professor é descrito como uma semiprofissão. Naqueles países, o não reconhecimento da profissão docente deve-se à dependência excessiva dos professores aos programas e textos, bem como ao fato de usarem demasiadamente a proteção do sistema. Assumindo pessoalmente poucos riscos, de acordo com a lógica apresentada por Perrenoud, o problema da identidade é colocado novamente no centro da discussão a respeito da profissionalização docente.

As profissões, segundo Dubar (1997), têm sua origem nas corporações de ofício da Idade Média. Eram grupos de trabalhadores especializados em determinadas tarefas, ligados entre si pelos segredos que envolviam a manufatura de seus produtos, laços morais e respeito a uma série de normas, formando uma espécie de confraria. Ao entrar na corporação o artesão devia fazer um juramento, uma profissão de fé na corporação. O termo profissional ou professo era utilizado para aqueles que faziam parte de alguma corporação de ofício. Dizer-se profissional era passar um atestado público quanto à qualidade do produto disponibilizado.

Compõe a idéia de profissão, além de uma identidade de grupo, uma especificidade de tarefas e um controle sobre os membros através de um código de ética profissional. Duas profissões atuais costumam ser apontadas como representativas de todas estas exigências conceituais: a advocacia e a medicina. Através das duas pode-se entender melhor os conceitos que definem as profissões, principalmente as liberais, modelo dos projetos de profissionalização do mundo moderno. De um lado, existe o conhecimento de uma atividade exclusiva do grupo e para isso faz-se necessário vários anos de estudo e, na conclusão, a expedição de um diploma que reconhece ao portador o *know how* do grupo. Mas só o diploma não é suficiente para se reconhecer um profissional. Por isso, de outro lado, o grupo tem uma organização independente da universidade (Ordem dos Advogados do Brasil e Conselhos Regionais de Medicina, por exemplo) que fiscalizam o exercício profissional. Como profissionais liberais, tanto médicos quanto advogados podem abrir seus próprios empreendimentos. A OAB e o CRM garantem o exercício desde que não infrinjam o código de ética profissional.

Na profissão docente a identidade de corpo talvez seja tênue porque ainda restam etapas de profissionalização que precisam ser percorridas. Percebo uma forte influência da visão anglo-saxã em relação à idéia de profissão, onde as chamadas profissões liberais exercem forte influência na conceituação.

Sob o ponto de vista da preparação específica para lecionar, apenas parte dos professores tem esta exigência. Nos cursos universitários importa mais o conhecimento científico específico da área de conhecimento. Aonde mais nitidamente vemos um processo de profissionalização do magistério é para os que se destinam à Escola Básica. Para ser professor nesta etapa da vida escolar é necessária uma licenciatura. Se para lecionar para crianças e adolescentes é preciso ter uma licença, provavelmente será no estabelecimento de ensino da Escola Básica que encontraremos elementos para o desenvolvimento da profissão docente. Desta especificidade da Escola Básica também se percebe que na conceituação mais profissional do magistério não bastam os conhecimentos científicos das disciplinas. Ser verdadeiramente um profissional da educação requer a mobilização de inúmeros outros saberes além do conhecimento da matéria que se leciona.

Quanto à construção de um código de ética profissional, o desafio dos professores é ainda maior. Persiste tacitamente apenas num *habitus* profissional estabelecido em cada unidade escolar. A ética profissional passa a ser percebida de forma diferenciada em cada estabelecimento de ensino. Como cada escola tende a afirmar a sua identidade característica, a ética fica quase imperceptível enquanto categoria profissional. Desta forma o professorado está longe de ser considerado uma profissão liberal no sentido mais estrito do termo. A dependência do professor em relação ao estabelecimento para o exercício da

profissão ainda é muito grande. Fora da escola são poucas as garantias profissionais dos professores. Aliás, ali não existe controle profissional algum. Fora da escola qualquer pessoa pode arvorar-se em professor particular. Vemos estudantes e outros profissionais das mais diferentes áreas do conhecimento tendo clientes em boa monta para aulas de reforço escolar, sem que estes alunos ou famílias questionem a certificação profissional do professor quando buscam o serviço. Se existe algum espaço onde se cobra profissionalismo dos professores este lugar é o estabelecimento de ensino. Não é só a instituição a cobrar, mas alunos e famílias exigem relações sempre mais profissionais no ambiente escola.

Os professores, enquanto grupo profissional, têm uma história específica, conforme mostra Nóvoa, falando do caso português (Nóvoa, 1995). Tudo o que diz de lá serve para o Brasil, uma vez que o nosso desenvolvimento escolar tem sua matriz na metrópole portuguesa. A Escola Básica inicialmente foi fundada pelas congregações religiosas que acabaram se transformando em verdadeiras congregações docentes. Quando da estatização progressiva do ensino houve a substituição de professores religiosos (ou sob a tutela da Igreja) por professores leigos (agora sob a tutela do Estado). Antes o modelo de professor era o religioso, envolvendo a docência numa auréola de vocação e sacerdócio, mesmo em se tratando de professores leigos. A estatização foi um passo rumo à profissionalização porque significou o rompimento dessa relação vocacional. No entanto, segundo Nóvoa, o processo de estatização não foi capaz de levar adiante a construção de uma codificação deontológica da profissão, como têm as profissões liberais atuais. A explicação do autor para este fato se dá pela imposição, na estatização, de instituições mediadoras da regulamentação docente. As inspetorias de ensino, para citar uma das mediações, sempre exerceram um controle reconhecido sobre o exercício formal da docência. O estabelecimento de ensino, como atual núcleo estratégico da organização estatal da educação, vem intermediando cada vez mais o exercício profissional do magistério.

Vê-se, então, que a falta de um código de ética e uma certa dispersão em relação à identidade profissional não são suficientes para não considerar o professorado uma profissão. Mesmo tendo como referência as profissões liberais atuais é possível considerar a docência como profissão. As identidades profissionais, obedecendo à dinâmica identitária relacional e refletindo o processo de estatização aqui empregado, são intermediadas pelos estabelecimentos. A partir destes estabelecimentos escolares é possível ir desvendando os meandros da docência e sua profissionalização.

3. A Socialização Profissional

Aqui no Brasil, Lüdke (1988 e 1996) vem procurando abordar a socialização profissional dos professores insistindo na estreita ligação existente entre formação inicial e continuada. Para a autora o embate entre a formação e a experiência são pontos-chave de seus estudos, visto que a maioria dos trabalhos trata das questões como dois pólos isolados. Lüdke levanta questões como: a formação inicial recebida pelo professor, os estágios práticos, a influência dos bons e maus professores, a relação entre teoria e prática e a literatura utilizada pelas escolas para estudo destas questões. Além destas, outra série de questões vêm sendo discutidas há anos pela pesquisadora: a importância do choque inicial do primeiro emprego, as coisas que facilitam ou dificultam as primeiras experiências profissionais, o papel do clima de trabalho no desenvolvimento profissional e como se processa este desenvolvimento profissional ao longo da carreira do professor.

Contreras (1997), ao tratar da autonomia do professorado, consegue dar um panorama bastante amplo das questões que envolvem a socialização profissional do professorado. Questiona a racionalidade técnica que está por trás da prática profissional como fator de dependência profissional do professor, ao mesmo tempo em que constata a sua incapacidade política, tornando ilusória tal autonomia enquanto profissional, no sentido liberal do termo. Apresenta autores que passaram a ser minhas referências nos questionamentos sobre o tipo de profissional que é o professor. Consegue articular os pensamentos de Schön, Stenhouse, Giroux, Elliot e Zeichner com maestria. Com o tempo, tendo oportunidade de conhecer diretamente tais autores, na verdade nunca perdi a referência deste trabalho de Contreras. Ele tem o mérito de não apenas dar uma panorâmica geral nas questões que realmente interessam à caracterização do professor como um profissional, mas também de situá-las articuladamente no contexto da formação em serviço.

Adentro o problema da socialização profissional a partir de Bourdoncle (1991). O autor faz uma distinção entre três termos afins, mas que apresentam sutilezas diferentes no entendimento da profissão: profissionalidade, professionismo ou corporatismo e profissionalismo. As três idéias agrupadas são um ensaio de clarificação do assunto e podem apontar maior ou menor grau de socialização profissional. É possível perceber três etapas no processo de profissionalização, cada qual nomeada por um dos conceitos por ele colocados.

A profissionalidade marca o início da socialização profissional. É um conjunto de conhecimentos e capacidades individuais e coletivas socialmente colocadas como expectativa profissional. Desde a formação inicial, passando pela formação continuada, percebe-se um constante trabalho de especialistas e profissionais da área para transmitir os

saberes e os fazeres ideais da profissão. A profissionalidade está no plano das potencialidades e não da realidade. Cada profissão tem um *protótipo* exemplar como referência. Teorizar a profissão em torno deste ideal constitui a profissionalidade. É um momento importante da socialização profissional, uma vez que é neste estágio do processo que se pode colocar os marcos de referência para a ação profissional.

O segundo conceito colocado por Bourdoncle é o profissionalismo ou corporatismo, marcando uma nova fase na socialização profissional. Estes neologismos querem passar a idéia de estratégias e retóricas coletivas que tentam transformar uma atividade em profissão. Dá-se claramente pela ação dos sindicatos e das corporações para inculcar no *métier* um estatuto profissional, para transformar o trabalho especializado em efetivo exercício da profissão. Nesta fase o profissional em formação vai entendendo as exigências profissionais coletivas. São coisas dadas de fora, um *habitus* da coletividade construído ao longo da história profissional que é desvendada paulatinamente por aquele que vai se fazendo profissional.

Finalmente, o terceiro conceito explicado por Bourdoncle é o profissionalismo. O profissionalismo é marcado pela adesão individual à retórica e normas da corporação. Para o autor é neste estágio que realmente começa a socialização profissional. O que distingue esta fase das anteriores é a escolha pessoal que se faz pela profissão. A profissionalidade e o profissionalismo ou corporatismo são dados desde fora do profissional. Profissionalismo só temos quando este conjunto de informações profissionais colocado na formação inicial e no trabalho passam a fazer parte integrante da vida profissional por uma escolha própria.

Em educação, o profissionalismo, no sentido apresentado por Bourdoncle, pode ser a melhor estratégia para a autonomia profissional do professorado, utilizando o discurso de Contreras, como também explicar a transição entre as dimensões vocacional e profissional que têm marcado a história recente do magistério.

Como assimilação pessoal dos saberes e fazeres ligados ao magistério, o profissionalismo permite uma atuação crítica do professor. Aquele conjunto de regras e saberes já não são extrínsecos a ele. Assumidos como seus, os valores da corporação podem ser modificados a partir de suas próprias experiências. Mesmo não sendo uma profissão do tipo liberal, agindo com profissionalismo o professor estará num campo livre e incerto, onde a sua atuação profissional poderá marcar os rumos da própria coletividade. Em outras palavras, o profissionalismo é condição de autonomia dos docentes. Tal autonomia não se refere apenas à coletividade ou à corporação, pois no caso dos professores ela é bastante tênue. A autonomia no estabelecimento de ensino, colocado como mediador das relações de coletividade profissional, é o maior desafio do

profissionalismo. A autonomia neste espaço não trata de um distanciamento crítico, pouco provável nas relações tão próximas dentro da escola, mas de assumir os rumos de sua própria vida profissional e de sustentar suas posições perante a instituição e os pares.

Ainda existe um ranço de *sacerdócio* ligado ao magistério. Principalmente na Escola Básica, onde foi maior a atuação da Igreja, a estatização do ensino não conseguiu resolver suficientemente esta questão. É certo que ao professor de crianças e adolescentes não cabe o mero ensino de conhecimento. A formação do aluno enquanto pessoa é um desafio que permanece para o professor enquanto profissional. O profissionalismo, de acordo com a definição de Bourdoncle, pode ser uma perspectiva interessante para se trabalhar este impasse. Se o trabalho for assumido profissionalmente, como uma escolha pessoal e livre pelo magistério, o professor fica além desta polêmica que persiste entre vocação e profissão. Percebe-se profissionalismo no professor quando ele faz porque gosta e acredita. Aí, então, a polêmica deixa de fazer sentido.

Referências Bibliográficas

Livros

- CONTRERAS DOMINGO, José. **La Autonomía del Profesorado**. Madrid: Ediciones Morata, 1997.
- DUBAR, Claude. **A Socialização (Construção das Identidades Sociais e Profissionais)**. Porto: Porto Editora, 1997.
- FREITAS, Maria Nivalda de Carvalho. **O Professor Iniciante e suas Estratégias de Socialização Profissional**. Rio de Janeiro: PUC. Dissertação de Mestrado, 2000.
- GEMAQUE, Rosana Maria Oliveira. **O Magistério Superior como Profissão: Professores de Medicina e de Enfermagem**. Rio de Janeiro: PUC. Dissertação de Mestrado, 1995.
- PERRENOUD, Philippe. **Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: Perspectivas Sociológicas**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1993.
- PERRENOUD, Philippe et al (Orgs.). **Formando Professores Profissionais (Quais Estratégias? Quais Competências?)**, 2ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- SCHAFFEL, Sarita Léa. **O Instituto de Educação do Rio de Janeiro e a Construção de uma Identidade Profissional (1930-1960)**. Rio de Janeiro: PUC. Tese de Doutorado, 1999.

TAVARES, José e BRZEZINKI, Íria. **Construção do Conhecimento Profissional (Um Novo Paradigma Científico e Profissional)**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1999.

Artigos

ATKINSON, Paul e DELAMONT, Sara. **Socialization into Teaching: the Research wich Lost Its Way**. British Journal os Sociology of Education, vol. 6, nº 3, 1985.

BOURDONCLE, Raymond. **Savoir Professionnel et Formation des Enseignants: Une Typologie Sociologique**. Spirale, Revue de Recherches em éducation, nº 13, 1994.

_____. **La Professionnalisation des Enseignant: Analyses Sociologiques Anglaises et Américaines**. Revue Française de Pédagogie, nº 94, 1991.

CUNHA, Maria Isabel da. **Profissionalização Docente: Contradições e Perspectivas**. In VEIGA, Ilma Passos Alencastro e CUNHA, Maria Isabel da (Orgs.). **Desmistificando a Profissionalização do Magistério**. Campinas: Papyrus, 1999.

DUBAR, Claude. **Formação, Trabalho e Identidade Profissionais**. In CANÁRIO, Rui (Org.). **Formação e Situações de Trabalho**. Porto: Porto Editora, 1997.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho Docente e Profissionalização: Sonho Prometido ou Sonho Negado?** In VEIGA, Ilma Passos Alencastro e CUNHA, Maria Isabel da (Orgs.). **Desmistificando a Profissionalização do Magistério**. Campinas: Papyrus, 1999.

LÜDKE, Menga. **Sobre a Socialização Profissional de Professores**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo: nº 99, novembro de 1996.

_____. **O Educador: um Profissional?**. In CANDAU, Vera Maria (Org.). **Rumo a uma Nova Didática**. Petrópolis: Vozes, 1988.

MARIN, Alda Junqueira. **Desenvolvimento Profissional Docente: Início de um Processo Centrado na Escola**. In VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Caminhos da Profissionalização do Magistério**. Campinas: Papyrus, 1998.

POPKEWITZ, Thomas S. **Profissionalização e Formação de Professores: Algumas Notas Sobre a Sua História, Ideologia e Potencial**. In NÓVOA, António (Coord.). **Os Professores e a Sua Formação**, 2ª edição. Lisboa: Publicações Dom Quixote e Instituto de Inovação Educacional, 1995.

SCHAFFEL, Sarita Léa. **A Identidade Profissional em Questão**. In CANDAU, Vera Maria (Org.). **Reinventar a Escola**, 2ª edição. Petrópolis: Vozes, 2001.

- SCHIEFELBEIN, Ernesto. **Diez Dicotomías en Relación al Rol Profesional de Profesor**. Brasília: Educação Brasileira, 18 (37), 2º sem. 1996.
- SCHÖN, Donald A.. **Formar Professores como Profissionais Reflexivos**. In NÓVOA, António (Coord.). **Os Professores e a Sua Formação**, 2ª edição. Lisboa: Publicações Dom Quixote e Instituto de Inovação Educacional, 1995.
- SUBIRATS, Marina. **A Educação do Século XXI: a Urgência de uma Educação Moral**. In IMBERNÓN, Francisco (Org.). **A Educação no Século XXI (Os Desafios do Futuro Imediato)**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- TARDIF, Maurice et alii. **Os Professores Face ao Saber**. Teoria & Educação, nº 4, 1991.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Avanços e Equívocos na Profissionalização do Magistério e a Nova LDB**. In VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Caminhos da Profissionalização do Magistério**. Campinas: Papyrus, 1998.