



SABERES DOCENTES E FORMAÇÃO PROFISSIONAL: RISCOS DA PROLETARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

TEACHING KNOWLEDGE AND VOCATIONAL TRAINING: RISKS OF THE PROLETARIZATION OF TEACHING WORK

Odália Bispo de Souza e Silva
Fernanda Carolina Pires de Almeida Cruz

RESUMO

O presente artigo é resultado de uma pesquisa bibliográfica realizada no contexto de uma investigação que pretende compreender os saberes docentes e a formação profissional construídos na prática, a partir das contribuições dos estudos de Tardif (2002, 2007, 2014) e Tardif e Lessard (2005), Enguita (1991), Nóvoa (1995), Oliveira(2004), dentre outros, que apresentam discussões que permitem refletir acerca da relação entre os saberes docentes e os modos de atuação profissional do professor. Nessa perspectiva, a retomada de abordagens propostas por estes autores corrobora com os objetivos traçados para este estudo de pensar na formação, na atuação e no desenvolvimento profissional dos professores. Tendo em vista que a prática docente é, por natureza, o espaço de (re)produção de saberes, parte-se do princípio de que, dentre os fatores que contribuem para a proletarização do trabalho do professor, está a ausência de alguns desses saberes. Logo, compreende-se que o reconhecimento da importância da sistematização dos saberes docentes poderá contribuir na prática, servindo como um mediador indispensável na constituição das relações de ensino-aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Saberes docentes; Professor; Proletarização.

ABSTRACT

This article is the result of a literature survey in the context of an investigation that aims to understand the teaching knowledge and training constructed in practice, from the contributions of the studies of Tardif (2002, 2007, 2014) and Tardif and Lessard (2005), Enguita (1991), Fernandes (1987), Novaski (2002), Nóvoa (1995), Oliveira (2004) and Werner, Bower, (1984), who present discussions to reflect on the relationship between the teacher's knowledge and their professional action. In this perspective, the retaking of approaches proposed by these authors agrees with the goals set for this study of thinking in training, performance and development of teachers. In view of that the teaching practice is by its nature, the (re) production of knowledge, it is assumed that among the factors that contribute for the proletarianization of teacher's work is the default of some of these knowledges. Between this and that, it is understood that the recognition of the importance of systematization of teaching knowledge can contribute in practice, serving as an indispensable intermediate in the formation of the teaching-learning relationships.

KEYWORDS: Teacher's knowledge; Teacher; Proletarianization.



INTRODUÇÃO

A temática levantada em torno dos saberes docentes tem sido alvo de investigação por diversas correntes que se ocupam de áreas voltadas para os modos de atuação do professor. Neste artigo, na busca pela compreensão da configuração desses saberes docentes na prática de sala de aula, serão discutidos elementos que nos permitam atender a dimensão dessa relação para as atividades de ensino-aprendizagem. Propõe-se, então, como objetivo precípua: discutir acerca dos saberes docentes e da formação profissional constituídos na prática. Para tal, será desenvolvida uma pesquisa bibliográfica direcionada pela produção teórica de autores que abordam a questão dos saberes docentes, sobretudo, Maurice Tardif (2002, 2007, 2014) e Tardif e Lessard (2005), que funcionarão, neste estudo, como fundamentação para a discussão acerca dos saberes docentes.

Ao considerar o que “são, fazem, pensam, dizem” os professores nas situações de trabalho, Tardif (2014) é convidativo a que se pense na necessidade de se reconhecer que só é possível falar do saber docente relacionando-o com aquilo que o condiciona e com um dado contexto de trabalho. É, pois, fundamental que o estudo dos saberes docentes esteja sempre relativo à identidade do professor e a sua história de vida construída a partir de suas experiências profissionais, na relação que constantemente estabelece com os alunos, com os outros professores, com a gestão escolar, etc., ou seja, com o social que está intrinsecamente relacionado a elementos de ordem histórica, cultural e política.

Partindo do pressuposto de que a historicidade constitui-se como elemento fundamental no estudo dos sujeitos em situações de trabalho, destacamos aqui, de acordo com Maurice Tardif (2012), a ideia de que os saberes desse sujeito agente no exercício da docência, os quais se manifestam através das complexas relações entre o professor e os demais agentes do processo educacional, são construções sociais cujos conteúdos, formas e modalidades dependem intimamente da história de uma sociedade e de sua cultura. Logo, em cada época, em conformidade com as relações de saber e poder que aí se configuram, determinados saberes são considerados mais ou menos importantes.



Tendo em vista que o trabalho docente é o resultado da ação de um trabalhador, sempre singular, não se pode perder de vista o investimento por ele impetrado no qual evidenciam-se traços individuais e modos particulares de mobilização do conhecimento e de utilização das ferramentas necessários à execução da tarefa. Cunha e Alves, em retomada a postulados de Yves Schwartz acerca do *inesperado* no encontro entre “uma situação dada anteriormente e um sujeito também histórico” nas situações de trabalho, explicam que haverá sempre uma parte imprevisível que exigirá do trabalhador a utilização de sua experiência peculiar para “lidar com os imprevistos do momento”. (CUNHA; ALVES, 2012, p. 26-27).

Nesse sentido, embora reconhecendo que “todo saber, mesmo ‘o novo’, se insere numa duração temporal que remete à história da sua formação e da sua aquisição”, Maurice Tardif (2012, p. 35) aponta uma tendência à visão fabril que parece reger a lógica da aquisição e aprendizagem de novos conhecimentos: “o valor social, cultural e epistemológico dos saberes reside em sua capacidade de renovação constante, e a formação com base nos saberes estabelecidos não passa de uma introdução às tarefas cognitivas consideradas essenciais e assumidas pela comunidade científica em exercício”. (TARDIF, 2012, p. 34). É, pois, pela determinação, também, de um conjunto de saberes próprios àqueles que estão autorizados a inscrevê-los numa ordem discursiva que os toma, em um dado momento, como bons, como certos, como válidos, que será possível sentenciar quais deles devem figurar como os mais apropriados para o ofício de ensinar.

Diante da necessidade de refletir sobre a importância dos saberes docentes para o exercício em sala de aula, emerge as seguintes questões que são norteadoras de nossas reflexões: Quais saberes servem de base ao ofício de professor? Noutras palavras, quais são os conhecimentos, o saber-fazer, as competências e as habilidades que os professores mobilizam diariamente, nas salas de aula e nas escolas, a fim de realizar concretamente as suas diversas tarefas? Qual é a natureza desses saberes? (TARDIF, 2014, p. 9).

Mediante a essas e outras questões vê-se, então, a importância de relacionar estes saberes com a prática docente. Tardif (2014) ressalta alguns saberes que são construídos na prática: os saberes relacionados ao dia-dia do professor, ao qual ele é moldado pelo



trabalho; os saberes plurais formados de vários saberes oriundos da sociedade, cultura pessoal, instituição escolar e também os saberes construídos no trabalho interativo, movidos pela interação professor e aluno, onde ambos são beneficiados.

Para uma reflexão acerca da noção de proletarização do trabalho docente, serão utilizados autores como Enguita (1991) e Oliveira (2004). Na perspectiva desses estudiosos, a proletarização do trabalho docente consiste num processo de desqualificação e precarização do exercício docente, atribuindo a ideia do proletariado ou classe trabalhadora, que se constitui devido ao empobrecimento da classe média. Em relação ao trabalho docente, há uma perda vasta na produção da aprendizagem, quando a prática não está norteada por alguns saberes que são fundamentais.

É coerente pensar que todas as pessoas desejam ser reconhecidas em seus ofícios como profissionais competentes, e habilitados a exercer suas funções com êxito. Porém a proletarização do trabalho docente é evidente, sobretudo, quando o profissional não está capacitado e moldado pelos saberes que orientam a prática docente. Compreende-se que, nesse caso, ele entra em um estado de desvalorização que, por conseguinte, gera um conjunto de consequências para sua prática de trabalho cotidiana.

Dessa forma, o objetivo desta pesquisa é pensar no significado do trabalho docente, quando mediado por vários saberes que orientam essa prática. Considera-se que dentre os fatores que contribuem para a proletarização docente está a ausência de alguns desses saberes. Portanto é primordial repensar e identificar os saberes docentes, e as habilidades profissionais que demarcam a qualidade da ação docente.

TRABALHO DOCENTE E QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL

Os professores, como sujeitos singulares por natureza, são inscritos em uma dada ordem social e, no exercício de sua profissão, ao utilizarem-se das estratégias de adaptação do trabalho, deixam, inevitavelmente, suas marcas, considerando-se que é dotado de valores, intenções, competências e saberes. Apesar de sua singularidade, há que se reconhecer a constituição coletiva dos sujeitos no trabalho, uma vez que toda



atividade humana sempre remete a um movimento que é individual, mas também é coletivo. De forma bastante superficial, podemos dizer que a individualidade está no modo como o trabalhador põe em marcha seus valores, seus conhecimentos etc., e faz uso de si na execução daquilo que lhe é designado; a coletividade, por sua vez, possui relação com o modo como ele foi constituindo-se esse sujeito, com tais valores e modos de ser.

Nessa perspectiva, pode-se inferir, tal como apontam Cunha e Alves: o trabalho é “uma atividade reguladora individual e coletiva que põe em marcha o sistema em seus acontecimentos aleatórios de todas as ordens, através das antecipações e gestões simultâneas de múltiplos horizontes temporais que se apresentam numa situação profissional”. (CUNHA; ALVES, 2012, p. 23). Retomando a noção de que o trabalho é o lugar de acontecimentos complexos proposta por Schwartz em *Ergonomie, philosophie et exterritorialité*, os pesquisadores explicam que, de um lado, “as situações de trabalho condensam as marcas da história humana” e, por outro lado, “trazem sempre a novidade das renormalizações impetradas pelos sujeitos do trabalho nos usos que eles fazem de si mesmos”. (CUNHA; ALVES, 2012, p. 26).

Tendo em vista que o universo de trabalho no qual o trabalhador atua é constituído de normas de tipos variados, tais como científicas, técnicas, organizacionais, hierárquicas, gestionários, o resultado disso é uma via duplamente constituída: de um lado, a intensidade da pressão emergente da coexistência desses elementos faz com que o sujeito seja coagido a não fazer o que se quer; mas, de outro lado, paradoxalmente, em virtude dessa pressão, é levado a colocar em ação suas próprias normas de vida, suas referências. Essa particularidade do trabalho é denominada por Schwartz (2011) como a “dramática” na duração do trabalho que resulta, de acordo com o autor em que

todo ato de trabalho é [...] uso de si por si. Mas além disso, ele é o uso de si pelos outros. [...] É efetivamente na atividade de trabalho que se manifesta a dialética do uso de si, ou seja, a maneira singular pela qual os homens e as mulheres fazem uso deles próprios e daquilo que os outros lhes demandam. (SCHWARTZ, 2007, p. 70)

O trabalhar é atravessado por valores que são aquilo que é vivo em geral. Há aspectos de ordem biológica e também de ordem social que aparecem em inúmeras



circunstâncias, visto que a incontornável presença do corpo, do corpo-si é uma forma de nominar aquilo que é do âmbito da atividade do trabalho a qual é comandada e sentida pelo próprio corpo de trabalhador. De acordo com Cunha e Alves, “esse corpo que é biológico, histórico, é psíquico, é cultural e se apresenta inteiro, atravessado pelo debate de normas nos micro-atos que se inscrevem entre o trabalho prescrito e o trabalho real: o *ser* é convocado nas configurações históricas das situações de trabalho”. (CUNHA; ALVES, 2012, p. 30. Grifo dos autores). Visto dessa forma, trabalhar (sobretudo trabalhar como professor) é, ao mesmo tempo, fazer algo de si mesmo e consigo mesmo, cuja consequência é, dentre outros fatores, a modificação, com o passar dos tempos, no e pelo trabalho, da identidade do trabalhador: por exemplo, ele aprende a trabalhar, a dominar os saberes inerentes àquilo que precisa fazer.

Pesquisador de grande relevância para o campo dos saberes docentes, Maurice Tardif desenvolve suas investigações, enfatizando a evolução e a situação da profissão docente. Sua abordagem principal está voltada para a formação dos professores e para os conhecimentos que funcionam como base para o exercício da docência. Segundo Tardif,

é impossível compreender a natureza do saber dos professores sem colocá-lo em íntima relação com o que os professores, nos espaços de trabalho cotidianos, são, fazem, pensam, dizem. O saber dos professores é profundamente social e é, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que o possuem e o incorporam à sua prática profissional para a ela adaptá-lo e para transformá-lo. (TARDIF, 2012, p. 15)

De acordo com Tardif os saberes dos professores são profundamente sociais, e acredita-se ser impossível compreender a natureza desses saberes, sem colocá-los em relação com o cotidiano destes profissionais, pois estes saberes são incorporados na prática profissional e passam por transformações e adaptações.

Parte-se do princípio de que os saberes dos professores estudados no decorrer da formação inicial (saberes das disciplinas e saberes da formação profissional) vão se reconstruindo no dia-a-dia em sala de aula, a partir dos saberes curriculares e da experiência e de outros saberes da formação continuada e do desenvolvimento profissional. O trabalho docente, por sua vez, está articulado a um conjunto de interações, que integram



professor e aluno em um trabalho em equipe. Nessa perspectiva, Tardif (2014, p. 267), retomando estudos de Tardif e Lessard (2005) afirmam que:

Ser docente no cotidiano nada mais é [...] do que um conjunto de interações personalizadas com os alunos, a fim de obter participação deles em seu próprio processo de formação e atender às diferentes necessidades. Não há como trabalhar as interações humanas sem perceber que o trabalho em equipe tem como gratificação a cooperação recíproca.

Sendo assim, o resultado do ensino, nesse caso, é a construção do novo e a criação de um caráter questionador, de busca e inquietação, de dúvida e erros, resultante de métodos de interação e de construção e socialização de conhecimento e cultura. Em função disso, o trabalho docente ou ensino caracteriza-se como uma atividade humana, um trabalho interativo, ou seja, um trabalho baseado em interações entre pessoas. Concretamente, ensinar é desencadear um programa de interações com um grupo de alunos, a fim de atingir determinados objetivos educativos relativos à aprendizagem de conhecimentos e a socialização (TARDIF, 2014, p.118).

O professor precisa romper com algumas práticas que não mais se sustentam, e procurar refletir sobre os saberes que têm pautado sua prática. Para isso, torna-se fundamental buscar ser aberto a novas especializações e pensar de forma crítica em seus métodos. Estes saberes comparecem a partir do saber prático e são estruturados a partir de outros saberes construídos no decorrer da formação profissional que servirão de base, para viabilidade de outros saberes provenientes ao exercício docente. Segundo Tardif (2002, p. 23),

um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta.

Com base nesta linha de pensamento o professor não é somente um sujeito que repassa conhecimentos produzidos por outros, porém ele é alguém que possui conhecimentos e os coloca em prática, dando significado ao trabalho docente. O professor



de profissão busca construir sua própria identidade, com base em suas próprias experiências. Para Tardif (2012 p. 31), “um professor é antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros”.

O professor é, nessa perspectiva, alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e a pedagogia e desenvolver um saber prático baseado na sua experiência cotidiana com os alunos. De acordo com este pensamento, o professor desenvolve um saber prático no cotidiano com os alunos, quando é mediado por outros saberes pedagógicos que iram orientar a ação do professor que possui conhecimento.

Rubem Alves, citado por Novaski (2002, p. 13), destaca que “o saber precisa ter sabor”, e que nada adianta os títulos acadêmicos, o conteúdo adquirido arduamente em uma graduação, em pesquisas, se caso este conhecimento não resultar [...] “num bem-querer que é o sabor de saber”. Com base nesta linha de pensamento, o professor precisa pesquisar saberes que atendam a necessidade dos alunos, pois de nada aproveita ao professor expor seus saberes, se não houver resultado. Além do domínio de uma série de saberes, o professor contemporâneo atua como docente na chamada era do conhecimento, na qual a informação surge em grande volume e não se torna uma tarefa fácil, prender a atenção de uma turma de alunos se não houver uma pedagogia que tenha sabor.

Mediante o contexto enfrentado é preciso pensar no sabor do saber com maior delicadeza, pois são vivenciadas inúmeras situações que debilitam este pensamento. Alunos indispostos a aprender, enquanto o professor tem preparado excelentes aulas, e vice e versa. Por esta razão necessariamente é preciso analisar os dois lados dessa situação. Com suporte a temática em relação aos professores e de acordo com a citação dos autores, de nada adianta o professor tem muito conhecimento se quando for expor estes conhecimentos não alcançar nenhum resultado, será vão, e conseqüentemente não resultará num sabor do saber.

Conseqüentemente pode-se inferir, então, que não existe trabalho sem técnica, e também não há ensino-aprendizagem sem pedagogia. A pedagogia é considerada a tecnologia utilizada pelo professor com o objetivo de atingir resultados no trabalho docente.



Segundo Tardif (2014, p. 117), a pedagogia é o conjunto de meios empregados pelo professor para atingir seus objetivos no âmbito das interações educativas com os alunos. Noutras palavras, do ponto de vista da análise do trabalho, a pedagogia é a “tecnologia” utilizada pelos professores em relação ao seu objetivo de trabalho (os alunos), no processo de trabalho cotidiano, para obter um resultado (a socialização e a instrução).

A pedagogia não é somente vista como objeto de saber, ela é também um exercício que mobiliza diversos saberes, que podem ser denominados de saberes pedagógicos. Eles se apresentam como doutrinas de reflexões sobre a prática educativa, doutrinas essas que são incorporadas à formação profissional dos professores, fornecendo, por um lado, um esqueleto ideológico à profissão e, por outro, algumas habilidades que surgem na experiência. Pois saber alguma coisa não é mais o suficiente, é preciso ter pedagogia para ensinar. Tardif (2012 p.44) afirma: O saber transmitido não possui, em si mesmo, nenhum valor formador; somente a atividade de transmissão lhe confere esse valor.

Nesta ótica do autor poder se chegar a uma reflexão instigante, que nenhum saber é por si próprio formador. Os saberes vinculados ao conhecimento e articulados à prática pedagógica são fundamentais para o trabalho docente, e possui um valor estimável para a qualificação profissional do professor.

SABERES DOCENTES E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Tendo em vista a qualificação profissional como um dos requisitos fundamentais para a prática docente, a questão emergente, a partir dos estudos de Tardif (2014) é: Quais são os saberes que servem de base ao ofício de professor? Noutras palavras, quais são os conhecimentos, o saber-fazer, as competências e as habilidades que os professores mobilizam diariamente, nas salas de aula e nas escolas, a fim de realizar concretamente as suas diversas tarefas? Qual é a natureza desses saberes? (TARDIF, 2014, p. 9).

Questões como essas são mediadoras de considerações que serão contempladas no decorrer deste, com objetivos de esclarece-las, e pensar em cada uma delas com mais delicadeza, pois a temática levantada está embasada nos saberes dos professores Tardif



então nos instiga a pensar com atenção nos saberes que são mobilizados pelos professores diariamente e qual a natureza destes saberes, que são constituídos como base ao ofício do professor.

Para uma melhor explanação sobre os saberes docentes, eles se constituem um conjunto de saberes ou conhecimentos que expressam sabedoria sobre algo ou alguém, relacionados ao trabalho do professor como orientados das demais atividades em sala de aula.

Tardif (2014), com o objetivo de promover reflexões acerca de questões como a essas, baseia-se num certo número de fios condutores. Um primeiro fio condutor é que, embora os professores utilizem diferentes saberes, esta ligação do saber dos professores associado com o dia-dia deles em sala de aula, se dá em função do seu trabalho e das situações referentes a esse exercício. Diante disso, duas funções são elencadas: é preciso relacionar o saber do professor com o seu trabalho; o professor não só é utilizado como um meio no trabalho, como também é produzido e modelado pelo trabalho. Vygotsky (1984, p.146) corrobora com Tardif (2014) quando propõe que

a relação indivíduo/sociedade e afirma que as características humanas não estão presentes desde o nascimento, nem são simplesmente resultados das pressões do meio externo. Elas são resultados das relações homem e sociedade, pois quando o homem transforma o meio na busca de atender suas necessidades básicas, ele transforma-se a si mesmo.

Pode-se dizer que o trabalho molda o trabalhador. Trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto ou situação numa outra coisa, é também transformar a si mesmo no e pelo trabalho (DUBAR, 2005). “Em termos sociológicos, pode-se dizer que o trabalho modifica a identidade do trabalhador, pois trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo consigo mesmo” (TARDIF, 2012 p. 56).

Um segundo fio condutor é o da ideia de diversidade: o saber dos professores é plural, conhecimentos diferentes, natureza das fontes provavelmente diferentes. O saber profissional é formado de vários saberes oriundos da sociedade, cultura pessoal, instituição escolar, universidade, dentre outros. Visto dessa forma, diz-se, então, que o saber dos professores é plural e também temporal, uma vez que é adquirido no contexto de uma



história de vida e de uma carreira profissional. Essa ideia de temporalidade, porém, não se limita a história escolar e familiar dos professores, mas também em sua carreira profissional, através da construção destes saberes, marcados por fases distintas, rupturas, mudanças que deixam cicatrizes no decorrer desta construção.

O saber dos professores não provém de uma fonte singular, mas de várias e de diferentes fontes, tanto a história de vida como a carreira profissional. Devido à diversidade, surge o problema da unificação e da composição dos saberes no e pelo trabalho. Os saberes oriundos de experiências cotidianas parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissional, pois essas experiências são para o professor a aquisição de seus saberes profissionais.

Outro fio condutor elencado por Tardif (2014) é a ideia de trabalho interativo. Nesse caso, é colocado em evidência o professor se relacionando com o aluno. Quando há uma interação humana, ou seja, interação professor e aluno, essa ligação repercute na vida de ambos, mas especificamente na do professor, em seus conhecimentos, identidade, carreira, produzindo experiência e profissionalismo.

O último fio condutor nos convida a repensar sobre a formação para o magistério, levando em consideração os saberes dos professores e as realidades específicas do trabalho no cotidiano em sala de aula. Logo, pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2002, p. 36).

Considerando-se, conforme Tardif, que o professor é alguém que deve: 1. conhecer sua matéria, sua disciplina, seu programa; 2. possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia; 3. desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos (TARDIF, 2012, p. 39), então o próprio exercício da docência exige que o professor lance mão da pluralidade dos saberes, bem como de suas origens, sejam elas: as instituições da formação profissional, os currículos ou a prática cotidiana. Conforme já mencionamos anteriormente, dentre os saberes categorizados por Tardif (2012), os saberes experienciais adquirem relevância na formação pedagógica,



tendo em vista que é sobre eles que os professores mantêm um certo controle, tanto sobre sua produção quanto sobre sua legitimação.

Nas práticas cotidianas concretas de sua profissão, os professores vivenciam situações inúmeras em que são necessárias certas estratégias de ação que exigem capacidade e habilidade de interpretação e de tomada de decisão que, muitas vezes, não estão prescritas em nenhum manual de orientação didático-pedagógica. É a experiência, o saber prático adquirido que entram em cena. Visto dessa forma, os saberes dos professores não são caracterizados unicamente por uma construção individual, já que as experiências concernem tanto às vivências que antecedem o ingresso do professor na carreira – *pré-profissional*, quanto às que se referem à trajetória profissional por ele implementada – *profissional*.

Os saberes dos professores não se limitam apenas no contexto da vida profissional, eles têm a duração de toda a vida pessoal do professor, “os quais, de um certo modo, aprenderam seu ofício antes mesmo de iniciá-lo” (Tardif 2014 p.79). Estes saberes servem de base para o ensino, tais são vistos como saberes sociais, partilhados na convivência com outro, incluindo família, professores, que atribuem fatores cognitivos: amor, entusiasmo, experiências, dentre outros, que contribuem como base para a formação de outros saberes. Nessa perspectiva, o saber da experiência ganha destaque no dizer de Tardif (2002, p. 39) ao explicitar: Os docentes, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio [...] os quais brotam da experiência e são por ela validados.

Vale ressaltar, que conforme Tardif evidencia em suas análises, são destacadas algumas características do saber experiencial: 1. Saber experiencial adquirido na rotina do professor, modelado pelas suas funções; 2. saber prático, baseado nas funções e situações do trabalho; 3. saber interativo, mobilizados e modelado através de interações no âmbito social; 4. saber sincrético e plural, mobilizados sobre vários conhecimentos e sobre o saber-fazer, em função dos contextos variados; 5. saber heterogêneo mobiliza conhecimento diversos adquiridos em lugares e momentos diferentes; 6. saber complexo, não analítico que impregna tantos os comportamentos do ator, quanto suas regras e seus hábitos;



7. saber aberto, que integra novos conhecimentos e adquiridos ao longo da caminhada; 8. saber personalizado, que se constitui através da personalidade do professor; 9. saber existencial, ligado não somente a experiência de trabalho, mas também na história de vida do professor; 10. saber experienciado, experimentado no trabalho, e ao mesmo tempo modelador da identidade do trabalhador; 11. saber temporal, evolutivo e dinâmico que se transforma e se constrói na carreira profissional; 12. saber social, construído pelo ator em interações com diversas fontes de conhecimentos (Tardif 2014 p. 109-111).

Tais características correspondem a um trabalho docente que tem como objetivo o ser humano, e cujo processo se constitui totalmente interativo, no qual o trabalhador apresenta-se como ele é, com sua personalidade e história de vida. Nesta perspectiva agrega-se a personalidade profissional de cada um, como confirma Tardif (2002, p.11)

[...] o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. [...] um professor nunca define sozinho e em si mesmo o seu próprio saber profissional. Ao contrário, esse saber é produzido socialmente, resulta de uma negociação entre diversos grupos.

Corroborando com autor, compreende-se que estes saberes se integram à identidade do professor e são incorporados à formação dos professores ao longo da carreira profissional baseados no cotidiano e vivências em sala de aula. Os saberes que são colocados em marcha nas atividades profissionais são formados por um conjunto de saberes adquiridos socialmente. Os autores aqui indicados destacam a importância dos diversos saberes docentes, contudo consideram que os saberes construídos na prática dos professores são saberes emergentes, e que precisam ser reconhecidos como mediadores indispensáveis na prática educativa.

DOCÊNCIA: PROFISSIONALISMO E PROLETARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE



A proletarização se constitui uma ação ou efeito de proletarizar-se, modificação para o proletariado, em que há um empobrecimento da classe média, fazendo com que esta se aproxime ao estado de vida dos proletariados, sendo assim um declínio da classe média.

A proletarização do trabalho docente é entendida como um processo inerente à desqualificação e precarização do trabalho docente, em decorrência das mudanças ocorridas na sociedade capitalista e, conseqüentemente, implica no processo de trabalho do professor. Entretanto, o processo de proletarização, segundo aponta Enguita, não pode ser compreendido “como um salto ou uma mudança drástica de condição” (1991, p. 46), mas sim um movimento no qual as transformações vão acontecendo com o tempo, conforme o período histórico. Dessa forma, acentuamos algumas destas possíveis causas da proletarização do trabalho docente.

Dentre os fatores que contribuem para a proletarização docente está a ausência de alguns desses saberes docentes. O trabalho docente resulta de um conjunto de saberes, conforma já apontado anteriormente; a desqualificação e a precarização vivenciadas no âmbito escolar, por sua vez, acontecem devido à falta de alguns desses saberes que direcionam a prática do professor, para um ensino de qualidade. Por esta razão, percebe-se uma necessidade do professor estar sempre se atualizando para um possível aperfeiçoamento de sua prática pautada em conjunto de saberes que irão nortear o desempenho do professor em sala de aula.

Pode-se dizer que a proletarização corresponde a um processo de improdutividade, quando o professorado entra em total contradição com a importância do seu ofício. Para muitos, a primeira função da escola é preparar os jovens para o mercado de trabalho, com o olhar somente para o desenvolvimento do capitalismo. Subordinada à esfera produtiva, a escola é vista “como tempo perdido”; ou simplesmente, como uma preparação para o que “realmente importa”, ou seja, o trabalho produtivo (TARDIF; LESSARD, 2005).

Outras conseqüências da proletarização foram a adoção de regimes políticos autoritários, a exemplo, no Brasil do Estado Novo (1937/1945), quando foi reduzida a margem de liberdade dos docentes, instaurados controles ideológicos e profissionais. Nóvoa (1995) aponta ainda outra conseqüência é a expansão dos sistemas escolares do



pós-guerra, que, promovendo um recrutamento em massa, acabou por rebaixar as exigências de contratação e, paralelamente, ocorreu uma acentuação da feminização do magistério, iniciada no final do século XIX, concorrendo, assim, para a desvalorização da profissão.

Outra causa está frente a diferentes funções que o professor e a escola assumem. Desempenha serviços além de sua formação, sendo muitas vezes psicólogo, assistente social, enfermeiro. Oliveira (2003) aponta essas imposições impostas também como uma desqualificação da profissão, onde ensinar parece não ser o mais importante. À medida que a ênfase é colocada na aprendizagem, o papel predominante do professor deixa de ser o de ensinar, e passa a ser o de cooperar com o aluno para o aprender, a fim de criar situações de incentivo. Nesse contexto, educar deixa de ser a “arte de introduzir ideia na cabeça das pessoas, mas de fazer brotar ideias” (WERNER, BOWER, 1984, p. 12).

A baixa remuneração também é uma consequência, pois os professores se sentem desmotivados. Fernandes (1987, p.31) afirma que, num passado recente, seria considerada uma afronta para um professor ser chamado "assalariado", mas, atualmente, a situação é inversa, pois são impostas “certas normas na revalorização econômica da categoria profissional e na conquista de maior liberdade em outro espaço cultural”. Na perspectiva do autor, o professorado era considerado uma profissão prestigiada, porém nos dias de hoje há uma desvalorização, os professores assemelham-se, no processo de organização de luta, à classe operária, fabril, que lutam para melhores condições salariais.

Essa situação é ainda mais reforçada pelas estratégias de gestão(...), que apelam ao comunitarismo e voluntariado, na promoção de uma educação para todos. Nesse contexto é que se identifica um processo de desqualificação e desvalorização sofrido pelos professores. As reformas em curso tendem a retirar deles a autonomia, entendida como condição de participar da concepção e organização de seu trabalho. O reconhecimento social e legal desse processo pode ser encontrado na própria legislação educacional, ao adotar a expressão “valorização do magistério” para designar as questões relativas à política docente: carreira, remuneração e capacitação. (OLIVEIRA, 2003, p.1132).

De acordo com o autor, a promoção de educação para todos se identifica como um processo de desqualificação e desvalorização da profissão docente. Vale ressaltar que o



autor deixa claro que o reconhecimento social e valorização do magistério precisa partir da própria legislação educacional. Um bom profissional, visto dessa forma, necessita buscar, frequentemente, conhecimento, formação continuada, e isso requer gastos, investimentos na carreira do docente. Assim o profissionalismo aparece como uma saída para os trabalhadores da educação, proporcionando benefícios para o trabalho docente, enquanto a proletarização provoca uma destituição na profissão docente. Nos dizeres de Nóvoa (1993, p. 23),

A profissionalização é um processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder/autonomia. Ao invés, a proletarização provoca uma degradação do estatuto, dos rendimentos e do poder/autonomia; é útil sublinhar quatro elementos deste último processo: a separação entre a concepção e a execução, a standardização das tarefas, a redução dos custos necessários à aquisição da força de trabalho e a intensificação das exigências em relação à atividade laboral.

De acordo com o autor o profissionalismo e proletarização são o inverso, a proletarização provoca uma degradação no trabalho docente, e percebe-se que isso acontece devido à ausência dos saberes docentes na pratica, ao contrário do profissionalismo, que elevam os rendimentos no trabalho docente, e se constitui o produto quando há domínio de saberes, o profissionalismo é resultado de uma pratica eficiente quando mediada pelos saberes docentes.

Diante de alguns fatores citados como cooperadores, no que diz respeito à proletarização do trabalho docente, o professor às vezes é mal remunerado, explorado e submetido a abandonar a profissão, contudo esta luta é antiga e contínua, pois a educação conta com a valorização dos professores e o reconhecimento de uma profissão excessivamente valorosa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como propósito evidenciar que os saberes aqui citados são de grande potencialidade para o trabalho docente. Entretanto consideramos as contribuições



apresentadas pelos autores de fundamental importância para orientar o trabalho docente no que concerne à mobilização/construção dos saberes docentes necessários ao ensino.

Os cursos de formação inicial com base no estudo dos autores citados não são as únicas fontes de saberes dos professores. Esses saberes são adquiridos em instituições de ensino, na vida familiar, social e a partir das relações e interações entre professor e aluno. No decorrer deste trabalho procurou-se salientar a importância dos saberes dos professores, de modo que são resultantes dos conhecimentos e ensinamentos, produzidos aos alunos e colegas de profissão.

Para aporte desta pesquisa, foram destacados alguns fios condutores, fundamentados na concepção de saberes docentes proposta por Maurice Tardif, cujo objetivo é orientar a prática docente, deixando de lado métodos tradicionais, que não mais se sustentam, e apropriar-se de saberes e estratégias que produzam ensino e aprendizagem de qualidade.

No que se refere à proletarização do trabalho docente, compreende-se que isso acontece devido à ausência de alguns desses saberes na prática de ensino. Mediante a precarização do ensino foram enumerados alguns fatores que refletiram no quadro de proletarização do professor, e que repercute até os dias de hoje, lutas e reivindicações na busca pela valorização da profissão docente.

Contudo pretende-se que esta pesquisa instigue os professores a repensarem sua prática em sala de aula, objetivando compreender as necessidades individuais e coletivas dos educandos. De fato, este é o verdadeiro ofício do professor, mediador que almeja sua prática pedagógica tendo como suporte os saberes plurais, e através da ação pedagógica ensinar os conhecimentos construídos e produzidos pela humanidade ao longo da história e assim contribuir na formação de uma sociedade questionadora e, por conseguinte, afastar-se da problemática da proletarização do trabalho do professor.



REFERÊNCIAS

- CUNHA, Daisy Moreira; ALVES, Wanderson Ferreira. *Da atividade humana entre paideia e politeia: saberes, valores e trabalho docente*. Educação em Revista, vol. 28, n. 2, p. 17-34. Belo Horizonte, jun. 2012.
- DUBAR, C. **Associalização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- ENGUITA, Mariano F. **A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização**. In Teoria & Educação, nº 4, 4161. Porto Alegre: Pannonica. 1991.
- FERNANDES, Florestan. **A formação política e o trabalho do professor**. In: Catani, Denice Bárbara et al. (org). *Universidade, escola e formação de professores*, 2ª ed., São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 13-37.
- ALVES, R; NOVASKI, A, J, C. **“Sala de Aula: Uma Aprendizagem do Humano”**. In: MORAIS, R. *Sala de Aula, que espaço é esse?* 16ª ed. S.P: Papirus, 2002.
- NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1993.
- NÓVOA, A. (coord.) **Profissão Professor**. 2 ed. Porto/Portugal: Porto Editora Ltda, 1995.
- OLIVEIRA, D.A. **As reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- SCHWARTZ, Yves; DURRIVE, Louis. (orgs.). *Trabalho e Ergologia: conversas sobre a atividade humana*. Rio de Janeiro: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2007. (seção 1, p. 23-382)
- SCHWATZ, Yves. *Trabalho e saber*. Trabalho & Educação. Belo Horizonte, v. 12, n. 1, jan – jul. 2003.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.



TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

WERNER, David; BOWER, Bill. **Aprendendo e ensinando a cuidar da saúde**. 3. ed. São Paulo: Paulinas, 1984.