

## LA ENSEÑANZA COMO PROFESIÓN: PROCESOS DE PROFESIONALIZACIÓN EN BRASIL

**Josué José de Carvalho Filho**

[carvalhofilho.josue@unir.br](mailto:carvalhofilho.josue@unir.br)

<https://orcid.org/0000-0002-3784-3242>

*Universidade Federal de Rondônia - UNIR*  
Ariquemes - RO, Brasil.

**Paula Maria Fazendeiro Batista**

[paulabatista@fade.up.pt](mailto:paulabatista@fade.up.pt)

<https://orcid.org/0000-0002-2820-895X>

*Faculdade de Desporto da Universidade do Porto - FADEUP*  
Porto, Portugal.

**Samuel de Souza Neto**

[samuel.souza-neto@unesp.br](mailto:samuel.souza-neto@unesp.br)

<https://orcid.org/0000-0002-8991-7039>

*Universidade Estadual Paulista - UNESP*  
Rio Claro - SP, Brasil.

**Recibido:** 21/08/2021 **Aceptado:** 22/02/2022

### Resumen

Este estudio teórico-conceptual analiza el proceso de profesionalización docente, tiene como objetivo contribuir a la reflexión en torno a la construcción de la enseñanza como profesión y la formación de docentes, en Brasil. El diálogo entre las aportaciones de la sociología de las profesiones y el movimiento para la profesionalización de la enseñanza fue la base de la reflexión, materializada en la exploración de los elementos conceptuales de la profesión, en las edades de la enseñanza y en los desafíos del proceso de profesionalización de la enseñanza. La análise apunta a un escenario de cambios sociales y profesionales que impactaron avances y discontinuidades para la profesionalización, para la convivencia de diferentes edades educativas, así como a un cuestionamiento en relación con el lugar que ocupa el docente en el campo social. Es evidente que el presente requiere un esfuerzo colectivo para construir un espacio común entre la formación y la profesión en la búsqueda de la construcción de una identidad profesional propia.

**Palabras clave:** Profesor. Edades de enseñanza. Arte. Profesionalización.

## A DOCÊNCIA COMO PROFISSÃO: PROCESSOS DE PROFISSIONALIZAÇÃO DO ENSINO NO BRASIL

### Resumo

Este estudo teórico-conceitual analisa o processo de profissionalização docente, tendo por base as idades do ensino, tem como propósito contribuir para a reflexão em torno da edificação da docência como profissão e para o campo da formação de professores no contexto brasileiro. O

diálogo entre os aportes da sociologia das profissões e o movimento pela profissionalização do ensino foram a base desta reflexão, materializada na exploração dos elementos conceituais da profissão, nas idades do ensino e nos desafios do processo de profissionalização docente. As análises apontam para um cenário de mudanças sociais e profissionais que impactaram em avanços e descontinuidades para a profissionalização, para a coexistência de diferentes idades do ensino, bem como para questionamentos em relação ao lugar que o professor ocupa no campo social. Fica visível que o presente exige um esforço coletivo na construção de um espaço comum entre a formação e a profissão, na procura da construção de uma identidade profissional própria. **Palavras-chave:** Professores. Idades do Ensino. Ofício. Profissionalização.

## **TEACHING AS A PROFESSION: PROCESSES OF TEACHING PROFESSIONALIZATION IN BRAZIL**

### **Abstract**

This theoretical-conceptual study analyses the teacher professionalization process, based on the ages of teaching, aims to contribute to the reflection around the construction of teaching as a profession and to the field of teacher education in the Brazilian context. The dialogue between the sociology of the professions and the movement for the teaching professionalization contributions were the basis of this reflection, materialized in the study of the conceptual elements of the profession, in the ages of teaching and in the challenges of the teaching professionalization process. The analyses point out to a scenario of social and professional changes that impacted advances and discontinuities for professionalization, for the coexistence of different education ages, as well as for questions regarding the place that the teacher occupies in the social field. It is clear that the present requires a collective effort to build a common space between training and the profession, in the search for the construction of its own professional identity.

**Keywords:** Teachers. Ages of education. Occupation. Professionalization.

### **Introdução**

Do ponto de vista sócio-histórico, a profissionalização do ensino e da formação de professores resulta de um processo pedagógico, delineado pelas dimensões política, econômica, social e cultural (NÓVOA, 2019, 1999; SAVIANI, 2013; SILVESTRE, 2011; VICENTINI & LUGLI, 2009). Nesse itinerário, a concepção de professor, de aluno e de escola, sobretudo a relação destes com o conhecimento, passou por um vasto conjunto de transformações.

Numa fase inicial, o ensino era compreendido como uma questão moral, vocacional, missionária, uma profissão de fé (TARDIF, 2013b), cabendo à igreja o papel de educar as novas gerações. Com o advento da sociedade moderna, o Estado passou a se responsabilizar pelos sistemas de ensino, emergindo, dessa configuração, um ofício com regras de trabalho específicas, contrato e salário circunscrito a processos de profissionalização da docência (ALTET, 2016). Nas últimas décadas do século XX, os Estados Unidos da América (EUA)

passaram por um movimento social de profissionalização do ensino, objetivando seu empoderamento e o fortalecimento de sua dimensão cognitiva. Esse movimento ganhou adeptos em diversos países da Europa e da América Latina, inclusive no Brasil, anunciando uma reestruturação da docência, emergindo a idade da profissão.

Desse movimento pela profissionalização do ensino resultou um aumento exponencial de pesquisas numa panóplia de temáticas, nomeadamente sobre a concepção de profissão, formação, profissionalização, identidade, desenvolvimento profissional docente, professor reflexivo, professor pesquisador, base de conhecimentos para o ensino, competências profissionais. As pesquisas evidenciaram que é possível encontrar as três idades do ensino – vocação, ofício e profissão – num mesmo cenário de profissionalização, desencadeando ambiguidades, tensões e desafios (TARDIF, 2013b).

Nessa direção, considerando que o Brasil é um país com proporções territoriais de continente, com grandes desigualdades regionais e sociais, além da conjuntura político-educacional permeada por avanços e retrocessos (GATTI et al., 2019), ocorridos ao longo do contexto histórico, objetivou-se analisar o processo de profissionalização docente, visando contribuir para a reflexão em torno da edificação da docência como profissão, no contexto brasileiro, bem como para as discussões no campo da formação de professores. Decorrem desse objetivo as seguintes questões de pesquisa: qual o campo conceitual que gravita em torno da docência como profissão? O que sabemos sobre a profissionalização do ensino no Brasil? Quais os desafios e possibilidades para a docência se constituir, de fato, como profissão? Onde estamos e para onde queremos caminhar no processo de profissionalização docente?

Na procura por responder às questões de pesquisa, este estudo teórico-conceitual, adotou o diálogo entre as bases da sociologia das profissões (ABBOTT, 1988; FREIDSON, 1998; LARSON, 2014; RODRIGUES, 2002) e os estudos teóricos sobre a profissionalização do ensino (ALTET, 2016; BOURDONCLE, 2000; CONTRERAS, 2012; FORMOSINHO, 2009; GATTI et al., 2019; GAUTHIER et al., 1998; HARGREAVES, 2000; NÓVOA, 2019; TARDIF, 2013B; ZEICHNER, 2010), no seu procedimento de análise da construção de um referencial que permitisse apontar o caminho a seguir no processo de profissionalização docente no Brasil.

O artigo encontra-se organizado em três partes: a primeira apresenta elementos conceituais sobre profissão, com o fito de obter um olhar ampliado que contribua para a

constituição de um campo profissional docente. A segunda versa sobre as idades do ensino e o processo de profissionalização no Brasil, discussão que se apoia num breve contexto histórico e social. A terceira apresenta algumas reflexões sobre o processo de profissionalização do ensino a partir de um cenário de mudanças sociais e profissionais, com vistas a edificação da docência como profissão.

## **1. Elementos conceituais em torno do processo de profissionalização do ensino**

O termo profissão tem sido utilizado pela literatura do campo da sociologia para analisar a constituição profissional das ocupações (FREIDSON, 1998; OLIVEIRA, 2010). Em sentido amplo, o conceito de profissão pode ser entendido como ocupação que exerce autoridade e jurisdição peculiar, ao mesmo tempo, sobre o campo profissional e de formação, por meio dos conhecimentos específicos, amparados no reconhecimento social de que o trabalho realizado por esse grupo de profissionais é único e essencial para o desenvolvimento da sociedade (RODRIGUES, 2002).

Bonelli, Nunes e Mick (2017), em pesquisa realizada no Brasil, evidenciam que os trabalhos sobre ocupação e profissão têm contribuído com reflexões sobre a profissionalização, favorecendo a compreensão dos processos sociais dos mais variados grupos profissionais. Os estudos dessa natureza, de acordo com Oliveira (2010), estão ligados por duas vertentes sociológicas: a primeira vinculada à Sociologia do Trabalho, ancorada, nos referenciais marxistas, mas, também, em interface com estudos neweberianos, cujas as principais categorias são: proletarização e desprofissionalização; a segunda, denominada de Sociologia das Profissões, que nos interessa em particular, apresenta-se como uma corrente teórica que “elege como objecto de estudo os processos sociais através dos quais emergem e se afirmam os diferentes grupos profissionais” (ALMEIDA, 2010, p. 116).

Importa ressaltar que os estudos da Sociologia das Profissões estão sustentados, epistemologicamente, por correntes teórico-metodológicas distintas, designadamente a funcionalista, a interacionista, a neweberiana e a sistêmica (GONÇALVES, 2007).

A corrente funcionalista clássica foi desenvolvida nos EUA, entre os anos 1950 a 1960, pelos teóricos Parsons, Merton, Goode, Barber e Moore. Essa corrente “apresentou a definição sobre o “objecto - as profissões” - e a metodologia comparativo-taxinómica (entre profissões e entre estas e as ocupações comuns)” (GONÇALVES, 2007, p. 179). Os contributos essenciais

dessa corrente teórica para a sociologia das profissões, reside na definição do conceito de profissão, tendo como paradigma o modelo de profissões liberais como médicos e advogados, para distinguir ocupação e profissão.

Parsons (1966) rompe com a perspectiva sociográfica defendida por outros teóricos funcionalistas, e inaugura a ideia baseada no conjunto das características profissionais para sedimentar a teoria do funcionamento e origem das profissões. O autor atribui às instituições universitárias a função social de formar os profissionais, fomentar a produção do conhecimento científico/formal, e o reconhecimento da competência técnica como elemento primordial para a constituição de uma profissão no seio da sociedade capitalista.

Em outra direção, a corrente interacionista simbólica, desenvolvida pelos teóricos Hughes, Strauss e Bucher, inaugura o processo de cisão com a corrente funcionalista, sustentada na tradição etnográfica e nos “contributos da Escola de Chicago que, baseando-se numa concepção teórico-metodológica inovadora, procuraram colocar a investigação sobre as profissões no campo da análise sociológica da divisão do trabalho” (ALMEIDA, 2010, p. 119), rejeitando, portanto, a distinção entre ocupação e profissão (MONTEIRO, 2015).

Essa corrente foi desenvolvida, principalmente, nos estudos de Hughes (1963), tendo como ponto central, a ideia de isonomia e equidade entre os grupos profissionais, segundo a qual as atividades laborais possuem “igual dignidade e igual interesse sociológico” (DUBAR & TRIPIER, 2003, p. 95). Para Hughes (1963), a profissionalização é compreendida como processo de afirmação ocupacional, pois ultrapassa a definição do que é uma profissão, procura identificar os modos pelos quais as ocupações se tornam e se consolidam como profissões.

A corrente neweuberiana, que surgiu na década de 1970, difundida e representada, principalmente, por Larson e Freidson, propõe uma releitura da corrente clássica funcionalista para apresentar outras categorias relacionadas à profissionalização, permeada por uma ‘nova abordagem crítica’, construída pela interseção de perspectivas teóricas heterogêneas (DUBAR & TRIPIER, 2003). Nesse encaminhamento, os pesquisadores e suas obras discutem e procuram esclarecimentos acerca das categorias ligadas ao conhecimento e poder no processo histórico-social do profissionalismo (RODRIGUES, 2002).

Freidson (1998) parte da compreensão da dimensão cognitiva como fundamento estruturante do diferencial de poder presente no espaço profissional, bem como pela hierarquização de poder entre diferentes profissões e sua relação com a “capacidade dos próprios

profissionais em controlar o trabalho em detrimento do controle pelos consumidores, pela administração das empresas ou pelo Estado”, como também explana Almeida (2010, p. 122).

Concluindo, Freidson (1998), ratifica que a consolidação de uma profissão se estabelece mediante o reconhecimento social de três características conceituais e relacionais, presentes no poder ocupacional: (i) *Expertise* – posse de um saber formal (universitário) exclusivo, um corpo de conhecimento e competências especializados; (ii) *Credencialismo* – controle de acesso ao campo profissional emitido pela entidade regulatória constituída por lei (conselhos profissionais); (iii) *Autonomia* – controle sobre o conteúdo e supervisão do trabalho pelos pares (código de ética profissional).

Larson (1977) analisa as profissões, situando a profissionalização como um projeto de ordem coletiva, e por meio deste, as ocupações se organizam para galgar melhorias tanto no aspecto econômico, como em relação ao prestígio e reconhecimento social do trabalho. A autora entende que, esse projeto coletivo, depende do alinhamento entre instituições universitárias, profissão e base cognitiva do conhecimento produzido no campo científico. Esse encaminhamento oportuniza maior participação na formação acadêmica, um certo controle e regulação na entrada do futuro profissional no campo, visando a apropriação de um monopólio/fechamento - um poder profissional (ALMEIDA, 2010).

Outra contribuição significativa, no campo da Sociologia das Profissões, origina-se da obra de Andrew Abbott (1988), que faz uma releitura dos aportes teórico-metodológicos funcionalistas, interacionista e neweberianos para formular constructos teóricos mais hodiernos. Sua concepção é denominada como abordagem sistêmica e, por meio dela, analisa os processos de profissionalização nas sociedades capitalistas contemporâneas. Para tanto, o autor enfatiza o conhecimento como base para legitimação da autoridade profissional alicerçado no conceito de jurisdição, atribuindo ao conhecimento a conotação de elemento preponderante na disputa pelo controle jurisdicional de um grupo profissional sobre determinada área do saber.

Além desses enfoques, Venuto (1999) traz à discussão as concepções de Paul Starr e Pierre Bourdieu, sociólogos contemporâneos, que fornecem alguns elementos importantes para se pensar a profissionalização. Starr (1991) apresenta uma análise do processo organizacional e reconhecimento das profissões, considerando a dimensão social e as disputas existentes entre os agentes para controlar, reestruturar o conhecimento e dominar o *lócus* de socialização dos conhecimentos profissionais. É pertinente acentuar que, embora a dimensão cognitiva seja

indispensável para tornar o conhecimento parte constitutiva da autoridade no campo profissional, o autor a ultrapassa, uma vez que a análise desse fenômeno parte de uma visão ampliada, que toma como núcleo do processo de investigação a dimensão social, bem como as dinâmicas e formas organizacionais engendradas nesse processo.

Nessa ótica, Pierre Bourdieu (2003) contribui com a constituição da ideia de campo (espaço social) como um poder simbólico, na sua forma peculiar e ampliada de entender e analisar o mundo social. Ele considera o conhecimento praxiológico<sup>1</sup>, desenvolvido por meio dos fenômenos ocorridos nas relações objetivas presentes nas interações entre instituições, agentes e as ações destes. Esse processo analítico oportuniza o desvelamento dos diversos fatores determinantes da realidade das ações práticas ocorridas no interior do campo<sup>2</sup>, como a sistematização de regras que brotam das disputas pelo poder e regulam o jogo dentro das estruturas sociais, as quais podem contribuir, de forma agrupada, para a configuração de um campo profissional em formação, e transpor o *status* de ocupação para profissão.

Por analogia, é admissível considerar que a ação prática fundamentada pode ser concebida sob o olhar da sociologia contemporânea das profissões como um conhecimento permeado por uma *práxis*, no sentido de situar o trabalho do professor fundamentado nas práticas sociais reconhecidas como conhecimentos profissionais e legitimados no campo da formação e da atuação.

Obviamente, a edificação do campo profissional docente requer o entendimento da profissionalização enquanto processo histórico. Processo, este, que se apoia em dois aspectos: um interno, a profissionalidade, e outro externo, o profissionalismo, considerados por Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) como dimensões fundamentais para a construção da identidade social, que ocorre por meio de um processo dialético e complementar para o reconhecimento da docência como profissão. O que leva a considerar como as questões vinculadas ao corpo de conhecimento (base cognitiva), jurisdição, autonomia, expertise, socialização, universitarização, entre outras, têm engendrado o campo educacional no que diz respeito aos professores em sua dimensão social.

---

<sup>1</sup> “[...] não anula as aquisições do conhecimento objetivista, mas às conserva e às ultrapassa, supera, integrando o que esse conhecimento teve que excluir para obtê-las”. [...] é a construção permeada pela “ciência da dialética da interioridade e da exterioridade, isto é, da interiorização da exterioridade e da exteriorização da interioridade” (BOURDIEU, 2003, p. 53).

<sup>2</sup> O conceito de campo é utilizado “precisamente, para se referir a certos espaços de posições sociais nos quais determinado tipo de bem é produzido, consumido e classificado” (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2006, p. 36).

## **2. As idades do ensino e o processo de profissionalização docente**

Ao direcionar o olhar para a profissionalização do ensino no Brasil, torna-se fulcral resgatar os diversos fatores conjunturais que delinearam a “caracterização histórica, disciplinar, socioeconômica e política” da docência, para que seja possível “explicar a profissão, sua gênese, desenvolvimento, tendências e perspectivas susceptíveis de mudança” (RAMALHO, NUÑEZ & GAUTHIER, 2004, p. 49). Não se pode, ainda, prescindir de uma reflexão sobre as concepções de formação; os papéis do Estado, das instituições e dos agentes envolvidos no processo formativo; a relação destes com o campo social do trabalho; bem como questões referentes à aprendizagem da prática profissional (ALTET, 2016; NÓVOA, 2019; GAUTHIER et al., 1998; TARDIF, 2013a; ZEICHNER, 2010).

Nesse contexto, Tardif (2013b) analisa o processo de profissionalização do ensino a partir da perspectiva da docência como profissão, assim como de uma base de saberes docentes e de uma epistemologia da prática profissional, assinalando três idades para o ensino: vocação, ofício e profissão. Adverte ainda que estas etapas, podem estar inacabadas, convivendo em um mesmo território (país, região) ou tendo a preponderância de uma idade, o que pode impactar em ambiguidades e desafios para o processo de profissionalização docente.

Em decorrência da amplitude da história da Educação, a reflexão proposta, doravante, se estrutura em torno das idades do ensino e do processo de profissionalização de professores no Brasil, tendo como pressuposto o estudo de Tardif (2013b), as aproximações com outros autores que dialogam e consideram que, para se compreender a edificação da docência como profissão, há necessidade de analisar sua trajetória sócio-histórica no país (FREIDSON, 1998). Assim, as subseções seguintes centram-se nas três idades: *idade da vocação: o ensino como trabalho moral; idade do ofício: o ensino como trabalho laico e, a idade da profissão: o ensino como trabalho autônomo e como trabalho colegiado.*

### **2.1. A idade da vocação: o ensino como trabalho moral**

A origem do ensino e do processo de escolarização remete à Europa e à hegemonia da igreja, ao longo do século XVII até as últimas décadas do século XVIII. Naquele momento histórico, surgiram as primeiras escolas confessionais da Idade Moderna (SAVIANI, 2013). Tardif (2013b) denomina esse período como idade da vocação, vinculado ao contexto religioso,



de caráter dogmático, de cunho tradicional e de práticas formativas pautadas, principalmente, pela disciplina, controle, respeito, utilizando, inclusive, castigos e punições para manter a ordem, a hierarquia e servir de exemplo.

Inicialmente, o ensino na idade da vocação estava entregue às congregações católicas e protestantes, sendo concebidos como uma “profissão de fé”, no duplo sentido da palavra “profissão”, uma vez que religiosos, “homens e mulheres a ela consagram sua vida”, e por outro lado, significava “expressar sua fé, torná-la pública em sua vida e por sua conduta moral como professor” (TARDIF, 2013b, p. 554).

As tradições pedagógicas eram orientadas, principalmente, para o controle e disciplina das crianças da elite e dos filhos de colonos (quando era permitido), preponderando a ideia de que para ensinar, os professores religiosos deveriam ter um dom, um chamado, uma vocação. Posteriormente, o ensino tornando-se laico e os professores não sendo mais religiosos, algumas das características anteriores foram mantidas, sobretudo no que diz respeito ao perfil de mestre/missionário, vigente na sociedade da época. Portanto, de um lado, as condições físicas e materiais, como local para as aulas e pagamentos dos salários e, por outro, as condições humanas e profissionais, como idoneidade moral, regulação (formação) e atividades pedagógicas ficaram apartadas. Porém, elas não constituíam um problema e nem tinham grande importância para aqueles que ensinavam (SAVIANI, 2013), desde que apresentassem idoneidade moral e fé religiosa.

Nesse contexto, os leigos (homens e mulheres) começaram a exercer a docência, a partir do final do século XVIII. Dos professores leigos era exigida uma conduta moral ilibada, que desse suporte para disciplinar, guiar, monitorar e manter a ordem das crianças na classe. Havia, também, a instrução para a aprendizagem da leitura, da escrita e contagem, embora esses conteúdos ficassem em segundo plano, pois o que realmente importava era educar para a moralização e para a religiosidade (NÓVOA, 1999). A formação docente era quase inexistente, como já foi colocado, sendo os atributos pessoais bem mais importantes do que as credenciais profissionais. Na verdade, naquele momento histórico não havia uma racionalidade formativa sistematizada.

No modelo vocacional, também caracterizado como “artesanal”, a prática do ensino ocorria à semelhança da aprendizagem das oficinas de artesãos (RUGIU, 1998). Assim, o aprendiz observava as aulas dos mestres experimentados, e aprendia a ensinar vendo, imitando

e testando as práticas observadas. Era uma educação como reprodução, pelo ensaio, pelo amor às crianças e pela devoção, caracterizada pela disciplina e obediência.

Cumprе ressaltar que esse modelo educativo prevaleceu no Brasil, envolvendo o final do período colonial e uma parte do período imperial (VILLELA, 2003). Contudo, mesmo com a laicidade do Estado moderno, a presença das instituições religiosas e de algumas práticas de ensino características da idade da vocação se mantiveram (TARDIF & LESSARD, 2005). O ensino como vocação, educação moral, ainda coexiste, na atualidade, com outras perspectivas e modelos formativos, caracterizando a transição do controle religioso para o controle estatal, evidenciando a ascensão da idade do ofício: o ensino como trabalho laico e contratual.

## **2.2. A idade do ofício: o ensino como trabalho laico**

A idade do ofício, do ensino como trabalho, regido por um contrato, está correlacionada com a laicidade do Estado e com o desenvolvimento da sociedade moderna europeia durante o século XVIII. Nesse período, a relação dos professores com o ensino se distancia paulatinamente do caráter vocacional e dogmático. O Estado assume a responsabilidade pela organização do processo de escolarização, e o professor ascende ao estatuto de contratado com remuneração salarial (TARDIF, 2013b).

Desse novo ordenamento, germinou um “ofício”, no qual está presente a ideia de trabalho vinculada ao processo de estatização da educação. Esse processo se materializa, lentamente, nos diversos países do mundo, sobretudo no Brasil, e ocorre ao longo de quase dois séculos, com a criação das primeiras redes de ensino escolares públicas. O primário, no século XIX, o secundário, no século XX (VICENTINI & LUGLI, 2009).

Em decorrência do período histórico de transição da idade da vocação para a idade do ofício, abriram-se possibilidades para a constituição da docência como uma ocupação (HARGREAVES, 2000). Despontava, dessa nova conjuntura, a necessidade de controle sobre a formação e sobre o processo de escolarização. Face a esse quadro, tornava-se necessário pensar sobre como se daria a formação desse novo professor. Surgiram, então, as primeiras Escolas Normais<sup>3</sup> nas principais províncias brasileiras. Tratava-se de instituições cujo objetivo era

---

<sup>3</sup> A denominação Escola Normal foi utilizada pela primeira vez pelo abade La Salle, na França, no ano de 1685. [...] seria aquela na qual os futuros professores aprenderiam o modo correto de ensinar (VICENTINI & LUGLI, 2009).

formar a maior quantidade possível de professores, para atender às “necessidades de expansão da escola para todos” (SILVESTRE, 2011, p. 840).

No Brasil, desde a criação das Escolas Normais ocorreram muitos debates no meio político sobre a fraca qualidade da formação dos professores normalistas e o alto custo para os cofres públicos (TANURI, 2000). Vale ressaltar, que os governantes da época estavam mais preocupados em oferecer uma formação mais econômica para o Estado, considerando, inclusive, a manutenção do modelo artesanal de formação (RUGIU, 1998).

No início do século XX, cursar a Escola Normal se tornou exigência para exercer a docência no Brasil, fazendo com que esses cursos de formação para o magistério se expandissem por todo o território nacional. Esse marco histórico delinea a obrigatoriedade de uma formação profissional para se tornar professor, e assim como em outras profissões, a vivência da prática laboral se situava no núcleo do saber fazer; no caso da docência, se constituía no saber ensinar.

Hargreaves (2000), sublinha que o ato de ensinar no ofício docente era concebido como uma ação eminentemente simples, caracterizando-se por uma formação baseada na transmissão de conhecimento, tendo em vista que os professores aprendiam o ofício pela tentativa-erro e por conta própria, com exceção de alguns aprimoramentos obtidos individualmente. Essas práticas formativas residiam na aplicação de modelos, técnicas e métodos aprendidos, geralmente, por um período de prática ou estágio de ensino pela observação de professores experientes das escolas anexas, conhecidas como colégios de aplicação - CAP (VICENTINI & LUGLI, 2009).

Na maioria dos países ocidentais, o ensino pré-profissional, caracterizado como ofício, se consolidou na primeira metade do século XX, após o término da Segunda Guerra Mundial. Isso ocorreu devido ao processo de democratização escolar, tendo em vista que, em alguns países, os Estados assumiram a criação dos sistemas escolares e a responsabilidade pela formação de professores, aos quais foi atribuído o “estatuto de funcionário público [...], o que garante certa autonomia pedagógica e uma proteção aos antigos controles externos, tais como os dos pais, dos sacerdotes ou dos notáveis” (TARDIF, 2013b, p. 557).

Nesse diapasão, Hargreaves (2000) notabiliza que o ensino como trabalho ocupacional contribuiu significativamente com o processo de profissionalização de professores, pois no centro desse legado histórico estão os constructos de um conjunto particular de práticas que ajudaram a definir a essência do próprio ensino, diferenciando-o das demais atividades ocupacionais e/ou profissionais.

Dessa forma, o trabalho docente no Brasil, historicamente, passou do caráter vocacional para o contratual no âmbito do serviço público e privado; ocupou espaços nas estruturas federal, estadual, municipal e distrital, bem como avançou, do ponto de vista institucional, com a criação de cursos de ensino superior, sobretudo após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96. Em síntese, “assiste-se, em todo o mundo, ao despertar de uma vontade de modernização, de uma tendência de profissionalização, para evolução do ofício, com vistas a uma profissão que responda às transformações da sociedade” (ALTET, 2016, p. 41), fomentando a aspiração da próxima idade.

### **2.3. A idade da profissão: o ensino como trabalho autônomo e como trabalho colegiado**

O ensino como profissão se constituiu como “um corpo de trabalhadores que historicamente tem se orientado rumo à profissionalização” (OLIVEIRA, 2010, p. 18). Primeiramente, é importante ressaltar que o processo de profissionalização se consolidou, sobretudo, pelo aumento da quantidade de grupos sociais que desenvolveram atividades especializadas nas mais variadas áreas do conhecimento e não somente do campo educacional, nomeadamente do campo da saúde, jurídico, social e econômico. Parte desses grupos profissionais têm conseguido o monopólio/fechamento dos espaços sociais (LARSON, 1977, 2014); a participação na produção do conhecimento teórico-prático de suas áreas, inovação tecnológica, autonomia, controle sobre os pares; e conseqüentemente, o reconhecimento social do “poder ocupacional” (FREIDSON, 1998).

Acoplado a esses pontos, salienta-se que a existência desses grupos profissionais se deu juntamente com o desenvolvimento do campo científico e das “universidades modernas [...], que têm cada vez mais a missão de formar profissionais, cuja prática se baseia nos conhecimentos derivados da pesquisa científica” (TARDIF, 2013b, p. 559). Esses grupos também cresceram por fatores histórico-sociais que, alicerçados na ideia de jurisdição (ABBOTT, 1988), podem determinar o controle e poder profissional sobre determinado campo do conhecimento para legitimar a profissão.

A par dessas considerações, o marco inicial da profissionalização do ensino se deu com a democratização da escola pública e ganhou força com o processo de universitarização da formação de professores (BOURDONCLE, 2000), tendo como principal mudança a elevação

da formação de professores da educação básica do nível médio (secundário) para o nível de ensino superior (FORMOSINHO, 2009).

Na América do Norte, esse processo de profissionalização do ensino remonta às décadas de 1930 e 1940, visando elevar o nível da preparação profissional. Porém, a sua maior ênfase ocorrerá na segunda metade do século XX, tendo como meta, inicialmente, a atuação do profissionalismo dos profissionais liberais (HARGREAVES, 2000).

Na década de 1960, ergue-se a proposta de se dar maior liberdade pedagógica à atuação do professor, colocando em xeque procedimentos e tradições pedagógicas até então inquestionáveis. Essa ruptura gerou tensões do ponto de vista ideológico e profissional, decorrentes das crenças e dicotomias da “educação centrada na criança e na disciplina, salas de aula abertas e fechadas, métodos tradicionais e métodos progressivos” (HARGREAVES, 2000, p. 159)<sup>4</sup>.

Posteriormente, uma nova ênfase ocorreu na década de 1980, com o movimento de profissionalização do ensino. O referido movimento teve, como marco principal de interferência, o posicionamento de cinquenta decanos das universidades norte-americanas (HOLMES GROUP, 1986). Os decanos estavam preocupados com as críticas dos reformadores (ZEICHNER, 2013) que apontavam para uma perspectiva de retirada dos Programas de Formação de Professores das Universidades, pois as Faculdades e Departamentos de Educação tinham falhado na sua missão de formar professores.

Hargreaves (2000) acrescenta a essas críticas as dificuldades dos educadores e instituições formativas de gerirem com primazia a ideia de autonomia individual. Esses fatores, aliados às dificuldades, complexidade da escola em tempos de reestruturação das políticas públicas educacionais e curriculares; ao desenvolvimento da tecnologia, à comunicação e informação (globalização), para os quais os professores não tinham sido formados, ampliaram as tensões.

Nesse contexto, o documento *Tomorrow's Teachers* (HOLMES GROUP, 1986), apontava como saída o desenvolvimento de três objetivos centrais: 1) melhorar o desempenho do sistema educativo; 2) passar do ofício à profissão; e 3) construir uma base de conhecimento - *knowledge base*. Dessa forma, Hargreaves (2000) caracterizou essa trajetória em dois momentos: o primeiro, centrado na perspectiva do ensino como um trabalho autônomo;

---

<sup>4</sup> Tradução nossa.

enquanto o segundo sublinha o ensino como um trabalho colegiado. O corpo docente precisava aprender a trabalhar em conjunto, desenvolver uma cultura de colaboração entre instituições e agentes formativos, em termos de desenvolvimento profissional, visando produzir a profissão docente (NÓVOA, 2019).

No Brasil, a perspectiva da docência como profissão ganha menção na Constituição Cidadã de 1988, ao apontar para o desenvolvimento profissional como fator de profissionalização, e se consolida com a Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, ao assinalar para a necessidade de uma base de conhecimentos para a formação profissional e processos de escolarização (BRASIL, 1996).

Essas reformas sinalizam para um quadro que inclui uma Base de Conhecimentos, Competências e Habilidades (BRASIL, 2002); um Plano Nacional de Educação para a Formação Continuada (2014-2024); um Plano Nacional de Formação dos Profissionais da Educação e Diretrizes para a Formação Inicial e Continuada e Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica<sup>5</sup>.

Porém, no âmbito das políticas de formação há contradições e descontinuidades (OLIVEIRA, 2010); por exemplo, entre o Plano Nacional de Formação dos Profissionais da Educação e a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica. Por terem sido gestadas em governos diferentes, não se respeita um fio condutor anterior ou projeto maior de sociedade. No geral, essas mudanças objetivam novas formas de regulação (BRASIL, 2019); articulação da relação teoria-prática e formação-atuação nos cursos de licenciaturas (GATTI et al., 2019).

Se o instituído nas reformas, nos dispositivos legais sobre a formação de professores, permitir atingir os objetivos pretendidos para uma formação profissional consistente e de qualidade, então ter-se-á alcançado um degrau significativo para que o ensino deixe de ser um ofício para se tornar uma profissão, semelhante aos médicos e advogados (TARDIF, 2013a). Todavia, na constituição do status profissional docente, coexistem ambiguidades e tensões geradas em torno das políticas públicas educacionais e formativas a respeito da denominação do termo profissional do magistério, do binômio ocupação e profissão, que se evidencia quando

---

<sup>5</sup> Res. nº 2 de 20 de dezembro de 2019 - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2019).

os trabalhadores em educação tentam fugir do estigma da desprofissionalização (ZEICHNER, 2013).

Essas ambiguidades ocorrem porque essa fuga se configura “tanto uma resistência a perda de qualidade em sua atividade de docência, como uma resistência a perder – ou não obter – um prestígio, um status” e reconhecimento social da docência como profissão (CONTRERAS, 2012, p. 59). Neste sentido, Contreras (2002) questiona fortemente os fundamentos de uma profissionalização oriunda de uma “teoria dos traços” e defende uma perspectiva de se “olhar no próprio espelho” (COELHO & DINIZ-PEREIRA, 2017). Contreras (2002) retoma elementos defensáveis de outras teorias na proposta de uma profissionalidade docente organizada em torno da obrigação moral, do compromisso com a comunidade e das competências profissionais, tendo como premissa a autonomia docente. Porém, essa questão não é simples e enfrenta um cenário de mudanças no que diz respeito ao lugar ocupado pelos professores, a base de conhecimentos e expertise.

### **3. A profissionalização do ensino em um cenário de mudanças sociais e profissionais**

Ao refletirmos sobre a constituição profissional do ensino é oportuno sublinharmos os constructos teóricos abordados anteriormente, tendo como ponto de discussão as características do poder ocupacional (FREIDSON, 1998), e a relação desse poder como possibilidade de transposição da docência do status de ofício para profissão. Evidentemente, realizar essa transposição, comparando a atividade docente com outras profissões, gera ambiguidades.

Enguita (1991) aponta que o ensino possui características tanto de ocupação como de profissão, decorrendo daí alguns obstáculos no processo de profissionalização do ensino, que se materializam num cenário de mudanças sociais e profissionais permeados por desafios e possibilidades para a legitimação da docência como profissão.

Aliado a esses aspectos, Sarti (2012) assinala que o aumento de estudos *sobre, com e para* o desenvolvimento da formação e atuação profissional de professores com vistas ao reconhecimento social e valorização da docência, não tem sido suficiente para que os professores ocupem um lugar de destaque no campo social e educacional, gerando um desequilíbrio entre o Estado, instituições - universidade e escola e os professores.

Desse cenário, emerge *o primeiro desafio* que versa sobre o lugar ocupado pelo professor dentro do campo social, tendo em vista o “estatuto funcional que, por meio da conversão dos

professores em servidores públicos e, portanto, funcionários do Estado, retira-lhe a autonomia sobre seu ofício” (OLIVEIRA, 2010, p. 19). E por consequência, as formas organizacionais, impactam no controle ideológico da gestão do Estado sobre a identidade profissional dos professores (LAWN, 2001), colocando-os como ‘subalternos’ (COELHO & DINIZ-PEREIRA, 2017), o que limita, inegavelmente, a expectativa de um poder de intervenção, no que se refere a participação nos rumos das políticas educacionais de formação e atuação profissional.

Essa conjuntura ainda se encontra em processo e se evidencia em diversos países do mundo, sobretudo no Brasil, onde o desafio para a profissionalização docente, tem sido enfrentar um "poder administrativo centralizado” com fundamento nos princípios mercadológicos que “penetram no Estado disfarçados de reforma" (LARSON, 2014, p. 12), impactando na desprofissionalização e privatização dos sistemas de ensino, sobretudo dos cursos de formação de professores (ZEICHNER, 2013).

Decorrente desse processo, *o segundo desafio* manifesta-se contra a desprofissionalização e privatização da educação pública, que coloca em relevo o controle excessivo do Estado sobre o campo educacional, disseminando a ideia de que a educação pública possui um alto custo para os cofres estatais e alimentando a visão reducionista do trabalho dos professores (SNOEK, DENERING & WIT, 2019), bem como o discurso de que o ensino é uma atividade simples, uma ocupação eminentemente pré-profissional. Esse discurso reside na crença subjacente de que qualquer pessoa pode ensinar (HAYWOOD-BIRD & KAMEI, 2019), e como consequência, ocorre a desvalorização salarial e desprestígio da atividade docente perante a sociedade.

*O terceiro desafio* refere-se à “crise da perícia profissional, ou seja dos conhecimentos, estratégias e técnicas profissionais” (TARDIF, 2000, p. 13) utilizadas no campo do trabalho. No caso da docência, essa crise parte do entendimento de que não basta ter o diploma de nível superior, um capital cultural institucionalizado (BOURDIEU, 2003), torna-se necessário pensar sobre a qualidade da formação nos cursos de licenciaturas no que diz respeito à aprendizagem da prática docente. Ela que, por vezes, encontra-se descontextualizada do campo de atuação, gerando ambiguidade entre universidade e escola, formação acadêmica e formação profissional (FORMOSINHO, 2009), evidenciadas pelos modelos de formação e racionalidades formativas.

Embora se reconheça a importância de uma formação docente que estabeleça relação com o campo do trabalho, Schön (2000), Contreras (2009) e outros chamam a atenção para a



hegemonia da racionalidade técnica, ainda presente no contexto formativo das diversas áreas do conhecimento, inclusive nos cursos de licenciaturas. Nesse modelo formativo, “o professor é visto como um técnico, um especialista que rigorosamente põe em prática as regras científicas e/ou pedagógicas” (DINIZ-PEREIRA & ZEICHNER, 2002, p. 22).

Em contraposição à racionalidade técnica, verifica-se a legitimidade de uma formação de professores edificada à luz de uma teoria da prática profissional. Além disso, ao considerar os objetivos traçados pelo movimento de profissionalização do ensino, urge a questão da renovação das bases epistemológicas do ofício docente para entender “a natureza desses fundamentos e extrair daí elementos que nos permitam entrar num processo reflexivo e crítico a respeito de nossas próprias práticas como formadores e como pesquisadores” (TARDIF, 2000, p. 10).

Nesse aspecto, a ideia de construir uma base de conhecimentos para o ensino, a *knowledge base* defendida inicialmente por Shulman (1987), ainda se configura tanto como *desafio* quanto como *possibilidade*, pois pode ajudar a refundar os fundamentos epistemológicos do trabalho docente, atribuir sentidos ao processo da aprendizagem da prática profissional e consolidar os saberes profissionais mobilizados para ensinar (GAUTHIER et al., 1998).

Para a construção de uma base de conhecimentos para a docência, insurge a epistemologia da prática profissional como possibilidade formativa por meio do “estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (TARDIF, 2013a, p. 255). Obviamente, não se trata, apenas, da prática pela prática – ‘ofício sem saberes’, ou na aplicação instrumental de técnicas – ‘saberes sem ofício’, tal qual se verificam em algumas realidades. Porque ela requer a compreensão da ação da prática profissional, onde estarão contribuindo, também, para a construção de uma base de conhecimentos especializados e próprios da ação pedagógica, que darão alicerce a um ‘ofício feito de saberes’ (GAUTHIER et al., 1998).

De modo que os professores, em sua prática profissional, ao mobilizar vários saberes, “formam uma espécie de reservatório no qual [...] se abastece para responder as exigências específicas de sua situação concreta de ensino” (GAUTHIER et al., 1998, p. 28). Trata-se de perceber a prática profissional caracterizada pelas dimensões conceituais, teóricas, metodológicas e relacionais, no sentido de trazer à tona as complexidades, os problemas e as possíveis soluções ocorridas no espaço “campo” onde as práticas acontecem. Ao se referir ao

campo de formação de professores, Nóvoa (2017, p. 1116) ressalta que este espaço “está numa fertilização mútua entre a universidade e as escolas, na construção de um lugar de diálogo que reforce a presença da universidade no espaço da profissão e a presença da profissão no espaço da formação”.

Nesse sentido, as universidades precisam dialogar com as escolas e os seus agentes precisam entender os seus papéis no processo formativo, como elo articulador de um espaço de formação. Este “lugar entre dois” (NÓVOA, 2019), é entendido por Zeichner (2010) como sendo um espaço híbrido e *lócus* de formação da aprendizagem do ensino, onde a aprendizagem da prática profissional, na formação inicial de professores, assume protagonismo e importância. Esse fenômeno “traz consigo a necessidade de uma revisão profunda dos modelos formativos e das políticas de aperfeiçoamento e fortalecimento da profissão docente” (RAMALHO, NUÑEZ & GAUTHIER, 2004).

Nessa linha de pensamento, Nóvoa (2019), Gauthier et al. (1998), Tardif (2013a), Zeichner (2010), entre outros estudiosos, defendem a profissionalização docente apoiados na ideia de profissão, uma vez que “no mundo do trabalho, o que distingue as profissões das outras ocupações é, em grande parte, a natureza dos conhecimentos que estão em jogo” (TARDIF, 2013a, p. 247). Portanto, ela exige que se assuma uma posição nesse jogo.

Desse modo, a assunção dessa posição no jogo, se dá pela participação ativa dos agentes envolvidos por meio de cinco pontos: (i) disposição pessoal na qual se aprende a ser professor - domínio do conhecimento cultural e científico, da aprendizagem ético-moral, e saber lidar com a imprevisibilidade do ensino; (ii) interposição profissional - aprender a sentir-se como professor num espaço comum entre formação e profissão (universidade-escola); (iii) composição pedagógica - aprendizagem do agir como professor; (iv) recomposição investigativa – perceber-se como professor pesquisador; (v) exposição pública – aprender a intervir como professor por meio de análises das realidades escolares e do ato de ensinar (NÓVOA, 2017).

Considerando essas posições, a aprendizagem da prática profissional, proveniente de elevada formação universitária (BOURDONCLE, 2000), deve ser permeada pela socialização coletiva no sentido de fomentar a formação de um profissional colegiado e ativista (HAYWOOD-BIRD & KAMEI, 2019) que tenha consciência da força desse espaço coletivo, e dos papéis a serem exercidos no interior da profissão.

Com base nesses pressupostos, a aprendizagem do ensino como profissão não se assemelha a outras ocupações. Requer que o futuro professor obtenha o domínio dos saberes/conhecimentos específicos para o desempenho profissional, alicerçados por uma formação de nível superior que entenda a universidade e a escola como lugares de formação profissional, tendo a participação ativa entre os agentes envolvidos nesse processo como elemento chave para superar os desafios e edificar possibilidades para a profissão.

#### **4. Considerações finais**

A análise do processo de profissionalização docente, tendo por base as idades do ensino, permitiu refletir sobre a docência como profissão e sobre a formação de professores no contexto brasileiro. Neste processo, foram identificados desafios e apontadas possibilidades para o caminho do reconhecimento e legitimação da profissão docente no Brasil.

Embora seja possível identificar que, no cenário brasileiro, o processo sócio-histórico da profissionalização do ensino tenha buscado melhorar a posição no campo profissional e tenha conseguido pequenos avanços do ponto de vista legal, na atualidade, as recentes reformas educacionais, impostas de cima para baixo, sobretudo em relação as políticas de cortes no orçamento, seguidos de investimentos pífios no âmbito educacional, preconizam retrocessos imensuráveis, abrindo caminho para a desprofissionalização. Em função disso, a visão reducionista e simplista do ofício docente, como um pré-profissional, aliada ao desprestígio, e consequente desvalorização salarial, são os principais fatores vinculados a esse retrocesso, colocando os professores numa posição desigual e de subalternidade no campo social.

Em face desses e outros fatores, a idade da profissão docente se configura como um processo em constituição, sendo, portanto, necessário que entidades representativas e de classe, instituições de ensino superior, escolas, professores/pesquisadores, gestores, professores e futuros professores assumam uma posição ativa nesse jogo de interesses, para que, coletivamente, tomem consciência de seus papéis e consigam envidar esforços, visando construir um espaço comum entre a formação e a profissão (NÓVOA, 2019; ZEICHNER, 2010); combater a visão pré-profissional (HARGREAVES, 2000) perante o campo político, social e aos próprios pares para ratificar a especificidade, complexidade, dinâmicas e nuances do trabalho docente; compreender que o ensino permeado pela epistemologia da prática profissional (TARDIF, 2013a) pode refundar a construção de uma base de conhecimentos

especializados e próprios para alicerçar um “ofício feito de saberes” (GAUTHIER et al., 1998, p.28) e possa ascender a classe docente a um lugar de destaque no campo profissional.

Trata-se, sobretudo, de construir respostas próprias para a profissão docente, permeadas pela “negação dialética”, que suscita transpor os modelos tidos como “ideais” pelas correntes clássicas da sociologia das profissões, e “ao mesmo tempo considerar deles os elementos que possam, por sua vez orientar a busca dessa identidade” (RAMALHO, NUÑEZ & GAUTHIER, 2004, p. 47). No sentido de fortalecer a profissionalização do ensino, melhorar as condições materiais, controle, autonomia, reconhecimento social dos conhecimentos profissionais, participação ativa nas decisões no/do campo profissional, de modo que possam fornecer fundamentos para elevar a docência ao status de profissão. Enfim, significa constituir uma identidade de profissão que permita a percepção de sua própria imagem no seu próprio espelho, e não buscar uma imagem no espelho dos outros (ARROYO, 2000).

### **Agradecimentos**

Este estudo é parte de uma pesquisa de doutorado, realizada com o apoio financeiro interinstitucional, bolsa DR, Edital - Chamada nº 008/2018 Capes/Fapero.

### **Referências**

- ABBOTT, A. **The System of Professions: An Essay on the Division of Expert Labor.** University of Chicago Press, 1988.
- ALMEIDA, A. J. Contributos da Sociologia para a compreensão dos processos de profissionalização. **Medi@ções - Revista Online**, v. 1, n. 2, 2010.
- ALTET, M. Profissionalização do ofício de professor e da formação em questão: explorar as contribuições da pesquisa para fortalecer e refundar a profissão. In: SPAZZIANI, M. de L. (Org.). **Profissão de professor: cenários, tensões e perspectivas.** Editora Unesp, 2016. p. 39-66.
- ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre – imagens e autoimagens.** 7ª ed. Editora Vozes, 2000.
- BONELLI, M. da G.; NUNES, J. H.; MICK, J. Ocupações e Profissões na Sociedade Brasileira de Sociologia: balanço da produção (2003-2017). **Revista Brasileira de Sociologia.** vol. 5, n. 11, 2017. <http://dx.doi.org/10.20336/rbs.219>.

- BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (Org.). **A Sociologia de Pierre Bourdieu**. Trad. Paula Monteiro e Alícia Auzmendi. Olho D'Água, 2003.
- BOURDONCLE, R. Autour des mots Professionalisation, Formes et Dispositifs. **Recherche et Formation**, n. 35, 117-132, 2000.
- BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1996.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: Ministério da Educação, 2002.
- BRASIL. **Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: Ministério da Educação, 2019.
- CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoria crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado**. Ediciones Martinez Roca S. A., 1998.
- CATANI, A. M.; NOGUEIRA, M. A.; HEY, A. P. **Vocabulário Bourdieu**. 1ª. ed. Autêntica Editora, 2017.
- COELHO, A. M. S.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Olhar o magistério "no próprio espelho": O conceito de profissionalidade e as possibilidades de se repensar o sentido da profissão docente. **Revista Portuguesa de Educação**, p. 7-34, 2017.
- CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabusco Valenzuela. 2ª. ed. Cortez, 2012.
- DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. **A pesquisa na Formação e no trabalho docente**. Autêntica, 2002.
- DUBAR, C.; TRIPIER, P. **Sociologie des Professions**. Armand Colin, 2003.
- ENGUITA, M. F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**, n. 4, p. 91-108, 1991.
- FORMOSINHO, J. Academização da formação de professores. In: FORMOSINHO, J. **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Porto Editora, 2009. p. 73-92.

- FREIDSON, E. **Renascimento do profissionalismo**: Teoria, profecias e políticas. Trad. Mauro Paciomik. Editora USP, 1998.
- GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A.; ALMEIDA, P. C. A. de. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. UNESCO, 2019.
- GAUTHIER, C.; MATINEAU, S.; DESBIENS, J. F.; MALO, A.; SIMARD, D. **Por uma teoria da pedagogia**: Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Trad. Francisco Pereira. Unijui, 1998.
- GONÇALVES, C. M. Análise sociológica das profissões: principais eixos de desenvolvimento. **Sociologia**: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. v. 17, 2007.
- HAYWOOD-BIRD., E.; KAMEI, A. Activist in (teacher) training: Educator training programs need to do their part. **Power and Education**. v. 11, n. 2, p. 163-174, 2019. <http://10.1177/1757743818809718>.
- HARGREAVES, A. Four Ages of Professionalism and Professional Learning. **Teachers and Teaching**: History and Practice, Vol. 6, n. 2, p. 151-182, 2000. <http://10.1080/713698714>.
- HOLMES GROUP. **Tomorrow's teachers**: A report of the Holmes Group. East Lansing. Holmes Group, 1986.
- HUGHES, E. C. **The sociological eye**. 2nd printing. Transaction Publishers, 1993.
- LARSON, M. **The Rise of Professionalism**. University of California Press, 1977.
- LARSON, M. Looking back and a little forward: Reflections on professionalism and teaching as a profession. **Radical Teacher** - A Socialist, Feminist, and Antiracist Journal on the Theory and Practice of Teaching, n. 99, p. 7-17, 2014.
- LAWN, M. Os professores e a fabricação das identidades. **Revista Currículo Sem Fronteiras**, v.1, n.2, p.117-130, Jul./Dez. 2001.
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6<sup>a</sup>. ed. rev. e ampl. Heccus, 2013.
- MONTEIRO, A. R. **Profissão docente**: profissionalidade e autoregulação. Cortez, 2015.
- NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. **Bourdieu & a Educação**. 2<sup>a</sup>. ed. Autêntica, 2006.
- NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto Editora, 1999.
- NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

- NÓVOA, A. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, 198-208, jan./abr., 2019.
- PARSON, T. Professional groups and social structure. In: HOWARD, M.V.; MILLS, D. L. (Orgs.). **Professionalization**, Prentice-Hall. 1966.
- RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino** – perspectivas e desafios. 2<sup>a</sup>. ed. Sulina, 2004.
- RODRIGUES, M. de L. **Sociologia das profissões**. 2<sup>a</sup>. ed. Celta Editora, 2002.
- RUGIU, A. S. **Nostalgia do mestre artesão**. Autores Associados, 1998.
- SARTI, F. M. O triângulo da formação docente: seus jogadores e configurações. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 2, p. 323-338, abr./jun. 2012.
- SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Autores Associados, 2013.
- SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo designe para o ensino e aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Artmed, 2000.
- SHULMAN, L. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, p. 1-27, fev. 1987.
- SILVESTRE, M. A. Modelos de Formação e Estágios Curriculares. **Formação Docente**, v. 3, n. 5, p. 30-45, ago./dez. 2011.
- SNOEK, M.; DINGERINK, J.; WIT, B. de. Reformulando a profissão de professor como uma profissão dinâmica e multifacetada: uma perspectiva mais ampla sobre a qualidade do professor e as estruturas de competência do professor. **Eur. Journal Educ.** n. 54, p. 413-425, 2019.
- STARR, P. **La Transformación Social de la Medicina en los Estados Unidos de América**. Fondo de Cultura Económica, 1991.
- TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-89, Mai./Ago. 2000.
- TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 3<sup>a</sup>. ed. Trad. Francisco Pereira. Vozes, 2013a.
- TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação & Sociedade**, v. 34, n. 123, junho, 2013b.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. **Trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interação humanas**. Vozes, 2005.

- TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, v. 1, n. 13, 5-24, 2000.
- VENUTO, A. **A astrologia como campo profissional em formação**. Dados [online], v. 42, n. 4, 761-801, 1999. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0011-52581999000400005 &script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0011-52581999000400005&script=sci_abstract&tlng=pt).
- VICENTINI, P. P.; LUGLI, R. G. **História da Profissão Docente no Brasil**: representações em disputa. Cortez, 2009.
- VILLELA, H. de O. S. Do artesanato à profissão: saberes de normalistas no Brasil do século XIX. In: **Anais da XXVI Reunião Anual da ANPED**, GT: História da Educação/n.02. MG, Poços de Caldas: 2003.
- ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Revista do Centro de Educação**, v. 35, n. 10, 479-504, set./dez. 2010.
- ZEICHNER, K. **Políticas de formação de professores nos Estados Unidos**: como e por que elas afetam vários países no mundo?. Trad. Cristina Antunes. Autêntica Editora, 2013.