

AUTONOMIA NO TRABALHO DOS DOCENTES NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

AILSON PINHÃO DE OLIVEIRA
UNEB-VALENÇA-BAHIA
AILSONOLIVEIRA@HOTMAIL.COM

Resumo

O estatuto profissional da docência ainda não foi resolvido e talvez por isso, o docente confunda sua atividade de trabalho (trabalho real) com o trabalho prescrito. Esta representação de docência pode ter relação com o pretense controle sobre o ensino que o docente está submetido por meio do Projeto Político Pedagógico, construído, muitas vezes, por especialistas e comissões indicadas nas instituições formadoras de futuros professores. No entanto, as prescrições são frágeis diante de situações reais imprevisíveis que ocorrem na sala de aula, e dessa forma, surge uma lacuna a ser gerida pelo docente entre o trabalho prescrito e o trabalho real. Neste contexto, este artigo foi produzido como o objetivo de evidenciar formas como o docente enquanto trabalhador da educação que participa do processo produtivo pode exercer sua autonomia diante do controle sobre o ensino. Apoiemo-nos nas reflexões de Contreras (2012); Campos (2008); Triquet (2010); Bellocchio; Terrazan e Tomazetti (2004), entre outros, que discutem a profissão docente. Defendemos que os docentes como sujeitos ativos no processo de trabalho na formação inicial de professores exercem, por um lado, uma autonomia individual ao tomar decisão para gerir a distância entre o trabalho prescrito e o trabalho realizado; e por outro, uma autonomia coletiva na participação efetiva com seus colegas de docência e gestores no processo de organização do ensino e a aprendizagem, como forma de diminuir o controle institucional sobre a docência; e, ao considerar, na gestão de sua disciplina, as demandas concretas dos discentes, como forma de evitar o individualismo na autonomia docente.

Palavras-chave: autonomia coletiva, processo de trabalho, trabalho prescrito, trabalho realizado.

ABSTRACT:

The professional status of teaching has not yet been solved and perhaps because of this, the teacher confuses his work activity (real work) with the prescribed work. This teaching representation may be related to the presumed control over the teaching that the teacher is submitted through the Political Pedagogical Project, often constructed by specialists and commissions indicated in the training institutions of future teachers. However, prescriptions are fragile in the face of unpredictable real situations that occur in the classroom, and thus, a gap emerges to be managed by the teacher between the prescribed work and the actual work. In this context, this article was produced as the objective of showing how the teacher as an education

worker who participates in the productive process can exercise its autonomy in the face of control over teaching. We rely on the reflections of Contreras (2012); Campos (2008); Triquet (2010); Bellochio; Terrazan and Tomazetti (2004), among others, who discuss the teaching profession. We argue that teachers as active subjects in the work process in initial teacher training exercise, on the one hand, an individual autonomy when making a decision to manage the distance between the prescribed work and the work done; and on the other hand, a collective autonomy in the effective participation with their teaching colleagues and managers in the process of teaching organization and learning, as a way to reduce institutional control over teaching; and, when considering, in the management of their discipline, the concrete demands of the students, as a way to avoid individualism in the teaching autonomy.

Key words: collective autonomy, work process, prescribed work, work done.

Introdução

As mudanças no mundo do trabalho na sociedade contemporânea, as recentes reformas educacionais e o aumento de estudantes no ensino superior impactam nas instituições formadoras de profissionais e demandam novas estratégias de ação no trabalho docente. Diante desse cenário de mudanças, na formação inicial de professores, torna-se crucial o debate em torno da autonomia docente no processo de trabalho, e, em decorrência disso, da sua responsabilidade pela produção de novos saberes sobre o ensino.

Embora saibamos pelos estudos de Romanowski (2012), Nóvoa (1997), Enguita (1993); Contreras (2012) Campos (2008), Pimenta e Anastasiou (2010) entre outros, que ainda não há consenso sobre a natureza do trabalho docente, se é uma profissão, ou uma semiprofissão, se é produtivo ou improdutivo, se produz ou não produz mais valia, tomamos o trabalho docente na formação inicial de professores como profissão, por considerarmos o docente como um trabalhador da educação que, mesmo diante do controle externo e interno sobre o ensino, ele pode exercer um papel ativo no processo produtivo ao construir sua autonomia na necessária mediação entre objetivos institucionais e necessidades educativas dos discentes.

Bellochio; Terrazan e Tomazetti (2004) lembram que:

No Brasil, o adjetivo profissional dado à palavra professor já era utilizado nas primeiras décadas do século passado. Os intelectuais do campo educacional e os administradores da educação se debatiam em empreender reformas educacionais que pudessem constituir o professor como um profissional e em refletir os meios para transformar o ensino em uma profissão como tantas outras reconhecidas (2004, p. 19).

De nossa parte, temos verificado nas pesquisas que tomam o trabalho docente como profissão, a predominância do foco na proletarização/precarização devido, principalmente, flexibilização das relações contratuais de trabalho. Esta tendência pode ser explicada sob dois prismas: a) pela complexidade inerente à docência, na medida em que esta transcende a atividade do ensino. Nos cursos de formação inicial de professores, por exemplo, o docente se depara com o desafio de desenvolver atividades de ensino, pesquisa, extensão e de gestão; e, b) o controle institucional sobre o ensino. Na prática, as instituições formadoras através de seus

projetos políticos pedagógicos, definem objetivos, metas, princípios e competências a serem consideradas na ação educativa, o que de certa forma, limita a responsabilidade e a autonomia do professor no processo de formação de futuros professores para atuar na educação básica.

A autonomia docente, de forma ampla, pode ser definida como a capacidade que os professores têm de tomar decisões sobre sua prática educativa sem serem submetidos a nenhum tipo de controle externo (Estado) ou interno (Instituições formadoras). No trabalho docente na formação inicial de professores, reconhecemos que os especialistas em educação também produzem saberes necessários ao ensino, e, em decorrência disso, a autonomia é parcial e deve ser construída nas atividades diárias pelas mediações entre o que está prescrito nos documentos legais e as necessidades reais de aprendizagem dos discentes.

Consideramos importante destacar dois tipos de autonomia: a externa, a qual é concedida pelo Estado às instituições de ensino superior e a escola básica através das políticas educacionais; e, a interna, que se constitui no desafio dos docentes em mobilizar e produzir saberes na sua prática de ensino em consonância com as determinações legais da instituição formadora de futuros professores, tendo em conta suas mediações e recriações na relação Projeto Político Pedagógico, gestão da disciplina e aprendizagem dos discentes. Neste último tipo é que situamos a discussão da autonomia docente no processo de trabalho na formação inicial de professores, por reconhecer que o trabalho docente não é mera execução do que fora prescrito pela instituição formadora, simplesmente porque as prescrições são insuficientes para atender a complexidade das demandas enfrentadas diariamente pelos docentes. Neste contexto, este artigo foi produzido com o objetivo de evidenciar formas como o docente enquanto trabalhador da educação, que participa do processo produtivo, pode exercer sua autonomia diante do controle sobre o ensino. O pressuposto que orienta esse objetivo é que a autonomia docente é construída na atividade docente, embora Contreras (2012) entenda que:

Os professores ocupam uma posição subordinada na comunidade discursiva da educação. Seu papel em relação ao conhecimento profissional representado pelas disciplinas acadêmicas é o de consumidores, não de criadores. Quem detém o status de profissional do ensino é fundamentalmente o grupo de acadêmicos e pesquisadores universitários, bem como o de especialistas com funções administrativas, de planejamento e de controle no sistema educacional (CONTRERAS, 2012, p. 70).

Reconhecemos a existência do controle institucional sobre o ensino até mesmo para os docentes que desconhecem o Projeto Político Pedagógico (PPP) da sua instituição. Se o docente não conhece o PPP do seu curso, ao menos conhece a ementa da disciplina que “é constitutiva de um projeto pedagógico mais amplo, que configura uma das dimensões prescritivas de currículo que, de certa forma, guia os professores no planejamento das práticas docentes” (GENTIL; SROCZYNSKI, 2014, p. 56). Mas, como a sala de aula é um espaço imprevisível, não há como o docente se comportar com neutralidade diante das prescrições institucionais.

Na formação inicial de professores, consideramos os docentes como protagonistas de seus saberes, de suas práticas. Desse modo, visualizamos a possibilidade da sua participação efetiva nos processos de elaboração, execução e reformulação, bem como da adequação do Projeto Político Pedagógico (PPP), como forma de estabelecer uma conexão entre o que está prescrito e às necessidades reais de aprendizagem dos discentes. Ademais, ainda que os docentes não

participem diretamente do processo de definição e organização dos saberes sobre o ensino, há sempre espaço para o exercício da autonomia docente no processo de trabalho pela realização de novas estratégias formativas na sala de aula.

Convém destacar que muitos docentes não têm clareza da relação entre a disciplina que vai lecionar e o Projeto Político Pedagógico da instituição e realizam seus trabalhos sem conhecer, por exemplo, o perfil de formação desejado, os princípios, os objetivos, entre outros aspectos, para fazer a mediação e a recriação necessária conforme o público alvo a ser formado.

A tensão entre o controle institucional sobre o ensino e a autonomia no trabalho docente nos remete à problemática discussão entre trabalho e atividade de trabalho (trabalho real) pela dificuldade de diferenciá-los no processo de trabalho. Triquet (2010), por exemplo, ao reconhecer a dificuldade de conceituar a atividade de trabalho, devido a sua complexidade enquanto atividade humana avalia que existe uma confusão entre trabalho e atividade de trabalho. Nas palavras desse autor:

De modo geral, há interesse pelo trabalho, mas não pela atividade. Entretanto, esses dois termos não são semelhantes. Quando pedimos a um assalariado, qualquer que seja a sua área, que nos explique o que faz, ele descreve sempre o seu trabalho, jamais, descreve, espontaneamente, a sua atividade (TRIQUET, 2010, p. 96).

Em se tratando do docente, se ele descrever o seu trabalho, pode ser que apareçam as atribuições e obrigações prescritas a serem cumpridas na ação educativa e omita sua prática efetiva em sala de aula que é a atividade de trabalho. Toda vez que isso acontecer, teremos uma lacuna a ser gerida no processo de trabalho dos docentes. É, principalmente, na distância entre o trabalho prescrito e o trabalho realizado que inserimos a discussão da autonomia docente no processo de trabalho na formação inicial de professores.

No dicionário “Trabalho, profissão e condição docente” organizado por Oliveira; Duarte e Vieira (2010) o trabalho docente na educação superior:

Refere-se ao conjunto de atividades desenvolvidas pelo professor/pesquisador no âmbito das relações estabelecidas com a instituição de ensino, considerando seus fins e objetivos, visando abranger os aspectos do processo de ensino, de produção e socialização do conhecimento. O desenvolvimento do trabalho docente está vinculado aos objetivos da instituição à qual pertence, ao nível de ensino e aos aspectos conjunturais e estruturais da sociedade. Esse trabalho envolve o processo de ensino presente na sala de aula, nas orientações de alunos; o desenvolvimento e a divulgação dos resultados de pesquisa por meio de publicação de artigos, de realização de seminários, elaboração de relatórios, pareceres; a realização de atividades extensionistas como cursos, eventos, consultorias, prestação de serviços e outros, que visam articular o ensino e a pesquisa para favorecer a socialização do saber acadêmico. Nos tempos de informatização, o trabalho docente se alargou incluindo o preenchimento de inúmeros formulários administrativos que antes eram de responsabilidade de outros profissionais (OLIVEIRA; DUARTE; VIEIRA, 2010).

Aqui se verifica o quanto o trabalho docente na educação superior é multifacetado, por englobar atividades de ensino, pesquisa, extensão e de gestão. Neste contexto, ao tratarmos da autonomia docente na formação inicial de professores, diante das prescrições presentes no Projeto Político Pedagógico das instituições formadoras, constituem-se questões recorrentes que tentamos responder neste trabalho, as seguintes: Quem é o docente que leciona nas licenciaturas? Qual a função da docência na formação inicial de professores? Quais as formas de exercício da

autonomia docente? São eles simples cumpridores de normas prescritas nos cursos? Como se configura a responsabilidade docente diante do controle institucional? Que tipo de trabalho desenvolve o docente em suas atividades com os discentes? Que saberes são mobilizados no trabalho docente?

Para tratarmos das questões acima, utilizamos as categorias, subjetividade docente, trabalho prescrito e trabalho realizado, a autonomia docente e saberes tácitos, com o objetivo de evidenciar as formas como se configuram a autonomia no processo do trabalho docente na formação inicial de professores.

O docente, o trabalho docente e a autonomia na formação de professores.

Ao propormos discutir a autonomia do docente no processo de trabalho na formação inicial de professores temos em conta a possibilidade de sua resistência contra a subordinação em relação ao controle institucional sobre a docência. Neste sentido, partimos do pressuposto de que os docentes são trabalhadores da educação, sujeitos autônomos, protagonistas do produto do seu trabalho, aqui entendido como responsáveis pelos saberes que mobilizam e produzem na sua prática educativa nas interações com os discentes.

Na contramão do nosso entendimento, Perez e Fábio (2012, p. 101-102) identifica restrições para considerar o trabalho do professor como profissão. Estes autores destacam:

A redução da autonomia dos professores [...] nos contextos institucionais nos quais os professores atuam hierarquicamente, com pouca participação em relação à criação de políticas educacionais e à preparação de futuros professores, o que evidencia a falta de autonomia coletiva, embora eles possuam uma relativa autonomia nas atividades cotidianas que realizam em sala de aula.

Compreendemos o argumento destes autores, mas, em se tratando do trabalho docente na formação inicial de professores, a autonomia coletiva pode ser construída na participação efetiva na gestão do Projeto Político Pedagógico da instituição. Isso implica assumir a docência na sua complexidade, no sentido de que esta transcende a atividade do ensino, e, inseri-la numa proposta de formação profissional. Nesta direção, Masseto (2012) quando trata da relação do docente com o PPP faz o seguinte alerta: “é necessário que o docente se sinta responsável por colaborar com a formação de um profissional, e não apenas por ministrar uma disciplina” (p. 73). Para a gestão do PPP, esse autor aponta algumas iniciativas que no nosso entendimento possibilitam o exercício da autonomia coletiva no trabalho docente:

a) Procurar conhecer o perfil do profissional que a instituição onde trabalha definiu ou está definindo, para então começar a participar com suas ideias sobre o perfil do profissional esperado;

b) Interessar-se por manter encontros com outros colegas para compartilhar das ideias e propostas e das discussões destes, buscando acertar pontos viáveis de execução, que sejam coerentes com os objetivos propostos;

c) Repensar sua participação e presença naquela instituição, buscando meios de continuar trazendo suas colaborações e pensando como planejar sua disciplina de modo que se integre com as demais e com outras atividades do curso, alinhadas com o projeto pedagógico proposto.

Em se tratando da gestão da disciplina, o pretensão controle sobre o ensino ocorre quando os docentes são obrigados a cumprir o que está descrito na ementa para não comprometer o reconhecimento do curso de formação profissional, mas, mesmo assim, não impede o exercício da autonomia em sentido individual. Na prática educativa significa que “o professor mantém autonomia para escolher metodologias, fazer seleção de conteúdos e de atividades pedagógicas mais adequadas a seus alunos segundo o interesse ou suas necessidades e dificuldades” (BASSO, 1998, p. 23) mesmo porque “*trabalhar* jamais é, simplesmente, *aplicar*, mas se *adaptar* sempre às variabilidades organizacionais, materiais, ambientais e humanas, em tempo real” (TRIQUET, 2010, p. 107, destaque do autor).

O Projeto Político Pedagógico institucional como um documento que expressa o compromisso social, através da formação de profissionais, apresenta objetivos educacionais, princípios, concepção de educação, entre outros elementos, quase sempre difere das intenções formativas explícitas (no planejamento de ensino) ou implícitas dos docentes.

Em geral, os docentes que são contratados para lecionar no ensino superior encontram um Projeto Político Pedagógico já elaborado, muitas vezes, por alguns especialistas na área de gestão educacional e por comissões nomeadas pelos coordenadores de colegiado. Daí eles recebem uma ementa com nome e horário da disciplina. Mas, mesmo nessa situação, os docentes podem fazer adaptações para dar conta de inúmeras situações que ocorrem na prática educativa.

Ademais, podemos acrescentar que existe uma pirâmide de prescrições que começa em nível internacional e termina na sala de aula: os organismos internacionais influenciam na elaboração das políticas educacionais no Brasil e estas interferem nas instituições formadoras de profissionais através de diretrizes curriculares para organizar o ensino, que em contrapartida, exercem um controle no trabalho docente, através das prescrições em seus projetos políticos pedagógicos e programas de ensino, que, de certa forma, limitam a autonomia do docente, principalmente quando estes se prendem aos saberes disciplinares e curriculares e transmitem aos discentes como verdades absolutas.

Trabalho Prescrito, Trabalho Real e Saberes Tácitos.

Vimos que existe um controle institucional sobre a docência para a garantia da incorporação dos saberes produzidos por especialistas da educação nas práticas docentes, que, de certa forma, poderia limitar a autonomia docente no processo de trabalho nos cursos de formação de futuros professores para atuar na escola básica.

No entanto, sabemos que as demandas de prescrições dos formuladores das orientações pedagógico-curriculares não são suficientes para atender as complexas demandas que surgem no processo de trabalho docente. Dessa forma, ocorrem lacunas a serem preenchidas pelos docentes na distância entre o trabalho prescrito e o trabalho real.

O que caracteriza a distância entre o trabalho prescrito e o trabalho realizado é o fato de o trabalho ser, *por definição*, imprevisível, isso quer dizer que ele não é e não pode ser previsto. Tanto do ponto de vista da experiência quanto da teoria, a única certeza confiável é que sempre existirá uma distância entre o trabalho prescrito e o praticado, por mínima que seja (TRIQUET, 2010, p. 97-98).

O trabalho real ocorre quando os docentes mobilizam e produzem seus saberes em meio às situações imprevisíveis. “A *fonte de conhecimentos* onde o trabalho real se alimenta é, seguramente, o conhecimento tácito do trabalhador” (ARANHA, 1997, p. 16, destaque da autora), embora este nem sempre seja reconhecido pelo Estado, na forma de valorização profissional, mas se constitui elemento essencial da profissionalidade docente.

No texto “Subjetividade, trabalho e ação” de Christophe Dejours compartilha com as ideias de Aranha quanto à imprevisibilidade do trabalho docente na distância entre o que fora prescrito para formar futuros professores e as situações reais da prática docente, quando faz a seguinte afirmação:

Trabalhar é preencher a lacuna entre o prescrito e o real. Ora, o que é preciso fazer para preencher esta lacuna não tem como ser previsto antecipadamente. O caminho a ser percorrido entre o prescrito e o real deve ser a cada momento, inventado ou descoberto pelo sujeito que trabalha (DEJOURS, 2004, p. 28).

Esse autor descreve alguns componentes da subjetividade docente essenciais no processo de trabalho para o docente gerir a distância entre o trabalho prescrito e o trabalho real:

O trabalho é aquilo que implica do ponto de vista humano, o fato de trabalhar: gestos, saber fazer, um engajamento do corpo, a mobilização da inteligência, a capacidade de refletir, de interpretar e de reagir às situações; é o poder de sentir, de pensar e de inventar” (Ibidem, p. 29).

No nosso entendimento, estes componentes representam saberes tácitos, pois não se encontram em dispositivos institucionais e nem em planejamentos de ensino dos docentes trabalhadores da educação. Neste sentido, concordamos com Santos (1989, p. 7) quando ele afirma que “todo processo de trabalho requer, em maior ou menor grau, dependendo da natureza do trabalho, a mobilização dos saberes do trabalhador, sendo impossível dissociar o trabalho da subjetividade do trabalhador”.

No dizer de Campos (2011, p. 20), “o professor se faz docente pela intuição, criatividade e improviso”. Com esta ideia, esse autor reforça o argumento de que não podemos dissociar a ação educativa da subjetividade do docente trabalhador da educação. Ou seja, “um professor não pode somente “fazer seu trabalho”, ele deve também empenhar e investir nesse trabalho o que ele mesmo é como pessoa” (BASSO, 1998, p. 141).

Neste contexto é que defendemos que na formação inicial de professores, os docentes são sujeitos ativos, produtores de distintos saberes e responsáveis diretos pelo processo de ensino e aprendizagem na sala de aula. Em outros termos, o trabalho realizado pelo docente deve ser tomado como uma atividade de produção de saberes.

Considerar os docentes como sujeitos ativos que mobilizam e produzem saberes no processo de trabalho, significa reconhecer e acolher entre outros saberes, aqueles oriundos de suas histórias de vida, de suas experiências anteriores à formação profissional e de suas vivências como docentes nas interações com os discentes. Ou seja, na ação educativa, na formação inicial de professores, existe uma subjetividade do docente que abarcam distintos saberes na distância entre o trabalho prescrito e o trabalho realizado.

Ao mencionarmos a subjetividade docente na gestão entre o trabalho prescrito e o trabalho real reconhecemos um tipo de saber de difícil codificação que

é o saber tácito ou conhecimento tácito, considerado indispensável no processo de construção da autonomia docente no exercício da profissão.

A Autonomia no Trabalho Docente entre o Prescrito e o Realizado em Sala de Aula

Um robô não tem alma, faz sempre igual e tal como foram programados. Um humano sempre hesita porque é consciente e pode escolher, adaptar-se, atualizar (CONTRERAS, 2012).

A precarização em decorrência de condições desfavoráveis no espaço de trabalho do docente pode ocasionar perda da autonomia docente quando esta é vista apenas como exigência trabalhista. No entanto, considerar a docência como atividade complexa implica saber lidar com situações reais e problemáticas de sala de aula e propor estratégias de ação para a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Implica, também, considerar a autonomia docente como intervenção pedagógica e como necessidade educativa, principalmente se o docente se sentir responsável direto pelo ensino, e, em última instância pela formação profissional dos discentes. Esta observação é essencial no entendimento da autonomia docente no processo de trabalho, pois, como vimos anteriormente, os dispositivos que orientam o trabalho docente não abarcam as situações reais, imprevisíveis nas quais ocorre a atividade docente.

Em geral, na formação inicial de professores, os docentes ao serem contratados para lecionar determinada disciplina têm acesso aos dispositivos, recebem a ementa, elaboram o programa ou planejamento de ensino com os conteúdos, objetivos, metodologias, recursos, entre outros elementos, e apresentam em sala de aula aos discentes. Ou seja, o docente prescreve o que será ensinado antes mesmo de conhecer a turma. Como a docência não é apenas planejamento de aulas, com base no que foi determinado e prescrito como estratégia de ação educativa, o docente precisa realizar a mediação entre suas intenções formativas e as demandas concretas que surgirem em sala de aula. Em outras palavras, ele precisa exercer a autonomia individual, no sentido de sua tomada de decisão, para gerir a distância entre o prescrito e as necessidades formativas dos discentes. Como afirma Campos (2008, p. 69), “o professor segue o que é prescrito [...] no entanto, o caráter da decisão deste professor sobre o que é prescrito modela e caracteriza a ação docente. O professor tanto executa como se adapta, recria e cria sobre o que é prescrito”. Para esse autor, “a condição incerta e imprevisível de que se reveste a prática docente desabona as condições deterministas e mesmo os conhecimentos prévios que não podem, seguramente, controlar a prática de ensino” (Idem). Nisto se revela a complexidade da docência e o caráter essencialmente humano do trabalho docente.

Temos de considerar, que em nome da autonomia, alguns docentes podem cometer o erro de cair no individualismo ao elaborar suas estratégias de ação sem levar em conta o contexto concreto em que se realiza o ensino, as demandas dos discentes e alguns dispositivos obrigatórios, como por exemplo, a carga horária e a ementa da disciplina. Neste sentido, vale o alerta de Campos (2008):

Autonomia docente prevê o momento de decisão sobre conteúdos e procedimentos que visualizam finalidades educacionais no âmbito da prática dentro da sala de aula e em interação com os sujeitos da educação; no entanto, a

autonomia não poderá dar-se na base do “ser individual” (CAMPOS, 2008, p. 71).

Esse autor formula uma questão essencial para que os docentes reflitam sobre a autonomia e as intensões formativas no processo de trabalho: “considerando que a ação docente e a profissionalização se configuram como uma construção social, como construir significados e sentido no processo de ensino e aprendizagem, apenas, do interesse próprio do agente educacional”? (Ibidem, p. 71). Esta questão evidencia que o sustentáculo da profissionalização é a coletividade. De igual forma, podemos dizer que a autonomia se baliza, também, na coletividade. Colocado dessa forma, não anulamos a ideia de autonomia no sentido individual, pois esta se refere à tomada de decisão do docente para gerir a lacuna entre o prescrito nos dispositivos e as necessidades educativas dos discentes.

Ademais, não visualizamos controle direto e total pelos docentes sobre o resultado do seu trabalho. Assim sendo, tem razão Tardif (2011, p. 132) quando disse que “nada nem ninguém pode forçar um aluno a aprender se ele mesmo não se empenhar no processo de aprendizagem”. Na prática, existem fatores que influenciam na não mobilização do discente para a aprendizagem que escapam o controle dos docentes.

Considerações Finais

O estatuto profissional da docência ainda não foi resolvido e talvez por isso, o docente confunda sua atividade de trabalho (trabalho real) com o trabalho prescrito. Esta representação da docência pode ter relação com o pretense controle sobre o ensino que o docente está submetido por meio do Projeto Político Pedagógico, construído, muitas vezes, por especialistas e comissões indicadas nas instituições formadoras de futuros professores. No entanto, as prescrições são frágeis diante de situações reais imprevisíveis que ocorrem na sala de aula, e dessa forma, surge uma lacuna a ser gerida pelo docente entre o trabalho prescrito e o trabalho real.

É certo que os especialistas também produzem saberes para os cursos que formam professores para a educação básica. Dessa forma, não há como os docentes se comportarem com neutralidade e ignorar o controle institucional, ainda que parcial, sobre o ensino, pois quando são contratados para lecionar no ensino superior eles sabem que precisam obedecer a alguns dispositivos legais na sua prática educativa.

Por outro lado, em sentido macro, para os docentes que se assumem como sujeitos ativos, produtores de saberes, em sua ação educativa podem exercer uma autonomia coletiva, pela participação efetiva no processo de organização do ensino e aprendizagem, com seus pares nas instituições formadoras como forma de reduzir o controle institucional sobre a docência.

Diante das variabilidades ou imprevisibilidades que ocorrem no processo de trabalho, os docentes utilizam seus saberes tácitos, inerentes à sua personalidade, percurso formativo e atuação profissional que também ajudam na aproximação entre as intenções formativas prescritas nos dispositivos legais e as necessidades educativas dos discentes.

Ademais, no processo de definição das estratégias de ação, na gestão da disciplina; é necessário que o docente reconheça a importância dos interesses e das necessidades formativas da turma; assuma a complexidade do ato educativo em sala de aula e; em última instância, assuma o compromisso com a formação

profissional dos discentes, como condição da profissionalização, e para escapar do individualismo na autonomia docente.

Referências

ARANHA, Antônia Vitória Soares. O conhecimento tácito e a qualificação do trabalhador. **Revista Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, n. 2, ago. | dez. 1997.

BASSO, Itacy. Significado e sentido do trabalho docente. **Cad. CEDES** v.19 n.44 Campinas Abr. 1998.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; TERRAZAN, Eduardo; TOMAZETTI, Elisete. Profissão docente: algumas dimensões e tendências. **Revista do Centro de Educação**. Vol. 29 - N° 02, 2004.

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. **Saberes docentes e autonomia dos professores**. 3. ed. São Paulo: Vozes, 2011.

CAMPOS, Márcia Zendron. A profissionalização do professor: formadores e formandos no ensino superior. In: CARLINI, Alda Luiza; SCARPATO, Marta. (Orgs.). **Ensino superior: questões sobre a formação do professor**. São Paulo: Avercamp, 2008. p. 64-81.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela. Revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

DEJOURS, Christophe. Subjetividade, trabalho e ação, **Revista Produção**, v. 14, n. 3, p. 27-34, Set./Dez. 2004.

ENGUITA, Mariano F. O setor do ensino no marco da lógica econômica do capital. In: ENGUITA, Mariano F. **Trabalho, escola e ideologia**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GENTIL, Heloisa Salles; SROCZYNSKI, Claudete Inês. Currículo prescrito e currículo modelado: uma discussão sobre teoria e prática? **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 49 n. 35, p. 49-74, maio/ago. 2014.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. 2. ed. São Paulo: Sammus, 2012.

NÓVOA, Antônio. (Org.). **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, Antônio (Coord.). Os professores e sua formação. Tradução de Graça Cunha [et al.]. 3. ed. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Lívia Fraga. (Orgs.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**, Belo Horizonte, MG: UFMG, Faculdade de Educação, 2010.

PEREZ, Martínez; FABIO, Leonardo. **Questões sócio científicas na prática docente: ideologia, autonomia e formação de professores**. São Paulo: UNESP, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. Curitiba, PR: Intersaberes, 2012.

SANTOS, Oder J. dos. Organização do processo de trabalho docente: uma análise crítica. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 10, p. 26-30, 1989.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TRIQUET, Pierre. Trabalho e educação: o método ergológico. **Revista Histedbr Online**, Campinas, número especial, p. 93-113, ago.2010.