

A PROFISSIONALIZAÇÃO DO ENSINO PASSADOS TRINTA ANOS: DOIS PASSOS PARA A FRENTE, TRÊS PARA TRÁS

MAURICE TARDIF*

RESUMO: Desde os anos de 1980, a profissionalização domina o discurso reformista internacional sobre a educação. Este texto analisa os resultados do movimento de profissionalização nos últimos trinta anos. É realmente possível observar uma consolidação do movimento profissional no início do século XXI? Vamos mostrar que, vista de uma perspectiva internacional, a evolução do ensino nada tem de linear, que ela é feita de continuidades, de desvios, de retrocessos. Além disso, o ensino tem uma evolução desigual de acordo com os países, ou até mesmo de acordo com as regiões num mesmo país: ele não evolui no mesmo ritmo por toda parte e formas antigas convivem com formas contemporâneas, o que gera diversas tensões. Finalmente, observa-se, num grande número de países, obstáculos à profissionalização: escolas públicas em dificuldade, concorrência, mercantilização da educação, entre outros. Como, então, conceber uma verdadeira profissionalização?

Palavras-chave: Profissionalização. Ensino. Docentes. Precarização.

THE PROFESSIONALIZATION OF EDUCATION THIRTY YEARS LATER: TWO STEPS FORWARD, THREE STEPS BACK

ABSTRACT: Since the 1980s, professionalization has dominated international reformist ideology regarding teaching. This text questions the result of the professionalization movement over the past thirty years. Is the professional movement truly stronger as we are entering the 21st century? We are going to show that, from an international perspective, the evolution of teaching is far from linear; it consists of recurring patterns, detours, and setbacks. Furthermore, teaching has evolved differently in different countries, even varying among the regions within a single country. Teaching does not evolve with the same rhythm everywhere and traditional and contemporary forms exist side by side, which gives rise to a variety of tensions. Finally, in a large number of countries we observe obstacles to professionalization: school populations facing difficulties, competition, commercialization of education, etc. How, then, can we conceive of attaining real professionalization for teachers?

Key words: Professionalization. Teaching. Teachers. Insecurity.

* Doutor em Filosofia e professor titular da Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Montreal (Canadá). *E-mail:* maurice.tardif@umontreal.ca

Artigo traduzido por Marisa Rossetto.

LA PROFESSIONNALISATION DE L'ENSEIGNEMENT TRENTE ANS
PLUS TARD: DEUX PAS EN AVANT, TROIS PAS EN ARRIERE

RÉSUMÉ: Depuis les années 1980, la professionnalisation domine le discours réformiste international à propos de l'enseignement. Cet texte s'interroge sur les résultats du mouvement de professionnalisation depuis trente ans. Observe-t-on vraiment une consolidation du mouvement professionnel en ce début du XXI^e siècle? Nous allons montrer que, envisagée dans une perspective internationale, l'évolution de l'enseignement n'a rien de linéaire, qu'elle est faite de continuités, de détours, de retours en arrière. De plus, l'enseignement a une évolution inégale selon les pays, voire les régions d'un même pays: il n'évolue pas au même rythme partout et des formes anciennes cohabitent avec des formes contemporaines, ce qui engendre diverses tensions. Finalement, on observe dans un grand nombre de pays des obstacles à la professionnalisation: publics scolaires en difficulté, compétition, marchandisation de l'éducation, etc. Comment dès lors concevoir une véritable professionnalisation?

Mots-clés: Professionnalisation. L'enseignement. Enseignants. Insécurité.

Apresentação

Situando-se no centro de múltiplos desafios econômicos, sociais e culturais tanto individuais quanto coletivos, o ensino nas escolas encontra-se em nossos dias confrontado, por todos os lados, a pressões significativas, para se transformar e se adaptar imerso como se encontra num ambiente social que se tornou complexo e instável em quase todas suas dimensões. No entanto, desde os anos de 1980, a profissionalização constitui certamente a transformação mais substancial que se faz necessária na educação. Na verdade, ela domina o discurso reformista internacional sobre o ensino e a formação dos professores do ensino básico obrigatório. Ela impôs-se primeiramente nos Estados Unidos e, depois, ganhou os países anglo-saxões e a Europa e, finalmente, a América Latina. Para as autoridades políticas e os responsáveis pela educação de inúmeros países, trata-se portanto hoje de fazer com que o ensino passe do estatuto de ofício para o de profissão de nível equivalente – intelectual e estatutariamente – ao que ocupam profissões as mais bem estabelecidas como a medicina, o direito e a engenharia.

Esse texto analisa os resultados do movimento para profissionalizar o ensino há trinta anos. Para onde vai o ensino nesse princípio do século XXI? Observa-se realmente uma consolidação do movimento profissional? Esse movimento realmente se expandiu e se desenvolveu na Europa, na América do Norte e na América Latina, sobretudo no Brasil?

Nas páginas que se seguem, queremos mostrar que, vista de uma perspectiva comparativista e internacional, a evolução recente do ensino não é de forma alguma

linear, que ela é feita de continuidades, de desvios, de retrocessos e de avanços temporários. Além disso, o ensino é um trabalho cuja evolução se apresenta de forma desigual e muito diferenciada segundo os países, ou até mesmo segundo regiões de um mesmo país: ele não evolui no mesmo ritmo por toda parte e formas antigas convivem com formas contemporâneas. Entre essas formas antigas, encontra-se o ensino como vocação e o ensino como ofício. No entanto, essas duas formas, a vocação e o ofício, ainda permanecem, especialmente na América Latina: elas coexistem portanto com o movimento de profissionalização, gerando assim tensões ou até mesmo contradições no cerne da evolução social do ensino. Finalmente, observa-se num grande número de países ocidentais a existência de obstáculos que desaceleram ou que até mesmo bloqueiam a profissionalização: escolas públicas em dificuldade, concorrência entre estabelecimentos, mercantização da educação, privatização da escola pública, entre outros. Como, então, conceber uma verdadeira profissionalização? Com que desafios futuros se defrontarão professores e responsáveis pela educação?

O texto se divide em duas partes. A primeira propõe um breve histórico sobre as concepções de ensino que podem ser encontradas ainda hoje no Brasil: a vocação, o ofício e a profissão. A segunda parte refere-se a alguns dos principais obstáculos que parecem se colocar hoje contra o movimento de profissionalização.

As três idades do ensino

Essa primeira parte centra-se na evolução do ensino a fim de compreender a sua forma atual. Ela quer mostrar que o trabalho do professor comporta ainda atualmente formas de realização e de organização que remontam há vários séculos. Essa parte se concentra mais especificamente no trabalho de professoras que ensinam em escolas primárias. Na verdade, atualmente, as mulheres constituem cerca de 75% a 80% da força de trabalho de ensino da escolaridade obrigatória, e cerca de 90% a 95% da escola primária. Entretanto, a presença maciça de mulheres na educação não é um fenômeno recente, pois remonta ao século XIX e permanece desde então; inclusive, em alguns países, tem aumentado nos últimos trinta anos. Assim, não podemos compreender o desenvolvimento do ensino sem levar em conta a importância do trabalho feminino. Além disso, a escola moderna foi em grande parte, no período que abrange do século XVII ao século XX, uma escola primária, que foi aquela destinada para os filhos do povo. O que chamamos de escola secundária era antes de tudo dedicada à formação das elites sociais e é somente no século XX que o primário e o secundário serão fundidos em um sistema escolar único. Nesse sentido, a história da escola moderna é principalmente a história da escola primária.

Historiadores americanos da educação, Cuban (1993) bem como Tyack e Cuban (1995), mostraram que a maioria dos professores reproduzem em suas práticas peda-

gógicas as mesmas práticas que foram usadas por seus predecessores há mais de um século. Encontramos uma ideia semelhante para o Canadá em Tardif e Lessard (1999) e para a França em Isambert-Jamati (1990) e Dutercq (1993), que também enfatizam o apego dos professores às práticas pedagógicas tradicionais introduzidas no século XIX, às vezes até mais antigas. Em suma, podemos afirmar que o ensino é um ofício cuja evolução é lenta quando comparado, por exemplo, ao trabalho industrial e ao trabalho tecnológico.

Para simplificar, podemos dizer que a evolução do ensino escolar moderno passou por três idades que correspondem cada uma a um período histórico particular: a idade da vocação que predomina do século XVI ao XVIII, a idade do ofício que se instaura a partir do século XIX e, finalmente, a idade da profissão que começa lentamente a se impor na segunda metade do século XX. Vamos descrever cada uma dessas idades muito brevemente, enfatizando suas características mais gerais encontradas em muitas sociedades.

O ensino na idade da vocação

O ensino escolar tal como o conhecemos hoje surgiu na Europa nos séculos XVI e XVIII no contexto da reforma protestante e da contra-reforma católica.¹ Essas grandes reformas religiosas acompanharam-se com efeito da criação de pequenas escolas elementares e dos primeiros colégios modernos, que são o ancestral do ensino secundário. Esses novos estabelecimentos se multiplicaram rapidamente e, antes da Revolução Francesa (1789), a Europa do antigo regime já está coberta de uma vasta rede de pequenas escolas e de colégios. Esta rede é composta principalmente por estabelecimentos privados colocados sob a tutela das Igrejas e das comunidades locais. O ensino está, então, principalmente entregue às comunidades religiosas protestantes e católicas, pois não é senão no século XIX que na maioria dos países europeus e norte-americanos homens e mulheres leigos começam realmente a ensinar, estando estes quase sempre confinados nas pequenas escolas elementares.

Como concebemos o ensino nessa época? Ele é essencialmente uma “profissão de fé”, no duplo sentido da palavra profissão:

- Primeiramente, professar é exercer uma atividade em tempo integral. Isto significa que os religiosos formam comunidades cuja principal função, ou até mesmo a única, é ensinar. Ensinar torna-se uma ocupação de tempo integral naquele momento e homens e mulheres a ela consagram sua vida.
- Em segundo lugar, professar também é, naquele momento, exprimir sua fé, torná-la pública em sua vida e por sua conduta moral como professor.

O ensino moderno é, portanto, originalmente uma profissão religiosa, uma profissão de fé. Ainda hoje, em muitos países e regiões do mundo, o ensino, principalmente o ensino privado, continua entregue a comunidades religiosas.

Como tornar-se professor naquela época? Nesse contexto religioso, o ensino é considerado como uma vocação. O que é uma vocação? Essencialmente, trata-se de um movimento interior – um elan íntimo, uma força subjetiva – pelo qual nos sentimos chamados a cumprir uma importante missão: ensinar, ou seja, professar sua fé religiosa junto às crianças. Com a vocação, a mulher que se dedica ao ensino está a serviço de uma missão mais importante do que ela: Deus. Isso significava primeiramente que a professora não estava lá em princípio para instruir (ou seja, transmitir saberes dirigindo-se à inteligência das crianças), mas para moralizar e manter as crianças na fé. O ensino na idade da vocação era portanto, essencialmente, um trabalho moral consistindo em agir profundamente na alma das crianças, a discipliná-la, guiá-la, monitorá-la, controlá-la. A instrução (ler, escrever, contar) existia, mas estava subordinada à moralização e, de forma mais ampla, à religião.

No que se refere à pedagogia da época, ela se baseava na religião, nas tradições pedagógicas das comunidades religiosas e, sobretudo, no caráter da professora. A formação era quase inexistente: as mulheres religiosas e leigas aprendiam a ensinar *in loco*, pela experiência e imitando as professoras mais experientes. As “virtudes femininas tradicionais” eram valorizadas e serviam de justificativa à ausência de formação: amor pelas crianças, obediência, devoção, espírito de sacrifício, espírito de servir... As tradições pedagógicas eram principalmente orientadas para o controle das crianças, sobretudo o controle do corpo: elas deviam permanecer sentadas na classe, não se mexerem, respeitar as instruções, seus deslocamentos eram controlados, sua postura, sua elocução, seus gestos, entre outros comportamentos. Se necessário, as crianças podiam ser severamente punidas e castigos físicos eram comuns.

Quais eram as condições de trabalho das professoras na idade da vocação? Como o ensino era uma vocação, as condições materiais (salário, estatuto, tarefas, entre outros) ficavam em segundo plano: para as mulheres professoras, pouco importavam as condições materiais, mesmo as mais miseráveis eram obrigadas a desempenhar suas funções. A este respeito, é preciso lembrar que, durante muito tempo, as professoras religiosas trabalhavam de graça e, mais tarde, no século XIX, as professoras leigas sofreram a concorrência delas e serão por um longo tempo também mal remuneradas. De maneira geral, o trabalho das professoras leigas era instável, precário, cíclico. Elas ensinavam muitas vezes antes de se casarem e abandonavam o trabalho assim que se casavam.

Além disso, foi durante a idade da vocação que foram estabelecidas as hierarquias internas no trabalho moderno de ensino: dominação dos homens sobre as

mulheres, dos religiosos sobre os leigos, dos professores do secundário (os colégios) sobre os professores do primário (as pequenas escolas), dos professores das cidades sobre os professores rurais, entre outras. Essas hierarquias tomaram formas e colorações específicas dependendo dos países, das culturas. Eram frequentemente redobradas de hierarquias étnicas, linguísticas, culturais, entre outras. próprias a cada sociedade. Enfim, a idade da vocação se caracterizava pela baixa autonomia das professoras que estavam sujeitas a várias formas de controle externas, pelos religiosos, pelos homens, pelos pais, por seus superiores, pelos que as pagavam, entre outros. Portanto, a proteção de que dispunham era fraca.

Apesar de suas bases sociais e religiosas terem desaparecido com a modernização das sociedades, essa visão vocacional teve, entretanto, um impacto profundo e durável sobre as concepções posteriores do ensino e do trabalho das professoras e perdura até hoje. Na realidade, em muitos países e regiões do mundo, podemos afirmar que a idade da vocação ainda não está completamente terminada e que alguns desses elementos permanecem. Por exemplo, por todo o mundo, algumas mulheres ainda se tornam professoras por vocação, ainda que o conteúdo religioso tenha desaparecido ou tenha sido substituído pelo amor às crianças. Ainda hoje, a dimensão moral (ou normativa) continua bastante presente: a professora deve ser um modelo, uma mulher virtuosa. Constatamos ainda a persistência de numerosas hierarquias e a perpetuação do domínio masculino: as professoras ainda são muitas vezes mal ou menos pagas que os homens. Enfim, as condições de trabalho das professoras são muitas vezes difíceis e elas são pouco valorizadas socialmente, o que ocorre na maioria dos países da América Latina e no Brasil. Em suma, mesmo sendo antiga, a idade da vocação continua ainda a marcar, em parte, em todo o mundo, o trabalho das professoras bem como seu status.

O ensino na idade do ofício

A idade do trabalho surge no século XIX no quadro do processo de secularização e de desconessionalização das sociedades ocidentais. Decorre da ascensão dos Estados nações e de sua lenta separação das Igrejas nos séculos XIX e XX. Em qualquer parte do Ocidente, esse processo se traduz pela criação das primeiras redes escolares públicas e laicas a partir dos séculos XVIII e XIX (para o primário) e do século XX para o secundário. Simultaneamente à criação dessas redes, os Estados impõem a obrigação da presença das crianças na escola: a educação pública torna-se, portanto, pouco a pouco obrigatória.

Neste novo contexto social, a profissão de docente é gradualmente integrada a estruturas do Estado (nacional, federal, provincial, estatal, municipal, entre outras). Assim, a relação das professoras com o trabalho deixa gradualmente de

ser vocacional, torna-se contratual e salarial. As professoras trabalham para construir uma carreira e obter um salário, ainda que a “mentalidade de serviço” continue presente. A idade do trabalho está, portanto, ligada não somente à estatização da educação, mas também ao impulso da sociedade salarial a partir do século XIX, que se caracteriza pelo surgimento das massas de trabalhadores que exercem um trabalho num quadro de uma relação salarial com um empregador junto a indústrias ou a serviços públicos.

As professoras levarão tempo para tirar proveito da idade do ofício. Elas ficarão atrás dos homens em todos os aspectos. Entretanto, ao longo do século XX, elas conquistarão gradualmente ganhos significativos. A partir da Segunda Guerra Mundial, em muitos países ocidentais, o ensino se torna um trabalho laico, no qual as mulheres podem fazer carreira num emprego estável, com um salário decente e condições de trabalho mais igualitárias comparativamente aos homens. Como trabalho, o ensino oferece ainda às mulheres ganhos a longo termo: aposentadoria, proteção, segurança, permanência no emprego, entre outros.

Em contrapartida, a idade do ofício exige das mulheres um investimento inicial pesado, pois elas devem se formar. Assim é que, a partir do século XIX, as escolas normais se espalham e tornam-se pouco a pouco obrigatórias no século XX, ao passo que a formação se alonga progressivamente, passando do nível secundário ao nível terciário. Entretanto, como em qualquer profissão, a experiência concreta do trabalho permanece o cerne do saber ensinar. Nas escolas normais, o aprendizado da profissão passa pela prática, pela imitação e pelo domínio das rotinas estabelecidas nas escolas pelas professoras experientes, bem como pelo respeito às regras escolares.

No Ocidente, o ensino como ofício atingiu seu apogeu após a Segunda Guerra Mundial, como parte de um processo de democratização escolar sem precedente que vê nascer vastos sistemas escolares estabelecidos sob a direção dos Estados. Na maioria dos países ocidentais, a edificação desse sistema de ensino estatal permite que os professores sejam integrados à função pública com o estatuto de funcionário público. Esse estatuto lhes garante certa autonomia pedagógica e uma proteção contra os antigos controles externos, tais como o dos pais, dos sacerdotes ou dos notáveis. Enfim, estabelece-se uma relação de confiança entre o Estado e as professoras, pois ele lhes delega certa autoridade pedagógica e reconhece sua competência em administrar as aulas. Em princípio, as professoras são responsáveis por suas classes, pela gestão dos alunos, pelas escolhas pedagógicas relacionadas à matéria, pelas atividades de aprendizagem, pela disciplina, entre outros aspectos.

E em nossos dias, o que acontece com a idade do ofício? Permanece inacabada, pois não evoluiu no mesmo ritmo por toda parte, inclusive dentro de um mesmo

país. Por exemplo, na América Latina, o processo de separação entre Estado e Igreja, entre o público e o privado permanece inacabado em várias sociedades. Observa-se também um acentuado renascimento da privatização da educação em diversos países, inclusive para a escola primária. Além disso, ao longo do século XX, vemos que o trabalho tem sofrido periodicamente o impacto das crises econômicas e políticas que, às vezes, impeliram as professoras a condições de trabalho vigentes na idade da vocação.

Em suma, a idade do ofício continua seu curso. Devemos até mesmo nos perguntar se, no Brasil e, de forma mais ampla, na América Latina, o ensino atingiu plenamente a idade do ofício. Por exemplo, será que o corpo docente brasileiro da escola básica obrigatória (do 1ª série à 9ª série) constitui um corpo de trabalho com condições de trabalho unificadas, uma identidade comum, igualdade de tratamento entre os níveis (primário e secundário), entre os sexos (homens e mulheres), entre as regiões (urbanas e rurais), entre o privado e o público, entre os diversos estados e municipalidades? As professoras brasileiras recebem uma remuneração digna por um trabalho que exige uma formação terciária ou universitária? Podem elas seguir uma carreira no ensino de maneira estável e contínua com benefícios a longo prazo? Podem elas contar com certa autoridade pedagógica delegada pelos estados que lhes reconhece a competência para administrar as aulas ou formam um corpo de executantes? O que dizer das dominações masculinas que pesam sobre as professoras brasileiras? Essas questões deveriam despertar grande interesse nos pesquisadores brasileiros que se interessam pelo ensino em seu próprio país.

O ensino na idade da profissão

Antes de discutir a idade da profissão, comecemos definindo a noção de profissão. No sentido norte-americano, uma profissão (medicina, direito, engenharia, por exemplo) oficialmente reconhecida pelas autoridades estatais se caracteriza pelos seguintes elementos principais (Martineau, 1999):

- a existência de uma base de conhecimentos científicos que sustenta e legitima os julgamentos e os atos profissionais; essa base de conhecimento é adquirida através de uma formação universitária de alto nível intelectual; que exige atualizações frequentes, a fim de incorporar os resultados das pesquisas mais recentes; na prática isso significa que formação contínua e aperfeiçoamento são considerados como obrigações profissionais;
- a presença de uma corporação profissional reconhecida pelo Estado (ou por órgãos subordinados ao Estado), reunindo membros devidamente qualificados e socializados numa corporação profissional; essa corporação

defende os direitos do público (e não os de seus membros como um sindicato); sendo ela composta exclusivamente por profissionais, essa corporação exerce sua atividade disciplinar com base no mecanismo do julgamento entre os pares (um médico é avaliado por outros médicos);

- uma ética profissional orientada para o respeito aos clientes; essa ética não se reduz a grandes valores educacionais humanistas, mas concentra-se em atos profissionais específicos: ela corresponde, portanto, ao que chamamos de código deontológico;
- a autonomia profissional, ou seja, o reconhecimento tanto jurídico quanto social de que o profissional é o melhor indicado para decidir como deve agir;
- finalmente, a responsabilidade profissional decorrente da autonomia: um profissional pode ser avaliado pela corporação, ou até mesmo acusado de erro profissional, pois ele é responsável por sua atividade, sobretudo pelas medidas que toma.

Assim definida, constatamos que o que podemos chamar de idade da profissão não se limita apenas ao ensino. De fato, observa-se ao longo do século XX o crescimento de grupos de especialistas, os quais chamamos de profissionais e que, em todas as áreas (saúde, educação, serviços sociais, justiça, indústria, bancos, etc.), estão cada vez mais envolvidos na gestão das instituições, práticas e problemas humanos e sociais. Esses grupos profissionais criam e controlam o conhecimento teórico e prático necessário às decisões, às inovações, à planificação das mudanças sociais e à gestão do crescimento econômico e tecnológico. Sua existência é em grande parte devida ao desenvolvimento das universidades modernas que, a partir do século XIX, têm cada vez mais a missão de formar profissionais cuja prática se baseia nos conhecimentos derivados da pesquisa científica. A profissionalização está, portanto, intimamente ligada à universitarização, inclusive para o ensino. Além disso, na América do Norte, a universitarização da formação dos professores começa nos anos de 1930 e 1940 com a abolição das escolas normais e conclui-se nos anos de 1960: a universitarização da formação dos professores precede, portanto, de algumas décadas a profissionalização e constitui uma condição necessária para que esta se estabeleça. Desse ponto de vista, podemos sustentar que a profissionalização do ensino representa uma tendência que atravessa todo o século XX.

Dito isso, para os professores, essa tendência histórica se cristaliza num verdadeiro movimento social a partir dos anos de 1980, quando as autoridades políticas e educacionais lançam oficialmente nos Estados Unidos o projeto de profissionalização do ensino. Este projeto tem três objetivos principais:

1) *Melhorar o desempenho do sistema educativo*

Como mostrado nos famosos relatórios *A nation at risk: the imperative for educational reform* (1983) da *National Commission for Excellence in Teacher Education*; *Tomorrow's Teachers* (1986) do Holmes Group e *A nation prepared: teachers for the 21st century* (1986) da *Carnegie Task Force on Teaching as a Profession*, a profissionalização está ela mesma ligada a pressões econômicas e políticas para aumentar o desempenho dos professores e o rendimento dos sistemas de ensino. De onde provêm essas pressões?

Entre 1950 e 1980, a maioria das sociedades desenvolvidas se empenhou, em nome da democratização escolar, na edificação de grandes sistemas escolares de massa amplamente estatizados e burocratizados. No entanto, na década de 1960 e, especialmente, na de 1970, constata-se que esses sistemas não conseguem manter suas promessas: a acessibilidade não se traduz pelo sucesso acadêmico da maior parte dos alunos. Em suma, a escola democratizada acarreta o fracasso escolar em grande escala. Nos anos de 1980, os reformadores da escola americana (que não apresenta bons resultados nas primeiras pesquisas comparativas internacionais) consideram, frente a essa constatação de fracasso, que a partir de então deverão ser implantadas políticas eficazes que conduzam à descentralização dos sistemas escolares.

O objetivo declarado é o de reduzir o peso da burocracia e os custos da educação, para transferir uma parte dos recursos e das responsabilidades para as “unidades” de base, especialmente os estabelecimentos escolares, aumentando ao mesmo tempo o poder das comunidades e dos atores locais e, mais particularmente, dos funcionários da escola e dos pais. No espírito dos reformadores, aproximar-se dos lugares de poder e de tomadas de decisão deveria traduzir-se por mais eficácia, mas também por democracia direta. Essas ideias reformistas se inscrevem diretamente no âmbito da corrente política neoliberal que toma força com o presidente Reagan nos Estados Unidos e com a primeira ministra Margaret Thatcher na Inglaterra. No entanto, essas reformas são acompanhadas imediatamente pela rápida implementação de novos mecanismos de controle, que recebem os nomes de imputabilidade e de prestação de contas, de obrigação de resultados e de contrato de competência, de concorrência e de comparação, ou até mesmo a busca de figurar entre os laureados.

Assim, há 30 anos, a profissionalização foi acompanhada também de mudanças nas organizações escolares e universitárias. Por exemplo, na maioria dos países da *Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico* (OCDE), as autoridades educacionais buscam reduzir a burocracia desde os anos de 1980, dando mais poder às escolas locais e aos professores. Elas tentam ainda aumentar a autonomia

dos professores e incentivar sua participação na gestão coletiva das escolas. Querem também aproximar as universidades e as escolas, os pesquisadores e os professores. Pretendem instaurar no ensino novos modelos de carreira: recompensas, reconhecimento, promoção, diversificação, entre outros, tudo a fim de valorizar o ensino, aumentar seu prestígio para assim recrutar melhores elementos para a renovação da profissão.

2) *Passar do ofício à profissão*

O objetivo principal do movimento de profissionalização é fazer com que o ensino passe do estatuto de ofício para o de profissão em sua integralidade. Como? Trata-se de oferecer aos futuros professores uma formação universitária de alto nível intelectual. O que se quer é desenvolver competências profissionais baseadas em conhecimentos científicos. As autoridades educativas desejam ainda fazer com que ensino e professores passem: 1) de uma visão rotineira da pedagogia a uma concepção inovadora; 2) do respeito às regras e rotinas escolares a uma ética profissional a serviço dos alunos e de seu aprendizado, 3) enfim, do papel de funcionário ao de profissional autônomo, mas também imputável de suas escolhas, o que pede uma avaliação do ensino.

Em última análise, a profissionalização leva a considerar os professores como especialistas da pedagogia e da aprendizagem, que baseiam suas práticas profissionais em conhecimentos científicos. Nessa perspectiva, o antigo saber de experiência sobre o qual se fundava a formação nas escolas normais deve dar lugar ao conhecimento especializado, baseado na pesquisa universitária. Entretanto, como em medicina ou em engenharia, a pesquisa não se limita a produzir conhecimentos teóricos ou básicos: ela deve estar a serviço da ação profissional e resulta em um aumento das competências práticas dos professores. Finalmente, a profissionalização do ensino induz a uma visão reflexiva do ato de ensinar: o ensino não é mais uma atividade que se executa, mas uma prática na qual devemos pensar, que devemos problematizar, objetivar, criticar, melhorar.

3) *Construir uma base de conhecimento (knowledge base) para o ensino*

Finalmente, o terceiro objetivo do movimento de profissionalização consiste em construir uma “base de conhecimento científico” para o ensino. De fato, uma atividade, para que seja declarada de natureza profissional, deve ser baseada em conhecimentos científicos procedentes da pesquisa. Como mencionado anteriormente, esses conhecimentos devem ter, para os profissionais, uma eficácia prática. Como ocorre, por exemplo, com o conhecimento em medicina e em engenharia.

Assim, desde o lançamento do movimento de profissionalização na década de 1980, desenvolveu-se um vasto campo internacional de pesquisa visando definir a natureza dos conhecimentos que sustentam o ato de ensinar, bem como promover aqueles que são úteis e eficazes para a prática do ensino. Se nos referirmos à base de dados bibliográficos Eric, a mais importante no mundo anglo-saxão em educação, há trinta anos, mais de 100 mil trabalhos de pesquisa foram consagrados a essa questão. Se nos centrarmos apenas na noção de *Knowledge base* (ideia que serve de ponta de lança às pesquisas norte-americanas – Gauthier, 1997), mais de 20 mil pesquisas estão listadas no Eric. O volume das pesquisas sobre esse tema cresce a cada década: 4.400 para os anos de 1980-1990, 6 mil para os anos de 1990-2000, mais de 10 mil para os anos de 2000-2010.

Em última análise, portanto, vemos que, em comparação à vocação e ao ofício, a idade da profissão é muito recente para os professores: ainda que se encontre enraizada na história de grupos profissionais do século XX, é realmente a partir da década de 1980 que ela começa. Nesse sentido, pode-se afirmar que a idade da profissão ainda está em gestação. Contudo, essa gestação não ocorre no vácuo, pois ela se opõe às velhas formas, à vocação e ao ofício que permanecem, especialmente na América Latina, onde continuam muito presentes em diversos países. Resulta daí uma questão de grande importância: entre a vocação, o ofício e a profissão, para onde se dirige o ensino contemporâneo? A segunda parte deste texto é consagrada a essa questão.

Tensões e desafios: para onde vai a educação contemporânea?

Nos últimos trinta anos, o movimento de profissionalização do ensino fez progressos significativos? Estaríamos definitivamente deixando para trás a idade da vocação e a idade do ofício? Em outros termos, estaríamos realmente nos dirigindo para a idade da profissão? Será que já se constata uma consolidação do movimento profissional? Esse movimento encontra-se realmente difundido, enraizado e desenvolvido na América Latina e no Brasil? Esses objetivos foram alcançados?

Segundo numerosas pesquisas realizadas em diversos países, parece que a profissionalização do ensino confronta-se desde os anos de 1980 com diversos fatores que bloqueiam seu desenvolvimento. Apresentaremos, de forma bastante sucinta, alguns deles.

Rumo à degradação da condição da profissão de docente?

Baseando-se no modelo da profissão médica, um dos principais objetivos da profissionalização seria o de elevar o status dos professores, de valorizar seu trabalho junto à opinião pública, de aumentar sua autonomia, mas também de melhorar

suas condições de trabalho – especialmente a remuneração – para aproximá-los das profissões melhor estabelecidas. E qual o estado desse objetivo trinta anos mais tarde?

Primeiramente uma observação: na maioria dos países da OCDE, o salário dos professores não aumentou desde a década de 1990, pois os aumentos salariais ficaram abaixo da inflação. O ensino permanece em grande parte um trabalho de classe média e não uma profissão aparentada às profissões liberais. Dos anos de 1980 a 2010, época em que se assiste a um processo de redução dos Estados providência, cortes orçamentários reduziram os serviços para professores. Observa-se ainda um enfraquecimento do sindicalismo entre os professores e, portanto, do poder de defesa dos mesmos. O que se traduz, em muitas sociedades, por uma vulnerabilidade significativa: atualmente, na América do Norte e na América Latina, dezenas de milhares de professores não têm empregos estáveis e permanentes. Em vez disso, trabalham por dia, por meio dia, ou até mesmo por aula ou por hora. Além disso, a igualdade salarial dos professores, que foi uma das conquistas mais importantes do sindicalismo dos professores durante a idade do ofício, foi substituída pelos salários por mérito, ela própria função do desempenho que é levado em consideração para fixar o salário. Isso já aconteceu em muitos países: na Dinamarca, na Alemanha, na Itália, na Lituânia, em Malta, na Polônia, na Eslováquia, no Reino Unido, na Islândia e na Romênia, nos Estados Unidos (OCDE, 2010).

Além disso, vemos especialmente na América do Norte, mas também em vários países da América Latina (sobretudo no México), a contratação de técnicos, que se faz cada vez mais significativa, que possuem formação de nível médio ou pré-universitário e que vêm para substituir parcialmente professores em certas funções, tais como supervisão dos alunos, assistência aos alunos com necessidades especiais, na disciplina dentro da escola, entre outras. Nos Estados Unidos, somente um em cada dois agentes escolares é professor. Na Europa, numerosos estudos sobre “o mal estar do professor” e o “o sofrimento dos professores” também destacam as dificuldades do trabalho docente.

Finalmente, no âmbito da OCDE, todos os estudos e pesquisas destacam uma tendência muito nítida à prostração, à diversificação e à complexificação do trabalho docente. Os pesquisadores falam de uma intensificação do trabalho dos professores. Essa intensificação é caracterizada: 1) pela obrigação dos professores de fazerem mais com menos recursos, 2) por uma diminuição do tempo gasto com os alunos, 3) pela diversificação de seus papéis (professores, psicólogos, policiais, pais, motivadores, entre outros), 4) pela obrigação do trabalho coletivo e da participação na vida escolar, 5) pela gestão cada vez mais pesada de alunos do ensino público em dificuldade, 6) finalmente, por exigências crescentes das autoridades políticas e públicas face aos professores que devem se comportar como trabalhadores da indústria, ou seja, agir como uma mão de obra flexível, eficiente e barata.

Em suma, o mínimo que podemos dizer é que a profissionalização do professor não trouxe, de forma alguma, os resultados prometidos no ponto de partida. Longe de verem seu estatuto elevado, os professores estão enfrentando agora deteriorização de suas condições de trabalho: comparada à idade do trabalho, a idade da profissão parece colocar o trabalho do professor num regime de insegurança e de instabilidade, ligando-se assim a certas características da idade da vocação. Assim, não é de se estranhar que a profissão de docente experimente por toda parte graves problemas de atração e de retenção. Nos Estados Unidos, um em cada dois professores deixa a profissão nos cinco primeiros anos da carreira. No Canadá, um em cada quatro. O mesmo fenômeno é encontrado em muitos países (OCDE, 2005). Hoje em dia, o ensino tornou-se um trabalho muito menos atraente do que podia ser nos anos de 1960 na maioria das sociedades ocidentais.

A profissão docente sob controle: o New Public Management

Como mencionamos anteriormente, a profissionalização é um movimento político que visa aumentar a eficácia da escola e dos professores. Assim, desde os anos de 1980, não se pode isolar a profissionalização das outras grandes políticas e reformas educacionais que foram iniciadas na maioria das sociedades ocidentais. No entanto, essas extraem muito da mesma ideologia que chamamos de *New Public Management* (NPM). Ideologia esta que propõe uma nova concepção do papel do Estado na gestão dos serviços públicos e especialmente do sistema escolar. Ela defende a transformação da educação pública em um quase mercado escolar regido pela concorrência entre as instituições, pela sistematização da avaliação padronizada dos componentes do sistema educativo (resultados, organizações, funcionamento, funcionários, etc.), pela definição de objetivos curriculares normatizados e comparáveis, pela defesa da livre escolha dos pais, pela autonomia das instituições escolares em um ambiente institucional descentralizado. O objetivo final é integrar a educação no novo mercado educacional global, pois ela representa um potencial econômico gigantesco, uma vez que as despesas educacionais incorridas no mundo pelos Estados são estimadas em cerca de 1.800 bilhões de dólares americanos. Três quartos destas despesas são feitos nos países desenvolvidos.

O que propõe o NPM? Essencialmente, defende uma “Gestão Baseada em Resultados” (GAR): em vez de gerir os serviços públicos (educação, saúde, etc.) no início pela imposição de regras e procedimentos previamente estabelecidos por uma autoridade legítima (que corresponde ao modelo clássico de organização do trabalho dos funcionários públicos durante a idade do ofício), trata-se de conferir às instituições escolares e aos professores uma maior autonomia e avaliar os resultados a jasantemente mensuráveis e, portanto, quantificáveis de suas atividades. A autonomia profissional tal como concebida pela GAR é, portanto, sinônimo de imputabilidade,

ou mesmo de obrigação de resultado. Para os professores, em particular, isso significa que agora eles serão considerados como agentes responsáveis por seus atos e avaliados com base em seus resultados, ou seja, o sucesso escolar de seus alunos, também ele mesurável por meio de testes padronizados e de comparações com outros professores e outras instituições a nível nacional e internacional – *Programme for International Student Assessment* (Pisa).

Na educação, os impactos do NPM e do GAR são proteiformes. Por exemplo, em vários países, observa-se desde a década de 1990 a introdução de novos modos de financiamento da educação que, por um lado, transferem uma parte significativa dos custos para os utilizadores (pais, alunos) e, por outro lado, dependem de financiamentos privados: empresas, fundações, etc. Esses novos modos de financiamento também se refletem na crescente presença de representantes da comunidade empresarial na gestão escolar através da composição de conselhos de administração, dos comissários de escola, dos conselhos municipais ou locais, entre outros. Outro impacto decorre da nova ideologia da livre escolha da escola pelos pais: a escola não é mais considerada aqui como um bem público, coletivo e comum, mas como um bem privado oferecido no mercado escolar regido por uma lógica de competição entre as instituições e uma lógica de consumidor para os pais e os alunos; em suma, uma oferta e uma demanda. Em todos os países onde ela foi implantada, essa mercantilização levou a uma diferenciação das instituições que buscam distinguir-se entre si (por exemplo, por pedagogias particulares, valores próprios, recursos específicos, bons professores, etc.), pela proliferação de instituições privadas e por uma polarização entre as “boas” e as “más escolas”, sendo estas últimas públicas e localizadas em zonas pobres ou em regiões remotas. Esses fenômenos também assumem a boa e velha forma da conquista capitalista do mercado, com intervenções diretas de grandes companhias privadas nos conteúdos e tecnologias da formação escolar. Por exemplo, oferece-se às escolas e aos professores cursos já pré-fabricados, manuais, computadores, ferramentas pedagógicas com abordagens, estratégias e objetivos de aprendizagem.

Em última análise, esses diferentes fenômenos levantam a questão de saber para quem os professores trabalham em nossos dias: eles trabalham ainda, como ocorria na idade do trabalho, para a sociedade em função de um bem comum (embora seja objeto de debates, mas também de consenso político) ou para setores, grupos, organizações, ou até mesmo indivíduos que pretendem impor, dentro das práticas pedagógicas, seus interesses, por definição privados?

Seja como for com relação a essa questão, o NPM manifesta-se claramente há trinta anos reduzindo a autonomia profissional dos professores, que se encontram cada vez mais submetidos a diversas formas de controle inspiradas no GAR: controle de suas práticas por normas de boa prática, a exigência do trabalho em equipe,

programas escolares excessivamente detalhados, avaliação externa de seus alunos, contratos de desempenho e de novas regras de prestação de contas, a exigência de formação continuada, a avaliação de suas competências, a criação de associações profissionais ou de instâncias que desempenham papel similar. Em suma, os professores atualmente são mais geridos e controlados do que eram na idade do ofício.

Estamos, portanto, muito longe do ideal de autonomia profissional. Em vez disso, todos esses controles sugerem a existência de uma quebra da confiança que existia entre os professores e o Estado durante a idade do ofício. Ao mesmo tempo, observa-se que os professores são muitas vezes apresentados pelos defensores do NPM como trabalhadores que resistem à mudança, trabalhadores presos a suas velhas rotinas e hábitos, que têm dificuldade para seguir as novas correntes educativas, para aderir às novas tendências pedagógicas e questionar suas antigas práticas. Em suma, a implantação do NPM é acompanhada de um processo de culpabilização dos professores, aos quais muitas vezes se atribui o fracasso das reformas ou o dos alunos. Se os alunos fracassam, seria em razão da ineficácia dos professores, ou em função de seu rendimento insuficiente ou, ainda, por não utilizarem suficientemente as “*best practices*”.

Rumo a uma escola dividida

Outro fenômeno que bloqueia a profissionalização é seguramente a evolução dos sistemas escolares para sistemas em dois ritmos desiguais: escolas públicas e privadas, instituições de elite e instituições situadas em zonas difíceis (pobres, imigrantes, operárias, populares, regionais, etc.). Essa evolução é claramente visível na América do Norte e na América Latina e, em menor medida, na Europa ocidental. Ela estabelece um nítido contraste com o processo de democratização escolar implantado nos anos de 1950 em todo o Ocidente para criar uma escola mais igualitária e inclusiva. O princípio por trás da democratização escolar é o seguinte: todos os alunos são iguais perante a escola. No entanto, se o princípio permanece na retórica estatal e internacional, a realidade é bem outra: os alunos pobres, os alunos vindos de minorias étnicas ou imigrantes, as crianças de bairros populares e operários, as crianças das áreas distantes e rurais, os alunos com dificuldade de aprendizagem ou de comportamento estão cada vez mais confinados a estabelecimentos que oferecem serviços educacionais de qualidade inferior.

Entretanto, como foi tão bem mostrado por Darling-Hammond para os Estados Unidos, um sistema escolar de dois níveis conduz necessariamente a uma fragmentação da profissão docente, ou até mesmo à divisão em duas categorias de professores: os que trabalham em zonas difíceis, onde se instalam as escolas públicas, e os que trabalham em instituições de qualidade superior, instituições privadas,

entre outras. Em vários países, uma parte desses profissionais trabalha, portanto, em condições extremamente difíceis, pois enfrenta a pobreza, a violência diária em torno das escolas, o fracasso endêmico das crianças e a falta de envolvimento das famílias.

Em um contexto social como esse, não é nada surpreendente, portanto, observar em vários países um desgaste moral dos professores que trabalham em escolas localizadas em áreas pobres, um sentimento de impotência ou de fracasso, acompanhado de uma falta de reconhecimento ou até mesmo de uma desvalorização profissional que conduz a um desânimo face a sua tarefa e uma impressão de inutilidade social.

A pesquisa sobre o conhecimento dos professores²

Trinta anos mais tarde, o que resta da profissionalização e da vontade política de construir uma *Knowledge base*? Após milhares de pesquisas sobre a questão, conhecemos melhor agora o que é o conhecimento dos professores? Responder a essas questões não é nada fácil. Por um lado, parece bastante óbvio que o campo internacional da pesquisa sobre o conhecimento dos professores passa atualmente por certa estagnação científica, o que ocorre por três razões importantes.

Primeiramente, trata-se de um campo que continua altamente fragmentado em disciplinas e teorias múltiplas que nunca chegaram a se unir em torno de uma visão comum do conhecimento profissional próprio aos professores. É por isso que, de acordo com várias vertentes de pesquisa, o conhecimento dos professores pode corresponder a representações mentais, a crenças pessoais, a regras tácitas de ação, a argumentos práticos, a competências, a conhecimentos de ação, etc. Resumindo, há tantas concepções e definições sobre o conhecimento dos professores quanto correntes de pesquisa sobre a questão (MUNBY; RUSSEL; MARTIN, 2001).

Em segundo lugar, é muito difícil isolar a questão do conhecimento dos professores das outras dimensões do trabalho docente: formação, desenvolvimento profissional, identidade, carreira, condições de trabalho, tensões e problemas socioeducativos que marcam a profissão, características das instituições escolares onde trabalham os professores, conteúdos dos programas escolares, entre outras dimensões. Desse ponto de vista, o conhecimento dos professores dificilmente pode ser estudado e compreendido em si mesmo, pois apela constantemente à pesquisa para uma expansão a outros aspectos da profissão (COCHRAN-SMITH; ZEICHNER, 2005).

Finalmente, em terceiro lugar, é muito difícil, ou mesmo impossível separar completamente as questões normativas das questões epistemológicas: na verdade,

dizer a um professor “que ele sabe ensinar” é, antes de tudo, um julgamento normativo com base em determinados valores sociais e educativos. Nesse sentido, os conhecimentos dos professores não são a soma de “saberes” ou de “competências” que poderiam ser descritos e encerrados num livro ou num catálogo de competências. São saberes integrados às práticas diárias de ensino que são, em grande parte, sobredeterminados por questões normativas ou até mesmo éticas e políticas (TARDIF, 2009).

Por outro lado e apesar destas reservas, pode-se sustentar que a pesquisa internacional sobre os conhecimentos dos professores nos ensina, e há mais de trinta anos, certas coisas importantes. Podemos aqui citar quatro:

- Os conhecimentos dos professores não são saberes teóricos; são conhecimentos enraizados no trabalho e em suas experiências como professores; portanto, eles provêm de uma epistemologia da prática (SCHON, 1983, 1987) mais do que do conhecimento teórico (DURAND, 1996). Isso significa que é preciso abordar esses conhecimentos a partir do que os professores fazem, ou seja, a partir de seu trabalho real (BLACKLER, 1995)
- Os conhecimentos dos professores parecem em grande parte determinados pelo contexto das interações com os alunos. Desse ponto de vista, podemos dizer que são conhecimentos que não se relacionam com objetos ou procedimentos técnicos (como os conhecimentos dos engenheiros, por exemplo), mas sim que se voltam para outros assuntos. Em suma, são conhecimentos articulados a interações humanas e que carregam forçosamente as marcas destas interações. Por exemplo, um professor não deve apenas saber como ensinar, ele deve também saber fazer reconhecer e aceitar sua própria competência por seus alunos. O reconhecimento social parece, portanto, o cerne da problemática dos saberes dos professores (TARDIF; LESSARD, 1999).
- Para os professores, seus conhecimentos estão profundamente ancorados em sua experiência de vida no trabalho. Isso não quer dizer que os professores não utilizem conhecimentos externos provenientes, por exemplo, de sua formação, da pesquisa, dos programas ou de outras fontes de conhecimento. Isso quer dizer, no entanto, que esses conhecimentos externos são reinterpretados em função das necessidades específicas a seu trabalho.

Finalmente, os conhecimentos dos professores parecem também profundamente marcados pelo contexto socioeducacional e institucional no qual hoje exercem sua profissão. No entanto, esse contexto é caracterizado, há cinquenta anos,

por profundas mudanças nas bases tradicionais da educação escolar. O que a escola deve ensinar às crianças e como deve ensinar não é apenas uma questão pedagógica: trata-se de uma verdadeira questão cultural e política. Nesse sentido, os conhecimentos dos professores são saberes em debate, como fica evidenciado em numerosas controvérsias sociais e políticas sobre a escola e o aprendizado escolar.

Em última análise, os conhecimentos dos professores continuam constituindo atualmente um desafio central, não somente para a pesquisa, mas também, e talvez principalmente, para a própria profissão de docente. Até o momento, essa profissão não conseguiu ver reconhecidos seus conhecimentos, por falta de conhecê-los realmente.

Conclusão

Esse texto teve por objetivo refletir sobre a evolução atual do ensino em uma perspectiva internacional. Procurou-se mostrar que essa evolução não é nem um pouco linear, que ela conjuga ainda, neste começo do século XXI, formas antigas, a vocação e o ofício, a esta forma recente que chamamos de profissionalização. A primeira parte do texto descreve brevemente essas formas mais antigas, ressaltando sua persistência, especialmente na América Latina e no Brasil. Assim, longe de terem sido extintas, a vocação e o ofício continuam sendo atualmente referências importantes para pensar o ensino, o estatuto dos professores e suas condições de trabalho. Na verdade, essas referências parecem centrais na América Latina, pois a maioria do corpo docente das sociedades latino-americanas trabalha em condições que continuam muito semelhantes àquelas que vigoravam na idade do ofício, ou mesmo na da vocação. Pode-se mesmo questionar se a idade do ofício foi realmente realizada na América Latina e no Brasil.

Quanto à idade da profissão, é importante lembrar que a profissionalização da docência origina-se de um ideal tipicamente americano, uma espécie de mito estadunidense que se exporta para todo o planeta há trinta anos. Na América Latina e no Brasil, não deveríamos começar a descofiar deste mito e a criticá-lo? Na realidade, há três décadas, muitos professores sentem que os ganhos obtidos durante a idade do ofício (carreira, proteção, estabilidade de emprego, aposentadoria, entre outros) estão atualmente ameaçados e sendo substituídos por uma profissionalização que rima com concorrência, prestação de contas, salário segundo o mérito, a insegurança no emprego e no estatuto. Na verdade, a profissionalização parece combinar hoje com uma proletarização de uma parte dos professores. É por isso que a transição entre a idade do ofício e a idade da profissão suscita resistência significativa entre os professores da maioria dos países.

Notas

1. As primeiras escolas modernas servem antes de tudo para propagar a fé protestante ou católica entre uma população ainda bastante analfabeta. O protestantismo, especialmente, exige dos crentes que saibam ler por si próprios a bíblia; eis por que é preciso instruir as crianças abrindo escolas para o povo. Os católicos, por sua vez, reagem a esta expansão escolar abrindo também escolas. Em suma, a escola moderna nasce antes de tudo como produto de uma luta religiosa, ela própria também se apoiando numa mutação tecnológica: a invenção da imprensa. Sobre esse assunto, ler: Gauthier e Tardif (2012).
2. Para uma visão geral dessa questão complexa do conhecimento profissional, pode-se consultar Tardif (2010).

Referências

BLACKLER, F. Knowledge, knowledge work and organizations: an overview and interpretation. *Organization Studies*, Berlin, v. 16, n. 6, p. 1021-1046, 1995.

CARNEGIE FORUM ON EDUCATION AND THE ECONOMY. *A nation prepared: teachers for the 21st century*. New York: Carnegie, 1986.

COCHRAN-SMITH, M.; ZEICHNER, K. *Studying teacher education; the Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*. New York: Routledge, 2005.

CUBAN, L. *How teachers taught: constancy and change in American classrooms, 1890-1990*. 2. ed. New York: Teachers College; Columbia University, 1993.

DURAND, M. *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris: PUF, 1996.

DUTERCQ, Y. *Les professeurs*. Paris: Hachette, 1993.

GAUTHIER, C. et al. *Pour une théorie de la pédagogie: recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Sainte-Foy: Université Laval; Bruxelles: De Boeck, 1997.

GAUTHIER, C.; TARDIF, M. *La pédagogie: théorie et pratique de l'Antiquité à nos jours*. Montréal: Chenelière Éducation, 2012.

HOLMES GROUP. *Tomorrow's teachers: a report of the Holmes Group*. East Lansing, MI: Holmes Group, 1986.

ISAMBERT-JAMATI, V. *Les savoirs scolaires: enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*. Paris: Éditions Universitaires, 1990.

LESSARD, C. *Évolution du métier d'enseignant et nouvelle régulation de l'éducation*. Paris: Institut National de Recherche Pédagogique, 2000. (Recherche et formation pour les professions de l'éducation. Formes et dispositifs de la professionnalisation, n. 35). p. 91-116.

- MARTINEAU, S. Un champ particulier de la sociologie: les professions. In: TARDIF, M.; GAUTHIER, C. (Éd.). *Pour ou contre un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants au Québec*. Québec: Université Laval, 1999.
- MUNBY, H.; RUSSEL, T.; MARTIN, A.K. Teachers' knowledge and how it develops. In: RICHARDSON, V. (Dir.). *Handbook of research on teaching*. Washington, DC: American Educational Research Association, 2001.
- NATIONAL COMMISSION ON EXCELLENCE IN EDUCATION. *A nation at risk: the imperative for educational reform*. Washington, DC: U.S. Government, 2001.
- OCDE. *Le rôle crucial des enseignants: attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Paris: OCDE, 2005. (Collection Politiques d'Éducation et de Formation).
- OCDE. Building a high-quality teaching profession. Lessons from around the world. In: *Background Report for the International Summit on the Teaching Profession*. Paris: OCDE, 2010.
- SCHON, D. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books, 1983.
- SCHON, D. *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 12. ed. São Paulo: Vozes, 2009. 325p.
- TARDIF, M. *Los conocimientos y la formación docente*. 4. ed. Barcelone: Narcea, 2010.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. *Le travail enseignant au quotidien: contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Belgique: De Boeck, 1999.
- TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. Introduction. In: TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. (Éd.). *Formation des maîtres et contextes sociaux*. Paris: PUF, 1998. p. 7-70.
- TYACK D.; CUBAN, L. *Tinkering toward utopia, a century of public school reform*. Cambridge, Mass.: Harvard University, 1995.

Recebido em 15 de janeiro de 2013.

Aprovado em 22 de março de 2013.