

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ARIANE PEREIRA MAGALHÃES DE OLIVEIRA

**PROFISSÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE:
LIMITES, CONTRADIÇÕES E POSSIBILIDADES**

GOIÂNIA
2019

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES
NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: ☒ **Dissertação** ☐ **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

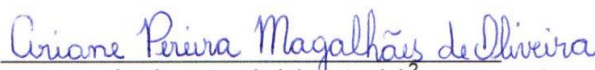
Nome completo do autor: **Ariane Pereira Magalhães de Oliveira**

Título do trabalho: **Profissão e profissionalização docente: limites, contradições e possibilidades**

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento ☒ **SIM** ☐ **NÃO**¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.


Assinatura do(a) autor(a)²

Ciente e de acordo:


Assinatura do(a) orientador(a)²

Data: **05 / 09 / 2019**

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

² A assinatura deve ser escaneada.

ARIANE PEREIRA MAGALHÃES DE OLIVEIRA

**PROFISSÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE:
LIMITES, CONTRADIÇÕES E POSSIBILIDADES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Wanderson Ferreira Alves

Linha de Pesquisa: Educação, Trabalho e Movimentos Sociais

GOIÂNIA
2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

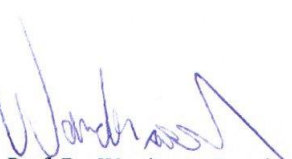
OLIVEIRA, Ariane Pereira Magalhães de
PROFISSÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: LIMITES,
CONTRADIÇÕES E POSSIBILIDADES [manuscrito] / Ariane Pereira
Magalhães de OLIVEIRA. - 2019.
167 f.

Orientador: Prof. WANDERSON FERREIRA ALVES.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação,
Goiânia, 2019.
Bibliografia.

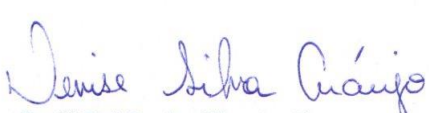
1. Trabalho docente. 2. Profissão. 3. Profissionalização docente. 4.
Formação de professores. I. ALVES, WANDERSON FERREIRA ,
orient. II. Título.

CDU 37

ATA DA REUNIÃO DA BANCA EXAMINADORA DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE ARIANE PEREIRA MAGALHÃES DE OLIVEIRA – Aos dezoito dias do mês de julho do ano de dois mil e dezoito (19/07/2019), às 8h30min., reuniram-se os componentes da Banca Examinadora: Prof. Dr. **Wanderson Ferreira Alves**, orientador, doutor em **Educação** pela USP; Prof.^a Dr.^a **Denise Silva Araújo**, doutora em **Educação** pela UFG e Prof.^a Dr.^a **Lúcia Maria de Assis**, doutora em **Educação** pela UFG para, sob a presidência do primeiro e em sessão pública realizada nas dependências da Faculdade de Educação, procederem à avaliação da defesa da dissertação intitulada: **“Profissão e profissionalização docente: limites, contradições e possibilidades”**, em nível de Mestrado, área de concentração em **Educação**, de autoria de **Ariane Pereira Magalhães de Oliveira**, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. A sessão foi aberta pelo presidente da Banca Examinadora, Prof. Dr. Wanderson Ferreira Alves, que fez a apresentação formal dos membros da Banca. A palavra, a seguir, foi concedida à autora da dissertação que, em 20 minutos, procedeu à apresentação de seu trabalho. Terminada a apresentação, cada membro da Banca arguiu a examinanda, tendo-se adotado o sistema de diálogo sequencial. Terminada a fase de arguição, procedeu-se à avaliação da defesa. Tendo-se em vista o que consta na Resolução nº1537/2017 do Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura (CEPEC), que regulamenta o Programa de Pós-Graduação em Educação e procedidas às correções recomendadas, a dissertação foi **APROVADA** por unanimidade, considerando-se integralmente cumprido este requisito para fins de obtenção do título de **MESTRE EM EDUCAÇÃO**, pela Universidade Federal de Goiás. A conclusão do curso dar-se-á quando da entrega da versão definitiva da dissertação na secretaria do Programa. Cumpridas as formalidades de pauta, às 12h a presidência da mesa encerrou esta sessão de defesa de dissertação e, para constar, eu, Adenilde de Oliveira Souza, Secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação, lavrei a presente ata, que depois de lida e aprovada será assinada pelos membros da Banca Examinadora em três vias de igual teor.



Prof. Dr. Wanderson Ferreira Alves
Presidente – PPGE/FE/UFG



Prof.ª Dr.ª Denise Silva Araújo
Membro – FE/UFG



Prof.ª Dr.ª Lúcia Maria de Assis
Membro – PPGE/FE/UFG

*Para meu esposo Marcos de Oliveira Gomes
e meus filhos: Isaac Alves de Oliveira e
Maria Antônia Alves de Oliveira*

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela fé e pelo amor que me inspiram a viver e a acreditar nas pessoas, por me proporcionar força diante das dificuldades e esperança de dias melhores.

Ao meu esposo Marcos, pela paciência e por aceitar minhas ausências durante esse período de minha formação. Sem o seu apoio, concluir este trabalho não seria possível. Aos meus filhos, Isaac e Maria Antônia, por sempre estarem presentes na minha vida e por serem tão especiais para mim.

À minha mãe Vera Lúcia, por ser essa mulher guerreira que me inspira e me apoia sempre.

Ao Prof. Dr. Wanderson Ferreira Alves, orientador desta pesquisa, pela gentileza e generosidade de ter me recebido como orientanda; pelo rigor acadêmico, pela sabedoria e respeito com seus orientandos no processo de pesquisa e, acima de tudo, pela paciência que teve comigo para que este trabalho pudesse ser gestado.

À Prof.^a Dr.^a Lúcia Maria de Assis, por marcar tão generosamente a história de uma mãe trabalhadora e por contribuir de forma tão significativa para este trabalho.

À Prof.^a Dr.^a Denise Silva Araújo, pelas contribuições que foram fundamentais para esta pesquisa.

À professora Dr.^a Ruth C. C. Souza, por instigar-me a prosseguir em meu percurso formativo no âmbito da pós-graduação.

Aos meus colegas da universidade, parceiros de tantas alegrias e adversidades.

Reinvenção

*Porque a vida, a vida, a vida, a vida só é
possível reinventada.*

Cecília Meireles

Resumo

OLIVEIRA, Arianne Pereira Magalhães de. *Profissão e profissionalização docente: limites, contradições e possibilidades*. 2019. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

Esta pesquisa se pergunta pelos limites e pelas possibilidades da profissionalização docente. Sendo assim, apresenta esta questão central: Considerando os diferentes discursos sobre a profissionalização do magistério, quais as possibilidades, limites e contradições presentes no ideário da profissionalização docente? Diante dessa questão e da complexidade que envolve nosso objeto de estudo, esta pesquisa tem como objetivo geral compreender e analisar os limites, as possibilidades e as contradições presentes no ideário da profissionalização docente. O ideário da profissão e da profissionalização docente compõe o cenário de um amplo debate presente em diversos países. Porém, dedicamo-nos à análise de como esse debate ocorre no Brasil. Para isso, realizamos um estudo documental e bibliográfico, tendo por base documentos oficiais nacionais e internacionais que balizam a profissionalização docente na legislação educacional, bem como autores que discutem a temática em questão. Por fim, dedicamo-nos a um exercício de síntese para relacionar as perspectivas estudadas e avaliar seus limites e possibilidades. Para a realização da pesquisa nos fundamentamos nos aportes teórico de António Nóvoa, Valter Soares Guimarães e Claude Dubar. Foi possível depreender que, a rigor, organismos internacionais exercem influência na formulação das políticas educacionais, com vistas a cumprir uma agenda mercadológica, enfatizando a imputabilidade dos atores sociais, responsabilizando professores e estabelecimentos educacionais pelos fracassos e problemas inerentes a este complexo contexto de trabalho. Ficou explícito também nesta pesquisa que os professores e professoras contrapõem-se às tentativas de degradação de seu trabalho. Mesmo contraditoriamente, e com as devidas reservas, consideramos que o movimento de profissionalização pode favorecer o desenvolvimento dos professores rumo à valorização social de sua profissão.

Palavras-chave: Trabalho docente. Profissão. Profissionalização docente. Formação de professores.

Abstract

OLIVEIRA, Ariane Pereira Magalhães de. *Teacher profession and professionalization: limits, contradictions and possibilities*. 2019. 167f. Dissertation (Master in Education) - Federal University of Goiás, Goiânia.

This research questions the limits and possibilities of teacher professionalization. Thus, it presents this central question: Considering the different discourses on the professionalization of teaching, what are the possibilities, limits and contradictions present in the ideology of teacher professionalization? Faced with this question and the complexity of our object of study, this research aims to understand and analyze the limits, possibilities and contradictions present in the ideology of teacher professionalization. The ideology of profession and teacher professionalization is the scene of a wide-ranging debate in various countries. However, we are dedicated to the analysis of how this debate occurs in Brazil. For this, we carried out a documentary and bibliographic study, based on official national and international documents that guide teacher professionalization in educational legislation, as well as authors who discuss the subject matter in question. Finally, we dedicate ourselves to a synthesis exercise to relate the perspectives studied and evaluate their limits and possibilities. For the accomplishment of the research we are based on the theoretical contributions of António Nóvoa, Valter Soares Guimarães and Claude Dubar. It was possible to conclude that, strictly speaking, international organizations exert influence in the formulation of educational policies, with a view to fulfilling a marketing agenda, emphasizing the imputability of social actors, making teachers and educational establishments responsible for the failures and problems inherent to this complex work context. It was also explicit in this research that teachers oppose attempts to degrade their work. Even contradictorily, and with due reservations, we believe that the professionalization movement can favor the development of teachers towards the social valorization of their profession.

Keywords: Teaching work. Profession. Teacher professionalization. Teacher training.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
Capítulo 1- Fundamentos normativos e apologéticos presentes nas políticas educacionais que preconizam a profissionalização docente no Brasil.....	25
1.1 Um pouco sobre o contexto das reformas em âmbito mundial	25
1.2 Dispositivos legais com ênfase na formação e profissionalização docente no Brasil	38
1.3 Políticas, planos e diretrizes para a formação de professores.....	53
Capítulo 2 - Fundamentos teóricos e epistemológicos que embasam os argumentos dos críticos à profissionalização do magistério.	73
2.1- Profissionalização docente: uma questão ideológica? A perspectiva de Eneida Oto Shiroma e Olinda Evangelista.....	73
2.2- Profissionalização docente: um refúgio protegido e exclusivo com acesso restrito aos credenciados? A perspectiva de Marisa Vorraber Costa	94
2.3- Profissionalização docente: um signo da competência pedagógica? A perspectiva de Leda Scheibe	107
Capítulo 3- Fundamentos teóricos e epistemológicos dos autores que advogam por uma profissionalização intrínseca ao trabalho docente.	116
3.1 – Profissionalização docente: uma possibilidade de construção de autonomia? A perspectiva de Antônio Nóvoa	116
3.2 – Profissionalização docente: uma possibilidade de um mergulho mais efetivo na realidade profissional? A perspectiva de Valter Soares Guimarães	131
3.3- Profissionalização docente: uma possibilidade de construção de um projeto ético-deontológico aos profissionais da educação? A perspectiva de Ilma Passos Alencastro Veiga..	144
CONCLUSÃO	152
REFERÊNCIAS	158

INTRODUÇÃO

Tratar do processo de profissionalização do professor é algo muito complexo, pois envolve inúmeras mediações que se arrastam por séculos. Historicamente, retrata-se uma passagem da docência de atividade individual e independente, na Idade Média, para atividade relativamente coletiva sob a tutela da Igreja; posteriormente, na modernidade, sob o domínio dos Estados. Assim, podemos compreender que os professores vinculam-se a um ofício que convive com um estatuto ambíguo¹, sob inúmeros aspectos. Ao mesmo tempo em que o reforço da tutela estatal gerou mecanismos de controle dos professores, esse contribuiu para uma maior afirmação autônoma da profissão docente (GUIMARÃES, 2007; NÓVOA, 1992).

O tema da profissão e profissionalização docente tornou-se comum e passou a circular nos mais diversos discursos na área da educação. Quando se abre um jornal, por exemplo, facilmente se vê que os professores são chamados de profissionais. O termo profissão professor aparece em autores muito diversos e, a rigor, é difícil encontrar hoje algum autor que não os considere como profissionais.

Contudo, as discussões em torno desse tema comportam diversas abordagens e em cada uma delas posicionamentos divergentes se revelam. Isso pode ser observado na própria sociologia das profissões, em que certa corrente teórica, por considerar os professores numa posição ambígua, situa os docentes nas semiprofissões. Essa posição teórica consubstancia-se nas formulações de Enguita (1991), cuja argumentação compara grupo profissional e classe operária, chegando à identificação das semiprofissões. Recebe essa denominação o grupo ocupacional que, conforme o autor, não é puramente profissional, nem puramente assalariado, mas compartilha características de ambos. É assim que Enguita (1991) considera que estão situados os professores, como semiprofissionais.

Para compreendermos o que está em jogo quando usamos os termos profissão e profissionalização, explicitaremos brevemente algumas nuances que compõem os respectivos conceitos. Dubar e Tripier (2005) asseveram que o termo *profissão* constitui um tema de controvérsia teórica no seio da sociologia anglo-saxônica. Os referidos autores salientam que, nos Estados Unidos, grande parte da literatura que trata do tema profissão recorre a um artigo de Flexner (1915). Nesse artigo, Flexner define características² profissionais que seriam

¹ Sobre a discussão acerca das ambiguidades que permeiam o trabalho docente, ver Nóvoa (1992), Guimarães (2007) e Costa (1995).

² As características citadas por Flexner (1915) são: As profissões se caracterizam por operações intelectuais associadas a grandes responsabilidades individuais; Seus materiais de base são tirados da Ciência e de um saber teórico, que comportam aplicações práticas e úteis, e são transmissíveis por um ensino formalizado; As profissões tendem à auto-organização em associações cujos membros têm uma motivação altruísta.

comuns a todas as profissões. Em resumo, seriam elas saber prático, formação longa e teórica, organizações associativas e altruísmo. Conforme as postulações de Flexner (1915), o Direito e a Medicina seriam, na maioria das vezes, as únicas profissões. Acompanhando o raciocínio de Chapoulie (1973), Dubar e Tripier (2005) consideram a perspectiva de Flexner (1915) circunscrita ao que eles denominam de sociologia funcionalista das profissões, pois os referidos autores tecem críticas a essa perspectiva devido a sua abordagem essencialista quanto à concepção de profissão. Eles consideram que a noção de profissão elaborada por Flexner (1915) foi a orientação dominante de certas subdisciplinas nos Estados Unidos e na Grã-Bretanha nos anos de 1930-1950.

Dubar e Tripier (2005) explicitam quatro sentidos diferentes do termo *profissão*. O primeiro refere-se a algo que se enuncia publicamente, tratando-se de um sentido relacionado à vocação, sendo testado o termo oriundo do latim, *professio*, ligado a crenças religiosas. No segundo sentido, profissão refere-se a uma “ocupação pela qual se ganha a vida”. Nesse caso, a profissão de alguém seria sua atividade remunerada, qualquer que seja ela. O terceiro sentido para o termo profissão estaria relacionado a “um conjunto de pessoas exercendo o mesmo ofício”. E o quarto corresponde à noção de função ou de “posição profissional”. Esses quatro sentidos diferentes do termo “profissão” correspondem a quatro contextos da utilização do termo, mas também a quatro pontos de vista diferentes sobre a atividade do trabalho. Nas considerações de Dubar e Tripier (2005), cada sentido possui significações diferentes que impulsionam as concepções de mundo. Para os autores em questão, a concepção de profissão é sempre contextual. E o que se compreende por profissão na França é diferente nos Estados Unidos, e também no Brasil.

Se acompanharmos o pensamento de Dubar e Tripier (2005), compreenderemos que as profissões representam as formas históricas da organização social e são também formas históricas de realização de si, de identificação subjetiva e de expressão de valores éticos com significações culturais. Para os autores em questão, as profissões são ainda formas históricas de acordo, de coligações de agentes que defendem seus interesses. Depreende-se das formulações dos autores que a concepção de profissão aporta questões políticas, ético-culturais e econômicas. Sendo assim, as profissões podem ser conceituadas, analisadas, descritas e, às vezes, comparadas conforme os aspectos contextuais, cognitivos, afetivos e o esforço físico.

Na mesma direção, Popkewitz (1992) afirma que o termo profissão não possui uma definição fixa ou universal que independe do tempo e do lugar, pelo contrário, para ele, “profissão é uma palavra de construção social, cujo conceito muda em função das condições

sociais em que as pessoas a utilizam”. O referido autor destaca que o termo *profissão* passou a ser utilizado em vários países para “descrever as formações sociais do trabalho no contexto da classe média”. Segundo ele, esse termo também passou a descrever a “importância cada vez maior da especialização no processo de produção/reprodução” e, no contexto do ensino, significou um “esforço no sentido de um prestígio social crescente” (POPKEWITZ, 1992, p. 38). Corroborando o pensamento de Dubar e Tripier (2005), Popkewitz (1992, p. 38-39) assevera que

O debate americano sobre a profissão docente, por exemplo, identifica um tipo ideal de ocupação altruísta que está separada das funções do Estado. A autonomia dos profissionais, o conhecimento técnico, o controle da profissão sobre remunerações usufruídas e ainda uma nobre ética do trabalho são características que servem para definir uma profissão. Contudo, este tipo ideal tem uma frágil base de sustentação na medida em que ignora as lutas políticas, os confrontos e os compromissos que estão envolvidos na formação das profissões.

No que foi exposto acima, Popkewitz (1992) chama atenção para o fato de que as profissões não podem ser definidas apenas com base em características ideais, havendo também de se considerar o percurso histórico, as lutas e os confrontos que contribuem para a formação das profissões. Em suas postulações, o autor esclarece que o termo *profissional* pode ser utilizado para identificar um grupo com devida formação, especializado, dedicado, que corresponde efetivamente à confiança pública. É também uma categoria social que concede privilégios a determinados grupos. No entanto, o autor salienta que é necessário se interrogar pelas complexas questões políticas, econômicas e estruturais que subjazem à construção profissional de determinadas ocupações. Popkewitz (1992, p. 40) exemplifica que o poder profissional dos médicos e advogados, construído historicamente, não resulta de uma história de altruísmo, mas sim de um “percurso de um crescente desenvolvimento de autoridade social e cultural”. Para ele, “as profissões fizeram dos seus serviços um meio de troca para obtenção de prestígio, poder e estatuto econômico”. Portanto, “o serviço não era tão altruísta como parecia ser, nem os interesses profissionais tão neutros quanto se proclamava”.

Em se tratando do termo *profissionalização*, Popkewitz (1992) pondera que se trata de uma conceitualização que decorre do reconhecimento de que a aprendizagem do conhecimento está enraizada em relações de poder. O autor afirma que “as ideias fazem parte do contexto material que expressam e que produzem” (Ibid., p. 47). Sendo assim, ele identifica a profissionalização como “uma dinâmica do desenvolvimento das instituições, nas quais estavam a ser inventadas novas formas de regulação social”. Para Popkewitz (1992), essas formas de regulação social proporcionavam uma certa ascensão social e asseguravam a

posição do indivíduo na ordem social.

De acordo com uma corrente teórica denominada interacionista, a questão da profissionalização é entendida como um processo geral, e não reservado a certas atividades. Essa compreensão ganhou sentido desde os anos 1950, com o desenvolvimento de uma teoria da socialização profissional, enunciada por Everett Hughes e pelos sociólogos interacionistas de Chicago, Howard Becker, Anselm Strauss, Elliot Freidson, Andrew Abbott, etc. Essa corrente teórica parte do pressuposto de que todo trabalhador deseja ser reconhecido e protegido por um estatuto e da constatação de que toda “ocupação” tende a se organizar e lutar para se tornar “profissão” (DUBAR, 2012). Segundo essa linha de pensamento,

[...] não há, portanto, ruptura entre “profissionais” e “não profissionais”, e sim sistemas de trabalho fundados em uma continuidade, em um momento dado, entre todos aqueles que contribuem para um mesmo campo de atividade e que são objeto de recortes e de hierarquias entre empregos, ofícios e profissões dotados de exigências específicas. Esses recortes internos aos “sistemas profissionais” e entre os sistemas são historicamente e culturalmente variáveis: dependem da relação de força entre os atores internos e alianças com decisores externos (ABBOTT, 1988) (DUBAR, 2012, p. 358).

Seguimos em concordância com essa corrente teórica, uma vez que, embora supostamente todos possam ter êxito na vida e adquirir uma identidade profissional pelo seu percurso de trabalho, na prática prevalecem os recortes e as hierarquias decorrentes das relações de força entre os atores internos de um campo de atividade e das alianças geradas externamente. Ressalvamos que todos os sistemas de trabalho podem ser chamados de profissionais na medida em que correspondam a “ofícios”, isto é, “atividades que requerem competências³ que possam ser certificadas” (DUBAR, 2012, p. 364). Trata-se de uma certificação que visa tornar o ofício reconhecido e não se restringe a medir desempenhos individuais para premiar ou punir. Considerar os sistemas de trabalho como profissionais não impede que determinadas atividades sejam duradouramente excluídas e desvalorizadas. Nessa direção, Dubar (2012) assevera que os debates sociológicos atuais sobre a profissionalização envolvem o tríptico: organização do trabalho, formação e carreira profissional. Ao se considerar esses três elementos, considera-se, ao mesmo tempo, “a compreensão do que significa a centralidade do trabalho na vida das pessoas e de quais são os cenários possíveis da evolução do trabalho, dos empregos e das qualificações no mundo” (DUBAR, 2012, p. 365).

Diante dessas premissas, convém esclarecer que o debate a que nos propomos nesta

³ Em nota, Claude Dubar (2012) explicita que o debate na França em torno do termo “competência”, apaziguou-se quando as competências foram redefinidas como objeto de certificação por meios diversos: formação formal, não formal, informal. A noção de competência será problematizada no capítulo 2 deste trabalho.

pesquisa não se limita a discutir se o trabalho docente é ou não é uma profissão, seguindo uma lógica binária. A questão é mais ampla e complexa. Sendo assim, partimos do pressuposto de que, como profissão, o trabalho docente encontra-se em um cenário de correlação de forças, composto por processos e percursos, tarefas a realizar e perspectivas a seguir, relações com outros e consigo, que compõem, segundo Dubar (2012), o “drama social do trabalho”.

Podemos também perceber a complexidade que envolve essa temática nas maneiras amplamente diversas como tal discussão é tratada no campo educacional. Um breve olhar pela literatura mostra a existência de divergências entre intelectuais. Lüdke (1999), por exemplo, assevera a necessidade de cautela em relação aos possíveis engodos presentes na aspiração de profissionalização do professor que se legitimam também nas políticas educacionais. Nesse sentido, concordamos com a autora de que essa ideia merece cuidados para além do que inicialmente ela parece garantir, pois, em um contexto mercadológico, sob a alegação de má qualidade da educação nacional, também se reivindica a profissionalização do professor.

Contreras (2002) questiona se a representação social das profissões é pertinente ao ensino. Para ele, “o problema não é só a possibilidade de a ocupação docente transformar-se em uma profissão, e sim mais precisamente se o que as profissões representam socialmente é uma aspiração desejável para o ensino” (Ibid., p. 58-59). Na concepção do autor, o termo *profissionalismo* carrega em si uma “descrição ideologicamente presunçosa do *status* e dos privilégios sociais e trabalhistas aos quais se aspira”. Em seu lugar, o autor faz uso do termo *profissionalidade*, “como modo de resgatar o que de positivo tem a ideia de profissional no contexto das funções inerentes ao trabalho da docência” (Ibid., p. 73). Talvez esse posicionamento do autor quanto ao uso dos termos justifique o fato de outros autores fazerem uso do termo *profissionalismo* para denotar um teor pejorativo na expressão. Contudo, outras acepções dos termos *profissionalismo* e *profissionalidade* são possíveis, visto que encontramos diferenças entre elas na literatura educacional que se propõe a discutir esse tema. Porém, essa questão será abordada adiante com mais profundidade.

Nessa direção, Cunha (1999, p. 143) alerta que o discurso da profissionalização, descolado do contexto em que se desenvolve o trabalho docente, “pode ser uma forma de escamotear as verdadeiras emergências de reconstrução do trabalho do professor”. A referida autora conceitua *profissionalidade* como a profissão em ação e a *profissionalização* como “um processo histórico e evolutivo que acontece na teia das relações sociais e refere-se ao conjunto de procedimentos que são validados como próprios de um grupo profissional, no interior de uma estrutura de poder” (Ibid., p. 132). Cunha (1999) assinala que não devemos desconsiderar as questões de gênero na discussão da profissionalização docente.

Libâneo (2002) aponta a necessidade de olharmos com mais decisão a questão da profissionalização dos professores em nosso país porque “vivemos, com razão, um surto de pessimismo”. Aumentam-se assim os paradoxos entre profissionalização e profissionalismo. Na concepção de Libâneo (2002, p. 43):

O senso de profissionalismo, obviamente, está em baixa. Profissionalismo significa compromisso com um projeto político democrático, participação na construção coletiva do projeto pedagógico, dedicação ao trabalho de ensinar a todos, domínio da matéria e dos métodos de ensino, respeito à cultura dos alunos, assiduidade, preparação de aulas etc.

Os argumentos anteriores do autor levam-nos à consideração de que “é difícil aos professores assumirem os requisitos profissionais e éticos da profissão com os baixos salários, com a preparação profissional deficiente, com a baixa autoestima que vai tomando conta de sua personalidade” (Ibid., p. 43). Nesse cenário, o autor justifica a ocorrência da desprofissionalização.

Em outra direção, estão os autores que criticam ferrenhamente a aspiração quanto à profissionalização docente, pois a consideram uma estratégia ideológica, vinculada ao mercado de trabalho. E esse é o caso de Coêlho (2006, p. 45), quando afirma que

Privilegiar a profissionalização dos alunos no ensino superior é aceitar os objetivos dos organismos internacionais na área da educação, estreitamente vinculados aos objetivos do mundo da produção e do mercado, em especial assumir a lógica da competitividade, a ênfase no mundo do trabalho, nas questões imediatas e úteis, no aprender a fazer, a operar a natureza e a sociedade, distorcidas e empobrecidas, negadas em seu próprio ser, em sua identidade, reduzidas a meio ambiente e comunidade, respectivamente.

Para Coêlho (2006), a lógica do mercado faz-se predominante no ideário de profissionalização, que, para ele, baseia-se na produtividade e na eficiência na acumulação do capital que pretende ajustar, identificar e reduzir a educação aos parâmetros de uma empresa. O autor enfatiza que está presente, na ideia de profissionalização, o imaginário da globalização, restringindo-a ao mundo da prática, da operação em detrimento da formação de seres humanos que pensem a realidade e a recriem. Coêlho (2006) destaca que, ao seguir o ideário da profissionalização, a universidade insere-se em um modelo que apregoa a tecnificação dos processos formativos.

Há também autores que argumentam a favor de uma profissionalização que contemple a especificidade da profissão docente, como veremos a seguir. Notamos que os conceitos de profissionalização, profissionalismo e profissionalidade podem variar conforme os autores. No Brasil, a discussão da profissionalização docente passou por diversos momentos, ora com ênfase na constituição de um saber personalístico, ora com o intuito de constituir um conjunto

de conhecimentos profissionais que justificasse a profissionalização do professor, ora com discursos salvacionistas com base em saberes desvinculados do ofício docente; e ora a discussão da profissionalização passou a ter, além do engajamento político, também um traço de ceticismo como forma de se contrapor ao descaso com o professor (GUIMARÃES, 2004).

Se recorrermos à história, veremos, conforme explicita Tanuri (2000, p. 62), que “o estabelecimento das escolas destinadas ao preparo específico dos professores para o exercício de suas funções está ligado à institucionalização da instrução pública no mundo moderno”. Isso nos remete ao surgimento das ideias liberais de secularização e extensão do ensino primário a todas as camadas da população. A autora em questão salienta que os movimentos da Reforma e Contrarreforma deram os primeiros passos para a posterior publicização da educação, e que também contemplaram iniciativas pertinentes à formação de professores. No entanto, somente com a Revolução Francesa concretizou-se a ideia de uma escola normal a cargo do Estado, destinada a formar professores leigos. Tanuri (2000, p. 62) destaca que essa ideia só encontraria condições favoráveis no século XIX, quando, “paralelamente à consolidação dos Estados Nacionais e à implantação dos sistemas públicos de ensino, multiplicaram-se as escolas normais”.

No contexto brasileiro, antes que se fundassem escolas especificamente destinadas à formação de professores, instalaram-se as escolas de ensino mútuo, a partir de 1820. A primeira escola normal no Brasil foi criada na Província do Rio de Janeiro pela Lei n.º 10, de 1835, com o objetivo de habilitar as pessoas que se destinassem ao magistério da instrução primária, a nível médio, e os professores que não tivessem adquirido necessária instrução nas escolas de ensino mútuo. Historicamente, registram-se inúmeras iniciativas que demonstram falhas no investimento consistente e efetivo na formação docente. Mais grave ainda é que as falhas nas políticas de formação são acompanhadas de ausência de ações governamentais adequadas à carreira e à remuneração do professor, o que acaba refletindo na desvalorização social da profissão docente (TANURI, 2000).

Os marcos históricos que acabamos de mencionar delineiam as primeiras iniciativas de formação e profissionalização docente no Brasil. No entanto, é a partir de 1980 que o ideário da profissionalização passou a aparecer de forma prevaiente no discurso das reformas em âmbito internacional, influenciando nosso país no tocante ao ensino e à formação dos professores do ensino básico. Diante das transformações nas esferas econômica, política e social, o trabalho docente passou a ser pressionado a se *adequar*, se *adaptar* às voláteis mudanças que ocorrem na sociedade, gerando uma profusão da discussão que põe em destaque a temática da profissionalização do magistério (TARDIF, 2013).

Essa discussão que leva profissão e profissionalização a termos comuns encaminhou-nos a pensar a temática em torno de três grandes vertentes: a primeira refere-se às políticas educacionais que fazem apologia à profissionalização por meio de um discurso de reformas em âmbito nacional com raízes em um contexto internacional; a segunda refere-se a autores que se filiam a uma corrente teórica que tece críticas à profissionalização, por percebê-la como influência negativa no que diz respeito ao trabalho docente; a terceira refere-se a autores que defendem a profissionalização como processo de construção e conquista de um estatuto profissional específico. A seguir, veremos cada uma dessas vertentes.

Como primeira vertente do nosso estudo, consideramos as políticas em âmbito nacional, que, fundamentadas em premissas de âmbito internacional, parecem fazer apologia ao ideário de profissão e profissionalização docente. Percebemos que organismos multilaterais e agências financiadoras da educação têm difundido o discurso da profissionalização como resposta certa para que a educação avance conforme requer a sociedade. A educação parece encontrar lugar de destaque, figurando como fator-chave para o desenvolvimento econômico e para a mobilidade social. Para tal perspectiva, o setor educacional mostra-se lento em relação aos demais, sobretudo em relação à ciência e tecnologia. Assim, fortalecer o *status* profissional dos docentes e gestores poderia gerar êxito à educação e atender aos interesses de desenvolvimento preconizados por tais organismos (SHIROMA; EVANGELISTA, 2004a).

Esses organismos internacionais⁴, tais como o Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), entre outras agências e fundações, assumem o papel de reguladores de boa parte das políticas educacionais em nível global. As reformas que eles propõem aos estados fundamentam-se na “competitividade e equidade”, pois os avanços tecnológicos, as crises econômicas e sociais, a reestruturação produtiva⁵ põem em voga um novo perfil aos professores, consequentemente, novas funções lhes são atribuídas. Em um boletim da Unesco, com base na Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do *Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe* (V PROMEDLAC), a “profissionalização das ações educativas” é citada como pedra angular

⁴ Como organizações internacionais, também chamadas de multilaterais, além das citadas acima, têm-se: Banco Interamericano de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD); Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID); Fundo Monetário Internacional (FMI); Organização das Nações Unidas (ONU); Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); e muitas outras.

⁵ Com base em Antunes (2018) compreendemos que a crise do padrão de acumulação taylorista/fordista, ao final de 1960 e início de 1970, fez com que o capital desencadeasse um amplo processo de reestruturação produtiva, visando recuperar seu ciclo reprodutivo. O capital irrompeu, então, várias transformações no próprio processo produtivo, com a constituição das formas de acumulação flexível. Sobre isso, ver Antunes (2011, 2017, 2018).

para o desenvolvimento de processos educativos projetados em função da diversidade das competências exigidas pela sociedade dos “novos tempos” (OREALC, 1993).

A apologia à profissionalização docente presente nas políticas educacionais confronta-se com a crítica de autores que contestam essa abordagem, pois, para eles, trata-se de um conjunto de prescrições que quer ocupar o imaginário político para erigir consensos que legitimem reformas educacionais reducionistas. Nessa segunda vertente, situam-se autores que elucidam as noções de profissão e profissionalização como forma ideológica de controle, de supressão da intelectualidade dos docentes e de uma tentativa de torná-los indiferentes às problemáticas sociais da educação.

Shiroma e Evangelista (2004a) afirmam que a profissionalização é um campo de interesses do Estado, uma arena de interesse do campo econômico. Segundo as autoras, na América Latina e Caribe, as agências multilaterais prescrevem indicações à função dos professores fundamentadas na proposta de profissionalização, mas que, na verdade, pretendem responsabilizá-los pelas mazelas da educação.

Elas efetuam a crítica à política de profissionalização de professores e gestores como tem sido implantada, pois, para elas, o processo desencadeado por tal política “desintelectualiza” os docentes ao invés de qualificá-los. Sendo assim, tornam-se pragmáticos, reduzindo-lhes a capacidade de intervenção consciente.

Aproximando-se desse debate, Burbules e Densmore (1992a apud COSTA, 1995) defendem que o profissionalismo constitui-se circunscrito a uma ideologia vinculada ao liberalismo. Os autores consideram que os problemas enfrentados nas escolas têm suas raízes nas condições sociais e políticas da sociedade, portanto, reformas profissionais não poderiam remediar a difícil realidade encontrada. Não concordam com essa estratégia, pois, para eles, poderia colocar os professores acima e à parte daqueles que utilizam seus serviços.

A terceira vertente da discussão sobre profissão e profissionalização refere-se a um grupo de autores que considera possível e pertinente a constituição de um estatuto profissional específico ao trabalho docente. Essa corrente teórica versa sobre benefícios potenciais da profissionalização da docência, por representar uma trajetória em direção à conquista de autonomia e valorização social.

Nóvoa (1992) apresenta sua perspectiva histórica da profissão docente ressaltando que os professores não serviram apenas como difusores da ideologia do Estado, como mantenedores de seus interesses. O referido autor destaca que, no decorrer do processo de estatização do ensino, os professores tornaram-se funcionários de um tipo particular, uma vez que, contraditoriamente, eles agiram com forte intencionalidade política, partindo do

entendimento de que a valorização da educação geraria, conseqüentemente, a valorização relacionada à função social e ao estatuto profissional.

Se acompanharmos o pensamento de Valter Guimarães (2004)⁶, deparar-nos-emos com o argumento de que a profissionalização docente deve centrar-se no que efetivamente pode constituir-na na sua singularidade e não apenas na comparação com outras profissões. Isso porque ele considera a docência como ofício pleno de saberes, construídos também em situação, com características próprias que exigem tirocínio específico do profissional. O autor assevera que a profissionalização refere-se à constituição do estatuto profissional do professor e aponta fatores que constituem esse estatuto, que perpassam a questão da valorização da profissão docente, como, por exemplo, a formação inicial e continuada, condições de trabalho e remuneração condizente.

Ao analisarmos os dilemas que envolvem essa temática, percebemos que um cenário controverso se apresenta, pois nele nos deparamos com aqueles que fazem apologia à profissionalização; com os críticos e com os que defendem a constituição do estatuto profissional docente. Essas três vertentes levantadas anteriormente entrecruzam-se e explicitam a complexidade que envolve o ideário de profissão e profissionalização docentes.

Esta pesquisa vai perseguir justamente a compreensão do que está no cerne dessas questões desenvolvidas nos parágrafos precedentes e perguntar pelos limites e pelas possibilidades da profissionalização docente. Assim, diante do que foi exposto, apresentamos a questão central da presente pesquisa: Considerando os diferentes discursos sobre a profissionalização do magistério, quais as possibilidades, limites e contradições presentes no ideário da profissionalização docente?

Diante da questão exposta e da complexidade que envolve nosso objeto de estudo, esta pesquisa terá como objetivo geral compreender e analisar os limites, as possibilidades e as contradições presentes no ideário da profissionalização docente. Para alcançarmos a concretização desse objetivo central, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

- Analisar os fundamentos normativos e apologéticos que permeiam as políticas educacionais em âmbito nacional que preconizam a profissionalização docente;
- Investigar os fundamentos teóricos e epistemológicos que embasam os argumentos de alguns autores ao criticarem a profissionalização do magistério.

⁶ Sykes (1992 apud COSTA, 1995) expressa um posicionamento semelhante ao que postula Guimarães (2004). Ele defende a ressignificação da profissionalização docente, considerando que o profissionalismo não é o grande vilão, mas sim as influências que a burocracia tem exercido sobre a organização e a gestão das escolas.

- Investigar os fundamentos teóricos e epistemológicos que embasam as postulações de alguns autores que defendem a construção de uma profissionalização intrínseca ao trabalho docente.

Aspectos metodológicos

Para respondermos aos objetivos desta pesquisa, realizamos um estudo documental e bibliográfico. Sendo assim, a organização que viabiliza o desenvolvimento desta investigação passou pela identificação e análise dos documentos oficiais nacionais que balizam a profissionalização docente na legislação educacional, bem como pela técnica de revisão bibliográfica do quadro teórico dos autores que discutem a temática em questão. Dada a natureza da nossa investigação, também identificaremos as possíveis influências de relatórios internacionais na base da formação e profissionalização dos professores no Brasil. A própria gênese do movimento de profissionalização do magistério está arraigada a uma origem estadunidense (TARDIF, 2013; 2014; BORGES, 2001; COSTA, 1995).

A profissionalização docente é um tema muito presente na literatura acadêmica no Brasil, sobretudo desde as reformas que ocorreram a partir da década de 1990. No percurso da revisão bibliográfica, percebemos que alguns autores figuravam como referências de base para a discussão acerca dessa temática. Dada a amplitude do assunto e os limites deste trabalho, não foi possível trazer para a discussão todo o conjunto de autores relevantes circunscrito a esse debate. No entanto, selecionamos autores como Shiroma e Evangelista (2003, 2004, 2011), Costa (1995) e Scheibe (2004), para discutirmos a perspectiva crítica em relação à profissionalização docente. Para dialogarmos sobre a profissionalização do magistério como possibilidade de valorização social da docência, recorremos a Nóvoa (1992, 2017), Guimarães (2004, 2006, 2007) e Veiga (1999, 2003, 2005). Escolhemos esses autores em virtude da significância que possuem suas produções teóricas no Brasil sobre a profissionalização docente e pelo amplo reconhecimento acadêmico que possuem.

As reflexões e análises presentes nesta pesquisa fundamentam-se nas formulações teóricas de António Nóvoa, Valter Soares Guimarães e Claude Dubar, cujas matizes teóricas nos possibilitaram pensar nosso objeto de estudo a partir da perspectiva do campo educacional e da sociologia do trabalho.

Também estão presentes nesse debate diversos autores que contribuíram para a sustentação deste estudo, a saber: Tardif (2013, 2017), Tardif e Lessard (2014), Guimarães (2004, 2006), Gimeno Sacristán (1992), Cavaco (1991), Pimenta (2005), Lüdke e Boing

(2004), Popkewitz (1992), Pérez Gómez (1998), Zeichner (1992), Dubar e Tripier (2005), Hypolito (1997), Bourdounle (1991, 1993), Hargreaves (1999), entre outros. Os referidos autores não coadunam com a mesma perspectiva teórica e epistemológica, visto que, em alguns casos, eles se confrontam, porém, esse confronto faz-se pertinente ao nosso estudo.

As escolhas aqui delineadas não são fortuitas e representam reencontros com leituras e discussões que nos apeteciam, desde a graduação, acerca da formação de professores e da representação social do trabalho docente. O percurso trilhado na presente pesquisa nos levou a um constante movimento de construção e desconstrução de conceitos, valores e concepções. Esse movimento ressignificou a construção do nosso objeto de estudo, uma vez que em cada passo dado nos suscitavam mais questões e nos distanciavam das certezas.

Neste processo investigativo, nossas aproximações para análise dos fenômenos sociais consubstanciaram-se nas formulações de Max Weber. Seus estudos enfatizam a compreensão da realidade social, uma realidade que, segundo o autor, só pode ser conhecida quando se considera a relação entre os homens e os valores que produzem (WEBER, 1980). Weber elaborou uma teoria da ação social partindo do entendimento de que a ação social dos indivíduos está intimamente relacionada com o comportamento de outros indivíduos. Na composição de uma teia de relações sociais em uma sociedade, baseada na solidariedade entre a história e a sociologia, Weber elaborou o conceito de tipo ideal. Esse é um conceito base para a compreensão da ação social, relacionado a uma concepção analítica e parcial das relações causais que nos permitem perceber “indivíduos ou conjuntos históricos como uma percepção parcial de um conjunto global” (LUCENA; LUCENA, 2005, p. 99). Essas reflexões e análises nos orientam para compreender os discursos que permeiam o ideário da profissionalização, no contexto do trabalho docente.

O ideário da profissão e da profissionalização docente compõe o cenário de um amplo debate presente em diversos países, porém, dedicar-nos-emos à compreensão de como ocorre esse debate no Brasil. Nesse cenário, deparamo-nos com uma realidade complexa que nos instiga uma investigação cuidadosa. É nesse esforço que tentaremos alcançar os objetivos aqui estabelecidos e responder à problemática da presente pesquisa. Para isso, no primeiro capítulo, discorreremos um pouco sobre os fundamentos normativos e apologéticos no contexto das reformas que se empenham pela profissionalização docente, preconizados por organismos internacionais como a ONU, o FMI, a Unesco, bem como por grupos e fóruns compostos por pesquisadores, empresários e sindicalistas como o *The Holmes Group* e o *Carnegie Forum*. Ainda neste capítulo, seguimos com uma análise da perspectiva apologista dos dispositivos legais com ênfase na profissionalização docente no Brasil, considerando as

políticas, os planos e as diretrizes para a formação de professores.

No segundo capítulo, trataremos dos fundamentos teóricos e epistemológicos que embasam os argumentos dos críticos à profissionalização do magistério. Examinaremos a perspectiva de Eneida Oto Shiroma e Olinda Evangelista, que considera a profissionalização docente como uma questão ideológica; a perspectiva de Marisa Vorraber Costa e sua concepção acerca do profissionalismo e o risco de que os professores se tornem indiferentes às problemáticas sociais inerentes ao trabalho docente; e a perspectiva de Leda Scheibe e suas considerações acerca da profissionalização como um signo da competência pedagógica.

No terceiro capítulo, perscrutaremos os fundamentos teóricos e epistemológicos de autores que advogam por uma profissionalização intrínseca ao trabalho docente. Nessa direção, analisaremos as possibilidades apresentadas acerca da profissionalização docente como construção de um projeto autônomo da profissão; como possibilidade de um mergulho mais efetivo na realidade profissional; e como possibilidade de construção de um projeto ético-deontológico aos profissionais da educação. Essas proposições referem-se, respectivamente, aos seguintes autores em estudo neste capítulo: António Nóvoa, Valter Soares Guimarães e Ilma Passos Alencastro Veiga.

Por fim, tecemos nossas considerações finais a respeito das conexões, divergências e possibilidades inerentes à profissionalização docente apreendidas nas abordagens investigadas. Nosso desejo é que, ao prosseguirmos neste estudo, tenhamos uma boa leitura.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTOS NORMATIVOS E APOLOGÉTICOS PRESENTES NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS QUE PRECONIZAM A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

Neste capítulo, pretendemos analisar os fundamentos normativos e apologéticos presentes nas políticas educacionais em âmbito nacional que preconizam a profissionalização docente. Para isso, faremos um estudo acerca do influxo de organismos internacionais, como as propostas de reforma idealizadas pelo *Holmes Goup* e *Carnegie Forum on Education and Economy*, entre outras agências e organizações que conduziram o movimento de profissionalização docente na década de 1990. Ao final deste capítulo, dedicar-nos-emos a uma análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação dos profissionais da educação em consonância com políticas e reformas ocorridas e em curso no Brasil, que afetam diretamente o ideário de formação e profissionalização do magistério.

1.1 A INFLUÊNCIA DE ORGANISMOS INTERNACIONAIS NAS REFORMAS COM VISTAS À PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

Diante das transformações e rupturas históricas que modificaram as relações entre a humanidade e a natureza, vimos a constituição de um cenário de tensões que se reconstitui a cada nova reformulação histórica da sociedade. Desde o advento da modernidade, ocorreram avanços nas dimensões técnicas e científicas, que, conseqüentemente, geraram novas formas de existência e de produção. Estamos falando de um movimento global que afetou e ainda afeta modos de ser, pensar e viver, que altera as relações tempo-espço, que se move aceleradamente, como ondas que alcançam os mais diversos e distantes territórios (IANNI, 2001).

Esse movimento global configura um quadro estrutural que possui implicações para a formação docente e as políticas de profissionalização do magistério, isso porque, como parte de uma totalidade social, a educação também é afetada. Em decorrência disso, a educação é exaltada no contexto da intensificação do processo da globalização no século XXI e chamada a se adaptar ao setor econômico. Um novo contexto de educação requer, segundo seus moldes, um novo perfil de professor, e essa premissa alterou substancialmente as dimensões

da formação, dos currículos, da pesquisa sobre os professores e o processo de ensino-aprendizagem, erigindo as bases do que podemos chamar de profissionalização docente (OLIVEIRA, 2007; ANTUNES, 2011).

A reestruturação produtiva e os avanços tecnológicos e científicos alcançaram patamares antes inimagináveis, erigindo novas demandas sociais e, conseqüentemente, novas demandas educacionais. Assim, projetos políticos e educativos com finalidades diferentes foram sendo estruturados e passaram a se confrontar. Então, a educação vai sendo pressionada a se adaptar à lógica da reestruturação produtiva, mas não sem enfrentar resistências advindas de iniciativas contra-hegemônicas.

Lançando o olhar sobre a amplitude de uma nova lógica produtiva e suas demandas educativas, Dale (2004) examina a relação entre globalização e educação a partir da defesa da existência de uma agenda globalmente estruturada para a educação, que tem mudado o papel do Estado, nacional e internacionalmente. Políticas educacionais sob influência dessa agenda são estabelecidas com base nos interesses de uma economia política global e não pelos problemas percebidos localmente.

Grupos e classes elitistas articulam-se cada vez mais em escala mundial em defesa de seus interesses. Nesse sentido, Ianni (2001) chama atenção para o fato de que a internacionalização do capital significa também a internacionalização do capital produtivo e, conseqüentemente, a internacionalização da questão social. O referido autor assevera ainda que o sistema mundial possui uma estrutura de poder que envolve diversos atores, organizações, corporações, que se institucionalizam como agências mais ou menos ativas, a exemplo da Organização das Nações Unidas (ONU), do Fundo Monetário Internacional (FMI), do Banco Mundial (BIRD), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e muitas outras. A predominância desse sistema-mundo estabelece poderosas injunções a uns e outros.

Lessard (2009), ao refletir acerca da certificação dos professores em curso no Governo Bush dos Estados Unidos da América, chama atenção para o fato de que fundações e institutos têm uma agenda educativa explícita, que, por sua vez, mobilizam a sua *expertise* no debate público, especialmente na sua dimensão científica. Sendo assim, acabam contribuindo para a estruturação das dimensões políticas e ideológicas. Nas palavras do autor:

As fundações e os institutos privados constituem interfaces entre o político, o mundo do saber e os diversos universos de ação social. Historicamente, eles sustentaram as artes, bibliotecas e pesquisas. Eles adotaram causas, como o ensino público de qualidade, e, para os seus modos de trabalho e a qualidade de sua reflexão, eles contribuíram na influência sobre o estado, se não da opinião pública em geral, pelo

menos daquela que conta em matéria de influência e de tomada de decisão. Ao longo das últimas décadas, eles têm utilizado frequentemente comissões como modo de trabalho privilegiado, isto é, um painel de especialistas universitários, de políticos e de representantes dos meios envolvidos de prática, a fim de formular um estado dos lugares relativamente consensual e uma agenda de reformas de forma a corrigir certas distorções e assegurar uma melhor adaptabilidade às realidades atuais e emergentes. Portanto, as fundações não somente produziram relatórios, estudos ou análises. Elas passaram à ação e se comprometeram em terrenos precisos (LESSARD, 2009, p. 66).

Em meio às considerações do referido autor, vemos que as fundações estão agindo em torno da consolidação de políticas baseadas em evidências, contando com a contribuição de pesquisas como fornecedoras dessas evidências e, em última instância, para a constatação da eficiência de um professor pelos ganhos de aprendizagem dos alunos sob sua responsabilidade. A maneira como essas organizações têm se articulado influencia o Estado e boa parte da opinião pública. Isso gera a possibilidade de formulação de consensos que acabam subsidiando suas propostas de reforma.

Na América do Norte, especialmente nas décadas de 1980 e 1990, após o apogeu do neoliberalismo e em meio à reorganização do processo de produção capitalista, eclodiram reformas no setor educacional, que surgiram com incidência sobre a formação dos professores e a profissão docente. Entre os principais atores desse movimento de reformas, podemos citar o *The Holmes Group* e o *Carnegie Forum on Education and Economy*. Os membros do primeiro grupo representam decanos das faculdades de formação de professores que são as principais instituições de pesquisa em seus respectivos estados e regiões. O segundo trata-se de um fórum composto por representantes do setor público, empresarial, sindical e educacional criado pela *Carnegie Corporation* para focar as importantes mudanças que estão ocorrendo na economia global e as implicações para a educação na nação estadunidense.

O *Holmes Group* e o *Carnegie Forum on Education and Economy* disseminaram suas premissas por meio de relatórios como *A Nation Prepared: Teachers for the Twenty-first Century* (A Nação Preparada: Professores para o século XXI) e o *Tomorrow's Teachers* (Professores do amanhã), entre outros. Bourdounce (1993) afirma que o primeiro relatório é claramente orientado para os aspectos econômicos e organizacionais da profissionalização e o segundo, para os aspectos de treinamento. Esses relatórios apresentavam objetivos que fundamentavam o projeto de profissionalização do magistério. Em resumo, segundo Borges (2001) e Tardif (2014), podemos dizer que esses relatórios consubstanciavam-se nas seguintes ambições:

- Conceber o ensino como uma atividade profissional, contando com uma formação de alto nível aos professores, apoiada num sólido repertório de conhecimentos, do mesmo modo que

nas profissões medicina, direito, engenharia etc.

- Considerar que os professores passam por diferentes processos de formação e qualificação para o trabalho, portanto, há diferenças de qualidade e de desempenho concernentes ao conhecimento e habilidades dos professores, o que significa dizer que há professores “melhores” do que outros.
- Instaurar normas de acesso à profissão — exames e exigências educacionais — que sejam profissionalmente apropriadas e intelectualmente defensáveis, visando avaliar e controlar a qualidade da formação de professores e do ensino.
- Estabelecer uma ligação entre as instituições universitárias de formação de professores e as escolas.
- Tornar as escolas lugares mais favoráveis à formação e produção de saberes por parte dos professores.

É importante retomarmos esses objetivos, pois eles se relacionam a um contexto mais amplo que é o projeto de profissionalização docente estadunidense, um projeto que se propunha, a exemplo das profissões liberais, especialmente da medicina, elevar a qualidade e o prestígio do magistério, levando em consideração as dimensões científica, intelectual, social e econômica.

Esses objetivos levados a cabo motivaram reformas que mudaram significativamente a formação dos professores nos Estados Unidos. Suscitaram uma mobilização geral das faculdades e departamentos de educação, dos ministérios da educação e de diversas instâncias sociopolíticas relacionadas ao ensino. Isso foi um movimento reformista que alterou substancialmente os currículos universitários de formação dos professores, transformou as carreiras de professores universitários, exigiu maior investimento por parte das escolas, sobretudo com relação à formação prática e acolhimento de estagiários e estagiárias. Essas reformas insistiam que a pesquisa universitária sobre a formação de professores e sobre a profissão docente deveriam se dedicar à edificação de um repertório de conhecimentos⁷ profissionais para o magistério (TARDIF, 2014).

Os relatórios do Grupo Holmes (1986) e do Carnegie Fórum (1986) sustentavam que o ensino merece *status* profissional, ancorados na premissa fundamental de que a educação e o desempenho dos professores devem ser julgados por padrões elevados e mais

⁷ A discussão sobre o currículo como um repertório de conhecimentos para a formação de professores não é uma questão central em nossa pesquisa. Contudo, um dos eixos orientadores da profissionalização do magistério é a construção de uma base de conhecimentos para o ensino. Assim, torna-se pertinente tocar nessa questão mesmo que os limites deste trabalho não nos permitam debatê-la em profundidade.

claramente articulados. Assim, confirmou-se uma reforma profissional considerando uma base de conhecimentos para o ensino (SHULMAN, 2014).

Resguardadas as devidas proporções e peculiaridades, esse movimento de profissionalização docente originado na América do Norte alcançou os países anglo-saxões e a Europa e, finalmente, a América Latina (TARDIF, 2013). O movimento das reformas assinalado vem em um contexto específico, no qual a educação vai, mais e mais, ser alçada em importância nas políticas desenvolvidas em âmbito mundial. A escola ganha importância nessas políticas. Notadamente, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, 1990) seguiu pela via da reafirmação da importância da educação básica para todos e da insistência quanto à modernização dos sistemas educacionais, daí a pertinência de formar e profissionalizar seus agentes.

A referida Conferência e o relatório intitulado *Educação: um tesouro a descobrir*, elaborado por uma comissão presidida por Jacques Delors, atendendo a uma solicitação da Unesco, 1996, em Nova Delhi, apresentam a educação como resposta às exigências fundamentais de uma sociedade em constante processo de modernização e, concomitantemente, como instância de conciliação dos embates desse processo. Com base no Relatório Delors, as perspectivas inovadoras da educação estão ligadas ao oferecimento de uma educação para a incerteza, para o desenvolvimento de competências, sobretudo pela inserção das mídias e tecnologias no ensino (DELORS, 2001). Isso fica explícito também nos quatro pilares do conhecimento defendidos nesse relatório, sendo eles:

[...] aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente, aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes (DELORS, 2001, p. 90).

Esses pilares influenciaram, à época, em grande medida a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) no Brasil (PEREIRA, 2008). A ideia premente nesses pilares diz respeito à formação de sujeitos capazes de agir em qualquer setor, em diferentes circunstâncias.

Em 1993, no Chile, a Unesco promoveu a 5ª Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do *Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe* (PROMEDLAC). As delegações que participaram das deliberações acerca da educação na região eram, em sua maioria, presididas por ministros de educação, vice-ministros ou secretários de estado, também representantes de organismos e agências internacionais, a saber: o diretor geral da Unesco, Federico Mayor Zaragoza, o secretário executivo da

Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), Gert Rosenthal, o vice-presidente do Banco Mundial e outros representantes de agências que também promoveram a Conferência Educação para Todos em Jomtien. Além da defesa de argumentos já apresentados na Conferência de Jomtien em 1990, essa reunião no Chile deu origem a um documento que aponta a profissionalização da educação como meio de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.

Nessa ocasião, o diretor geral da Unesco destacou que, nessa etapa de profundas transformações científicas e tecnológicas que vive a humanidade, “os esforços feitos na educação não têm sido suficientes” (OREALC, 1993, p. 3). A profissionalização proposta nesse documento parece enfatizar uma atuação dos professores que atenda à diversidade de competências inovadoras para os novos tempos, como: “ser comprometido com mudanças, ser criativo, dedicar mais tempo às avaliações e à organização de tratamentos diferenciados aos alunos”, entre outras. O referido documento ainda reforça que, com maior nível de profissionalização, os professores poderão favorecer “um protagonismo dos alunos, o emprego de materiais de autoaprendizagem, trabalhos em grupos, resgate de conhecimentos prévios, busca autônoma de informação, valorização da comunicação oral e escrita” (OREALC, 1993, p. 26).

Essa perspectiva de profissionalização evidencia uma tendência de reformas que chamaremos de apologista, pois, embora defenda a profissionalização docente, instiga o professor a assumir responsabilidades que mais tarde lhes serão cobradas como critérios de avaliação de seu desempenho. Além de atividades próprias da sala de aula, planejamento pedagógico, os professores são chamados a assumir compromissos relacionados à gestão, à representação junto a conselhos escolares, envolvimento com a comunidade, entre outras atividades (OLIVEIRA, 2008). Contraditoriamente, os professores conquistam maior espaço de atuação e participação nas tomadas de decisão na escola, porém, intensifica-se sua jornada de trabalho. E esse acréscimo não é considerado, nem sequer remunerado. Acerca disso, Oliveira (2008, p. 29) afirma que

Os professores são, em geral, considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema no contexto de reformas educacionais. Diante das variadas funções que a escola pública assume na atualidade, os professores encontram-se muitas vezes diante da necessidade de responder a novas exigências. Em contexto de pobreza tal quadro se agrava, os professores se veem obrigados a desempenhar funções além de sua capacidade técnica e humana. No caso brasileiro, soma-se ainda a esses fatores o princípio de gestão democrática do ensino público, Artigo 206, Inciso VI, da Constituição Federal. Apesar de representar uma conquista, tal dispositivo tem implicado mais exigência para a escola: os trabalhadores devem participar da gestão, da escolha direta para diretores e coordenadores escolares, além de representação junto aos conselhos escolares, da relação com a comunidade, etc. Além disso, a gestão

democrática pressupõe o trabalho coletivo de elaboração do planejamento escolar e dos programas e currículos. Soma-se a isso a ampliação de 180 dias letivos para 200 ou 800 horas (BRASIL, 1996).

Esse quadro exposto pela autora demonstra a intensificação do trabalho docente. Oliveira (2008, p. 30) considera “que houve uma dilatação, no plano legal, do que seja o pleno exercício das atividades docentes”. Segundo ela, essas mudanças repercutem na identidade do professor, mais precisamente, contribuem para um sentimento de perda de identidade, pois o professor, diante da necessidade de atuar como agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outros, pode se perder quanto à primordial função de ensinar.

Em contraposição à perspectiva de precarização do trabalho docente, que Oliveira (2006, p. 215) diz das “relações de emprego, apresentando tentativa de flexibilização, e até mesmo desregulamentação da legislação trabalhista”, resguardamos a natureza e a dimensão coletiva do trabalho docente. Ressaltamos que grande parte das políticas de profissionalização docente no Brasil possuem um caráter apologético, constituindo-se sob falsa aparência de democratização e valorização do magistério. Contudo, queremos também ressaltar a existência de movimentos de fortes resistências, que estiveram presentes na elaboração de políticas que reafirmam o compromisso ético e político dos professores perante a sociedade para resistir às normas do mercado, que geram exclusão social e a desvalorização da docência.

Os argumentos apresentados no documento que tem por título o nome do evento anteriormente citado, *El Proyecto Principal en la esfera de la educación en América Latina y el Caribe: Hacia una nueva etapa de desarrollo educativo*, organizado pela Unesco/Orealc (1993), constroem a imagem de um professor despreparado, desqualificado e faz prescrições detalhadas ao seu *métier*, apregoando como um “professor profissional” deve agir. Os trechos em destaque abaixo confirmam isso:

Entre as iniciativas pedagógicas que enfatizam o aumento do desempenho dos alunos, as inovações visam à participação deles como protagonistas em experiências reais de aprendizagem e aquelas que favorecem um papel mais profissional dos professores, reduzindo o tempo em que se dedicam a dar informação rotineira graças à utilização de elementos como guias de autoaprendizagem, materiais de aprendizagem e estratégias de ensino relevantes (OREALC, 1993, p. 12; tradução nossa).

O papel profissional é caracterizado pela capacidade de abordar os problemas específicos de aprendizagem de cada aluno e a responsabilidade pelos resultados (na medida em que interpretam as razões que podem estar operando como obstáculos em seus processos de aprendizagem e prescrevem e administram os tratamentos adequados). A profissionalização docente implica que os professores devem liberar o tempo que dedicam aos aspectos rotineiros e enfatizar a avaliação e a organização

dos tratamentos diferenciais. Isso levará ao centro tradicionalmente colocado nos processos de ensino por um novo acento na aprendizagem (OREALC, 1993, p. 26; tradução nossa).

Observando essas citações, percebemos que o argumento de que se deve abrir mão de aspectos e informações rotineiras no exercício da docência é repetido com veemência. Mas o que seria considerado rotineiro nas formulações desse documento? O documento parece assinalar uma concepção de rotina numa perspectiva negativa e até mesmo com indicações de que algo obsoleto ou sem importância estaria ocupando o tempo dos professores. A possibilidade de superação desse limite apontado seria por meio da utilização de guias e manuais, com ênfase na avaliação e na organização de tratamentos diferenciais aos alunos, no estímulo à autoaprendizagem.

Assim, as deliberações de reformas para a América Latina e Caribe seguem o estímulo da meritocracia e, conseqüentemente, da competitividade entre os pares. Defende-se o estabelecimento de mecanismos de flexibilidade e compensação de diferenças por meio da medição de resultados e da realização de estudos sobre a eficiência da educação, tanto do ponto de vista dos sujeitos quanto da sociedade (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003, 2004). A forma como os argumentos são sutilmente construídos nos leva a questionar se de fato o que se pretende é compensar ou excluir, melhorar ou rotular.

A esse respeito, Dourado e Oliveira (1999) destacam que as políticas educativas de ajuste, no Brasil e na América Latina, resguardadas as especificidades de cada país, foram implementadas como parte das exigências de modernização de organismos multilaterais e corporações internacionais (Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional). Para eles,

Organismos internacionais, particularmente o Banco Mundial, e nacionais (MEC, Ministério de Ciência e Tecnologia) difundem, em seus documentos de orientação das políticas de educação, a nova “linguagem” de articulação da educação e produção do conhecimento com o novo paradigma produtivo. A expansão da educação e do conhecimento, tida como fundamental, vem se expressando, através de palavras como: diversificação, diferenciação, flexibilidade, competitividade, modernização, desempenho, eficiência, integração, parceria, autonomia, adaptabilidade e qualidade. Esses conceitos e valores encontram fundamentação, sobretudo, na ótica da esfera privada, tendo a ver com a lógica empresarial e mercadológica na constituição da nova ordem econômica mundial (DOURADO; OLIVEIRA, 1999, p. 10).

A partir dessa lógica relatada pelos autores supracitados, compreendemos que, no mundo internacionalizado, a competitividade requerida passa pelo conhecimento e pela formação de recursos humanos. Daí entendemos a centralidade da educação e do conhecimento, pois esses passam a ser considerados a força que move a transformação

produtiva e o desenvolvimento econômico. É a partir desse contexto internacional que o movimento de profissionalização ganha inteligibilidade no Brasil.

Em 2007, a Unesco pronunciou-se por meio do documento *O Desafio da Profissionalização Docente no Brasil e na América Latina*, colocando em destaque que, nas duas últimas décadas, duas posições alcançaram consenso entre os diversos atores governamentais e sociais preocupados com o futuro do Brasil: a primeira, que “a educação deve ser tratada como a mais alta prioridade nacional”, e a segunda, que “o magistério público precisa ser valorizado e reconhecido para que as reformas educacionais avancem e o país supere o desafio da melhoria da qualidade e equidade do ensino” (UNESCO, 2007, p. 7).

Esse documento foi elaborado com base nas apresentações e comentários realizados durante três dias no Seminário Internacional de Profissionalização Docente, realizado no Rio de Janeiro, nos dias 31 de agosto a 2 de setembro de 2006, por dirigentes do MEC, gestores dos sistemas estaduais e municipais de ensino, lideranças das organizações⁸ que representam os professores e demais profissionais da educação, pesquisadores brasileiros e especialistas internacionais. O objetivo do seminário era discutir políticas de desenvolvimento profissional e avaliação docente à luz de estudos e experiências nacionais e internacionais. O Sistema de Avaliação Docente do Chile recebeu destaque na agenda.

Embora o desempenho individual docente ainda figurasse como centro das discussões, esse evento levantou aspectos importantes para o debate acerca da profissionalização docente. Prova disso é que a proposta de profissionalização e valorização docente, apresentada como um dos princípios do documento *O Desafio da Profissionalização Docente no Brasil e na América Latina*, apoia-se numa concepção abrangente que compreende: “formação inicial e continuada, remuneração, carreira, condições de trabalho e acompanhamento da saúde” (UNESCO, 2007, p. 53). Como princípios gerais e linhas de ação prioritárias para a construção de uma política nacional de valorização dos profissionais da educação, os participantes do Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente apresentaram propostas e recomendações que representariam importantes avanços se de fato se materializassem em uma perspectiva democrática, que enxerga o professor em sua relação com a dinâmica socioeconômica, política e cultural e não apenas do ponto de vista da responsabilização aferida através de exames e avaliações de desempenho.

Na seção de comentários do documento da Unesco, *O Desafio da Profissionalização*

⁸ Dentre as organizações e associações representantes dos profissionais da educação presentes no referido seminário, podemos citar: Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE).

Docente no Brasil e na América Latina, a então presidente da Anped, Márcia Ângela Aguiar, teve seu comentário registrado a respeito das apresentações dos professores Carlos Eugênio Beca e Jaime Preá Gómez sobre a reforma educacional no Chile. Aguiar (2007) destacou que os processos de avaliação não podem ser considerados de forma separada de uma concepção global de valorização profissional que envolve condições de formação e de trabalho. Aguiar (2007) salientou que as lutas desenvolvidas no campo educacional visam ao estabelecimento e à consolidação de políticas educacionais que considerem o tripé: formação, planos de carreira e condições materiais e salariais. Aguiar (2007) comentou que as tensões geradas durante o processo de construção e implementação do sistema de avaliação no Chile apontam para a complexidade desse processo, tendo em vista a participação de múltiplos atores com interesses e perspectivas diferenciadas. Ainda segundo Aguiar (2007), “a participação desses atores na formulação e execução das políticas educacionais e de ensino é sempre eivada de conflitos e contradições, uma vez que essas políticas traduzem projetos educacionais e, logo, projetos sociais em disputa” (UNESCO, 2007, p. 48).

Depreendemos ainda do comentário de Aguiar (2007) que, na experiência brasileira, há dificuldades para se implantar e consolidar sistemas de avaliação na educação básica, pois a formulação de um sistema de critérios de avaliação, de cunho participativo, requer definições valorativas a longo prazo e enfrenta obstáculos em virtude da descontinuidade administrativa das iniciativas nesse campo. Para ela, a participação dos docentes torna-se vital nesse processo.

Outra dificuldade evidenciada por Aguiar (2007) refere-se à situação material de boa parte das escolas brasileiras, cujas instalações dificultam os processos de aprendizagem dos estudantes e o trabalho coletivo dos docentes, o que claramente provocaria prejuízos à instauração de avaliações que envolvam ambos os segmentos. Fica explícito, nos comentários de Aguiar (2007), que a valorização docente requer um conjunto de iniciativas governamentais coordenadas, que envolva a participação efetiva dos docentes em todos os estágios de formulação e execução desses processos.

Concordamos com Aguiar (2007) ao destacar que o estabelecimento de condições materiais adequadas ao desempenho acadêmico e condições salariais condizentes com a responsabilidade profissional também fazem parte do enredo concernente aos desafios da profissionalização docente no Brasil. Sendo assim, a avaliação não pode se configurar como processo meramente técnico, fundamentado em modelos estranhos à realidade local, ao contrário, cada país pode construir suas políticas de avaliação considerando sua própria cultura, seu contexto e as finalidades do seu projeto educacional.

Uma nova pesquisa divulgada recentemente, no dia 7 de novembro de 2018, aponta que o Brasil caiu para o último lugar no *ranking* sobre o prestígio do professor. A pesquisa realizada foi divulgada pela *Varkey Foundation*, entidade voltada à educação juntamente com a empresa *GEMS Education*, consideradas como grandes provedoras privadas de educação no mundo desde os anos 1980. Um dos lemas reforçado repetidamente por essa fundação é que eles trabalham para desenvolver a capacidade e o *status* do professor. Sunny Varkey, um empreendedor nascido na Índia e residente em Dubai, fundador da *Varkey Foundation*, aponta que um dos problemas da educação está no fato de que “com muita frequência os professores não são treinados ou apoiados para serem eficazes – e isso significa que os alunos não estão aprendendo”. A técnica utilizada pela *Varkey Foundation* para estabelecer parâmetros de eficácia é denominada de *Data Envelopment Analysis (DEA)*, que se trata de uma técnica de estimação não paramétrica para estabelecer *rankings* de eficiência entre países. A DEA foi desenvolvida com base no conceito de “eficiência de Pareto-Koopmans”. O próprio relatório da *Varkey Foundation* em 2018 explicita que o conceito de eficiência que fundamenta a metodologia utilizada na pesquisa “está intimamente relacionado à produtividade, que estabelece a capacidade de transformar insumos em produtos, a organização com a maior produtividade em todos os insumos será a mais eficiente” (VARKEY FOUNDATION, 2018, p. 162). Os idealizadores da *Varkey Foundation* avaliam que esse é um método apropriado para medir a eficiência do processo educacional.

As pesquisas encabeçadas pela *Varkey Foundation* geralmente são publicadas pela OCDE. Em 2014, a referida fundação criou o prêmio global Teacher Prize, em que um professor considerado excepcional, que mereça ser reconhecido em todo o mundo, recebe o prêmio de um milhão de dólares.

A pesquisa em questão sobre o prestígio dos professores foi realizada em 35 países, a saber: Israel, Itália, Gana, Argentina, República Tcheca, Hungria, Uganda, Espanha, Colômbia, Peru, Holanda, Alemanha, Portugal, Chile, França, Japão, Finlândia, Egito, Estados Unidos, Suíça, Panamá, Reino Unido, Grécia, Canadá, Cingapura, Nova Zelândia, Índia, Turquia, Coreia, Indonésia, Rússia, Taiwan, Malásia, China e Brasil.

O desenvolvimento da pesquisa teve como base um Índice Global de Status de Professores (GTSI), acompanhando as avaliações do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). A *Varkey Foundation* afirma que há uma ligação direta entre o *status* do professor e o desempenho dos alunos medidos pelo Pisa. O cálculo do GTSI se deu por vias do cruzamento dos dados resultantes do Pisa com respostas sobre professores obtidas por um instituto econômico da Universidade de Sussex, na Inglaterra, que analisou mil adultos em cada um dos 35 países pesquisados, além de 5.500 professores espalhados por esses países. A equipe que atuou nessa pesquisa foi liderada por Peter

Dolton, um economista, professor de economia e pesquisador atuante em diversas universidades no Reino Unido.

Os índices coletados pela *Varkey Foundation* na pesquisa em questão, em 2018, foram comparados com a última edição da pesquisa realizada em 2013. Em 2018, a GTSI foi para 35 países, em vez de 21 países em 2013, cujos dados levaram a concluir que o prestígio dos professores aumentou em 13 países, sendo que a China obteve melhor avaliação. Aliás, os países asiáticos como China, Malásia, Indonésia, Taiwan, Índia e Coreia do Sul ficaram à frente dos países ocidentais e europeus, enquanto que todos os países da América do Sul tiveram resultados ruins, com o Brasil em último lugar.

O estudo destaca que, em nosso país, o respeito pelos professores é particularmente baixo, visto que um em cada dez brasileiros acha que os alunos respeitam seus professores em sala de aula e que apenas um em cada cinco pais encorajaria seus filhos a serem professores. O relatório destaca que a valorização dos professores na China é comparada à valorização dada aos médicos, mas no Brasil é comparada à dos bibliotecários. Há ainda a indicação de que os brasileiros não consideram que os salários dos professores sejam justos (VARKEY FOUNDATION, 2018).

Para o fundador da *Varkey Foundation*, o índice fornece provas de que o *status* dos professores na sociedade, seu prestígio e a forma como são enxergados têm influência decisiva no desempenho dos alunos na escola. Diante do cenário caótico expresso pela pesquisa da *Varkey Foundation*, o relatório considera natural que os brasileiros classifiquem seu sistema de ensino como ruim e obsoleto.

Pesquisas como essa disseminada pela *Varkey Foundation* podem ocasionar um impacto midiático gerado pelos *rankings* na sociedade, em função da pressão que eles exercem sobre a formulação de políticas públicas. Ordorika Sacristán (2006), em estudo sobre a educação superior e a globalização, tendo como objeto de análise as universidades públicas frente a uma nova hegemonia, discute a influência dos *rankings* internacionais no contexto do processo de globalização. O referido autor identifica nos *rankings* um empenho no sentido de construir um discurso de legitimação ideológica, por meio da difusão de um modelo de excelência a ser perseguido e valorizado universalmente. Sendo assim, os *rankings* podem reforçar uma espécie de alinhamento e hierarquização que desconsidera os contextos, as desigualdades e os interesses nacionais de países periféricos.

Semelhantemente, Souza (2004), em pesquisa realizada sobre o *marketing* produzido e as imagens projetadas para a comunidade pelas instituições privadas de ensino superior no Distrito Federal, demonstra que as propagandas e os meios de comunicação utilizados por instituições privadas (no caso do estudo desenvolvido pelo autor, Instituições de Ensino

Superior) agregam valores à imagem que desejam projetar socialmente. Bévort e Belloni (2009, p. 1083) discutem o tema mídia-educação, ressaltando que

[...] as mídias são importantes e sofisticados dispositivos técnicos de comunicação que atuam em muitas esferas da vida social, não apenas com funções efetivas de controle social (político, ideológico...), mas também gerando novos modos de perceber a realidade, de aprender, de produzir e difundir conhecimentos e informações.

O trecho acima denota que as mídias podem ser como faca de dois gumes, pois trazem consigo boas possibilidades (aprendizagem, socialização de informações e conhecimentos, criação de cultura), mas podem também, em dadas circunstâncias, ser prejudiciais, quando utilizadas como estratégia de controle social nas esferas política, ideológica, entre outras. A pesquisa GTSI (2018) busca legitimar seus resultados lançando mão de uma identificação popular coletiva quando usa a expressão “os brasileiros classificam seu sistema de ensino como ruim e obsoleto”. Assim, desqualificam-se o sistema educacional, as escolas, os professores, sob a alegação de que esses não estão à altura das expectativas da *população brasileira*.

Apoiado pela “ciência”, o discurso disseminado nessa pesquisa e nos ideais da *Varkey Foundation* parece construir um modelo profissional centrado na prestação de contas (*accountability*), na imputabilidade dos professores. A qualidade do ensino figura como uma obrigação imposta por meio da concorrência e dos programas de avaliação da aprendizagem dos alunos. Nesse modelo, julga-se importante tudo o que contribui para uma valorização dos resultados mensurados. A pesquisa coloca como variável mais importante para a aprendizagem dos alunos a “qualidade do professor”. Isso nos leva a constatar a evidência de uma agenda voltada para um novo paradigma das políticas públicas em educação. Como afirma Lessard (2009, p. 72), a “agenda está também em fase de realização, enquanto participa do novo paradigma das políticas públicas em educação, o que coloca ênfase sobre a responsabilização dos estabelecimentos e dos atores locais na aprendizagem dos alunos, a obrigação de resultados e a imputabilidade dos atores locais”.

Vale problematizar também a noção de qualidade posta em voga pela *Varkey Foundation* na pesquisa GTSI (2018). Ancorada nos estudos de Rivkin, Hanushek e Kain (2005), a pesquisa em questão defende que o impacto da qualidade do professor nos resultados educacionais é muito maior do que qualquer outro *input* quantificável de escolaridade. Para a *Varkey Foundation* (2018, p. 63), é “fundamental atrair e reter professores de alta qualidade, devido à ligação entre os salários dos professores e os resultados dos alunos”. Consideramos que o conceito de qualidade da educação porta múltiplas significações e dimensões, assim como postulam Dourado e Oliveira (2009). Os autores em questão ressaltam que

[...] qualidade é um conceito histórico, que se altera no tempo e no espaço, ou seja, o alcance do referido conceito vincula-se às demandas e exigências sociais de um dado processo histórico. Caso se tome como referência o momento atual, tal perspectiva implica compreender que embates e visões de mundo se apresentam no cenário atual de reforma do Estado, de rediscussão dos marcos da educação — como direito social e como mercadoria —, entre outros. Outra questão fundamental consiste em identificar, no âmbito das políticas internacionais, quais são os compromissos assumidos pelos diferentes países na área da educação, como tais compromissos se configuram em políticas, programas e ações educacionais e como eles se materializam no cotidiano escolar. Por outro lado, é fundamental apreender quais são as políticas indutoras advindas dos referidos organismos multilaterais e que concepções balizam tais políticas (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 203-204).

Diante da polissemia imbuída no termo qualidade, seguimos com os autores supracitados na defesa de uma definição de qualidade socialmente referenciada. Entre os aspectos fundamentais dessa acepção de qualidade, destacamos “o reconhecimento de que a qualidade da escola para todos, entendida como qualidade social, implica garantir a promoção e atualização histórico-cultural, em termos de formação sólida, crítica, ética e solidária, articulada com políticas públicas de inclusão e de resgate social” (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 211).

O que está em jogo na pesquisa GTSI (2018), realizada no âmbito da *Varkey Foundation*, não parece ser a qualidade social do trabalho docente, mas o desempenho dos professores, o qual é questionado em termos de resultados definidos em testes standardizados. Selecionar dados para dizer que a profissão dos professores não é reconhecida social e monetariamente, fazendo uma ligação direta com a aprendizagem dos alunos, não contribui para a valorização da profissão, pelo contrário, reforça uma visão dos professores como figuras-chave para tornar a educação mais eficaz e produtiva. Parece-nos que a concepção de qualidade esboçada pela *Varkey Foundation* é, na verdade, uma preocupação com a eficácia da mão de obra do ensino para suprir uma exigência econômica, deixando aos cantos ou ignorando os problemas e desafios que envolvem o trabalho docente no Brasil.

Levando em consideração a trajetória brasileira e suas peculiaridades, uma análise acerca das políticas educacionais brasileiras e uma possível relação com o ideário da profissionalização podem ser conferidas a seguir.

1.2 DISPOSITIVOS LEGAIS COM ÊNFASE NA FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

O Brasil conta com diversas políticas, programas e projetos para a formação de professores, marcados por uma tensão permanente que se manifesta na arena de poder. Trata-se de uma disputa antagônica e conflitante que envolve bases epistemológicas e concepções de formação de professor

(BRZEZINSKI, 2014). Nessa direção, Dourado (2017) explicita que “a história da educação brasileira é marcada por disputas de projetos com concepções distintas do papel do Estado e do planejamento, da relação entre os entes federados e, como substrato, da lógica da organização, gestão e financiamento dos sistemas, suas redes e instituições” (DOURADO, 2017, p. 29).

Para o referido autor, essas visões distintas são traduzidas por meio de políticas educacionais “polissêmicas”. São visões que demonstram interesses diversos, por vezes contraditórios, que acabam gerando políticas marcadas pela “descontinuidade”. Ancorado na concepção gramsciana de Estado, uma concepção que expressa a correlação de forças contraditórias, para além dos limites da classe dominante e hegemônica que se encoraja pela coerção, Dourado (2017, p. 41- 42) defende que o Estado

[...] não se reduz ao governo, constituindo-se, ele mesmo, na expressão das relações sociais contraditórias, por meio de atividades e ações políticas (práticas e teóricas), em que, de um lado as classes dirigentes se mantêm e se justificam e, de outro, servem de espaço e força efetiva para a consciência e organização das classes sociais.

Ainda segundo o autor, tal perspectiva auxilia a compreensão da complexidade e da “não linearidade na relação entre proposição e materialização de políticas, sobretudo na área educacional”. Um olhar mais acurado sobre as políticas, sua efetivação e os motivos que as envolvem nos possibilitará enxergar “um certo compasso ou descompasso entre aquilo que é proposto e o que é materializado, consolidando processos distintos, visto que nem sempre o cenário da proposição de políticas coincide com o da materialização”. A prática traz, em sua complexidade, “simulacros e possibilidades, investindo-se de valores locais e pessoais, expectativas e requisitos contraditórios” (DOURADO, 2017, p.42, 44).

O Brasil viveu um momento de urbanização e industrialização que avançou significativamente ao longo da década de 1950 e nos primeiros anos da década seguinte, isso devido ao desenvolvimento obtido com base na economia de capital internacional. Desse modo, um clima de nacionalismo desenvolvimentista espalhou-se pela sociedade brasileira, atingindo também a educação. Esse momento histórico abriu portas para a pedagogia tecnicista. Assim, os líderes nacionalistas consideravam que o sistema educacional deveria estar ligado ao processo de industrialização, uma vez que a ampliação do parque industrial necessitava de mão de obra qualificada (SAVIANI, 2013). Em virtude dessa concepção, restaram dilemas entre as finalidades da educação de cultura geral para os filhos da classe hegemônica e uma educação adestradora de cunho tecnicista para os filhos da classe trabalhadora (FRIGOTTO, 2015).

Nesse sentido, a educação passou a ser percebida como portadora de desajustes, consolidando cada vez mais o discurso economicista. A educação precisava progredir para que não se configurasse como obstáculo ao suposto desenvolvimento do país. Em decorrência disso, a educação foi tratada

como fator de produção (ALVES, 2007). A concepção tecnicista sobre o ensino e sobre a organização da educação põe em voga a teoria do capital humano.

Frigotto (2015, p. 11) explicita a gênese da teoria do capital humano cunhada por Theodore Schultz, entendida como “estoque de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e níveis de saúde que potencializariam a força de trabalho das diferentes nações”. Basicamente, tornou-se senso comum que o investimento em educação geraria um retorno igual ou maior que outros investimentos produtivos. Olhando por esse prisma, a educação seria a chave para a redução das desigualdades. Tratava-se assim de integrar a educação escolar ao mundo do emprego. É também sob o amparo da concepção de capital humano que no Brasil foram traçados planos, diretrizes e estratégias. E a década de 1970, contexto de ditadura militar, foi um período profícuo para o avanço dessas premissas.

A década de 1980, período de redemocratização do país, refletia um novo cenário de correlação de forças e foi um período de mobilização social em prol da reivindicação de direitos. No final da década de 1970 e início dos 1980, como houve um protagonismo do movimento sindical no cenário da política brasileira, o sindicalismo constituiu-se importante sujeito político, que contribuiu para o desgaste do regime militar e a abertura política. Segundo Oliveira (2008), como o magistério desempenhou papel fundamental nesse período de mobilização, “a discussão sobre a identidade e o profissionalismo do magistério também emergiu no debate em torno da organização dos sindicatos” (Ibid., p. 33).

Tecendo comentários sobre esse contexto, Cury (2008a, p. 297) destaca que “a ditadura que nos roubara a possibilidade de fazer política sob suas múltiplas expressões, confirmando a recorrente situação de que ela era privilégio de poucos, agora se via às voltas com a pujança de novos atores sociopolíticos”. O referido autor trata desse período de mobilização popular como propício para o renascimento de sonhos e expectativas acerca da construção de uma realidade mais promissora, mais democrática e mais justa (CURY, 2008b).

A década de 1980 foi marcada pela busca de teorias que se constituíssem contraposição à pedagogia oficial. Foi um período muito fértil do ponto de vista da articulação de associações e sindicatos, que aglutinaram, em âmbito nacional, os professores dos diferentes níveis de ensino, bem como os especialistas nas diversas habilitações pedagógicas. Esse forte movimento de organização dos profissionais da educação não ocorreu sem contradições e ambiguidades. Porém, foi um marco de mobilização coletiva caracterizado pela preocupação com o significado político e social da educação e pela preocupação com o aspecto econômico-corporativo, portanto, de caráter reivindicativo (SAVIANI, 2015).

Nesse período, a área da educação atingiu um certo grau de amadurecimento, o que favoreceu o respeito e o reconhecimento da comunidade científica; a iniciativa dos próprios professores de organizarem suas entidades representativas, como, por exemplo, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), e, no âmbito acadêmico, a institucionalização da pós-graduação na área da educação (PIMENTA, 2002). Saviani (2013) considera que, do ponto de vista da organização do campo educacional, a década de 1980 foi uma das mais fecundas de nossa história. Conforme explicita o autor,

A organização dos educadores na referida década pode, então, ser caracterizada por meio de dois vetores distintos: aquele caracterizado pela preocupação com o significado social e político da educação, do qual decorre a busca de uma escola pública de qualidade, aberta a toda a população e voltada precipuamente para as necessidades da maioria, isto é, a classe trabalhadora; e outro marcado pela preocupação com o aspecto econômico-corporativo, portanto, de caráter reivindicativo, cuja expressão mais saliente é dada pelo fenômeno das greves que eclodiram a partir do final dos anos 1970 e se repetiram em ritmo, frequência e duração crescentes ao longo da década de 1980 (SAVIANI, 2013, p. 404).

O primeiro vetor citado pelo autor pode ser representado pelas entidades de cunho acadêmico-científico, situando-se, nesse âmbito, a Associação Nacional de Educação (ANDE), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES). O segundo vetor é protagonizado pelas entidades sindicais dos diferentes estados do país, articuladas pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES).

Segundo Scheibe (2004, p.180), esse período de transição democrática vivenciado no final da década de 1970 e início de 1980 foi o período de maior confronto entre os dois projetos sociais antagônicos:

Com base na concepção “liberal-corporativa”, um desses projetos centra-se na redefinição das funções do Estado, que reduz o seu papel como ordenador do campo social e defende a livre expansão do mercado como única possibilidade de reversão da crise vivenciada pela sociedade. Propõe, de certa forma, uma “auto-organização” da sociedade, a partir da defesa de interesses corporativos, setoriais, particulares e solidários. O outro projeto, vinculado à visão “democrática de massas”, defende novas relações sociais, numa perspectiva universal de acesso aos direitos e aos bens socialmente produzidos. Propõe a difusão dos movimentos de base, do sindicalismo combativo e politizado e a existência de partidos políticos estruturados.

Conforme explicita a autora, foi no seio da disputa ideológica desses dois grandes projetos distintos de sociedade que foram gestadas a Constituição Federal de 1988 e a LDB de 1996. Segundo Scheibe (2004), em cada uma dessas deliberações é possível visualizar as diferentes concepções de educação que buscam conquistar a hegemonia no cenário brasileiro,

sendo que à Constituição Federal de 1988 atribuiu-se um caráter mais democrático, enquanto que a LDB passou por um processo de maior incorporação do projeto neoliberal.

Um importante avanço do ponto de vista dos direitos sociais foi a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988. Ali a educação é tratada em seção específica, cujo artigo 206 versa sobre igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gestão democrática do ensino público na forma da lei; garantia de padrão de qualidade. E, a partir da Emenda Constitucional n.º 53, incisos V e VIII, de 2006, a CF 1988 passou a dispor sobre a valorização dos profissionais da educação, sobre planos de carreira e sobre piso salarial nacional para os profissionais da educação escolar (BRASIL, 2006).

Cury (2008a) considera que, com a redemocratização do país, a CF de 1988 trouxe novas perspectivas. Nesse momento de ruptura com a ordem existente, ela deu novos contornos organizacionais à sociedade, chamando essa mesma ordem para uma cidadania aberta a todos.

A Constituição Federal de 1988 organizou a educação no país por meio de princípios norteadores das atividades dos entes federados, buscando o desenvolvimento de toda a educação. E, mais, estabeleceu um percentual de recursos financeiros obrigatório a ser aplicado na matéria pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios, cuja inobservância possibilita até a intervenção federal. A esse respeito, Cury (2008b, p. 1200) esclarece que a CF de 1988

[...] optou por um federalismo cooperativo sob a denominação de regime de colaboração recíproca, descentralizado, com funções compartilhadas entre os entes federativos de acordo com os artigos 1º, 18, 23, 29, 30 e 211. Os sistemas de ensino desde logo passaram a usufruir existência legal, ficando a organização e o seu modo de funcionamento sob a esfera da autonomia dos entes federativos, obedecendo ao princípio da colaboração recíproca.

Assim estruturada a educação, a CF “faz uma escolha por um regime normativo e político, plural e descentralizado, onde se cruzam novos mecanismos de participação social com um modelo institucional cooperativo que amplia o número de sujeitos políticos capazes de tomar decisões” (CURY, 2009, p. 24). Decorre daí uma maior complexidade na administração em razão do número de espaços e poderes implicados em um regime federativo, do conjunto bastante intrincado da legislação (CURY, 2008b).

Muito embora a década de 1980 apresentasse um clima favorável à construção de pedagogias e iniciativas contra-hegemônicas, a década de 1990 inaugurou a ascensão do

ideário neoliberal. O movimento educacional considerado progressista sofreu um certo refluxo. Em termos político-econômicos, generalizou-se a denominação “neoliberalismo” para referenciar o novo ideário hegemônico pautado pela desregulação de mercados, pela abertura das economias nacionais, privatização dos serviços públicos e, no campo político, pela crítica às democracias de massa (SAVIANI, 2013, p. 428).

Nesse novo contexto, assumiu protagonismo o discurso que desqualificava a escola pública, justificando seu fracasso na incapacidade de gestão do bem comum por parte do Estado. Com isso, defendeu-se a primazia da iniciativa privada também no âmbito da educação e que essa fosse regida pelas leis de mercado. Inaugurou-se um momento caracterizado pela desconstrução das ideias anteriores (SAVIANI, 2013, p. 428). Como consequência da Reforma e redefinição do papel do Estado, foram estabelecidas importantes mudanças que guindaram a educação ao setor de serviços não exclusivo do Estado. Deixando então de ser um direito, a educação passou a ser um serviço que pode ser privado ou privatizado (CHAUÍ, 2003, p. 7).

Para Scheibe (2004, p. 181), a década de 1990 foi marcada pela forte influência da “crescente divisão internacional do trabalho e dos mercados mundiais presentes na nova forma de organização do processo produtivo”. A tentativa de continuidade da organização social estabelecida ocasionou uma certa naturalização do viés economicista e produtivista que fundamenta as proposições do neoliberalismo. Assim, contradições do capital vão se perpetuando (Ibid., 2004). Essa década é emblemática do ponto de vista das reformas educacionais no Brasil, visto que o campo das políticas públicas priorizou o setor da educação como alvo de disputas, afetando diretamente os professores. A esse respeito, Scheibe (2004, p. 181) afirma que:

A reformulação política e econômica exigida traz também a necessidade de ajuste das políticas sociais, destacando-se aí a reforma da Educação Básica como forma de implementar a ordem desejada, por meio do perfil de um “novo” trabalhador. Compreende-se assim a emergência do professor como grande responsável pela construção da nova ordem que depende, acima de tudo, para a sua constituição, de uma escolarização adequada. A ênfase em dotar o trabalhador de uma base sólida de conhecimentos gerais, necessária para sua maior treinabilidade e adaptação à flexibilidade e às mudanças nos processos produtivos, está presente nos documentos oficiais reformadores da educação.

Como destaca Scheibe (2004), é também na efervescência desse período que a profissionalização na área educacional torna-se um discurso corrente, ao longo do tempo levado a termo comum na sociedade brasileira. A reformulação política e econômica passou a enfatizar a necessidade de um trabalhador (nesse caso, o professor) com uma base sólida de

conhecimentos, bem preparado para lidar com as mudanças nos processos produtivos. Essa premissa se fez presente nos documentos oficiais de reforma da educação brasileira e já estava presente nos objetivos, explanados anteriormente neste trabalho, que se inseriam no projeto de profissionalização do magistério, preconizados pelo *Holmes Group* e o *Carnegie Forum on Education and Economy* em 1986.

O fato de o trabalho docente se constituir com a especificidade do trabalhador que forma outros trabalhadores (BRZEZINSKI, 2008) pode ser considerado um elemento decisivo para que se possa compreender a famigerada preocupação em determinar quais conhecimentos estariam na composição dessa base sólida de conhecimentos para o magistério. No conjunto de políticas desencadeadas na década de 1990, foram formuladas normalizações para a educação, incluindo novas postulações para a formação de professores. Um ponto crucial nesse momento de reformas foi a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96 (LDBEN).

A LDBEN de 1996 nasceu nesse contexto de forte disseminação de políticas neoliberais, advindas também de iniciativas como a Conferência conhecida como "Consenso de Washington", que foi uma reunião realizada na capital dos Estados Unidos, em 1989, com a participação de funcionários do governo norte-americano e dos organismos financeiros internacionais ali sediados - FMI, Banco Mundial e BID - especializados em assuntos latino-americanos. Foram convidados economistas de oito países da América Latina – Argentina, Brasil, Chile, México, Venezuela, Colômbia, Peru e Bolívia, com vistas à formulação de um diagnóstico e ao delineamento de medidas de ajuste e superação de uma crise financeira, que na verdade afetava os interesses dos Estados Unidos ao reduzir, na América Latina, a capacidade de importar e atender ao serviço da dívida externa (BANDEIRA, 2002).

O economista norte-americano John Williamson apresentou um documento na Conferência *Washington Consensus*, que continha dez propostas de reforma econômica, as quais consistiam em disciplina fiscal; redução dos gastos públicos; reforma tributária; juros de mercado; taxa de câmbio competitiva; abertura comercial; investimento estrangeiro direto, com eliminação das restrições; privatização das estatais; desregulação - afrouxamento das leis econômicas e trabalhistas; direito de propriedade (CRUZ, 2004).

Batista (1994), ao analisar as insuficiências e contradições na receita do “Consenso de Washington”, evidencia a distância entre o discurso e a prática neoliberal, pois, embora se reconheçam no Consenso de Washington a democracia e a economia de mercado como objetivos que se complementam, há, em suas premissas, uma primazia da economia. Ou seja, intenta-se subordinar aspectos sociais e democráticos ao setor econômico. O autor em questão sintetiza que

As propostas do Consenso de Washington nas 10 áreas a que se dedicou convergem para dois objetivos básicos: por um lado, a drástica redução do Estado e a corrosão do conceito de Nação; por outro, o máximo de abertura à importação de bens e serviços e à entrada de capitais de risco. Tudo em nome de um grande princípio: o da soberania absoluta do mercado autorregulável nas relações econômicas tanto internas quanto externas (BATISTA, 1994, p. 18).

Sob os efeitos desse momento de convergência do ideário neoliberal, a LDBEN/1996 marca as concepções em disputa entre um projeto coletivo progressista para a educação e a elaboração de uma legislação com características de uma aliança neoliberal. Nesse debate, Bissoli da Silva (1998, p. 28) afirma que “na disputa ocorrida durante o processo de tramitação do projeto de LDB, o ‘velho’ e o ‘novo’ também se entrecruzaram”. Decorre das discussões da referida autora, e concordamos com ela, que a LDB, em si mesma, não é a expressão de uma concepção neoliberal, mas seu texto apresenta continuidades e deixa brechas que “não impedem o realinhamento da educação a essa orientação atualmente em hegemonia” (BISSOLI DA SILVA, 1998, p. 29).

Na LDBEN (1996), os legisladores adotaram a expressão “profissionais da educação”, dando relevância a uma mudança conceitual. A referida lei traçou um perfil profissional independente do tipo de docência, seja ela multidisciplinar ou especializada, por área de conhecimento ou disciplina, para crianças, jovens ou adultos. Em seu art. 13, podemos encontrar incumbências destinadas aos docentes:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI - colaborar com as atividades de articulação da escola, com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996).

As incumbências destinadas aos professores apresentadas nesse artigo da LDBEN constituíram-se indicativos legais importantes para os cursos de formação de professores, posicionando o professor como aquele que deve zelar pela aprendizagem do aluno e que considere os diferentes ritmos de aprendizagem. A responsabilidade do professor com o sucesso na aprendizagem do aluno é reforçada, determinada e regulamentada por lei.

Essas incumbências associam o exercício da autonomia do professor, na execução de um plano de trabalho próprio, ao trabalho coletivo de elaboração da proposta pedagógica da escola.

Também ampliam a responsabilidade do professor para além da sala de aula, colaborando para a articulação entre escola e comunidade. São incumbências que, em muitos casos, ocasionam a intensificação do trabalho docente, como já discutimos anteriormente.

Os indicativos mencionados acima foram fortalecidos pela Lei n.º 12.014, de 6 de agosto de 2009, que modificou o artigo 61 da LDBEN/1996, especificando quem são os profissionais da educação e qual é a sua formação:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:
 I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;
 II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;
 III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim (BRASIL, 1996).

Esse artigo estabelece características gerais da formação dos professores que os possibilitam ser considerados profissionais da educação conforme especifica a lei. Nas Disposições Transitórias da LDBEN/1996, promulgou-se a Década da Educação, que passou a vigorar a partir do ano seguinte da publicação dessa lei e encerrou-se em 2007. Ao final dessa década, a LBD estabelecia que somente seriam admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. A formação dos professores ganhou importância associada ao objetivo de elevar a qualidade da educação nos países em desenvolvimento como o Brasil, devido ao número de analfabetos, evasão e repetência, o que acabou privilegiando a capacitação em serviço e as modalidades à distância (FREITAS, 1999).

Embora nas Disposições Transitórias da LDB/1996 se preconizasse a habilitação de professores em nível superior durante a chamada Década da Educação, não foram revogadas as atribuições do art. 62 que instituiu que

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996).

Notamos uma concepção de formação mínima para professores da educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental. Parece-nos que está subjacente a essa concepção a ideia de que, para atuar na educação com crianças, não é necessária uma sólida formação. Ao discutir os significados da docência em educação infantil na ambiguidade entre a vocação e a

profissionalização, Alves (2006, p. 1) destaca que o trabalho com crianças pequenas em creches e pré-escolas é “uma atividade historicamente desempenhada por mulheres, nem sempre reconhecida como uma profissão que requer formação específica, condições de trabalho e remuneração digna”. A autora reitera que

[...] a exigência de formação para o magistério é muito recente na história da educação infantil brasileira. Tal exigência foi introduzida legalmente a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases – LDB, Lei n. 9.394 de 1996, cujas determinações a respeito da educação infantil, definindo-a como primeira etapa da educação básica, um direito das crianças e dever do Estado, representam avanços no plano formal, ao mesmo tempo em que configuram novos desafios para o campo de atuação e de formação dos educadores infantis (ALVES, 2006, p.1).

A autora em questão evidencia que a exigência de formação para professores da educação infantil pode ser compreendida como um avanço, porém, ela não ignora que ao mesmo tempo são postos novos desafios, como, por exemplo, a admissão de uma formação mínima, em nível médio. Podemos inferir, ainda das postulações de Alves (2006, p. 11), que o fato de a educação infantil ter seu quadro de profissionais composto em sua maioria por mulheres demarca a “histórica articulação da feminização do magistério ao processo de desvalorização social da profissão, caracterizada como vocação, doação, ocupação de meio período para mulheres com pouca exigência de qualificação e com remuneração inferior”, contribuindo assim para a “constituição de uma identidade profissional antagônica à profissionalização” e desvalorizando também uma etapa de formação para os(as) professores(as) dessa fase da educação básica.

Dito isso, percebemos que a Lei n.º 12.014, de 6 de agosto de 2009, que modificou o artigo 61 da LDBEN/1996 e ganhou importância em virtude da designação dos “profissionais da educação”, mesmo após 13 anos de vigoração da LDBEN-1996, reforçou antigos problemas quanto à formação de professores ao manter, em seu inciso I, que professores podem ser habilitados em nível médio para a docência na educação infantil e, ainda, piorou sua versão ao ampliar essa admissão para os ensinos fundamental e médio.

A reforma preconizada para a formação dos profissionais da educação, nesse contexto (década de 1990), foi criticada por muitos autores. Helena de Freitas (1999) afirmou que se estava vivenciando um retorno à concepção tecnicista do educador, dando ênfase a aspectos pragmáticos da formação. Segundo a autora, a opção por esse modelo tecnicista de formação proposto na LDB/1996 atendia aos princípios de flexibilidade, eficiência e produtividade dos sistemas de ensino, negando toda a trajetória do movimento dos educadores em sua luta em prol da melhoria das condições de sua formação profissional.

Segundo Melo (1999), a LDB/1996 tentou abrir um leque de variadas alternativas para

a formação, mas não conseguiu escapar às contradições e ambiguidades decorrentes do enxugamento imputado ao título que trata da formação de professores. Kuenzer (1999) e Pérez Gómez (1998) asseveram que foram feitos investimentos na formação de professores da educação básica por meio de vários programas, que receberam diversas denominações, como, por exemplo, treinamento em serviço, aperfeiçoamento docente, capacitação docente, educação continuada, formação em serviço etc. No entanto, para elas, as alterações se consumaram mais a título de nomenclaturas, porque, em termos de concepção, as alterações foram poucas.

O art. 63 da LDBEN/1996 estabeleceu, em seu inciso I, que os Institutos Superiores de Educação (ISE) deveriam manter “cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinados à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental”. Para Saviani (2008), a LDB previu a criação de Institutos Superiores de Educação e de Escolas Normais Superiores para atender ao empenho dos governantes em formar professores técnicos em cursos de curta duração. Ainda conforme o referido autor, a LDB/1996 reforçou o aspecto aligeirado da formação de professores ao instituir os institutos superiores de formação de baixa qualidade. Para Saviani (2009, p.148), a referida lei

[...] sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração.

Os institutos superiores de educação implementaram ações como: a retirada de conteúdos relativos à formação de professores para séries iniciais do ensino fundamental do curso de Pedagogia e a redução da carga horária dos cursos de formação, que passou a ser de 2.800 horas mínimas, podendo ser reduzidas para 200 horas, caso o aluno exercesse atividade docente regular na educação básica. Tanuri (2000) destaca que havia uma evidente superposição entre o Curso de Pedagogia e o Curso Normal Superior e entre as Universidades/Faculdades de Educação e os Institutos Superiores de Educação. Segundo a autora, isso se evidenciava na natureza da formação a ser ministrada fora do âmbito da universidade, centrada no ensino e desvinculada da pesquisa e da extensão, rompendo assim com o princípio da indissociabilidade entre essas funções.

Sendo assim, o Decreto n.º 3276/1999 surgiu com um efeito impactante no que diz respeito à formação dos profissionais que atuariam na educação infantil e primeira fase do ensino fundamental. Em seu art. 3º, parágrafo 2º, o decreto em pauta estabeleceu que “a formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao

magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á exclusivamente em cursos normais superiores”. Assim, o Curso Normal Superior foi regulamentado, exclusivamente, para a formação de professores de educação infantil e de 1ª a 4ª séries. Posteriormente, com a pressão dos educadores e de suas entidades, conforme Decreto n.º 3554/2000, substituiu-se o termo “exclusivamente” por “preferencialmente” (PEREIRA; PINHO; PINHO, 2014).

Muitas mudanças na LDB/1996 foram e são bem recebidas pelos professores por promoverem uma certa ressignificação quanto à profissão e ao papel social dos docentes. Porém, contraditoriamente, também foram garantidos espaços para que políticas educacionais de cunho economicista fossem institucionalizadas (BISSOLI DA SILVA, 1998).

Dentre as modificações trazidas pela LDB/1996, podemos citar:

- a) integração da educação infantil e do ensino médio como etapas da educação básica, a ser universalizada;
- b) a explicitação da finalidade da educação escolar direcionada para a aquisição de conhecimentos, para a apropriação do saber, um avanço em relação ao período da ditadura militar;
- c) inclusão da Educação de Jovens e Adultos como modalidade no Ensino Fundamental e Médio;
- d) exigência de formação em nível superior para os professores de todas as etapas de ensino, porém, admitindo formação em nível médio.

A elevação no nível de formação dos professores vincula-se ao ideário da profissionalização docente. De certa forma, a LDB/1996 reafirmou a importância da formação dos professores, o que também pode ser considerado um dilema, pois, por outro lado, viabilizou um enxugamento na base da formação.

A LDBEN 1996 organizou a educação básica em três etapas: educação infantil (creche, para crianças até 3 anos; pré-escola, para crianças de 4 a 5 anos); ensino fundamental, de nove anos (organizado em anos iniciais: 1º ao 5º ano e anos finais: 6º ao 9º ano); ensino médio (1º ao 3º ano). Porém, cada etapa de ensino requer diferentes exigências para a formação do professor. Sendo assim, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, admite-se formação multidisciplinar. Já a partir dos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, exige-se a atuação dos professores por disciplinas em áreas

específicas. Essa divisão da educação básica implica finalidades e características próprias nos perfis e nas condições em que atuam os docentes em cada uma das etapas (BRASIL, 2009).

Na educação infantil, consideram-se que possuem formação adequada os docentes que têm licenciatura em pedagogia ou bacharelado com complementação em pedagogia. Nos anos iniciais do ensino fundamental, possuem formação adequada os docentes que têm licenciatura em pedagogia, na disciplina que lecionam (ex: matemática, língua portuguesa, artes, etc.), ou bacharelado com complementação em pedagogia. Nos anos finais e no ensino médio, é preciso possuir licenciatura ou bacharelado com complementação pedagógica na disciplina lecionada (BRASIL, 2016).

Ficou estabelecida na LDBEN/1996 como requisito mínimo para o professor atuante na educação básica a qualificação “[...] em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena [...] admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal” (BRASIL, 1996). Já o Plano Nacional da Educação – PNE (Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014) estabeleceu, em sua Meta 15, que “todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam” (BRASIL, 2014).

De acordo com a pesquisa realizada pelo Inep a respeito do perfil dos professores da educação básica no Brasil, com base na análise dos dados do Censo da Educação Básica dos anos de 2009, 2013, 2017, o nível de escolaridade dos professores com a formação em nível superior é a mais frequente (78,4% em 2017), com tendência crescente ao longo do tempo. Os percentuais de professores com formação no nível fundamental incompleto ou completo são quase desprezíveis, e o nível médio é o segundo nível de formação mais comum (21,3% em 2017), percentuais que vêm se reduzindo nesse período.

Os dados expostos acima confirmam a tendência de que formações em nível fundamental e médio vêm se reduzindo ao longo do tempo, tendência oposta à formação de nível superior, que mostra percentuais crescentes. Se considerarmos a escolaridade do professor por etapa de ensino, verificaremos que professores com nível médio são mais comuns na educação infantil (32,4% em 2017) e nos anos iniciais (23,6% em 2017) do que nas outras etapas, com uma tendência bem evidente de redução desses percentuais ao longo do tempo. Esses dados se alinham com o que estabelece a LDB, ao admitir formação de nível médio para essas etapas. O fato de a formação superior se mostrar mais frequente em todas as etapas de ensino está de acordo com a LDB e com a Meta 15 do PNE, ao estabelecerem, com a exceção descrita para o nível médio, que o requisito mínimo para o professor atuar na

educação básica é a qualificação em nível superior. Os dados obtidos sinalizam que as redes de ensino vêm, aos poucos, adaptando-se às exigências estabelecidas pela legislação (BRASIL, 2018).

Um dado importante que trata especificamente do perfil da formação docente refere-se ao tipo de instituição de graduação dos professores. Esse contingente de professores que se graduou em nível superior o fez, em sua maioria, em instituições privadas. O índice em 2017 correspondente a esse dado aponta que 45% dos professores graduados realizaram sua etapa de formação inicial em instituições privadas, 37% em instituições públicas e 18% não foram informadas. Esse dado pode estar refletindo efeitos das políticas de incentivo à formação docente nas instituições privadas, como o Fies (Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior) e o Prouni (Programa Universidade para Todos), por exemplo (BRASIL, 2018).

Nas notas sobre o Censo da Educação Superior em 2016, podemos verificar que, das matrículas nos cursos de licenciatura registradas em 2016, 38,1% estão em instituições públicas e 61,9% estão em instituições de ensino superior privadas. Essa proliferação da rede privada de ensino também evidencia o crescimento da modalidade a distância, pois na rede privada prevalecem os cursos a distância, com quase 60% dos alunos (BRASIL, 2016).

Essa realidade pode se configurar como um limite no que diz respeito à formação dos professores, pois, com algumas exceções, a qualidade dos cursos oferecidos pode ser questionada. A esse respeito, Pimenta (2016) assevera que não podemos colocar todas as instituições privadas no mesmo patamar, mas

Quando nós falamos das privadas, e são essas as que detêm a maioria da formação dos professores, nos referimos às instituições chamadas financistas, que são aglomerados empresariais com capital internacional e que fazem parte do mercado de capitais no Brasil. Esses conglomerados estão comprando as pequenas particulares que existiam e a partir daí percebemos que há uma questão muito concreta e muito difícil (PIMENTA, 2016, p. 99).

Para Pimenta (2016), trata-se de uma questão muito difícil, uma vez que essas instituições possuem mecanismos para fazerem adequações quanto aos conceitos, posturas e valores inerentes à formação, até mesmo quanto às normatizações e diretrizes. Ainda nesse sentido, Aranha e Souza (2013), ao tentarem situar o debate atual sobre a crise nas licenciaturas pontuando algumas circunstâncias históricas, destacam que

Notável, também, no rol dos problemas que expressam a crise das licenciaturas é a sua proliferação na rede privada de ensino, exatamente por serem cursos mais baratos e de mais fácil oferta. Na última década, as instituições de ensino superior, que são da ordem 90% do total, ofereceram em torno de 70% das matrículas no ensino superior, o que mostra que a formação de professores está maciçamente concentrada na iniciativa privada. Mas essa facilitação da oferta, contudo, parece ter manifestado sinais de esgotamento, dado o expressivo número de vagas não preenchidas, conforme amplamente noticiado cada vez que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) divulga o Censo Educacional (ARANHA; SOUZA, 2013, p. 82).

Os autores reafirmam a problemática da formação majoritária dos professores na rede privada e põem em voga a questão das vagas não preenchidas no magistério, outra importante questão a ser discutida.

Ao observarmos os documentos normativos e as ações político-pedagógicas no tocante às reformas no currículo da educação superior à época, percebemos prevalecente o ideário da flexibilidade curricular para empregabilidade, o que também significou dar plasticidade aos currículos para atender às mudanças dos perfis profissionais (KUENZER, 1999).

Conforme Edital n.º 4, de 4 de dezembro de 1997, que preconizava a reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil, a ideia central do MEC era promover uma adaptação dos currículos às mudanças do mercado de trabalho. Isso se nota nos princípios que orientaram as mudanças curriculares, os quais foram:

- a) Flexibilidade na organização curricular;
- b) Dinamicidade do currículo;
- c) Adaptação às demandas do mercado de trabalho;
- d) Integração entre graduação e pós-graduação;
- e) Ênfase na formação geral;
- f) Definição e desenvolvimento de competências e habilidades gerais.

Percebemos, nas mudanças curriculares dos cursos de graduação, uma ênfase no desenvolvimento de competências e habilidades gerais e ao mesmo tempo diversificação de formação. Isso fica evidente, por exemplo, na aprovação, por parte do CNE, da eliminação dos “currículos mínimos” e nas proposições desse mesmo órgão deliberativo, que sugere, inclusive, a redução da duração dos cursos de graduação.

Nesse mesmo alinhamento, o ForGRAD (Fórum de Pró-Reitores de Graduação de Universidades Brasileiras) flexibilizou os parâmetros para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação, o que poderia atribuir autonomia à composição curricular e, contraditoriamente,

se ajustar a mecanismos de aligeiramento e utilitarismo na formação. Esse fórum expôs, no *Documento conceitual para sistematização das diretrizes curriculares*, o entendimento de que as instituições de ensino superior deveriam apresentar currículo flexível em sua estrutura, que permitisse ao aluno a diversificação de sua formação (FORGRAD, 2000).

Nesse panorama, além de se tornarem abundantes, as políticas de formação dos profissionais da educação operacionalizadas pelo governo brasileiro ganharam diferentes nuances. Na sequência, analisaremos as propostas elaboradas nas diretrizes curriculares nacionais, bem como um conjunto de políticas educacionais voltado para a formação docente que balizou os diferentes projetos de formação e profissionalização do magistério no Brasil.

1.3 POLÍTICAS, PLANOS E DIRETRIZES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O processo de elaboração das propostas de diretrizes curriculares para a graduação, conduzido pela Secretaria de Ensino Superior (SESu), direcionou a formação “para três categorias de carreiras: Bacharelado Acadêmico, Bacharelado Profissionalizante e Licenciatura” (BRASIL, 2001, p. 6). Segundo a apresentação no texto do Parecer CNE/CP n.º 9/2001, a licenciatura deveria ganhar uma “terminalidade” e “integralidade” própria em relação ao bacharelado, constituindo-se um projeto específico que exigiu a definição de currículos próprios da licenciatura que não se confundissem com o bacharelado ou com a antiga formação de professores que ficou caracterizada como modelo “3+1” (BRASIL, 2001). O chamado esquema 3+1 das décadas de 1940 e 1950, nos bacharelados, era complementado pelas disciplinas pedagógicas a cargo dos departamentos de pedagogia das faculdades de filosofia, ciências e letras na década de 1960, as quais passaram, na reforma que entrou em vigor na década de 1970, para a alçada das faculdades de educação (SAVIANI, 2009).

O Parecer CNE/CP 9/2001 foi homologado por despacho do ministro em 17 de janeiro de 2002, publicado no Diário Oficial da União de 18 de janeiro de 2002, Seção 1, p. 31. Na construção da proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, os legisladores apresentaram uma contextualização da realidade brasileira, sobretudo na área educacional. Para eles, nos anos de 1980 e 1990, o Brasil deu passos significativos no sentido de “universalizar o acesso ao ensino fundamental obrigatório, melhorando o fluxo de matrículas e investindo na qualidade da aprendizagem nesse nível escolar. Mais recentemente, agrega-se a esse esforço o aumento da oferta de ensino médio e de educação infantil nos sistemas públicos” (BRASIL, 2001, p. 3).

Aponta-se ainda, no referido Parecer, que a “internacionalização da economia

confronta o Brasil com a necessidade indispensável de dispor de profissionais qualificados” (BRASIL, 2001, p. 4). Afirmar-se que a participação de nosso país na economia mundializada “amplia o reconhecimento da importância da educação para a promoção do desenvolvimento sustentável e para a superação das desigualdades sociais” (Idem). Conforme o que se explicita no Parecer, esse cenário apresenta enormes desafios educacionais ao Brasil e entre as inúmeras dificuldades encontradas “destaca-se o preparo inadequado dos professores cuja formação, de modo geral, manteve predominantemente um formato tradicional, que não contempla muitas das características consideradas, na atualidade, como inerentes à atividade docente” (Idem).

Buscou-se construir sintonia entre a formação de professores, os princípios prescritos pela LDBEN, as normas instituídas nas diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil, para o ensino fundamental e para o ensino médio, e suas modalidades, bem como as recomendações constantes dos parâmetros e referenciais curriculares para a educação básica elaborados pelo Ministério da Educação (PEREIRA, 2008).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, caracterizaram-se como “um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica” (BRASIL, 2001, p. 61). A proposta é que todos os cursos de formação de professores em nível superior, realizados em universidade ou instituição superior de ensino, áreas de conhecimento e/ou etapas da escolaridade básica, se orientem pelas diretrizes elaboradas.

Conforme o Parecer CNE/CP 9/2001, as novas tarefas atribuídas à escola e a dinâmica por elas geradas “impõem a revisão da formação docente em vigor na perspectiva de fortalecer ou instaurar processos de mudança no interior das instituições formadoras, respondendo às novas tarefas e aos desafios apontados” (BRASIL, 2001, p.10). Inclui-se nesses desafios a disposição para atualização constante de modo a inteirar-se dos avanços do conhecimento nas diversas áreas. Para isso, propõe-se uma revisão profunda de aspectos essenciais da formação de professores, tais como:

[...] a organização institucional, a definição e estruturação dos conteúdos para que respondam às necessidades da atuação do professor, os processos formativos que envolvem aprendizagem e desenvolvimento das competências do professor, a vinculação entre as escolas de formação e os sistemas de ensino, de modo a assegurar-lhes a indispensável preparação profissional (BRASIL, 2001, p. 11).

A revisão acima preconizada defende a formação de professores com ênfase na preparação profissional. Essa passa a ter papel crucial, no atual contexto, por viabilizar o desenvolvimento de competências necessárias para atuação nesse novo cenário, reconhecendo-a como parte de uma trajetória de formação permanente ao longo da vida.

As formulações do Parecer CNE/CP 9/2001 estabeleceram princípios norteadores para uma reforma da formação de professores, subsidiados pela seguinte justificativa:

Para atender à exigência de uma escola comprometida com a aprendizagem do aluno importa que a formação docente seja ela própria agente de crítica da tradicional visão de professor como alguém que se qualifica unicamente por seus dotes pessoais de sensibilidade, paciência e gosto no trato com crianças, adolescentes e jovens e adultos. É preciso enfrentar o desafio de fazer da formação de professores uma formação profissional de alto nível. Por formação profissional, entende-se a preparação voltada para o atendimento das demandas de um exercício profissional específico que não seja uma formação genérica e nem apenas acadêmica (BRASIL, 2001, p. 29).

Essa justificativa apresenta uma concepção da docência numa perspectiva vocacional em contraposição a uma perspectiva de formação profissional. E a concepção de formação profissional adotada refere-se à superação de um modelo genérico de um lado, ou apenas acadêmico de outro. O que está subjacente a essa discussão é a indicação feita pelo próprio documento de que os cursos de formação de professor ora dão ênfase à transposição didática dos conteúdos, sem sua necessária ampliação e solidificação (pedagogismo); ora dão atenção quase que exclusiva a conhecimentos que o estudante deve aprender (conteudismo), desconsiderando sua relevância e sua relação com os conteúdos que ele deverá ensinar nas diferentes etapas da educação básica (BRASIL, 2001).

Seguindo essa orientação, os cursos de formação de professores para atuação multidisciplinar, geralmente, são caracterizados por tratarem superficialmente (ou mesmo não tratarem) os conhecimentos sobre os objetos de ensino com os quais o futuro professor irá trabalhar. De acordo com esse argumento, esses cursos não instigam o diálogo com a produção contínua do conhecimento e oferecem poucas oportunidades de reinterpretação para os contextos escolares nos quais os professores atuam (BRASIL, 2001).

Os demais cursos de licenciatura, que formam especialistas por área de conhecimento ou disciplina, frequentemente são caracterizados por colocarem o foco quase que exclusivamente nos conteúdos específicos das áreas em detrimento de um trabalho mais aprofundado sobre os conteúdos que serão desenvolvidos no ensino fundamental e médio. A esse respeito, o Parecer CNE/CP 9/2001 explicita a argumentação de que

É preciso indicar com clareza para o aluno qual a relação entre o que está aprendendo na licenciatura e o currículo que ensinará no segundo segmento do ensino fundamental e no ensino médio. Neste segundo caso, é preciso identificar, entre outros aspectos, obstáculos epistemológicos, obstáculos didáticos, relação desses conteúdos com o mundo real, sua aplicação em outras disciplinas, sua inserção histórica. Esses dois níveis de apropriação do conteúdo devem estar presentes na formação do professor (BRASIL, 2001, p. 21).

É com base no pressuposto assinalado acima que o Parecer em questão estabelece três princípios norteadores para reforma curricular dos cursos de formação de professores, são eles: o desenvolvimento de competências; a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor; e a pesquisa como foco no processo de ensino e de aprendizagem. Vejamos então mais detalhadamente como cada um desses princípios é retratado no referido documento.

Conforme o Parecer CNE/CP 9/2001, a concepção de competência (que será problematizada no capítulo 2) é nuclear quando se pensa na orientação dos cursos de formação de professores, pois, além dos conhecimentos acerca de seu trabalho, é fundamental que “o profissional saiba mobilizar esses conhecimentos, transformando-os em ação” (BRASIL, 2001, p. 29). A noção de competência aqui está diretamente vinculada à concepção de profissionalismo, pois, para os legisladores,

Atuar com profissionalismo exige do professor não só o domínio dos conhecimentos específicos em torno dos quais deverá agir, mas, também, compreensão das questões envolvidas em seu trabalho, sua identificação e resolução, autonomia para tomar decisões, responsabilidade pelas opções feitas. Requer, ainda, que o professor saiba avaliar criticamente a própria atuação e o contexto em que atua e que saiba, também, interagir cooperativamente com a comunidade profissional a que pertence e com a sociedade (BRASIL, 2001, p. 29).

Nessa perspectiva, a construção de competências só ocorrerá efetivamente se estiver refletindo nos “objetos da formação, na eleição de seus conteúdos, na organização institucional, na abordagem metodológica, na criação de diferentes tempos e espaços de vivência para os professores em formação, em especial na própria sala de aula e no processo de avaliação” (BRASIL, 2001, p. 29). Defende-se, no Parecer em questão, que a aprendizagem por competência permite a articulação entre teoria e prática por se tratar sempre de alguma forma de atuação que não pode ser aprendida apenas no plano teórico, nem no estritamente prático. Portanto, no referido Parecer, explicita-se que

A aprendizagem por competências permite a articulação entre teoria e prática e

supera a tradicional dicotomia entre essas duas dimensões, definindo-se pela capacidade de mobilizar múltiplos recursos numa mesma situação, entre os quais os conhecimentos adquiridos na reflexão sobre as questões pedagógicas e aqueles construídos na vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho (BRASIL, 2001, p. 29).

Sendo assim, o art. 6º do Parecer CNE/CP 9/2001 explicita que, na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, deveriam ser consideradas as seguintes competências:

- I. as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;
- II. as competências referentes à compreensão do papel social da escola;
- III. as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;
- IV. as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;
- V. as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;
- VI. as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional (BRASIL, 2001, p. 63).

No documento em análise, faz-se a ressalva de que o conjunto das competências enumeradas no art. 6 não esgota tudo o que uma escola de formação possa oferecer aos seus alunos. O documento afirma ainda que “as referidas competências deverão ser contextualizadas e complementadas pelas competências específicas próprias de cada etapa e modalidade da educação básica e de cada área do conhecimento a ser contemplada na formação” (BRASIL, 2001, p. 64).

O segundo princípio norteador das Diretrizes Curriculares Nacionais preconizado no Parecer de 2001 para a formação de professores, tendo em vista o preparo para o exercício profissional específico, diz respeito à coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor. Consideram-se como parte das dimensões que compõem esse princípio a consistência entre o que o professor faz na formação e o que dele se espera; a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocados em uso capacidades pessoais; os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências, e a avaliação como parte integrante do processo de formação (BRASIL, 2001, p. 62).

Esse princípio reforça a premissa de que a formação docente deve se consolidar como uma experiência análoga à experiência de formação dos futuros alunos, apresentada como conceito de “simetria invertida”. Esse pensamento se fortalece também acompanhado da ideia

de que o preparo do professor ocorre em lugar semelhante àquele em que ele irá atuar.

Já o terceiro princípio norteador das DCNs refere-se à pesquisa com foco no processo de ensino e aprendizagem, partindo do pressuposto de que ensinar requer tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação quanto compreender o processo de construção do conhecimento. Nesse quesito, discute-se a pesquisa como uma atitude cotidiana dos professores de busca de compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos, além de possibilitar autonomia na interpretação da realidade e dos conhecimentos que constituem seus objetos de ensino. Com base nisso, atribui-se importância ao ensino da pesquisa nos cursos de formação docente.

Ressalta-se que, quando os professores têm noções básicas dos contextos e dos métodos de investigação usados pelas diferentes ciências, eles não se tornam meros repassadores de informações. Defende-se então que esses conhecimentos “são instrumentos dos quais podem lançar mão para promover levantamento e articulação de informações, procedimentos necessários para ressignificar continuamente os conteúdos de ensino, contextualizando-os nas situações reais” (BRASIL, 2001, p. 35). Alega-se que os conhecimentos produzidos pela investigação acadêmica nas diferentes áreas que compõem seu conhecimento profissional alimenta o seu desenvolvimento profissional e possibilita ao professor manter-se atualizado e fazer opções em relação aos conteúdos, à metodologia e à organização didática dos conteúdos que ensina.

No Parecer CNE/CP 9/2001 é possível identificar competências e âmbitos de conhecimentos e de desenvolvimento profissional. Nessa parte, indicam-se critérios de organização que poderiam complementar as orientações para o desenho de uma matriz curricular coerente. Esses critérios foram expressos em eixos em torno dos quais se articulam “dimensões que precisam ser contempladas na formação profissional docente e sinalizam o tipo de atividades de ensino e aprendizagem que materializam o planejamento e a ação dos formadores de formadores” (BRASIL, 2001, p. 52). Fica a cargo da equipe de formadores a elaboração da organização curricular:

Ao elaborar seu projeto curricular, a equipe de formadores deve buscar formas de organização, em contraposição a formas tradicionais concentradas exclusivamente em cursos de disciplinas, a partir das quais se trabalhem conteúdos que, também, são significativos para a atuação profissional dos professores (Idem).

Considerando então as competências e âmbitos de conhecimentos e de desenvolvimento profissional, seria possível demarcar pontos centrais na organização

pedagógica e institucional e ao mesmo tempo constituir uma base comum para a formação docente no Brasil. Assim, as diretrizes para a formação de professores foi regulamentada por textos expressos na forma de Pareceres e Resoluções, estabelecendo princípios orientadores amplos e critérios para a organização da matriz curricular sem, no entanto, explicitar conteúdos.

O fato de não oferecerem programas de conteúdos fechados pode ser considerado um avanço em relação a propostas anteriores, como no caso em que se fixavam currículos mínimos. No entanto, contraditoriamente, a materialização das diretrizes, pela implementação de projetos pedagógicos, poderia gerar organizações curriculares com diferentes percursos formativos, possibilitando a construção de caminhos alinhados a modelos mercadológicos e tecnicistas de formação e profissionalização.

Em 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores foram promulgadas e, nos anos subsequentes, as Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura passaram a ser aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação. Consoante ao que foi dito anteriormente, vimos que as DCNs homologadas em 2002 apresentaram uma nova organização curricular para os cursos de formação de professores da educação básica que, em alguns quesitos, pareciam se aproximar do ideário da flexibilização, muito embora tenham apresentado avanços, especialmente por serem resultados de um processo de debates nos quais estiveram representados vários segmentos da comunidade educacional brasileira. Isso se evidenciou na possibilidade de diversidade curricular, pela criação de tempos e espaços formativos também diversificados.

Schneider (2007) realizou um estudo sobre os princípios e critérios orientadores da reforma curricular, tendo como destaque a Resolução CNE/CP 1/2002. Nesse trabalho, a autora pôs em exame projetos pedagógicos de cursos de formação inicial de professores da educação básica em andamento em instituições de ensino superior brasileiras, verificando as recontextualizações produzidas, concernentes às determinações e orientações. No escopo da investigação realizada, Schneider (2007, p. 165-166) assinala que

A despeito do aspecto regulatório das DCNs, que mantém as questões curriculares sob os auspícios do governo central, no campo da prática pedagógica foi possível verificar a realização de propostas de curso com caráter diferenciado ao das Diretrizes e, em alguns casos, contra-hegemônico. As possibilidades de contra-hegemonia foram mediadas pelo reconhecimento aos espaços de autonomia (possível) no trato às orientações curriculares oficiais e nas condições de sua recontextualização na produção dos Projetos Pedagógicos que serviram como objeto de nossa análise.

Os PPs examinados revelaram processos diversificados de interpretação das determinações exaradas pelo Estado e de relocação ao contexto institucional-local.

Esses processos evocaram diferentes efeitos da profissionalidade a partir das significações produzidas na elaboração das propostas de curso. Porque os sentidos dos textos das políticas curriculares oficiais não podem ser totalmente controláveis é que surgiram possibilidades de novas e diferenciadas interpretações no campo da prática institucional. As recontextualizações realizadas produziram evidências de que as relações de poder entre o campo oficial e o pedagógico não se dão numa dinâmica verticalizada.

O estudo realizado pela autora põe em voga marcas históricas nos processos de produção de políticas educacionais, que, muitas vezes, configuram-se como fatores tanto de constrangimentos quanto de possibilidades de recontextualização em relação às leituras dos documentos legais. Ao serem retirados dos contextos inicialmente produzidos, e relocados num outro contexto, os Projetos Pedagógicos (PPs) foram reconfigurados à luz da realidade em que se inseriam. “As inter-relações, e os resultantes efeitos subjetivos criados, fizeram com que os textos produzidos já não tivessem os mesmos significados quando submetidos à materialização, na arena da prática pedagógica”. Contudo, a autora constatou também que

Não obstante, a tensão que percorria as proposições emanadas das IES brasileiras envolvidas na análise, constrangeu a produção de certas recontextualizações. Neste aspecto, foi-nos possível verificar uma questão paradoxal nos textos que compunham os PPs do corpus. De um lado, manifestava-se o interesse em produzir propostas curriculares que pudessem traduzir os anseios, as crenças e as particularidades locais; de outro, ficava marcada a necessidade de se levar em conta padrões gerais e convergências criadas pelas tecnologias de políticas curriculares do Estado, em âmbito legal (SCHNEIDER, 2007, p. 166).

Diante do que foi exposto, podemos dizer que, assim como ocorre em outros casos, as DCNs/2002 compõem um quadro de continuidades e rupturas concernentes às determinações exaradas pelo poder central. Com relação à formação nos cursos de licenciatura dos professores especialistas, as diretrizes propuseram a integração entre “formação disciplinar e formação para a docência”, consubstanciada na afirmação de que se verificava uma certa prevalência na formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica.

Quanto aos cursos de graduação em Pedagogia, somente em 2006, depois de muitos debates, o CNE aprovou a Resolução n.º 1, de 15 de maio de 2006, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para esses cursos. Propôs-se então, nas diretrizes, a formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, também para o ensino médio na modalidade Normal, e para a educação de jovens e adultos, além da formação de gestores. O debate acerca dessa licenciatura estendeu-se em vista da complexidade curricular exigida para esse curso (GATTI, 2010). Vejamos alguns fatores que

compuseram esse debate nas orientações da Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006, que instituiu diretrizes para os cursos de Pedagogia.

Na Resolução citada, explicitou-se que a formação nesse curso deveria oferecer “a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural”. Conforme o art. 4, parágrafo primeiro,

[...] o curso de pedagogia deveria integrar em sua base a formação de habilidades de planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação, de projetos e experiências educativas não escolares; a produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares (BRASIL, 2006).

O art. 5 dessa Resolução previa ainda que o licenciado em pedagogia deveria estar apto a atuar com ética; compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos; fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do ensino fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria; ensinar língua portuguesa, matemática, ciências, história, geografia, artes, educação física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano; demonstrar domínio das tecnologias de informação e comunicação; e cumprir estágio curricular em conformidade ao inciso IV, do artigo 8.

Em vista disso, aqueceram-se as discussões problematizando a questão do tempo de duração do curso e sua carga horária, dado o complexo percurso formativo que ele deveria propiciar. A esse respeito, vale citar a análise feita por Gatti (2010, p.1358):

Estas postulações criaram tensões e impasses para o desenvolvimento curricular desses cursos, ainda não bem equacionadas. Enfeixar todas essas orientações em uma matriz curricular, especialmente para as classes noturnas onde se encontra a maioria dos alunos desses cursos, não é tarefa fácil.

A autora lembra também que, historicamente, nos cursos formadores de professores existia uma separação formativa entre professor polivalente – educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental – e professor especialista de disciplina. Segundo Gatti (2010), essa diferenciação criou um valor social – menor/maior – para o professor polivalente, para as primeiras séries de ensino, e o professor “especialista”, para as demais séries. Ela considera ainda que essa diferenciação ficou histórica e socialmente instaurada pelas primeiras legislações no século XXI, e é vigente até nossos dias, tanto nos cursos quanto na carreira e salários e, sobretudo, nas representações da comunidade social, acadêmica e política. Para Gatti (2010), qualquer inovação na estrutura de instituições e cursos formadores de

professores esbarra nessa representação tradicional e nos interesses instituídos, o que tem dificultado repensar e reestruturar essa formação de modo mais integrado e em novas bases.

Na última década, vários movimentos se efetivaram a fim de repensar a formação de profissionais do magistério da educação básica, incluindo questões e proposições no tocante à valorização desses profissionais. O CNE criou Comissão Bicameral para estudo da matéria. Em virtude da renovação periódica dos membros do CNE, essa comissão foi várias vezes recomposta. A comissão recomposta em 2014 retomou os estudos desenvolvidos pelas comissões anteriores e aplicou-os nas discussões sobre as normas gerais e as práticas curriculares vigentes nas licenciaturas. Também entrou em discussão a situação dos profissionais do magistério face às questões de profissionalização, com destaque para a formação inicial e continuada. Diante do cenário em questão, o CNE buscou definir novas diretrizes que contribuíssem para uma maior organicidade da formação mediante a articulação entre a formação inicial e a continuada (DOURADO, 2015).

A partir da aprovação do PNE (Lei n.º 13.005/2014), a comissão realizou várias reuniões e um amplo processo de discussões em âmbitos municipais, estaduais e nacionais, nas quais a temática da elaboração de novas DCNs para a formação de profissionais da educação foi posta em discussão. Com efeito, as lutas das entidades educacionais em torno da profissionalização do magistério e as discussões sobre as licenciaturas nas instituições de ensino superior, sobretudo nas universidades públicas, foram acolhidas na Comissão Bicameral do CNE, que estabeleceu os parâmetros gerais em relação a tais questões formalizadas na proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Posteriormente, o Parecer e a Resolução foram aprovados pelo Conselho Pleno do CNE e homologados, sem alterações, pelo Ministério da Educação, no dia 24 de junho de 2015, em sessão pública (DOURADO, 2016).

Na forma de explicitação do documento, encontram-se considerandos que delineiam as concepções norteadoras do Parecer e da Resolução do CNE e definem princípios a serem assegurados à Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. As novas DCNs (BRASIL, 2015a, p. 1-2) apresentam os seguintes considerandos como aportes fundamentais para a melhoria da formação inicial e continuada e seus percursos formativos:

- a) A consolidação das normas nacionais para a formação de profissionais do magistério para a educação básica é indispensável para o projeto nacional da educação brasileira, em seus níveis e suas modalidades da educação básica, tendo em vista a abrangência e a complexidade da educação de modo geral e, em especial, a educação escolar inscrita

na sociedade;

- b) A concepção sobre conhecimento, educação e ensino é basilar para garantir o projeto da educação nacional, superar a fragmentação das políticas públicas e a desarticulação institucional por meio da instituição do Sistema Nacional de Educação, instituído no bojo de relações de cooperação e colaboração entre entes federados e sistemas educacionais;
- c) A igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; a valorização do profissional da educação; a gestão democrática do ensino público; a garantia de um padrão de qualidade; a valorização da experiência extraescolar; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, entre outros, constituem princípios vitais para a melhoria e democratização da gestão e do ensino;
- d) As instituições educativas nas diferentes etapas (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e modalidades da educação básica cumprem, sob a legislação vigente, um papel estratégico na formação requerida pelos níveis de ensino cujo eixo de atuação são os projetos pedagógicos;
- e) A necessidade de articular as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada, em Nível Superior, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica;
- f) Os princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada, tais como: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação;
- g) A articulação entre graduação e pós-graduação e entre pesquisa e extensão como princípio pedagógico essencial ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e da prática educativa;
- h) A docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo;
- i) O currículo como o conjunto de valores propício à produção e à socialização de

significados no espaço social e que contribui para a construção da identidade sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia, às práticas educativas formais e não formais e à orientação para o trabalho;

- j) A realidade concreta dos sujeitos que dão vida ao currículo e às instituições de educação básica, sua organização e gestão, os projetos e cursos de formação, devem ser contextualizados no espaço e no tempo e atentos às características das crianças, adolescentes, jovens e adultos que justificam e instituem a vida da/e na escola, bem como possibilitar a compreensão e reflexão sobre as relações entre a vida, o conhecimento, a cultura, o profissional do magistério, o estudante e a instituição;
- k) A educação em e para os direitos humanos é um direito fundamental constituindo uma parte do direito à educação e, também, uma mediação para diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada efetivar o conjunto dos direitos humanos reconhecidos pelo Estado brasileiro em seu ordenamento jurídico e pelos países que lutam pelo fortalecimento da democracia; além disso, a educação em direitos humanos é uma necessidade estratégica na formação dos profissionais do magistério e na ação educativa em consonância com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos;
- l) A importância do profissional do magistério e de sua valorização profissional, assegurada pela garantia de formação inicial e continuada, plano de carreira, salário e condições dignas de trabalho;
- m) O trabalho coletivo como dinâmica político-pedagógica que requer planejamento sistemático e integrado.

Esses considerandos implicam repensar os marcos referenciais atuais para a formação inicial e continuada por meio de ações mais orgânicas entre as políticas e a gestão para a educação básica e a educação superior, incluindo a pós-graduação e, nesse bojo, para as políticas direcionadas à valorização dos profissionais da educação. Assim, em articulação com os princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, as novas DCNs definem os princípios da formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica. Definem também que os cursos de formação inicial para os profissionais do magistério para a educação básica, em nível superior, incluem:

- I. Cursos de graduação de licenciatura;

- II. Cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados;
- III. Cursos de segunda licenciatura (BRASIL, 2015, p. 8).

A oferta desses cursos irá requerer uma ação coordenada entre os entes federados em consonância com a política nacional. As DCNs/2015 atribuem à instituição formadora a autonomia para definir, no seu projeto institucional de formação, as formas de desenvolvimento da formação inicial dos profissionais do magistério da educação básica articuladas às políticas de valorização desses profissionais. Também preveem que a formação inicial de profissionais do magistério seja ofertada, preferencialmente, de forma presencial, com elevado padrão acadêmico, científico, tecnológico e cultural. Preveem ainda que a formação inicial capacite o profissional do magistério para o exercício da docência e da gestão educacional e escolar na educação básica (BRASIL, 2015, p. 9).

Em síntese, podemos citar alguns pontos importantes presentes nas proposições das DCNs/2015, estando entre eles a projeção da formação inicial e continuada dos professores, pois as diretrizes anteriores não faziam referência à educação continuada. E isso é importante porque poderá gerar uma proximidade maior entre a universidade e as escolas da educação básica. Outro ponto relevante é a ampliação da carga horária mínima, que antes era de 2.800 horas, e passa para 3.200 horas. Embora sinalize para uma ampliação, essas definições impostas com relação à carga horária acabam mantendo a fragmentação e prescrição da Resolução CNE/CP nº 2/2002.

A compreensão de que o professor tem de ser formado de modo que ele também compreenda o espaço onde se situa a sala de aula, no contexto da escola, do trabalho coletivo e, portanto, envolvendo os conhecimentos pedagógicos e educacionais é bastante valorizada nessas diretrizes. Por mais aligeirado que um curso possa ser, a definição do que deve conter a formação inicial, proposta nas DCNs/2015 para formação dos profissionais do magistério para a educação básica, firma princípios e orientações que visam, pelo menos no plano legal, minimizar a existência de cursos que banalizam essa etapa de formação para quem aspira pela docência.

As DCNs/2015 instituíram os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, de caráter emergencial e provisório. Definindo o prazo máximo de 5 (cinco) anos para que o Ministério da Educação, em articulação com os sistemas de ensino e com os fóruns estaduais permanentes de apoio à formação, avaliassem o desenvolvimento desses cursos de formação, definindo prazo para sua extinção em cada estado da federação. Ocorre que na aprovação da Lei 13.415/2017, que versa sobre a reforma do ensino médio, instituiu-se o notório saber e a complementação pedagógica, alterando o art. 61 da LDB, atribuindo-lhes a

designação de profissionais da educação. Lamentavelmente, aquilo que era uma política de caráter emergencial nas DCNs/2015, cristaliza-se na LDB depois da reforma do ensino médio.

Outra questão muito importante para o Brasil foi a definição clara de que a formação de professores para a educação infantil e para o fundamental I terá uma licenciatura própria que é o curso de pedagogia. Antes, a formação para esses professores estava separada das diretrizes curriculares nacionais e agora está articulada dentro delas (PIMENTA, 2016).

O Parecer e a Resolução do CNE definem que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica subsidiem a formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação, como Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola.

Sobre a formação continuada, as Diretrizes definem que essa compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais; compreende o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores; e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica. A formação continuada tem como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente. Em consonância com a legislação, a formação continuada envolve:

- I) atividades formativas organizadas pelos sistemas, redes e instituições de educação básica incluindo desenvolvimento de projetos, inovações pedagógicas, entre outros;
- II) atividades ou cursos de atualização, com carga horária mínima de 20 (vinte) horas e máxima de 80 (oitenta) horas, por atividades formativas diversas, direcionadas à melhoria do exercício do docente;
- III) atividades ou cursos de extensão, oferecidas por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto de extensão aprovado pela instituição de educação superior formadora;
- VI) cursos de aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas, por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior;
- V) cursos de especialização lato sensu por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior e de acordo com as normas e resoluções do CNE;
- VI) cursos de mestrado acadêmico ou profissional, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior — Capes;
- VII) curso de doutorado, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Capes (BRASIL, 2015, p. 14).

Essas DCNs definem as tipologias de formação inicial em nível superior e formação continuada, enfatizando a necessidade de projetos institucionais das IES para ambas. Esse conjunto de diretrizes tem, em sua base de sustentação conceitual, as proposições atinentes ao PNE e à Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.

A aprovação do PNE pelo Congresso Nacional em junho de 2014, ocorrida após quase quatro anos de tramitação, foi outra conquista substancial para as políticas de formação e profissionalização dos professores. A Lei n.º 13.005/2014 estabeleceu o PNE, com vigência no decênio 2014-2024, composto por 20 metas e 254 estratégias. As metas que incidem diretamente sobre a valorização dos profissionais da educação, incluindo as dimensões da formação, da carreira, dos salários, e condições de trabalho são as metas 15, 16, 17 e 18. As referidas metas serão descritas a seguir:

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do [art. 61 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#), assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Meta 17: valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de Planos de Carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o Plano de Carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do [inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal](#).

Essas metas representam também grandes desafios quando se tem em vista a materialização do que elas propõem. O PNE é um plano que projeta organicamente o futuro da educação no Brasil. Dourado (2017) o considera como epicentro das políticas de Estado para a educação brasileira. Por meio de uma metáfora da geofísica, o autor defende que ele se configura como um ponto de concentração e de propagação das políticas educacionais em nosso país. Porém, a defesa da centralidade do PNE não impede que o autor reconheça seus limites. Ele sinaliza para a necessidade de mobilização permanente da sociedade civil e política visando à materialização do PNE.

Em entrevista à editora executiva da *Revista Comunicação & Educação* (2016), Selma Garrido Pimenta fala sobre a formação inicial e continuada dos professores retratadas nas DCNs/2015, questionando se elas não seriam uma ficção acadêmica, pois se consolidam como um desdobramento da lei maior que é o PNE, o qual ela denomina como uma ficção política. Para a autora, o Plano é resultado de um longo processo de elaboração com a participação de muitos componentes da sociedade civil e da sociedade política organizada. Mas, quando foi posto em exame, quais eram os atores que participaram, além do CNE, do MEC, dos órgãos de governo, organização dos educadores ou dos gestores? Viu-se a participação de um grupo enorme dos setores privatistas, inclusive de fundações de pesquisa, que são dos setores privatistas. Em vista disso, Pimenta (2016, p. 99) ressalta que

[...] a peça que resultou do PNE é interessante, mas tem que ser examinada no texto e no subtexto, porque é cheia de contradições. Mostrando o resultado desse não consenso, quer dizer, ficou um consenso no texto legal, mas as forças políticas e os interesses — de um lado, dos defensores da escola pública e de outro dos defensores da “mercadorização” ou “financeirização” da educação pública —, então isso não tem acordo, e é por isso que chamei de uma ficção política.

Ao mesmo tempo, entrando no tema das Diretrizes Curriculares Nacionais, Pimenta (2016) diz que pelo fato de as Diretrizes serem de responsabilidade do CNE, contando com representantes da academia, dos setores progressistas da academia, e com uma visão muito forte de defesa da escola pública e da formação de professores, as contradições são menos presentes do que as do PNE, mas há contradições. Pimenta (2016) considera que as DCNs/2015 retratam mais o avanço da pesquisa na área da educação, na valorização do trabalho docente, na identificação da identidade do professor, na questão salarial, nas condições de trabalho, nas condições para a formação de qualidade. No entanto, a autora aponta como ponto principal da contradição das diretrizes o fato de elas se destinarem à formação inicial de professores, além da formação continuada. Pimenta (2016) faz uma reflexão sobre essa contradição associada à discussão acerca do perfil das licenciaturas no Brasil. Nesse ponto, vale conferir sua argumentação:

E nós nos perguntamos: quem forma professores no ensino superior no Brasil? Você tem hoje um número que é bastante assustador, que é do perfil das licenciaturas no Brasil. Com base em dados de 2013 (MEC/Inep), nós tínhamos 7.900 cursos de licenciatura no país; desses, 55% públicos e 45% privados, a maioria presenciais. Mas, quando a gente olha esse dado das matrículas e dos ingressantes é que a coisa fica assustadora, porque o setor privatista domina 54% das matrículas, sendo a maioria das privadas em EAD (Ensino à Distância). E fica mais evidente que a licenciatura está nas mãos do setor privatista quando você olha o número de alunos ingressantes, 68% nas privadas, e de concluintes, 64%, sendo que

desse número 88% são em cursos EAD. Então, se você retira desse conjunto das privadas no Brasil algumas que são ainda confessionais ou comunitárias e que têm uma tradição, instituições antigas, como as Católicas de São Paulo, de Santos, de Goiás, de vários lugares, têm uma tradição de formação de professores, e não podemos colocar as privadas todas no mesmo patamar; assim como no sul do país temos muitas instituições que são efetivamente comunitárias, e têm projetos de sociedade e formação interessantes. Quando nós falamos das privadas, e são essas as que detêm a maioria da formação dos professores, nos referimos às instituições chamadas financeiras, que são aglomerados empresariais com capital internacional e que fazem parte do mercado de capitais no Brasil. Esses conglomerados estão comprando as pequenas particulares que existiam e a partir daí percebemos que há uma questão muito concreta e muito difícil. E essas diretrizes orientarão a maioria dessas instituições; só que estas têm mecanismos para se adequar às diretrizes, modificando inclusive os conceitos, posturas e valores que estão expressos no parecer das atuais diretrizes. Foi por isso que chamei de uma peça de ficção; não é tanto o texto legal em si, mas é o texto em confronto com essa realidade (PIMENTA, 2016, p. 99).

A autora supracitada levanta questões importantes acerca das políticas educacionais postas em análise. Essas questões aquecem o debate sobre a formação de professores, pois se a legislação advoga por um professor profissional formado em bases consistentes de modo crítico, analítico, com compromisso social e político, esse modelo se opõe ao modelo do setor privatista.

Uma outra iniciativa conexa às políticas para a formação de professores foi a edição do Decreto n.º 8.752, de 9 de maio de 2016, resultado de uma construção coletiva e de consulta pública nacional, que instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Dourado (2017, p. 139) ressalta que esse decreto procura “assegurar maior coordenação e coerência das iniciativas de formação” com as DCNs/2015. Ainda sobre os esforços estratégicos desse decreto, o referido autor assinala que

Outro eixo estratégico é viabilizar o alinhamento com a Base Nacional Comum Curricular, que não seja uma retomada dos currículos mínimos e/ou listagem prescritiva e desterritorializada de conteúdos, buscando aperfeiçoar os processos de avaliação, supervisão e regulação da educação, para o que se faz necessária a instituição do sistema nacional de avaliação da educação básica (Sinaeb), bem como garantir as condições para a efetiva participação dos docentes no desenho da proposta curricular das instituições educativas de educação básica em consonância aos seus projetos político-pedagógicos (DOURADO, 2017, p.140).

A perspectiva de Dourado (2017), exposta acima, explicita aspectos que significariam avanços com relação à política nacional de formação dos profissionais da educação. Porém, o Decreto n.º 8.752, de 9 de maio de 2016 não rompe com antigos limites que obscurecem as políticas voltadas para a formação dos professores da Educação Básica no Brasil. Ações como formação inicial em nível médio e complementação pedagógica são mantidas e legitimadas nesse decreto.

Vale destacar que antes dessas iniciativas e do decreto aprovado em 2016, o Decreto

nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009, já havia instituído uma Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica. O decreto em questão visava dar organicidade às políticas de formação dos docentes em nosso país, já propondo colaboração entre os entes federados. Logo, o Decreto nº 7.415 de 30 de dezembro de 2010 substituiu o decreto citado anteriormente, dispondo sobre o programa de formação inicial em serviço dos profissionais da educação básica dos sistemas de ensino público, entre outras providências. Ambos os decretos foram revogados a partir da promulgação do Decreto n.º 8.752/2016, trazendo consigo a permanência de limites, como os que apontamos anteriormente.

Embora esteja disponível um conjunto legal e normativo com finalidades estruturantes para a educação, faz-se necessário atentar-se para o cenário de crise vivenciado no Brasil. A efetiva concretização de políticas que representam avanços no campo educacional brasileiro ensejará a conversão dos rumos tomados política e economicamente. Como afirma Dourado (2017, p. 26), em nosso país “vivencia-se de modo paradigmático e pragmático a naturalização das políticas de ajuste fiscal”, que se traduzem por cortes em todas as áreas, incluindo a educação. Esse tipo de política favorece a estagnação, pois reduz verbas, impede novos investimentos, afeta as políticas educacionais, sobretudo os salários, a empregabilidade, o consumo e, conseqüentemente, o crescimento. Essa opção político-econômica afeta especialmente os trabalhadores e pode significar um recuo histórico sem precedentes (DOURADO, 2017, p. 23).

Nesse contexto, constata-se uma medida de alto impacto estrutural negativo com a promulgação da Emenda Constitucional n.º 95, de 2016. Ao ser instituído o novo regime fiscal no âmbito dos orçamentos fiscal e da seguridade social da União, que vigorará por 20 anos, propõe-se a suspensão das atuais regras de fixação das aplicações mínimas de recursos nas áreas de educação e saúde. Em seu lugar, garante-se aplicação mínima tendo como referência os respectivos pisos de 2016, corrigidos pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA) nos anos seguintes. Sendo assim, essa medida implicaria piso menor para a educação, ao que decorreria a inviabilização dos avanços e conquistas sociais preconizados nessa área (DOURADO, 2017).

Amaral (2016) analisa a Proposta de Emenda à Constituição n.º 241(PEC 241), que procura instituir um Novo Regime Fiscal no Brasil por 20 anos. O autor esclarece que a PEC 241 estabelece que, a partir de 2017, as despesas com o pagamento de pessoal e encargos

sociais, outras despesas correntes, investimentos e inversões financeiras num determinado ano, tenham como limite para seus reajustes a inflação do ano anterior. Diante de tamanhas restrições de longa duração, o autor alerta que essa Emenda pode decretar a “morte” do PNE 2014-2024.

Podemos elencar também, entre os impactos negativos atuais no campo educacional, a aprovação da Medida Provisória n.º 746, convertida em Projeto de Lei n.º 34/2016 e finalmente sancionada na forma da Lei n.º 13.415/2017 relativa à reforma do ensino médio. Essa medida alterou a LDB, afetando significativamente os processos de organização e gestão desta etapa da educação básica obrigatória, as propostas pedagógicas e curriculares, bem como a formação de professores. Os limites interpostos por essa reforma vão desde a garantia de financiamento até a sua operacionalização. A oferta do ensino médio e a necessária universalização dessa etapa da educação são rechaçadas em prol de uma reformulação que tende a um aprofundamento da segregação social (DOURADO, 2017).

A reforma preconizada para o ensino médio propõe que o estudante possa estudar em um ano e meio aquilo que é comum para todos, reduzindo a parte básica do currículo dessa etapa de ensino. Depois disso, o estudante poderá optar por um dos “itinerários formativos”: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; formação técnica e profissional (BRASIL, 2017). O problema é que, diante da realidade das redes públicas brasileiras, nem todos os itinerários estarão disponíveis para todos os estudantes. A rigor, o que está proposto é um enxugamento do currículo e uma flexibilização na escolha das disciplinas que podem gerar um esvaziamento da formação dos jovens estudantes. Sem ter a garantia da oferta dos “itinerários formativos” propostos pelo MEC, naturaliza-se uma formação fragmentada e, sobretudo, a exclusão social (FERRETI; SILVA, 2017).

Neste capítulo, discutimos as transformações ocorridas no contexto brasileiro via interferências de organismos e agências internacionais, reestruturação produtiva, nova fase de acumulação do capital e reordenamento do Estado. Vimos que, em grande parte, as políticas educacionais se revestiram de uma significação economicista, tais como qualidade, gestão e descentralização. Nesse panorama, o movimento de profissionalização docente passou a repercutir no Brasil.

Em se tratando do difícil contexto atual, refletimos sobre os contornos cada vez mais complexos referentes à interpenetração de esferas públicas e privadas. Notamos uma intensificação do processo de mercantilização da educação, descentralizando recursos

públicos para organizações de direito privado ou para corporações, como, por exemplo, a corporação militar (DOURADO, 2017). Nessa direção, disseminam-se propostas legislativas e outras iniciativas que compõem um cenário de avanços e retrocessos nas áreas sociais. É, pois, um cenário marcado por tensões, antagonismos e contradições.

No capítulo seguinte, analisaremos mais detidamente os argumentos de autores que criticam o ideário da profissionalização do magistério, por focalizarem limitações circunscritas a esse cenário.

CAPÍTULO 2

FUNDAMENTOS TEÓRICOS E EPISTEMOLÓGICOS QUE EMBASAM OS ARGUMENTOS DOS CRÍTICOS À PROFISSIONALIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO

Em confronto direto com a perspectiva apologista retratada acima, encontram-se os argumentos dos que fazem críticas à profissionalização docente, pois consideram que seus efeitos são danosos ao magistério. Tendo em vista a complexidade da temática em debate, propomo-nos, neste capítulo, investigar os fundamentos teóricos e epistemológicos que embasam os argumentos dos críticos à profissionalização docente.

Em meio às nuances que essa perspectiva crítica evoca, estabelecemos três pontos de vista que servirão como fio condutor da discussão aqui proposta. O primeiro diz respeito à atribuição de sentido ideológico à profissionalização docente. E, para analisarmos tal ponto de vista, investigaremos a perspectiva de Eneida Oto Shiroma e Olinda Evangelista. O segundo concebe a profissionalização docente como meio de se estabelecer uma certa indiferença no meio do professorado quanto às problemáticas da educação e assim o professor se posicionaria acima e à parte daqueles que utilizam seus serviços. Para o estudo de tal interpretação, aproximarmos-nos da perspectiva de Marisa Vorraber Costa. Por fim, o terceiro ponto de vista associa a profissionalização docente a uma forma de incorporação da noção de competência no meio educacional, trazendo consigo noções como eficiência, competitividade e produtividade. Para investigar essa linha de compreensão, apoiar-nos-emos na perspectiva de Leda Scheibe. Vejamos então, no texto que se segue, o encadeamento das perspectivas citadas para melhor compreendermos as bases que sustentam tais argumentos.

2.1 PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: UMA QUESTÃO IDEOLÓGICA? A PERSPECTIVA DE ENEIDA OTO SHIROMA E OLINDA EVANGELISTA

A primeira perspectiva crítica que abordaremos neste capítulo refere-se a uma compreensão de que a profissionalização docente pode se configurar como uma estratégia ideológica de controle. Para analisarmos argumentos que balisam tal compreensão, valer-nos-emos dos estudos de Eneida Oto Shiroma e Olinda Evangelista.

Eneida Oto Shiroma é doutora em Educação e professora titular da Universidade Federal de Santa Catarina. Também é vice-líder do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO) e atua no Departamento de Estudos Especializados em Educação da

UFSC. Suas pesquisas envolvem, principalmente, os seguintes temas: política educacional, trabalho e educação, redes de políticas públicas.

Já Olinda Evangelista é doutora em Educação, professora efetiva da Universidade do Oeste de Santa Catarina e professora aposentada e voluntária da Universidade Federal de Santa Catarina. Seus estudos são desenvolvidos com ênfase em educação, atuando principalmente nos seguintes temas: política educacional, formação docente, política de educação, educação.

As autoras Shiroma e Evangelista apontam que a década de 1990 inaugurou um período de reformas no Brasil que focalizou a educação. Para elas, “Nos governos Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) construiu-se um discurso particular que atribuía um determinado sentido à educação para o que precisou desqualificar a escola pública, denunciando sua suposta ineficiência, ineficácia e má qualidade” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2004b, p. 1). É esse contexto de reformas que justificaria, segundo as autoras, o fato de a profissionalização tornar-se o pivô das mudanças pretendidas, pois estariam se consolidando os efeitos da globalização e de políticas consubstanciadas no ideário neoliberal.

Um dos argumentos apresentados pelas autoras na defesa de suas premissas é que o discurso da profissionalização docente surgiu como estratégia de controle da pobreza, pois havia uma situação limite a ser administrada. Segundo elas, “o que estava em causa era o suposto risco de rebelião por parte daqueles que sofrem os efeitos deletérios da ‘globalização brilhante’, que lhes retirou direitos antes conquistados e condições mínimas de sobrevivência física” (Idem). Após a década de 1970, a crise econômica repercutiu intensamente no campo educacional, ocasionando o argumento de que havia um “[...] risco objetivo a ser evitado, pois situações sociais conflitivas latentes poderiam eclodir e alastrar-se pelo país” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003, p. 3). Diante desse cenário, as autoras salientam o surgimento do discurso da educação numa perspectiva “salvacionista”. A crise e o risco social deveriam ser amenizados e contidos pela via da educação, encarregando a escola de preparar os estudantes para conviverem com riscos e incertezas.

Assim as autoras vão construindo a ideia de que a profissionalização foi eleita como política de formação docente atrelada aos campos de interesse do Estado e do setor econômico. Elas defendem que, paulatinamente, a crise econômica delegou à escola a responsabilidade pela exclusão social, emergindo o discurso de que a escola estava em defasagem em relação às exigências do mercado de trabalho. Para Shiroma e Evangelista (2004a), o movimento de profissionalização docente ganhou inteligibilidade em meio a políticas de Estado perversas relacionadas ao capitalismo. Vejamos as palavras das autoras:

Já afirmamos que a formação docente é uma questão de Estado, mas não se refere aqui ao Estado em sentido estrito, mas ao Estado tomado como parte de uma articulação global em torno dos interesses capitalistas. Precisamente nesse âmbito propomos algumas interrogações acerca da política de profissionalização, procurando entendê-la como resultado de mecanismos vários e perversos do movimento capitalista, no interior do qual os modos de profissionalizar os docentes ganham inteligibilidade (SHIROMA; EVANGELISTA, 2004a, p. 527).

Seguindo essa linha de raciocínio, as autoras explicitam que a função dos professores e gestores é redefinida em torno da ideia de “governabilidade”. Significa que, mais do que homogeneizar o modelo de professor e gestor, difunde-se um modo particular de existir do ser humano que não se reduz à sua faceta educacional ou genericamente cultural. O que parece estar em causa, conforme as autoras, “é precisamente a gestão da crise social pela construção do professor e da escola como ‘gerentes’ dessa mesma crise, conquanto, reafirme-se, esse seja um discurso destinado a construir a desejada aparência de ‘poder do professor’” (Idem). Para Shiroma e Evangelista (2004a), decorre dessa ideia o estabelecimento de uma relação de linearidade entre o sucesso econômico e a escolarização de qualidade, colocando em cena o requerido papel dos professores e gestores. As autoras assim constataam:

Em nossa investigação tem ficado progressivamente evidente que a aparência que se quer produzir é a da consecução do sucesso econômico do aluno por meio de uma escolarização de qualidade, a ser produzida por professores e gestores eficazes. Semelhante projeto é desenhado no campo das abstrações posto que nem a escola nem o professor podem garantir esse objetivo. Elidem-se os comprometimentos políticos e econômicos que determinam as políticas educativas, cujo interesse é o de manter estável as relações capitalistas de produção a qualquer custo, mesmo que isso signifique, segundo Dale (2001, p. 138), “fazer vista grossa dos abusos sobre os direitos humanos” se isso significar a eventual perda de “mercados e lucros” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2004a, p. 527).

A partir dessa discussão, as autoras asseveram que as reformas que exaltaram as políticas de profissionalização docente justificavam-se em noções como “competitividade e equidade”. O cenário apontado por elas atribui ao professor “um novo perfil, novas funções para acompanhar os avanços tecnológicos e os desafios dos chamados ‘novos tempos’”. E essa seria uma estratégia para ocupar “o imaginário político, erigir consensos sociais e legitimar as mudanças propostas para a educação” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2004, p. 528). Assim, o futuro da educação estaria comprometido pelas determinações de organismos multilaterais que estariam colonizando o discurso e também as utopias educacionais. Segundo as autoras,

Como referido, o futuro da educação e do professor foram projetados num conjunto de documentos preditivos – e prescritivos – que ao professor não abriu qualquer alternativa que não fosse a de realizar o programa pautado pela “sociedade da informação” (DELORS, 1998). Esse futuro, cujo passado foi negligenciado pelos documentos

antecipatórios, atinge o paroxismo ao negar o próprio presente (CENTRO LATINO-AMERICANO DE ADMINISTRAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO, 1998). Segundo Hameline (2001), ter um projeto é apropriar-se do futuro. Esta apropriação consiste em, simultaneamente, empreender uma ação e antecipar um pensamento. Entretanto, predomina nos documentos uma antecipação romanesca, impunemente otimista, habitada pela certeza irrealista de um happy end. Tal processo fomenta uma colonização não só do discurso, mas também das utopias. O futuro já foi traçado; como nas antigas escolas infantis, restar-nos-ia percorrer o caminho tracejado (SHIROMA; EVANGELISTA, 2004, p. 528).

O que as autoras debatem até aqui é a ideia de que os riscos e a vulnerabilidade estariam atrelados às premissas das reformas empreendidas na educação no final do século XX e início do século XXI. Outra questão por elas retratada é que contraditoriamente, diante da ampliação da miséria, a mesma escola criticada era recomendada como panaceia para retirar os chamados “grupos de risco” da situação de exclusão social, promovendo a inclusão e a coesão social. Elas destacam que ao professor atribuiu-se o papel de responsável pelo êxito escolar, “induzindo o raciocínio segundo o qual dirimindo-se as desigualdades educacionais estar-se-ia coibindo as desigualdades sociais e, mesmo, as econômicas” (Ibid., p. 529). As autoras consideram então que

Nesse plano, a profissionalização docente vem sendo apresentada como imperativa para a construção de um novo perfil de professor: competente, performático, criativo, inovador, que respeita a diversidade dos alunos. Recondicionar o professor é operação necessária para adequá-lo à “sociedade do conhecimento”; após um up grading poder-se-ia denominá-lo professor-profissional (SHIROMA; EVANGELISTA, 2004a, p. 529).

Diante do que foi exposto, as autoras em questão relacionam o ideário da profissionalização docente às políticas de formação neoliberais, colocadas em voga a partir dos anos de 1990. Consequentemente, as crises econômica e social que se acentuaram com a reestruturação produtiva passaram a ser articuladas, nos discursos políticos, com a crise da educação. Por essa via, professores e gestores foram apresentados como responsáveis pela ineficácia da escola (Ibid., p. 530). De fato, as críticas efetuadas até aqui por Shiroma e Evangelista representam limites interpostos à profissionalização docente, que se alinham à perspectiva apologética disseminada por organismos multilaterais a respeito da profissionalização do magistério, discutida no primeiro capítulo deste trabalho.

Porém, tomando por base as contribuições de Nóvoa (1992a), convém-nos indagar: Estariam os professores fadados a difundir a ideologia do Estado e a manter a ordem estabelecida socioeconomicamente ao lutarem por sua profissionalização? Se acompanharmos o referido autor, a resposta será negativa. Para Nóvoa (1992a), os professores não serviram apenas como difusores da ideologia do Estado. Segundo suas premissas, historicamente, os professores não

agiram apenas como mantenedores dos interesses hegemônicos de controle ideológico, mas, contraditoriamente, convergiram para o seio da educação, ações docentes que afirmavam maior autonomia da profissão.

Avançando na discussão que Shiroma e Evangelista promovem, podemos deparar com a ideia do “custo e do risco professor”. A crítica aqui levantada pelas autoras refere-se às políticas de formação docente que atuam no sentido de conter o risco que os professores podem oferecer, já que se trata “da maior fração do contingente de servidores públicos, a quem se reserva a responsabilidade de formar as novas gerações” (SHIROMA; EVNGELISTA, 2003, p. 5). Sendo assim, as autoras salientam que “o projeto de formação docente é tomado como elemento importante para a afirmação da hegemonia burguesa”.

Por outro lado, acentua-se, na argumentação das autoras, que os documentos por elas denominados de “oficiais e oficiosos” começam a retratar o professor muito mais como um custo do que como um meio de desenvolvimento educativo. Nesse panorama, Lüdke e Boing (2004), baseados nas formulações de J. C. de Araújo Melchior (1980), abordam a questão da distribuição dos recursos financeiros educacionais. Os autores põem em destaque que as despesas de capital em educação destinadas à parte material, tais como prédios e equipamentos, são consideradas um “investimento”. Já as despesas com os professores são consideradas de consumo. Por conseguinte, quando se gasta com prédios, aumenta-se a Renda Nacional e, ao contrário, quando se pagam os salários dos professores ou o seu aperfeiçoamento, diminui-se a Renda Nacional. Logo, como explica Lüdke e Boing (2004), fundamentados em Melchior (1980), mesmo que se compreenda o valor da educação, legisladores e economistas, por vezes, atuam de forma a defender o emprego dos recursos financeiros em prédios e equipamentos duráveis, em detrimento do investimento em professores. Diante da explicitação dos referidos autores, podemos inferir que, enquanto os professores forem vistos pelo prisma do gasto público, dificilmente se galgarão avanços concernentes à valorização da profissão docente e à dignidade no que tange aos salários.

Shiroma e Evangelista constroem seus argumentos enfatizando que o que se pretende é inserir a lógica do mercado no âmbito escolar. As autoras afirmam que os organismos internacionais e os documentos que apresentam e sintetizam as políticas de formação docente passaram a exigir uma “qualificação profissional”, que, segundo elas, podem deformar e desintelectualizar os educadores. Os trechos em destaque abaixo fundamentam essas alegações:

No relatório da Organização Internacional do Trabalho, de 1996, *Impact of structural adjustment on the employment and training of teachers*, alega-se que a educação foi sujeitada à mesma lógica de corte de custos das forças de mercado que é aplicada ao sistema geral de produção: se há pessoas qualificadas que querem ensinar recebendo abaixo dos valores legais, por que não contratá-las? (OIT apud UNESCO, 1998). Na

mesma linha, encontramos a recomendação da UNICEF de se contratar professores “baratos” (BUCKLAND, 2000) e o apelo ao princípio de equidade quando se levantam os limites para o investimento na formação docente, uma vez que os jovens que buscam o magistério são os pobres (MELLO, 1994) (SHIROMA; EVANGELISTA, 2004a, p. 534).

[...] os gestores devem ser profissionais qualificados, com formação específica, com poder de decisão, capazes de organizar o trabalho em equipe e estar em “formação contínua”. Em função de tais qualificações estes profissionais devem receber gratificações compensadoras e de acordo com a performance no cargo. Nesta perspectiva, a profissionalização implica a formação continuada e também a avaliação permanente dos profissionais da educação, práticas que a um só tempo informam, formam e conformam os educadores. E, mesmo, deformam... (SHIROMA; EVANGELISTA, 2004a, p. 535).

[...] a política de profissionalização de professores e gestores, nos moldes em que vem sendo implantada, tem por objetivo não o aumento da qualificação do quadro do magistério, mas, sim, a sua desintelectualização para, desse modo, torná-los pragmáticos, diminuindo-lhes a capacidade de intervenção consciente. O que está – não claramente – inscrito nas prescrições internacionais é o intento de definir perfis profissionais, relações pedagógicas, teorias e práticas educativas; o que se pretende é forjar uma nova cultura organizacional para a escola, marcada pela potencialização da disputa, do individualismo e da cooperação fabricada; o que se ambiciona é administrar os profissionais da educação, transformando a escola num espaço capaz de acondicionar segmentos sociais que, supostamente, poriam em risco os interesses dominantes na divisão internacional do trabalho (Idem).

Nos trechos em destaque, Shiroma e Evangelista trazem à baila a discussão sobre o tema da qualificação. Tartuce (2004), ao apresentar algumas reflexões sobre esse tema, esclarece que, no Brasil, a discussão em torno da qualificação ganhou representatividade nos anos de 1980/1990. A autora afirma que, inicialmente, a academia passou a refletir sobre o tema e, em seguida, os sistemas públicos e privados de formação profissional repensaram a estrutura e a dinâmica de seus cursos. No entanto, Tartuce (2004, p. 354) destaca que foi

[...] no fim da década de 1990, em um forte contexto de flexibilização das relações de trabalho e de desemprego, que a centralidade da qualificação passa para o domínio público: cotidianamente, ela aparece nos discursos do governo, dos empresários, dos sindicatos, da mídia em geral, como instrumento para a solução de problemas individuais – conquista ou manutenção de uma posição no mercado de trabalho – e sociais – aumento de produtividade para as empresas e consequente desenvolvimento econômico e social para os países.

A autora em questão assevera que, “se a qualificação tem ganho destaque, ela tem sido simultaneamente questionada pela noção de ‘competência(s)’” (Ibid., p. 355), que geralmente referem-se às características subjetivas hoje valorizadas e requeridas pelas empresas e pelo mercado de trabalho, também se referindo à noção de “polivalência”. Segundo a autora,

A ênfase na “polivalência”, entendida como um conjunto de capacidades que possam enfrentar a complexidade e a imprevisibilidade do “novo” modo de produzir, significa a passagem do conceito de “qualificação” para o de “competência”. A competência pode

ser definida como a tradução dessas capacidades numa tomada de iniciativa e num assumir de responsabilidades por parte do trabalhador perante os eventos produtivos – situações surpreendentes que ocorrem na produção (Zarifian, 1997 e 1998). A competência é, pois, um atributo que remete à subjetividade do indivíduo, e relaciona-se com a sua capacidade de mobilizar os saberes e as atitudes necessárias para, de forma autônoma, resolver problemas em uma situação específica (Machado, 1998; Tanguy, 1997a e 1997c) (TARTUCE, 2004, p. 360).

Tartuce (2004), em sua análise sobre a relação entre as noções de qualificação e competência, defende a hipótese de que, se a substituição da qualificação pela competência é possível, “ela requer, primeiramente, uma melhor compreensão teórica do conceito de ‘qualificação’, para além de sua associação empírica ao ‘modo de regulação fordista’ e às técnicas tayloristas de organização do trabalho” (Ibid., p.361). Ao pensar a qualificação a partir das formulações de Pierre Naville, a autora distingue a noção de qualificação da noção de salariado. Ela explica que é a partir da ideia de salariado que a qualificação torna-se mensurável. Dessarte, seguindo a ordem do salariado,

[...] as qualidades das pessoas passam a ser avaliadas economicamente, por meio de processos sociais de hierarquização que transformam essas qualidades em quantidades. Os atributos da força de trabalho, adquiridos no seio do sistema educativo, são comprados por um salário para permitir a criação e a circulação de bens e serviços necessários para a produção e reprodução da sociedade (Ibid., p. 364).

A citação acima nos mostra que é na noção de salariado que o trabalho pode ser precarizado. Na explanação de Tartuce, compreendemos, como também afirmam Dubar e Tripier (1998), que, com o salariado, a qualificação pode sofrer a passagem da esfera do trabalho para se restringir à esfera do emprego assalariado. A concepção de Pierre Naville (1956), esboçada nas formulações de Tartuce (2004), nos leva a uma compreensão mais ampla acerca da noção de qualificação. Nesse bojo, a qualificação do trabalho é entendida como “uma relação social complexa” que põe em voga “operações técnicas”, bem como o “valor social” de determinado trabalho. Tartuce (2004, p. 365) afirma que o valor social de um trabalho pode ser “estimado economicamente, mas que também é recoberto pelas avaliações sociais de alcance mais vasto”. De acordo com essa concepção,

[...] a qualificação varia conforme a época, de país para país, e até mesmo de setor para setor, em função de aspectos técnicos e de organização do trabalho, sim, mas também, e principalmente, em função de fatores morais e políticos presentes no julgamento que a sociedade faz sobre a qualidade dos trabalhos necessários a sua reprodução (Ibid., p. 366).

Notamos então que a qualificação é sempre relacionada ao contexto social. Naville (1956) nos auxilia na compreensão de um dos grandes problemas referentes à valorização da profissão docente. O referido autor esclarece que, não raro, a qualificação é julgada socialmente,

de forma que o trabalho figura como qualificado, quanto mais ele for decorrência de uma aquisição. Na medida em que o trabalho é resultado de capacidades nominadas como naturais, menos ele é qualificado. Logo, se o trabalho docente for percebido como um prolongamento do espaço para desenvolvimento de atributos naturais, relacionado a instinto materno, a práticas de assistencialismo, de dons, menos será considerado um trabalho qualificado socialmente (TARTUCE, 2004).

Diante do que explicitamos sobre a noção de qualificação, julgamos pertinente retomar à citação de Shiroma e Evangelista (2004a, p. 534), anteriormente registrada neste trabalho. Nessa citação, as autoras referem-se às imposições mercadológicas dos organismos multilaterais que põem em destaque a contratação de pessoas “qualificadas” que querem ensinar recebendo baixos salários, a contratação de professores “baratos”, e preconizam uma formação docente limitada, já que essa profissão é percebida por eles como atrativa somente a “jovens pobres”. Essa noção de qualificação está atrelada ao conceito de salariado, “que separa o trabalhador de seu trabalho”, que se vincula às relações de emprego presentes no mercado de trabalho. Logo, as “qualificações profissionais – que, em princípio, remetem a capacidades qualitativas – são apreciadas por meio de sua hierarquização nas classificações profissionais – que medem quantitativamente essas capacidades por meio do salário” (TARTUCE, 2004, p. 369).

A questão da atratividade da profissão docente, também posta em discussão por Shiroma e Evangelista (2004, p. 534), ao se reportarem criticamente às indicações feitas pelos organismos multilaterais, foi objeto de estudo de Tartuce, Nunes e Almeida (2010). As autoras realizaram uma pesquisa com o objetivo de investigar a atratividade da carreira docente no Brasil pela ótica de alunos concluintes do ensino médio, uma vez que se tem divulgado um certo desinteresse em relação à opção profissional pelo magistério por parte dos jovens.

O estudo foi realizado em escolas públicas e particulares de cidades de grande ou médio porte das diferentes regiões do país, cujos dados apresentados nas análises tiveram origem em questionário e em grupos de discussão. A rejeição à carreira docente é recorrente entre os jovens pesquisados e as justificativas dos estudantes para a falta de atratividade da carreira referem-se à ausência de identificação pessoal com a docência, às condições sociais e financeiras de exercício da profissão, à própria experiência escolar dos alunos e à influência familiar.

Ancoradas nos estudos de Mello (1981), Silva, Espósito e Gatti (1994), OCDE (2006), Valle (2006), as autoras supracitadas constataram a respeito da identificação pessoal dos jovens com a profissão docente que as motivações para o ingresso no magistério permanecem “no campo dos valores altruístas e da realização pessoal, estando fortemente

ancoradas na imagem de si e na experiência cotidiana, a saber: o dom e a vocação, o desejo de ensinar, o amor pelas crianças, pelo outro, pela profissão, pelo saber” (TARTUCE; NUNES; ALMEIDA, 2010, p. 448). Isso também se evidencia nas falas de alguns jovens pesquisados:

Acho que pra ser professor, tem que ter a vocação e também acho que tem que ter paciência e saber lidar com as pessoas, ter a capacidade de se comunicar com as pessoas, acho que é uma coisa bem legal. (Roberta, escola particular, Curitiba). (TARTUCE; NUNES; ALMEIDA, 2010, p. 470).

Eu acho que o professor, além de transmitir o que ele sabe pras pessoas, se ele realmente faz isso por amor, porque ele gosta, acaba deixando um pouquinho dele em cada aluno que ele tem [...]. E eu acho que bons professores são aqueles que fazem com amor mesmo e são apaixonados pela profissão (Camila, escola particular, Fortaleza). (Idem).

Diante da complexidade da profissão docente, os jovens pesquisados concluem que, para ser professor, é preciso “gostar muito do que faz”, “amar muito o que faz”, “ter muita paciência” e sobretudo – “ter vocação”, “ter o dom”. São esses os atributos que, para eles, constituem a docência e que traduzem, em grande parte, como os jovens enxergam o magistério.

A ideia de que a posse de alguns atributos pessoais é suficiente para o exercício do trabalho docente corrobora certas ideias preconcebidas de que para ensinar não é preciso ter uma formação específica. Os estudantes reconheceram a complexidade e as exigências da carreira, porém, “a docência não é vista como uma profissão que detém um saber específico que a caracterize e a diferencie de outras profissões e que precisa ser aprendido”. Essa concepção é ainda mais forte quando se pensa nas séries iniciais, em que se pressupõe que o cuidado é o bastante e que não é preciso preparo (TARTUCE; NUNES; ALMEIDA, 2010, p. 474).

Um fator intrínseco às razões para não ser professor, citado por 48% dos alunos, foi o fato de eles considerarem que não possuem as características pessoais que julgam necessárias ao exercício da docência. Vejamos como isso se faz presente nas afirmações dos alunos:

Então, eu já pensei em ser professor, só que eu já desisti rápido dessa ideia. Eu não tenho condições de ministrar, eu não consigo, tem que saber ministrar o conteúdo, não tenho essa vocação, essa habilidade (Ivan, escola particular, Campo Grande). (TARTUCE; NUNES; ALMEIDA, 2010, p. 457).

Eu nunca pensei em ser professora, até porque sou tímida, não conseguiria falar na frente (Lara, escola particular, Campo Grande). (Idem).

Sim [pensou em ser professora], mas talvez, eu acho que eu não teria paciência para fazer o que os mestres fazem, de ouvir o que os outros falam de mim, ou me criticar, ou elogiar e ficar assim, com a minha estima estável. Eu não teria talvez motivação.

Eu pensei em ser, mas eu vi que não me daria bem nessa área (Tatiana, escola pública, Joinville). (Idem).

Apesar de fatores de ordem pessoal influenciarem na escolha profissional dos jovens, as autoras destacam bem que essa escolha não se restringe apenas às características pessoais, mas, principalmente, ao contexto histórico e ao ambiente sociocultural em que eles vivem. Sendo assim, o processo de decisão profissional deve ser visto como resultado de fatores de natureza extrínseca e intrínseca.

Com relação às condições sociais e financeiras do exercício da profissão, a baixa remuneração aparece como a segunda razão para o desinteresse dos jovens pela carreira docente (25%). Os baixos salários figuram como a primeira causa de desistência para os que um dia pensaram em ser professor (40%). “Outros fatores extrínsecos à docência que se mostraram relevantes para afastar alguns candidatos ao magistério foram a desvalorização da profissão e o desinteresse e desrespeito dos alunos, ambos citados por 17% dos que já pensaram em lecionar profissionalmente” (TARTUCE; NUNES; ALMEIDA, 2010, p. 448).

As autoras expuseram que, nos grupos de discussão, ficou patente a concepção de que o professor é, em geral, mal remunerado e desprestigiado. Decorre disso boa parte dos problemas enfrentados na contemporaneidade pela profissão, como a insatisfação dos que já estão inseridos no campo da docência e o declínio daqueles que ainda estão na iminência de se inserir no mercado de trabalho.

Nessa pesquisa, alguns relatos dos alunos suscitam questões que fazem pensar sobre os desafios enfrentados no cotidiano por aqueles que se dedicam ao trabalho docente. Os relatos consideram que a docência não é uma profissão fácil, pois, além do nível de exigência de formação e do envolvimento pessoal demandado, ainda conta com difíceis condições de trabalho. Vale conferir abaixo:

Eu acho que ser professor é muito difícil, é muito trabalhoso e pelo que ganha, eu acho que é muito difícil alguém sair da universidade querendo ser professor. Por isso que essa profissão está desvalorizada, porque é muito trabalhoso, é muito desgastante. Você tem alunos que não querem aprender, você não quer sair da universidade pra fazer isso. Tanto é que os cursos voltados para ser professor têm pouca concorrência, porque ninguém quer ser professor. Então é muito trabalhoso é muito difícil e acho que não compensa (Marcos, escola particular, Campo Grande). (TARTUCE; NUNES; ALMEIDA, 2010, p. 459).

Os professores não têm condições de trabalho, as escolas não são organizadas, não têm material para trabalhar, isso já estressa: o professor não consegue fazer seu trabalho direito, e também eles não são remunerados como deveriam, porque é uma profissão muito importante porque a base dos jovens são os estudos, e eu concordo com tudo (Ana, escola pública, Feira de Santana). (Idem).

Eu acredito que nós jovens pensamos na nossa vida, planejamos ter nossa casa, nosso carro, só que... e por que não ser professor? Porque ser professor nos deixa distante desses sonhos por causa da remuneração, enquanto tem outras profissões que você faz um curso rápido e ingressa logo no mercado de trabalho. E, além disso, tem os nossos pais que tem um pouco de medo do que as pessoas vão dizer (Vivian, escola pública, Manaus). (Idem).

A respeito do reconhecimento social e das possibilidades de progredir na carreira, os jovens pesquisados expressaram a opinião de que as chances de ascensão são remotas e implicam abandonar a docência, sair da sala de aula. As falas a seguir sintetizam isso:

Pelo que eu saiba, antigamente era uma profissão muito valorizada, muito respeitada e hoje em dia já não é bem assim. Ser professor, muitas vezes, assim, a pessoa olha assim: “Você vai ser professor? Ah! Que pena! Tipo, meus pêsames!” Porque o cara vai ser desvalorizado, não vai ter muita remuneração (Thaís, escola particular, Manaus). (TARTUCE; NUNES; ALMEIDA, 2010, p. 459).

A questão do professor é uma profissão complicada. Só consegue dar certo na carreira de professor quem tem vocação suficiente para isso, uma profissão de amor maior no seu coração, conseguir ser professor. Então, você vai em frente, mas caso contrário é uma carreira que não te dá futuro para um profissional. São poucos que conseguem chegar ao cargo de diretor do colégio ou no máximo da situação como secretário da educação. Conheço professores que dão aula há 20 anos e nunca saíram do mesmo lugar e da mesma carga horária (Breno, escola particular, Campo Grande). (Idem).

Parte dos alunos, notadamente os das escolas particulares, de nível socioeconômico mais alto, mencionou a docência como atividade complementar, secundária, que pode acontecer concomitante a outra atividade profissional. Para esse grupo de alunos, a atividade docente se enquadraria no formato de um *hobby*, um trabalho voluntário, ou um “bico”. Ou, ainda, uma possibilidade em uma etapa de idade mais avançada, quando já tiver estabilidade financeira.

Ah, faz uns dois anos, que eu pensei isso aí [em ser professor], mas já desisti já. É muito difícil. Eu quero mesmo é a área de Engenharia. Só se for de vez em quando, como trabalho voluntário (Danilo, escola particular, Campo Grande). (TARTUCE; NUNES; ALMEIDA, 2010, p. 461).

Eu acho que o meu hobby já está preparado para a Uece. Na Uece, como não tem nenhum dos cursos que eu penso em fazer, eu vou fazer o meu hobby na Uece que na verdade eu estou em dúvida entre dois, que é Filosofia e Letras (Camila, escola particular, Fortaleza). (Idem).

Eu penso da seguinte forma: quando eu alcançar a minha realização profissional, quando eu tiver certeza que eu sou bom naquilo que eu faço. E que... Lá para os 40, os 45, sabe? Eu pretendo ensinar. Eu acho legal você passar o seu conhecimento para outras pessoas, e eu acho uma profissão muito nobre (Daniel, escola particular, Fortaleza). (Idem).

Alguns alunos afirmam explicitamente que se sentem desmotivados para a docência em virtude do que veem seus professores passar no dia a dia. Eles se negam a passar pelo mesmo processo que seus professores, considerando também a própria experiência dentro da sala de aula.

Eu acho que nós não queremos mais ser professores, porque, como nós ficamos muito tempo em um colégio, dentro da sala de aula, às vezes o dia inteiro, nós não aguentamos mais a sala de aula (Marta, escola particular, Joinville). (TARTUCE; NUNES; ALMEIDA, 2010, p. 461).

Bom, eu acho que ninguém quer estudar durante quatro anos para depois ser desvalorizado. Eu acho que todo mundo aqui espera um retorno. E assim, nós convivemos diariamente com os professores, nós sabemos o que eles passam, não é fácil chegar em uma sala de aula e ministrar uma aula, fazer com que todo mundo preste atenção em você! E você administrar aquela situação é difícil. Como nós conseguimos visualizar o que acontece, eu acho que muita gente pensa: “Pôxa, eu queria, mas eu não vou conseguir” (Jussara, escola pública, Joinville). (Idem).

A esse respeito, as autoras asseveram que

Os dados também indicam que as experiências negativas afastam os alunos da escolha pela docência. No entanto, quando essa imagem é boa e colabora para uma experiência mais positiva na escola, há, talvez, a possibilidade de que o aluno pense em ser professor, mesmo que desista dessa opção por diversas outras razões. Nesse sentido, não se pode desconsiderar a imagem que os próprios professores constroem de si próprios – em palavras ou em atos – e que acaba influenciando seus alunos (TARTUCE; NUNES; ALMEIDA, 2010, p. 474).

Um dos jovens da pesquisa levantou uma discussão pertinente sobre as escolhas profissionais. Em seu comentário, essas escolhas são fruto de uma construção social da imagem que se tem da profissão. A rejeição à profissão docente estaria relacionada, em sua opinião, à falta de um referencial positivo do professor. Não só a sociedade atribui menos *status* e valor a essa carreira como também os próprios professores, por vezes, constroem uma imagem de si próprios que não favorece que seus alunos os sigam. A imagem de professores concorre socialmente com outras carreiras, aparentemente mais valorizadas:

Ninguém sonha desde pequeno em ser professor de ensino médio [...] e “vou ser que nem ele”. Ninguém nasce pensando: “ah eu quero ser analista de sistema, sei lá, ah eu quero trabalhar com telemarketing”. Ninguém nasce assim. O seu sonho você constrói. Você não nasce com o seu sonho, você constrói. Você constrói com... com seus exemplos, com seu referencial. O seu referencial hoje é o quê? É ser médico, é ser advogado, é ser um cientista, é ser um engenheiro (Daniel, escola particular, Fortaleza). (TARTUCE; NUNES; ALMEIDA, 2010, p. 472).

E tem aquilo como o colega falou também, de ser médico, “eu sou médico”, “oh!”. Tem aquela imagem também de que os melhores estão em empresas, os melhores são médicos e coisas assim... E os que não conseguem ser os melhores, eles ensinam, eles viram professores. Essa é a imagem que passaram para mim, pelo menos (Antônio, escola particular, Joinville). (Idem).

Os comentários acima demonstram a inter-relação anteriormente citada entre os fatores intrínsecos e extrínsecos que envolvem a escolha profissional. Notamos que a adesão profissional engloba dimensões subjetivas e as representações sociais construídas acerca de determinada atividade profissional. O problema é que nem sempre a representação social que se tem corresponde àquilo que se deseja.

As dificuldades associadas ao trabalho do professor não impediu que a maioria dos jovens da pesquisa enaltecesse a docência como uma “profissão bonita”, uma “função nobre”, porque vê nela um trabalho fundamental para a formação do indivíduo: “é ter a possibilidade de ensinar as pessoas, influenciá-las e modificá-las”. Os alunos demonstram a percepção de que a docência fundamenta-se na dependência do outro para se alcançar suas metas profissionais. Sendo assim, a realização pessoal do professor depende também do “sucesso” do aluno. Nesse sentido, o trabalho torna-se, na opinião deles, de fato, gratificante (TARTUCE; NUNES; ALMEIDA, 2010, p. 472).

Nesse estudo também se observou a tendência de mudança de perfil dos que buscam a profissão docente. As autoras questionam se de fato a escolha pela docência por jovens das classes C e D configura-se realmente como uma opção ou se por exclusão esses jovens optam por “cursos gratuitos ou baratos, aligeirados, de fácil acesso e, portanto, viáveis não só do ponto de vista econômico, mas também das exigências de natureza acadêmica” (Ibid., p. 475). A maioria dos alunos ouvidos na pesquisa, independentemente do tipo de escola, mostrou-se ciente de que o desinteresse pela profissão docente pode acarretar falta de professores no futuro. Em vista disso, alguns alunos acreditam que a profissão docente esteja fadada ao desaparecimento.

Estudo exploratório do Inep, realizado em 2009, apontou que a distribuição das idades dos professores em cada uma das etapas da educação básica reflete o que acontece na trajetória desses profissionais e na carreira docente. Esse reflexo é percebido com a presença de profissionais mais jovens nas etapas iniciais e profissionais mais experientes nas etapas finais. Conforme os resultados desse estudo, “o fluxo dos professores ao longo da carreira não é uniforme: professores mais novos podem estar abandonando a carreira após certa experiência e professores mais antigos, mais estáveis, estão se aproximando da aposentadoria” (BRASIL, 2018, p. 27).

No bojo das reformas e políticas de profissionalização, Shiroma e Evangelista situam a retórica da competência (que será problematizada mais adiante), que, conforme as autoras, responsabiliza o professor pelas mazelas educacionais e o culpabiliza caso não invista em sua profissionalização e formação continuada, dando-lhe um novo título, o de incompetente, pois as autoras partem do entendimento de que

Contraditoriamente, o peso do complemento “profissional” agregado ao professor não lhe alçou a uma condição mais confortável e distante da do amadorismo. O adjetivo serviu para dar ciência de que estaria condenado a viver eterna formação, lançando-o à condição de quase professor que nunca está preparado (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003, p. 11).

De acordo com o que foi exposto acima e com as postulações das autoras, o professor envolto pelo ideário da profissionalização pode ser comparado ao profissional comprometido em agradar o cliente, que atende a demandas de eficiência e competência individual, que se sente mais um membro de determinada organização escolar do que de uma categoria profissional.

O raciocínio das autoras encadeia-se no sentido de atribuir um papel estratégico ao ideário da profissionalização. Para elas, trata-se de um conceito que ambiciona a flexibilidade curricular para adequação ao capital; formação de trabalhadores e consumidores; e o controle da pobreza. Portanto, Shiroma e Evangelista (2011, p. 129) consideram que o ideário da profissionalização é uma questão ideológica e como tal “foi usado para catalisar consensos no campo educacional, seduziu professores e suas organizações”.

As autoras seguem afirmando que a profissionalização “funcionou como um slogan” que, segundo Contreras (1999), “constituiu-se de palavras como ‘aura positiva’, como ‘qualidade, excelência, competência, eficácia e produtividade’” (Idem). Elas ressaltam que o ideário da profissionalização ajuda a produzir consensos porque remete a uma valoração positiva, a um estado que todos almejam. Shiroma e Evangelista (2011) incluem o termo “profissional” no rol dos “vocábulos positivos” que servem de alicerce para o discurso reformador, pois aparenta conferir autoridade legitimada por um conhecimento específico e autonomia para exercer um ofício.

Também é frisado pelas autoras que o termo “profissional” remete ao domínio de saber específico, próprio de um campo de atuação que requer formação específica em instituição credenciada, preferencialmente de nível superior. Por um lado, Shiroma e Evangelista (2011) reconhecem que a exigência da formação em nível superior pode ser interpretada como positiva, indo ao encontro dos anseios do movimento docente por valorização. Entretanto, elas sinalizam para a ocorrência de tensões e contradições nesse processo. O que as autoras querem

transparecer é que a profissionalização e a valorização social que os professores almejam tornaram-se uma potente política do governo para o gerenciamento do “estoque” de professores.

Elas asseveram que a conjuntura que favoreceu a retomada da ideia de profissionalização docente ligava-se a dois movimentos importantes, ambos de desqualificação. Seriam a desqualificação do trabalho educativo, sobretudo do trabalho do professor da rede pública de ensino, e a desqualificação das instituições formadoras, que não estariam preparando adequadamente o docente necessário à sociedade contemporânea. Decorre dessa ideia a declaração das autoras de que “a melhoria da qualidade da educação foi apresentada como a principal justificativa para se profissionalizar os docentes; para aferi-la foram criados parâmetros e instrumentos padronizados de avaliação” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011, p. 131).

Em artigo publicado na revista *Perspectiva*, em 2011, as autoras desenvolvem uma reflexão articulando profissionalização e avaliação, entendendo-as como dois eixos complementares nas políticas que instituem novas formas de gestão da educação. Ancoradas nas postulações de Popkewitz (1997), elas afirmam que os processos de profissionalização foram utilizados para introduzir sistemas de racionalização no ensino, visando à homogeneização da prática docente e sua burocratização. Contudo, Shiroma e Evangelista (2011) chamam atenção para o fato de que não ficava explícito, nos primeiros documentos oficiais sobre a temática, que uma das formas de se assegurar esse intento seria um sistema forte de avaliação.

A partir desse pressuposto, as autoras asseguram que está se consolidando um modelo de gestão por resultados, fulcrado em um forte sistema de avaliação, critérios e indicadores definidos. Elas ressaltam que os reformadores alegam que quanto mais normatizada, informatizada, computadorizada, despersonalizada for a avaliação, mais adequada será, posto que se tornaria mais refratária à subjetividade do avaliador. Porém, para elas, essa ênfase hipertrofiada nos instrumentos e mecanismos de avaliação tem produzido uma reorganização nas instituições educacionais que retiram boa parte do tempo que dedicariam ao trabalho educativo para registro de informações, preenchimento e envio de relatórios às instâncias superiores.

Os efeitos que Shiroma e Evangelista identificam como resultantes da profissionalização docente, denominada por elas de “ideologia do profissionalismo”, manifestam-se de maneira divergente em se tratando dos professores, do grupo ocupacional e dos empregadores. A esse respeito, as autoras afirmam que

Os efeitos da ideologia do profissionalismo sobre a categoria do magistério fomenta a

disputa entre pares, o individualismo, alterando as relações no interior do grupo ocupacional e dele com seus superiores. Por parte dos docentes, o apelo à profissionalização constitui uma forma de obter boas condições de trabalho, formação, melhoria salarial, reconhecimento social, ao passo que por parte dos empregadores é um recurso para administrar conflitos, forjar consensos, estabelecer meritocracia, salários diferentes, condições para o gerenciamento do imenso contingente de professores (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011, p. 142).

Nessa perspectiva, as autoras vão situando a profissionalização docente como um discurso ambíguo que responsabiliza o professor pela má qualidade da educação e, simultaneamente, lhe confia a “missão” de produzir sua boa qualidade somada às novas formas de gestão e organização da escola. Como uma ideologia, as autoras apontam que a profissionalização tem repercussões sobre a identidade profissional do professor, que sofre pressões externas e internas que corroboram a construção de uma “subjetividade híbrida do professor competente e impotente”. Em suas inferências, elas trazem ao debate a questão da saúde dos professores, pois os efeitos desse movimento podem também se manifestar em fenômenos conhecidos como “mal-estar docente, síndrome de *burn-out*, entre outros que atingem a saúde dos professores” (Ibid., p. 143).

A saúde dos professores, que, por sua vez, passa por nuances de difícil especificidade, é uma questão permeada por contradições. Assunção e Oliveira (2009) discorrem sobre a reestruturação do trabalho docente e seus efeitos sobre a saúde dos profissionais que atuam nas escolas. Segundo elas, efeitos negativos sobre a saúde dos docentes “decorreriam de fatores como a massificação da educação, a desregulação, a redefinição de tarefas, os quais, no conjunto, seriam indicadores da ausência de definição sobre o que seria um “bom trabalho” e da fraqueza dos debates sobre estas questões” (Ibid., p. 352).

As autoras interpretam de maneira combinada os resultados de estudos contemporâneos originados de ambas as fontes, epidemiológicas ou ergonômicas, para problematizarem as articulações entre as dimensões do fenômeno de intensificação e a saúde dos professores. Elas assinalam que

À medida que se tornam mais complexas as demandas às quais as escolas devem responder, também se complexificam as atividades dos docentes. Estes se encontram muitas vezes diante de situações para as quais não se sentem preparados, seja pela sua formação profissional ou mesmo por sua experiência pregressa. Quanto mais pobre e carente o contexto no qual a escola está inserida, mais demandas chegam até elas e, conseqüentemente, aos docentes. Diante da ampliação das demandas trazidas pelas políticas mais recentes, o professor é chamado a desenvolver novas competências necessárias para o pleno exercício de suas atividades docentes. O sistema espera preparo, formação e estímulo do sujeito docente para exercer o pleno domínio da sala de aula e para responder às exigências que chegam à escola no grau de diversidade que apresentam e na urgência que reclamam (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009, p. 354-355).

A ampliação de demandas expostas no trecho acima, aliada a situações de urgências, pode desfavorecer o “desenvolvimento de estratégias de autoproteção à saúde, como buscar a postura mais confortável, permanecer sentado com o dorso apoiado, evitar abuso vocal”. Com base nas contribuições da ergonomia, compreendemos que, no curso da ação, o trabalhador decide sobre o modo operatório que irá depender dos objetivos gerais da tarefa e daqueles objetivos que ele elabora para adaptar as suas operações ao quadro temporal e aos imprevistos que surgem derivados da variabilidade do objeto e dos processos (Idem). O que acabamos de discutir pode ser elucidado pelos exemplos citados pelas autoras, transcritos abaixo:

Em pesquisa realizada, Assunção (2005) registra a presença em sala de aula de uma criança prostrada, em febre, aguardando a comunicação com a sua família. A professora dividia-se entre desenvolver o seu plano de aula, tentar (por meio de seu próprio telefone celular) encontrar os familiares e observar atenta aos movimentos e ao estado geral da criança. Não havia na escola uma enfermaria ou um dispositivo de rápido contato com o centro de saúde mais próximo. O caso exemplifica a contradição entre a assistência global à criança versus ausência de meios. Contradições desse tipo marcam o processo de intensificação, pois estar atento aos múltiplos sinais, incluindo o estado de saúde da criança, e desenvolver um conteúdo acarreta articular de outra maneira as dimensões afetivas, cognitivas e físicas mobilizadas no curso da ação (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009, p. 356).

Em um dia normal de trabalho a professora às vezes se vê às voltas com a aplicação de flúor nos dentes das crianças, realizando o registro da presença dos alunos nos formulários específicos do Programa Bolsa-Escola, encaminhando-os em fila para exames oftalmológicos, prestando orientações nutricionais, atendendo a convocatória para a vacinação. Tais atividades, que se apresentam como rupturas da tarefa docente diária, entrecruzam-se modificando o plano de aula (Idem).

As situações mencionadas promovem interrupções da tarefa principal, que pode ser a exposição de um tema específico ou a construção do raciocínio matemático, requerendo da professora estratégias para evitar a perda do controle da sala, pois os eventos que se sobrepõem concorrem com o trabalho que está sendo desenvolvido. Assunção e Oliveira (2009) assinalam que a intensificação do trabalho supõe fazer a mesma coisa mais rapidamente. Contudo, o processo de intensificação gera a degradação do trabalho em termos de qualidade da atividade, do bem ou do serviço produzido. Confrontados com o sofrimento no trabalho, o adoecimento surge articulado a um conflito entre “a vontade de bem fazer o seu trabalho, de acordo com as novas regras implícitas da profissão, e a pressão que os leva a certas regras para aumentar a sua produtividade” (Ibid., p. 366).

Essas constatações corroboram as análises da pesquisa desenvolvida pelo Gestrado (2010) sobre o afastamento por licença médica. O equivalente a 38% dos entrevistados tiveram afastamento do trabalho por licença médica (considerando os últimos 24 meses com referência ao ano de 2009). E os motivos que levaram os trabalhadores ao afastamento foram:

problemas de voz, doenças musculoesqueléticas, depressão, ansiedade, nervosismo, estresse e outros.

Um outro aspecto abordado por Shiroma e Evangelista (2008) é que, diante desse contexto de coação, a necessidade de melhorar seu desempenho e o dos alunos e a impossibilidade de fazê-lo acabam propiciando que o professor desenvolva uma subjetividade branda, que, segundo elas, também promoveria o discurso da reconversão, ao qual o professor estaria suscetível. Trata-se, então, de um projeto de construção da menoridade política do professor, intento que exige sua reconversão, isto é, sua identidade multifacetada, flexibilizada, alargada do ponto de vista de sua atuação (Idem).

No artigo “Reconversão docente e reforma da gestão educacional”, as autoras criticam essa espécie de leitura e argumentos que acusam o campo educacional de produzir os problemas econômicos, muito menos o professor pode ser acusado nessa direção. Shiroma e Evangelista (2011) deixam bem explícito que tais problemas originam-se nas relações capitalistas de produção e é nesse âmbito que podem encontrar a sua solução. Elas consideram que certamente a escola tem uma contribuição a oferecer, porém, não pode ser responsabilizada nem pela produção de desigualdades de classe, nem por sua supressão.

Assim, as autoras concluem que “a busca frenética pela eficácia a qualquer custo faz do resultado não um fim – como é anunciado –, mas um meio para realizar a estratégia atualizada dos bancos para a gestão da educação e o controle dos professores” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011, p. 145). Conforme se vê nas postulações das autoras, a estratégia política e ideológica para consolidar tal ambição se consubstanciaria nos ideais da profissionalização docente.

Shiroma e Evangelista (2011) apontam limites inerentes à profissionalização docente, que são construídos por interesses socioeconômicos de Organismos Multilaterais como Unesco, OCDE, ONU, Fundações, como a Varkey, e agências financiadoras da educação, como o FMI. Sem dúvida, são instituições que precarizam, intensificam e desqualificam o trabalho docente com suas premissas e valores, interferindo em grande medida na formulação de políticas educacionais em nosso país.

No emaranhado das transformações ocorridas no contexto brasileiro via interferências de organismos e agências internacionais, reestruturação produtiva, nova fase de acumulação do capital e reordenamento do Estado, parte das políticas educacionais se revestiu de uma significação economicista, tais como competitividade, gestão e descentralização. Nesse panorama, o movimento de profissionalização docente passou a repercutir no Brasil com

muitas imposições e assimilações hegemônicas. Com essa roupagem, de fato, não há louvores nem virtudes no ideário da profissionalização docente.

Não se pode conceber um projeto de profissionalização que não compreenda o contexto em que os professores atuam no Brasil, sobretudo compreender as características da formação docente que podem apontar relações entre o perfil do professorado e a efetividade das políticas educacionais em vigência em nosso país. Conforme a investigação do Inep (BRASIL, 2018) sobre o perfil do professor da educação básica, as recentes mudanças no ambiente profissional dos docentes impactam diretamente o perfil dos novos professores. Dentre essas mudanças, podemos elencar:

[...] reformas educacionais com reestruturação no trabalho docente; instituição de políticas de valorização salarial do docente; aumento da demanda por professores na educação básica; aumento das exigências normativas para formação dos docentes; desafio das inovações tecnológicas; perfil socioeconômico e desigualdades na população atendida (BRASIL, 2018, p. 8).

A pesquisa realizada pelo Inep a respeito do perfil dos professores da educação básica no Brasil teve como base de análise os dados do Censo da Educação Básica dos anos de 2009, 2013, 2017, especialmente o cadastro de profissionais da educação, com foco nos professores em regência de classe. Então, a partir dos dados, foram descritas características do docente, identificando aspectos importantes sobre os professores e suas relações com a formação e com o contexto de trabalho para melhor compreensão da realidade desses profissionais.

O estudo realizado pelo Inep (2018) possibilitou ainda a percepção de uma relação entre o nível de formação dos professores e a localização geográfica. Observamos que professores com nível médio de escolaridade estão mais presentes nas regiões rurais do que nas urbanas; e professores com formação de nível superior estão mais presentes nas regiões urbanas. A hipótese levantada na pesquisa é que talvez esse seja o reflexo do desinteresse de professores com formação mais elevada em trabalhar nas regiões rurais. Possivelmente, esses profissionais com graduação encontram melhores colocações em regiões urbanas, e pessoas que aceitam trabalhar nas regiões rurais são as que têm escolaridade menor, pois é onde encontram oportunidades. É uma situação que expõe a desigualdade regional do nosso país.

Uma outra questão que pode ser apreendida no Censo Escolar da Educação Básica (BRASIL, 2013) a respeito do perfil da docência no ensino médio regular é a escassez de professores. Nas informações obtidas pelo Censo, observou-se que professores não costumam ser exclusivos do ensino médio e que as áreas com os maiores percentuais de docentes atuando em outra(s) disciplina(s) são Artes, Física, Química, História, Filosofia e Sociologia.

Normalmente, observamos que esses professores que atuam em duas ou mais escolas, em dois ou três turnos, que não são exclusivos do ensino médio regular, por vezes não constroem uma identidade com a escola.

Se os debates acerca da adequação da formação dos professores que atuam na educação básica são complexos, o tema ganha um contorno ainda mais preocupante quando analisado para disciplinas específicas. O Censo 2013 mostra que, no ensino médio regular, as disciplinas Sociologia, Artes, Filosofia, Física e Química são as que possuem o menor percentual de docentes com a formação específica na área em que atuam. Apenas para Língua Portuguesa, Biologia, Matemática e Educação Física é observado um percentual superior a 65% de docentes com formação na área da disciplina ministrada (BRASIL, 2013).

Com relação aos ingressantes e concluintes dos cursos de licenciatura, o Censo Escolar 2013 apresentou estimativas que demonstram baixos índices de concluintes principalmente nas áreas das ciências exatas. Uma hipótese que justificaria esse dado é a pouca atratividade dos cursos, aliada às dificuldades inerentes ao conteúdo. Além do baixo número de concluintes, não há garantia de que os poucos profissionais que se formam irão atuar como professores, aspecto que agrava ainda mais uma carência de profissionais na área do magistério (BRASIL, 2013).

Os resultados apresentados no estudo destacam que muitas turmas não são atendidas por docentes com formação específica na área em que atuam. Um breve quadro hipotético, que leva em consideração uma jornada de trabalho de 40 horas, estima que, para atender à atual demanda do ensino médio regular, o país precisa de: 33,6 mil professores exclusivos de língua portuguesa; 33,6 mil professores exclusivos de matemática; 16,8 mil professores exclusivos de artes; 8,4 mil professores exclusivos de educação física; 26,8 mil professores exclusivos de física; 26,8 mil professores exclusivos de química; 26,8 mil professores exclusivos de biologia; 16,8 mil professores exclusivos de história; 16,8 mil professores exclusivos de geografia; 16,8 mil professores exclusivos de filosofia; 16,8 mil professores exclusivos de sociologia; 16,7 mil professores exclusivos de língua estrangeira (BRASIL, 2013).

Definir a quantidade de docentes necessária para solucionar o problema da falta de professores depende também da especificação de um cenário que considere aspectos relacionados ao contexto do trabalho docente no Brasil, como, por exemplo, a jornada de trabalho, o tempo de atividade em sala de aula e a grade horária da turma de atuação (Idem). Esses aspectos ligam-se a fatores que se inserem no debate sobre a constituição do trabalho

docente, identificando seus atores, o que eles fazem e em que condições realizam o trabalho nas escolas de educação básica no Brasil.

O estudo do Inep (BRASIL, 2018) demonstrou que o professor típico brasileiro em 2017 é do sexo feminino (81%), de raça/cor branca (42%, principalmente nas regiões Sul e Sudeste) ou parda (25,2%, principalmente na região Nordeste), e estão alocados, prioritariamente, nas etapas iniciais da educação básica. Segundo o Inep (BRASIL, 2018), esse quadro feminino no magistério tem mudado paulatinamente. A proporção entre homens e mulheres tem se alterado na docência, porém, em ritmo bem lento. O estudo mostrou que

A proporção entre mulheres e homens vem alterando-se, como se pode observar, à medida que progredem as etapas de ensino, com a redução da quantidade de mulheres e o aumento da quantidade de homens docentes nas etapas mais avançadas. Na educação infantil e nos anos iniciais, a participação das mulheres está, em média, em torno de 90%; nos anos finais e ensino médio, esse percentual cai para valores aproximados de 69% e 60% em 2017 (respectivamente). Já a participação dos homens progride de percentuais abaixo de 4% na educação infantil para percentuais em torno de 40% no ensino médio (BRASIL, 2018, p.18).

Notamos que, nas etapas mais avançadas da educação básica, há uma presença masculina maior. Em contrapartida, os índices relativos à presença masculina na educação infantil são baixíssimos, o que pode significar uma certa continuidade de concepções históricas e sociais que atribuem às mulheres um trabalho como extensão das atividades do lar.

Ao considerar a idade do professor da educação básica, é possível obtermos indicações acerca de algumas características de seu perfil profissional, como, por exemplo, a experiência na docência e a postura adotada em relação ao uso das novas tecnologias, já que “professores mais jovens, a princípio, por terem maior familiaridade na utilização desses recursos, teriam maior facilidade em assimilá-las em sua prática docente” (BRASIL, 2018, p. 28).

Os saberes da experiência são construídos ao longo da prática cotidiana do magistério, visto que o fator determinante não é a idade, mas a quantidade de eventos experienciados. Contudo, o passar dos anos colaboram para um maior grau de experiência na profissão e uma faixa etária mais jovem pode indicar menores oportunidades de eventos letivos vivenciados. Estudos indicaram um envelhecimento entre os profissionais do magistério e isso pode se justificar pelo fato de os professores estarem levando mais tempo para se aposentar, ou por voltarem ao exercício da profissão após a aposentadoria (Idem). A Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (*Teaching and Learning International Survey -TALIS*), no ano

de 2013, aponta que os professores brasileiros têm, em média, 14 anos de experiência como docente.

Se há um envelhecimento dos professores, isso evidencia a importância que essa discussão assume no que diz respeito ao processo de recrutamento deles, tanto para a reposição do quadro de profissionais quanto para suprir a expansão na oferta de educação. Essa discussão sobre a diminuição do percentual de professores mais jovens toca em questões inerentes aos requisitos de ingresso na profissão docente, às perspectivas de crescimento e valorização na carreira e às condições necessárias para a permanência no magistério.

Diante de todo esse panorama educacional brasileiro e das indicações críticas elaboradas por Shiroma e Evangelista, consideramos importante destacar que, se é certo que há um projeto de profissionalização docente implementado a contragosto, descolado da nossa realidade, imposto goela abaixo, é sobre essa difícil realidade brasileira que esse projeto irá incidir. Portanto, só nos resta concluir que, nesses moldes, a profissionalização docente, longe de se configurar como um corpo bem ajustado, configura-se como pés sem cabeça, com graves deformações.

Contudo, a defesa que fazemos nessa pesquisa se opõe à tendência fatalista de não se considerar que outros projetos de profissionalização do magistério são possíveis. Os registros históricos apontam marcas de contraposição, de superação de imposições. Essas marcas são vistas até mesmo na formulação de políticas que se contrapõem aos interesses do ideário neoliberal. Haveria, portanto, apenas uma significação possível de ser atribuída à profissionalização, aquela específica ao modo de produção capitalista? Pensar assim, em um significado único, não seria também uma imposição ideológica? Defendemos que uma maneira de superar estratégias de controle ideológico é tentar melhor compreender e ter proposições. Assim, haverá sempre possibilidades de se propor o novo.

2.2 PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: UM REFÚGIO PROTEGIDO E EXCLUSIVO COM ACESSO RESTRITO AOS CREDENCIADOS? A PERSPECTIVA DE MARISA VORRABER COSTA

A perspectiva que investigaremos nesta seção a respeito da profissionalização docente terá como base os estudos que resultaram na tese de doutorado da autora Marisa Vorraber Costa, intitulada *Trabalho docente e profissionalismo*. Marisa realizou estágios de Pós-Doutorado na Universidade de Lisboa (bolsista Capes) e na Universidade Complutense de Madri (bolsista

CNPq), e Estágio Sênior na Pädagogische Hochschule de Karlsruhe – Alemanha (bolsista Capes). É também especialista em Métodos e Técnicas de Ensino com estágio de especialização em Educação de Professores na Inglaterra (bolsista do Conselho Britânico).

Atualmente é professora da Universidade Luterana do Brasil e docente convidada do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Suas atividades atuais em pesquisa concentram-se nos Estudos Culturais em Educação, mais especificamente sobre o tema Cultura e Pedagogia, desenvolvendo estudos e orientando teses e dissertações que tratam das relações entre poder, discurso e política cultural na educação. Os focos atuais são identidade, mídia e consumo na pós-modernidade, com ênfase nas conexões entre escola e cultura contemporânea.

A tese elaborada pela autora foi realizada em uma escola pública na periferia de Porto Alegre em 1995. O trabalho de professoras e professores que atuavam da quinta à oitava série foi apresentado como objeto de estudo. Para se aproximar do trabalho docente, a autora fez uso de vários recursos e procedimentos como diário de campo, entrevistas gravadas, seminários, observações participativas, levantamento histórico e contextual da escola, das professoras e professores e dos estudantes, entre outras metodologias. A problemática explorada foi descrita pela autora da seguinte forma:

No contexto deste estudo, o que faço é discutir como o discurso do profissionalismo perpassa o trabalho das professoras e professores de uma escola de primeiro grau de periferia urbana; discutir como a interpretação desses docentes sobre seu próprio trabalho é perturbada por uma tradição profissionalista que adentra as corporações e interfere na construção da docência como um espaço de atuação democrática. E como relações sociais desiguais são reforçadas por um discurso profissional cujo conteúdo é mais defendido do que praticado pelas professoras e professores, contribuindo para uma imagem social ambivalente da profissão (COSTA, 1995, p. 152; grifos da autora).

Ao descrever seu caminho investigativo, a autora relata que, simultaneamente ao trabalho de campo, transcorreu-lhe uma pesquisa de cunho teórico, incluindo uma retrospectiva do trabalho docente e uma revisão dos estudos da área. Assim, a autora foi entrando em contato com uma linha de pensamento educacional crítico, que, ao questionar seus próprios pressupostos inerentes às análises do trabalho docente, lançam críticas ao profissionalismo. Fica evidente, no trecho acima, que, para Costa (1995), o discurso do profissionalismo é perturbador ao trabalho docente, capaz de pôr em risco a atuação democrática no magistério.

A autora menciona a concepção de profissionalismo e profissionalização como sendo duas noções semelhantes, muito embora, em seus escritos, quando ela fala de *profissionalismo*, parece referir-se a um ideário que engloba um conjunto de ideias, costumes e valores. Quando

trata do processo desencadeado na história para apropriação desse ideário, ela faz uso do termo profissionalização.

A autora partilha das críticas lançadas por Larson (1997, 1988) e Popkewitz (1987) sobre o profissionalismo. Esses autores utilizam concepções foucautianas para analisar o processo de profissionalização na sociedade capitalista. Portanto, eles apontam para as relações de poder que circulam nas práticas profissionalistas, que, por sua vez, podem regular e determinar os discursos que serão tomados como verdadeiros.

Costa (1995) aproxima-se, em alguns pontos, das postulações de Shiroma e Evangelista. Ela afirma que a influência do Estado na configuração dos docentes como profissionais foi decisiva. Para ela, esse processo resultou de um acordo de interesses ao qual os professores teriam aderido em troca de um estatuto de autonomia e de independência e, em contrapartida, o Estado poderia garantir o controle sobre a escola. Esta assertiva conduz o seguinte argumento da autora:

É importante ressaltar as peculiaridades do tipo de funcionário de estado em que se constituem os docentes. Dada a própria natureza da atividade, ligada à intencionalidade política do Estado, os professores são difusores da ideologia dominante subjacente aos *ideais nacionais*. Sua posição se reveste de uma certa ambiguidade uma vez que como servidores do estado não podem se opor a ele e estão submetidos a um controle ideológico; por outro lado sua condição de autonomização lhes possibilita uma certa independência e a construção de um discurso próprio (COSTA, 1995, p. 79; grifos da autora).

Como vimos na citação acima, a autora considera que os docentes se situam numa posição ambígua, pois, ao passo que estariam submetidos a um controle ideológico, por outro lado teriam uma certa independência, que lhes possibilitaria a construção de um discurso próprio. Costa (1995) problematiza essa suposta independência fundamentada em Bourdieu (1979, 1984). Para Bourdieu, essa pseudoindependência configura-se como uma forma de transformar a coerção em adesão livre.

Ao que nos parece, a autora caminha aqui para uma perspectiva bem próxima do determinismo, porém, ao tratar de concepções como “isolamento sociológico” e “hierarquia socioprofissional”, considera as diversas nuances que compõem o que ela conceitua como “ambiguidades do estatuto dos docentes”. A autora aponta o século XIX como um marco para o desenvolvimento dessas ambiguidades, pois os professores, oriundos dos meios sociais desfavorecidos, viveram um paradoxo que ela justifica pela rejeição deles pela classe burguesa e, ao mesmo tempo, o impedimento de frequentar as classes populares. Segundo Costa (1995), tal situação promoveu um isolamento sociológico dos docentes, que acabou reforçando a

solidariedade no interior do grupo e facilitando a formação de uma identidade profissional.

É também registrado pela autora que o século XIX marcou o início da feminização do magistério, o que, segundo Costa (1995), contribuiu para a desvalorização relativa da profissão. Ela ressalta que, inicialmente, não havia discriminação entre salários masculinos e femininos no magistério e isso fez com que rapidamente o magistério primário fosse feminizado. Contudo, entre outros fatores, o salário da mulher passou a ser visto como uma renda suplementar por interferência de uma hierarquia social que, conforme explicita Costa, considerava a posição do marido como sendo superior. Assim se estabelecia um obstáculo às reivindicações de melhoria quanto à remuneração. Por considerar a feminização como um dos elementos importantes nos projetos de ascensão dos docentes na hierarquia socioprofissional, a autora traz à baila mais um aspecto que compõe as ambiguidades do estatuto docente, o fato de que por um lado suas funções se situam ao lado dos médicos e advogados, mas no que se refere à sua renda, ao lado de artesãos. Ainda sobre a feminização do magistério, a autora destaca:

As perspectivas do trabalho docente, que apresentei ao longo dessa Primeira Parte, apontaram para a origem masculina da ocupação, seja por seu caráter público (situação à qual as mulheres nem sempre estiveram expostas), seja por sua identificação com o trabalho intelectual (capacidade nem sempre reconhecida nas mulheres num mundo profundamente marcado pela mística do patriarcado), e para uma associação inequívoca entre o declínio de seu status e prestígio social e o aumento do contingente feminino em seus quadros. À medida que o magistério foi sendo povoado por mulheres, caracterizando-se como uma profissão feminina, os cargos hierarquicamente mais elevados e aqueles que tratavam da gestão, organização e controle da docência foram sendo ocupados por homens, evidenciando um processo elitista e discriminatório no interior da própria atividade, perpassada pela lógica do patriarcado (COSTA, 1995, p. 139).

Em consonância com Costa (1995), diversos autores concordam que o magistério tornou-se uma profissão feminina a partir de meados do século XIX (Nóvoa, 1991; Hypolito, 1997; Guimarães, 2006; Warde e Rocha, 2018), coincidindo com o processo de industrialização e expansão da escolaridade. Hypolito (1997, p. 55) considera que, em face desse processo de feminização, há características culturais próprias da constituição histórica da mulher como ser social que permitiram a consolidação desse perfil do professorado: “a mulher tornou-se participante do mundo do trabalho, especialmente na função docente, não só porque foi submetida, mas também porque construiu essa possibilidade”. O autor destaca que algumas características culturais mostraram-se favoráveis às mulheres, dentre elas as “habilidades femininas” e a compatibilização de horários entre o magistério e o trabalho doméstico. Para Hypolito (1997, p. 57),

O ideário da vocação, o ideário do ato de ensinar, entendido como sacerdócio, como missão, que considera o professor como aquele que professa, é algo anterior à feminização do magistério. Mas o magistério como profissão feminina é uma síntese mais acabada de todas essas relações, pois se constitui numa combinação entre vocação/ensino/ maternidade/ funções domésticas.

O que esse autor põe em discussão é o fato de que, quanto mais o magistério for naturalizado como uma extensão da família, mais automática será a ligação do trabalho de professora com vocação feminina. A esse respeito, Costa (1995) salienta que não é mais recomendável que se incremente o ideário da vocação nos meios educacionais. Em contraposição, ela ressalta que é necessário “valorizar as características que as mulheres incorporam ao ensino, por sua repercussão positiva no trabalho com as/os estudantes e não pelo que elas significam como predisposição à exploração e controle” (Ibid., p. 236).

Do que a autora expõe acerca dessa discussão, resta ainda mencionar a relação por ela estabelecida entre esta hierarquização sexista e a interpretação da docência como ocupação adequada a uma natureza feminina. Essa conexão é considerada pela autora como sendo de caráter essencialista, visto que associa a afetividade ao gênero feminino. E isso é contestado pelas observações realizadas em sua pesquisa. Veja:

Observamos, nessa pesquisa, que parece que sensibilidade e afetividade não são apenas atributos das professoras, mas que os homens que se dedicam ao ensino, igualmente têm apresentado essas características, levando-nos a compreender que a educação escolar não é um espaço técnico restrito orientado por relações formais. Ela tem se caracterizado como um locus de relações interpessoais em que a qualidade dos vínculos afetivos que se estabelecem são decisivos na configuração de seus resultados. Homens e mulheres que se dedicam a ensinar o fazem, também, por encontrar nessa atividade um vasto campo de perspectivas de interação e solidariedade compartilhada (COSTA, 1995, p. 258).

A questão apresentada por Costa (1995) parte do entendimento de que o trabalho docente envolve relações interpessoais e afetivas. Não se trata de atribuir características a um gênero ou outro, mas se refere à natureza do trabalho docente e sua condição de atividade que pressupõe as interações humanas. Nesse ponto, concordamos com a referida autora. A esse respeito, Tardif e Lessard (2014) bem apontam que as interações humanas estão no centro do trabalho docente. Os autores em questão chamam atenção para o fato de que alguns estudantes se aproximam com mais afinidade de um determinado professor, outros não; com alguns grupos as ações se desenvolvem muito bem, com outros, as ações não fluem. Dessa inferência emergem outras dimensões postas em jogo. Contudo, o que Tardif e Lessard (2014) colocam em foco é a influência da afetividade do objeto e da relação com o objeto, bem como a

influência gerada nesse processo pela personalidade do docente. Nessa altura, vale destacar duas constatações evidenciadas pelos autores em questão:

Uma primeira constatação surge das análises anteriores, que o trabalho docente no cotidiano nada mais é, fundamentalmente, do que um conjunto de interações personalizadas com os alunos, a fim de obter participação deles em seu próprio processo de formação e atender às suas diferentes necessidades. Uma segunda certeza que brota também das análises desta segunda parte da obra diz respeito ao lugar primordial da experiência de vida no ofício docente. Quando se ensina não se pode deixar sua personalidade no vestiário, nem o espírito no escritório, nem sua afetividade em casa. Pelo contrário, esses fenômenos são elementos intrínsecos ao processo de trabalho (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 267).

Tardif e Lessard (2014) constroem um cenário que convoca para a atuação docente a personalidade do trabalhador. Segundo esses autores, ela se torna uma tecnologia do trabalho, atributos subjetivos transformam-se em condições objetivas da profissão. Esses aspectos são inerentes ao trabalho docente, independentemente se ele for desempenhado por homens ou mulheres. A pessoa é vista como meio fundamental pelo qual se realiza o trabalho em si mesmo. Por outro lado, aí também se encontram os riscos de esgotamento (Ibidem).

Conforme a visão histórica das professoras com quem Costa (1995) dialogou, quanto menos profissionalizado é um campo, mais facilmente ele vai se feminizando, e elas possuem uma certa lucidez quanto às discussões que a autora se propõe a realizar. Isso fica evidente em suas falas relacionadas a seguir:

Antigamente o magistério era a única alternativa de trabalho para as mulheres;
As professoras têm perfil profissional mais tolerante e cedem com mais facilidade;
As profissões masculinas são mais valorizadas porque, na sociedade machista, ainda é muito forte e disseminada a ideia de que os homens são mais capazes: há um preconceito em relação ao gênero (COSTA, 1995, p. 161-162).

Sobre o trabalho docente e as interações que ele sugere, uma das professoras argumenta que

A escola vem se ocupando de tarefas e assumindo responsabilidades que não são de sua competência;
Não adianta querermos ser profissionais, pois enquanto fazemos todo esse atendimento social e psicológico deixamos de atender ao fundamental que é ensinar (Ibid., p. 240).

No contexto dessa mesma discussão, outra professora falou:

Não é possível trabalhar com um aluno puramente cognitivo porque os seres humanos têm paixões, os seres humanos amam e sofrem, eles se emocionam, e enquanto assim reagem, eles amam e odeiam, eles pactuam, denunciam, aceitam e rejeitam, enfim,

eles são apenas seres humanos aprendizes de homem (Idem).

Conforme explicitado pela autora, esse panorama evidenciado no diálogo das professoras indica a existência de uma imbricação entre os âmbitos privado e social da vida dos estudantes no trabalho docente. Isso porque dificilmente os professores e professoras conseguiriam abstrair as questões psicológicas e sociais de seu trabalho com os estudantes.

Um outro aspecto que a autora dá relevância relaciona-se à constituição da profissão docente, historicamente, como uma atividade com vinculação inequívoca com o saber. Costa (1995, p. 249) lança mão dos estudos de Tardif, Lessard e Lahaye (1991), que identificaram pelo menos quatro tipos de saber mobilizados pelos/as professores/as. São eles:

- a) Os saberes da formação profissional que se referem aos elementos da prática docente são normalmente incorporados aos cursos de formação de professores;
- b) Os saberes das disciplinas que correspondem a domínios tradicionais de conhecimentos disponíveis em nossa sociedade são normalmente incorporados ao mundo escolarizado;
- c) Os saberes curriculares remetem a saberes sociais que se encontram categorizados e organizados pelo sistema escolar sob a forma de programas a serem apreendidos pelos docentes e ensinados aos estudantes;
- d) Os saberes da experiência, que são saberes específicos, são desenvolvidos a partir do trabalho cotidiano na vivência individual dos docentes.

Apesar de considerar a vinculação inequívoca da atividade docente com o saber, Costa (1995) salienta que a qualidade dessa relação tem sido historicamente problemática. Os docentes por ela pesquisados não consideram a universidade e os cursos de licenciatura como instâncias de aquisição dos saberes requeridos ao exercício da docência; muitos professores se envolvem fracamente ou não participam da produção do saber que ensinam; muitos especialistas se encarregam de impor noções de saber fazer inerente à experiência cotidiana dos docentes; a participação dos docentes quanto aos saberes curriculares tem sido incipiente ou controlada.

Nessa perspectiva, Costa (1995) sublinha que a forma como as professoras e professores operam com o saber representam uma importante etapa na sua construção social. Em decorrência dessa ideia, a autora considera que os docentes podem realizar um importante papel como recriadores do saber.

Para avançarmos na discussão tecida pela autora, percorreremos sua reflexão acerca dos riscos do profissionalismo. Fundamentada nas premissas de Burbules e Densmore (1992b), a

autora sublinha uma percepção de que “nos dias atuais o profissionalismo seria uma estratégia incompatível com as ideias aderidas à educação, de democracia, igualdade e respeito à diversidade cultural, e traria consequências prejudiciais a esse projeto” (COSTA, 1995, p. 133). Isso porque poderia gerar consequências como o estabelecimento de um alto padrão de seleção excluindo as minorias das etapas de qualificação profissional; apenas um conjunto reduzido de professores teria acesso ao *status*, salário e privilégios relativamente elevados em consequência das atuais características econômicas e organizativas da educação; ênfase no aspecto técnico do ensino, contribuindo para a estandardização e a racionalização do ensino.

A autora assevera ainda mais sua crítica à profissionalização afirmando que esta

[...] permitiu através da crescente parcelarização dos campos do saber, uma fusão dos interesses das elites e uma regressão na participação dos cidadãos. Isto determina o caráter classista das profissões que, embora embasadas em um discurso meritocrático de igualdade de oportunidades, resguardam, com o aval do Estado, um território de ação exclusivo (Ibid., p. 148).

Assim, a autora vai tecendo seus argumentos no sentido de relacionar o profissionalismo à delimitação de um campo específico de ação. Antes de entrar nesse ponto tão fortemente defendido pela autora, vale examinar como as próprias professoras e professores pesquisados vão se definir quanto ao *status* ocupacional. O termo mais utilizado por elas/eles foi profissional-trabalhador. Vejamos abaixo o que responderam quando questionados sobre essa opção:

Quando analisaram sua própria situação disseram que podem se considerar trabalhadores/as por que têm um patrão – o Estado, o poder público – que lhes restringe a autonomia e, além disso, “*por que profissionais não reivindicam coisas básicas como os professores precisam fazer*”. Mas também afirmam que podem se considerar profissionais porque têm curso especializado e conhecem seu trabalho. Explicam ainda que “*no caso do magistério as coisas se complicam um pouco porque a profissão docente tem um componente afetivo muito forte*” e “*o bom profissional da educação é também o que demonstra envolvimento afetivo e responsabilidade com os alunos*” (COSTA, 1995, p. 241-242; grifos da autora).

Costa (1995, p. 242) ressalta que os elementos contidos nessas falas mostram que muitos dos atributos das profissões, como “responsabilidade pública, formação específica, conhecimento especializado, autonomia e controle racional do campo e do processo de trabalho, estão presentes”. Porém, a autora bem problematiza que parece clara, nas falas e nas discussões na escola, a tendência de considerar o estatuto de *trabalhador* com um olhar negativo, indesejável, socialmente depreciado.

Em contraposição a essa concepção negativa de trabalho, consideramos relevante evocar o conceito de trabalho desenvolvido por Yves Schwartz. O referido autor é um filósofo, com

contribuição basilar quando se fala em ergonomia e ergologia⁹. A abordagem ergológica, em suas ponderações, não lança o olhar para o trabalho como algo simples, pois o mesmo estabelece relações de natureza pluridisciplinar (ALVES, 2010). Para Schwartz (2011, p. 20),

O “trabalho” é ao mesmo tempo uma evidência viva e uma noção que escapa a toda definição simples e unívoca. É sem dúvida nesse “e” que une “o trabalho” e “os homens” que repousa provavelmente a fonte desse caráter enigmático, gerador de paradoxos, e que permite a questão: o que está comprometido – do homem – no trabalho?

Como vimos, Schwartz assume a ideia de que o trabalho é uma realidade enigmática, geradora de paradoxos. Logo, esse entendimento pressupõe aspectos complexos e contraditórios que se opõem a uma visão simplista e unicamente negativa acerca do trabalho. O referido autor denomina como *atividade de trabalho* “um campo da experiência humana propício à interrogação sobre a presença enigmática de uma pessoa, de uma singularidade viva no tratamento de situações a viver” (SCHWARTZ, 2014, p. 260). A partir desse conceito, Schwartz desenvolve uma visão contrária à concepção de trabalho unicamente “como tempo vendido aos outros, na qual, por isso mesmo, todos se alienavam de si mesmos” (Idem). O autor considera o trabalho também como possibilidade de inventividade e criatividade. Corroborando essa ideia, Osório (2014), sem escamotear a nocividade dos modos de organização de trabalho hegemônicos na atualidade, escreve sobre o trabalho como operador de saúde.

Dessa forma, compreendemos que o trabalho não se restringe à assimilação, sujeição e alienação. Não se encontra apenas circunscrito à perspectiva negativa e depreciativa identificada por Costa (1995) como uma tendência entre os docentes. A partir desse entendimento, depreende-se que ser trabalhador não se contrapõe a ser profissional, como se o primeiro representasse os aspectos indesejáveis de uma atividade e o segundo representasse os aspectos positivos e agradáveis de uma ocupação. Conforme explicita Hargreaves (1999), o ensino é uma profissão, mas é também fundamentalmente, um tipo de trabalho.

Hargreaves (1999), ao tratar especificamente do trabalho docente, considera que, com frequência, os professores e suas associações descrevem e dignificam o que fazem como profissão. Ao retratar a escola como centro de trabalho dos professores, o autor em questão afirma que “esse centro está estruturado por meio de recursos e relações que podem fazer que o trabalho seja mais fácil ou mais difícil, frutífero ou fútil, remunerador ou desalentador”

⁹ Para uma introdução a ergologia ver: SCHWARTZ, Yves; DURRIVE, Louis. *Trabalho & Ergologia: conversas sobre a atividade humana*. Rio de Janeiro: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2007.

(Ibid., p. 42). Podemos inferir, então, que o trabalho porta aspectos paradoxais, como também afirmou Schwartz. É possível, entre as múltiplas implicações do trabalho, sofrer e adoecer, tanto quanto satisfazer-se e realizar-se.

Seguindo com a análise das postulações de Costa (1995), percebemos que os docentes avançaram na compreensão da dimensão política de seu trabalho e no compromisso com a educação das classes populares, sem abrir mão das prerrogativas inerentes ao exercício de um trabalho intelectual. E, além disso,

Fica muito claro, também no teor aprovativo com que enunciam as características dos profissionais que, na divisão social do trabalho, seus embates são por manterem-se alinhados/as junto a esse segmento. Não se trata contudo de uma adesão às agendas profissionais, mas de uma condição histórico-social e cultural que lhes parece conveniente e legítima, embora muitas vezes contraditória, face às circunstâncias que seu próprio campo de atuação- a educação das classes populares- lhes impõe (Ibid., p. 243).

A autora vai sinalizando aqui para o risco de que, ao se considerar profissionais, os docentes tendem a delimitar um campo específico de ação. Ao retomar essa discussão, que nos parece central em seus estudos, Costa (1995) afirma que o profissionalismo opera sobre um campo da esfera social que é estruturado e fortalecido com base na posse de um saber específico pelos profissionais que teriam o poder de criar e gerir o discurso, as práticas e as normas de seu uso e difusão. Em decorrência desse entendimento, a autora sublinha que o profissionalismo “trata-se de uma estratégia de domínio do campo de forma a convertê-lo em refúgio protegido e exclusivo, com acesso restrito aos credenciados” (Ibid., p. 244). Segundo a autora,

É de se esperar que profissionais de um campo constituído por discursos com tais credenciais sintam-se “desviados” ou “desviantes ao envolver-se, em seu trabalho, com a fome, a miséria, as drogas, a AIDS, as famílias desintegradas, as jovens mães solteiras, enfim, com todo conjunto de adversidades existenciais que caracterizam aqueles que estão à margem do que é considerado o certo, o padrão. Afinal, essas professoras e professores, ao alterarem suas práticas tradicionais e legitimadas, certamente estão agindo como seres humanos sensíveis, como pessoas solidárias, mas não como profissionais, e o que a sociedade espera delas/es é que sejam PROFISSIONAIS (COSTA,1995, p. 246; destaque da autora).

Nesse ponto, discordamos da autora, visto que não nos parece que um estatuto profissional possa retirar do docente seu comprometimento ético e afetivo com o trabalho que desenvolve. Se fosse assim, o que justificaria o adoecimento em meio aos trabalhadores do magistério senão o envolvimento que, em muitos casos, implicam em esgotamento físico, emocional e psicológico? Chegamos a nos indagar se a autora teria base empírica para tal afirmação, pois até mesmo em outras profissões essa noção de indiferença e descaso é altamente

questionável.

A noção de profissão como “estratégia de domínio do campo de forma a convertê-lo em refúgio protegido e exclusivo, com acesso restrito aos credenciados”, defendida por Costa (1995, p. 244), pode ser melhor problematizada ao considerarmos a análise de Dubar e Tripier (2005). Os autores conceitualizam as profissões conforme um triplo ponto de vista, sendo cognitivo, afetivo e conativo. Do ponto de vista cognitivo, Dubar e Tripier (2005) afirmam que as profissões representam formas históricas de organização social, de categorização das atividades de trabalho que constituem questões políticas. Do ponto de vista afetivo, os autores retratam as profissões como formas históricas de realização de si, de campos de identificação subjetiva e de expressão de valores de ordem ética tendo significações culturais. Por fim, do ponto de vista conotativo, Dubar e Tripier (2005) consideram as profissões como formas históricas de coalizações de atores que defendem seus interesses.

Considerando as postulações de Dubar e Tripier (2005), a dimensão conotativa até se refere às profissões como forma de acordo entre os atores sociais na defesa de seus interesses, contudo, essa é apenas uma das dimensões apontadas pelos autores como forma de conceitualizar as profissões. Como vimos, incluem-se também as dimensões cognitiva e afetiva, que por sua vez, relacionam a subjetividade e a expressão de valores éticos ao exercício profissional.

A autora firma-se na argumentação de que os profissionais, por sua posição elevada, não suportariam a participação dos profanos (professores e pais) e reforçariam os muros de seu refúgio exclusivo, considerando improvável um profissionalismo especial. Ela faz a ressalva de que o grupo de professores pesquisados por ela não se porta com tal indiferença, mas seus discursos se revestem de um ideário que promoveria tal distanciamento dos problemas sociais com que se deparam, o ideário da profissionalização.

O que testemunhei, contudo, é que esse grupo de docentes tem pautado suas ações por um compromisso crescente com os/as estudantes das classes populares, certamente cometendo equívocos, praticando o assistencialismo, mas revelando, quase sempre, uma convicção admirável de que estão labutando na direção correta, apesar de estarem desviados daquilo que é considerado como certo por quem tem o poder de estabelecer o certo e o errado. [...] Alguns relatam as acrobacias a que se entregam para transformar o conhecimento dito universal em algo que faça sentido na vida daquelas/es estudantes (COSTA, 1995, p. 246).

Costa (1995) considera “quase inexistente” a possibilidade de que o saber produzido na prática concreta de ensino desses professores, às classes populares, venha integrar o campo central protegido dos saberes hegemonicamente estabelecidos como socialmente válidos. Em nossa percepção, essas constatações acima retratadas pela autora depõem contra os próprios

argumentos apresentados por ela. Ora, se o ideário do profissionalismo pode tornar os professores indiferentes aos problemas sociais com que se deparam, os professores pesquisados por ela não correspondem a essa hipótese, mesmo se considerando como profissionais. E se eles estão produzindo um saber próprio da realidade em que atuam, portanto, não estão apenas seguindo prescrições dos que produzem discursos nesse campo de atuação.

Marisa Vorraber Costa aproxima-se do pensamento foucautiano e toma a categoria do discurso para enfatizar que o discurso do profissionalismo é um discurso forte que penetra na estrutura e institui sujeitos. Costa (1995) não negligencia que os sujeitos não são estáticos, pois ela reconhece que eles também produzem discursos e interagem com os próprios discursos que os instituem. No entanto, a autora demarca as consequências adversas que o profissionalismo poderia desencadear no contexto do magistério, sobretudo colocando os docentes à parte das questões sociais e democráticas cinscunscritas ao campo educacional de forma crescente.

Essa defesa da autora sobre os efeitos deletérios do profissionalismo no magistério, como sendo um ideário capaz de distanciar os professores das questões sociais e democráticas do campo educacional, parece-nos um impasse, mais precisamente um equívoco relativo ao trabalho docente, situado também nas concepções acerca do trabalho de forma ampla.

Em contraposição a essa perspectiva que pressupõe uma atitude indiferente no trabalho, Schwartz (1987) afirma que toda atividade de trabalho é sempre “uso de si, por si e por outros”. De forma mais completa, o autor refere-se à expressão “*dramática de uso do corpo-si*”. Para esclarecer esses conceitos, o autor destaca que

[...] toda sequência de atividades industriais envolve arbitragens, debates, imersos num mundo social em que a comunidade de destino é sempre eminentemente problemática, em permanente reconstrução. Advêm dessas arbitragens decisões sempre parcialmente não antecipáveis, “renormalizações”; mesmo num nível infinitamente pequeno, os resultados dessas arbitragens – as “renormalizações” – recriam sem cessar uma história: “ocorre continuamente algo novo” que, obrigando-nos a escolher, forçam-nos a nos escolher, na qualidade de seres às voltas com um mundo de valores. Daí vem a ideia de que esse uso de si é uma imposição contínua dessas micro-escolhas permanentes e disso surge a expressão do trabalho como dramática do uso de si (SCHWARTZ, 2014, p. 261).

O autor chama atenção para o fato de que a atividade humana é atravessada por contradições potenciais. Diante do que postula Schwartz, podemos inferir que, por meio dos valores, a atividade promove uma mediação com o meio. Portanto, mesmo nas atividades em que a presença do corpo no agir parece secundária, no âmbito do setor produtivo, por exemplo, “há sem dúvida a presença do corpo que sente e vigia, que adere a, e seleciona, parâmetros variáveis da situação”. De acordo com o autor, todas as atividades de trabalho convocam um espaço de valores, “mobilizam a postura, a gestualidade, a forma de abertura ou fechamento

diante do outro” (Ibid., p. 262).

De acordo com essa perspectiva, o ser vivo tem uma relação valorativa com o meio, que o leva a um debate de normas. Nas palavras de Schwartz (2014, p. 264):

[...] temos de agir num mundo que não criamos, saturado portanto por inúmeras normas antecedentes de diversos níveis e graus de proximidade com as exigências do presente. Ora, dissemos que era a um só tempo impossível e invivível a submissão desse nosso agir ao controle estrito por essas normas antecedentes. Disso vem a necessidade de nos proporcionarmos normas parciais, reajustadas no instante do agir, para lidar com “a” situação. Nossa vida é em consequência uma sequência de debates de normas, exigidos pela configuração de normas antecedentes, de um lado, e impossível e invivível, do outro, que desembocam na série de resultantes que denominamos “renormalizações”.

A noção de debate de normas, ou renormalização explicitada acima, decorre das teorizações de Canguilhem. Para o referido autor, “a reação humana à provocação do meio se encontra diversificada” (CANGUILHEM, 2012, p. 153). Assim, o ser vivo pode elaborar várias soluções a um mesmo conjunto de problemas postos pelo meio, através da significação valorativa da ação operada no meio. Essa noção de meio elaborada por Canguilhem (2012) avança para além da noção de condicionamento, como no caso da perspectiva behaviorista. Decorre dessa compreensão a afirmação do autor de que “o meio propõe sem jamais impor uma solução” (Ibid., p.153). Diante dessas afirmações, convém-nos questionar: Ao se perceberem como profissionais, estariam os professores condicionados a atuar de forma ativa e indiferente no meio em que atuam?

Seguindo a perspectiva ergológica apresentada, não concordaremos que seja assim, pois, nessa perspectiva, a atividade se faz *mediadora* nas interfaces homem e meio. Como destaca Canguilhem (2012, p. 153), é certo que “num estado de civilização e de cultura determinada as possibilidades não são ilimitadas”. O ser humano terá de gerir as *infidelidades do meio*, deparando-se com barreiras. Porém, ele pode tentar formar o seu meio como um espaço possível de normas que tenham uma pertinência coletiva e histórica. Perante o quadro exposto, tecemos as linhas finais desta seção, retomando a fala de uma das professoras participantes da pesquisa realizada por Costa (1995, p. 240): “os seres humanos têm paixões, os seres humanos amam e sofrem, eles se emocionam, e enquanto assim reagem, eles amam e odeiam, eles pactuam, denunciam, aceitam e rejeitam, enfim, eles são apenas seres humanos aprendizes de homem”.

2.3 PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: UM SIGNO DA COMPETÊNCIA PEDAGÓGICA? A PERSPECTIVA DE LEDA SCHEIBE

Para analisarmos a perspectiva que associa a profissionalização docente à disseminação da noção de competência, iremos recorrer às postulações de Leida Scheibe, doutora em Educação, Professora Titular Emérita aposentada da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Pesquisadora na área de Políticas de Formação de Professores para a Educação Básica, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), Leda Scheibe é uma importante referência nos estudos que versam sobre a formação de professores no Brasil, quer seja no âmbito do estado de Santa Catarina, onde edificou sua trajetória acadêmica e profissional depois de migrar do Rio Grande do Sul, ou mesmo considerando o contexto nacional, graças à sua participação em importantes associações da área (ANDE, ANPED, ANFOPE, ANPAE, CNTE, entre outras). Também participou de comitês assessores de órgãos governamentais, tais como a Coordenação para Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), e em comissões de especialistas constituídas pela Secretaria de Educação Superior (SESu) do Ministério da Educação (MEC).

Em seu artigo “O projeto de profissionalização docente no contexto da reforma educacional iniciada nos anos 1990”, Leda Scheibe focaliza a reforma da formação inicial de professores da educação básica em implementação pelo Estado brasileiro no referido período. Segundo ela, os elementos centrais dessa reforma evidenciaram que o processo de profissionalização toma por base conceitos e práticas que têm origem no campo do trabalho. Os documentos e atos normativos apontados pela autora como determinantes no quadro oficial que pretendia instalar uma nova lógica nessa formação estão arrolados a seguir. Mas alguns deles foram analisados no capítulo anterior:

- Resolução CNE/CP 02/97, de 26/6/97 – Dispõe sobre os programas especiais de formação de docentes para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional em nível Médio;
- Resolução CNE/CP 01/99, de 30/9/99 – Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os artigos 62 e 63 da Lei 9.394/96 e o artigo 9.º, § 2.º, alíneas “C” e “H”, da Lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei 9.394/96;
- Decreto 3.276, de 6/12/1999 – Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na Educação Básica, e dá outras providências;
- Decreto 3.554/00 – Dá nova redação ao § 2.º do art. 3.º do Decreto 3.276 de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica;
- Parecer CNE/CP 009/2001 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
- Parecer CNE/CP 027/2001 – Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 009/2001 – Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de

graduação plena;

- Parecer CNE/CP 028/2001 – Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
- Resolução CNE/CP 1/2002 – Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; - Resolução CNE/CP 2/2002 – Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior (SCHEIBE, 2004, p.179).

Além dos documentos acima indicados, surgiram novas formulações normativas e legislações que, pelo limite temporal, não foram arroladas pela autora, porém, alguns que se encontram nessa lista continuam exercendo forte influência no campo educacional, sobretudo no delineamento de um projeto de formação de professores. Os documentos e atos normativos apontados, produzidos no processo em curso a partir da década de 1990, indicavam, segundo Scheibe (2004), o enfoque de formação para o novo século pautado pela lógica da profissionalização docente. Scheibe (2004, p. 181) assinala que

A ênfase em dotar o trabalhador de uma base sólida de conhecimentos gerais, necessária para sua maior treinabilidade e adaptação à flexibilidade e às mudanças nos processos produtivos, está presente nos documentos oficiais reformadores da educação. Como nos alertam SHIROMA e CAMPOS (1997), pretende-se elevar o nível de escolaridade dos trabalhadores e contribuir para o desenvolvimento de uma nova atitude frente às mudanças necessárias à melhoria do seu desempenho profissional.

A partir desse pressuposto, Scheibe destaca sua concordância com Luiz Carlos de Freitas (1995, p. 127), ao considerar o aguçado interesse que então se evidenciava para com a preparação de um novo trabalhador. Freitas (1995) apresentava como hipótese as seguintes consequências, que certamente adviriam das políticas educacionais em estruturação:

- a) o ensino básico e técnico vai estar na mira do capital pela sua importância na preparação do novo trabalhador;
- b) a didática e as metodologias de ensino específicas (em especial alfabetização e matemática) vão ser objeto de avaliação sistemática com base nos seus resultados (aprovação que geram);
- c) a “nova escola” que necessitará de uma “nova didática” será cobrada também por um “novo professor” – todos alinhados com as necessidades de um “novo trabalhador”;
- d) tanto na didática como na formação do professor haverá uma ênfase muito grande no “operacional”, nos “resultados” – a didática poderá restringir-se cada vez mais ao estudo de métodos específicos para ensinar determinados conteúdos considerados prioritários, e a formação do professor poderá ser aligeirada do ponto de vista teórico, cedendo lugar à formação de um “prático”;
- e) os determinantes sociais da educação e o debate ideológico poderão vir a ser considerados secundários – uma “perda de tempo motivada por um excesso de politização da área educacional”.

Para Scheibe, tais expectativas realmente foram se concretizando. E ela advoga que “estamos hoje diante de uma retomada do tecnicismo, sob novas bases” (SCHEIBE, 2004,

p.182). Em consonância com Shiroma, Evangelista e Costa, a autora em questão afirma que

Os organismos de influência internacional como Cepal, Unesco, Banco Mundial, passaram a ser os grandes promotores do aumento da escolaridade básica como condição para a adoção das novas tecnologias. A formação de recursos humanos, ao lado do desenvolvimento de mecanismos favorecedores do acesso à geração de novos conhecimentos, adquiriu papel cada vez mais central, ao lado do incentivo ao fortalecimento da base empresarial, de uma economia internacional e da ampliação da infraestrutura tecnológica (Idem).

Em conformidade com esses aspectos, Scheibe (2004) passa a assinalar que a reforma de ensino em andamento na formação dos professores introduziu no cenário brasileiro uma nova compreensão do *ser professor*. Nesse contexto, a autora atesta a ocorrência da assimilação no discurso educacional de termos tais como “currículo por competência”, “avaliação do desempenho”, “promoção por mérito dos professores”, “produtividade, eficiência e eficácia”, entre outros, que se tornaram recorrentes nas reformas em curso. Em vista disso, a autora faz a seguinte declaração:

A atual reforma contém, portanto, um projeto de profissionalização para os professores com base na lógica das competências. Essa lógica está presente na reforma como um novo paradigma curricular, que objetiva propiciar formação docente que responda de forma eficaz aos requisitos da reforma da Educação Básica (Ibid., p. 183).

Para reforçar sua formulação acima explicitada, Scheibe utiliza-se de um estudo realizado por Campos (2002) sobre os documentos oficiais que tratam das normatizações da formação inicial de professores da educação básica implementada pelo Estado brasileiro durante os anos 1990. Campos (2002, p. 183) detectou, nesse sentido, quatro dimensões basilares nesses documentos: “a ressignificação da prática pedagógica, que passa a ser caracterizada pela imprevisibilidade e fluxos descontínuos de acontecimentos; a aquisição de competências; a avaliação das competências; e a certificação das competências”. Faz-se oportuno, para uma melhor compreensão dos argumentos de Leda Scheibe, conferir as referidas constatações de Campos (2002).

Para Campos (2002), há uma busca de ressignificação da prática pedagógica presente nos documentos por meio da representação dessa prática como algo mutável, sempre complexa e imprevisível. A autora avalia que a noção de imprevisibilidade do trabalho docente sempre existiu; o que é novo, segundo ela, é que essa noção aparece agora como categoria que define a própria prática. A imprevisibilidade assim enfatizada implicaria em uma mobilização de saberes não formais e na necessidade de uma improvisação constante na prática pedagógica. A forma de compreender a prática, tratada como um fluxo de eventos, valorizaria, sobretudo, aspectos

subjetivos relacionados a capacidades de gestão do professor.

Campos (2002) também destaca que a aquisição de competências formalizada pelos documentos constitui-se fator importante para a formação de indivíduos com elevado nível de adaptabilidade. Nesse caso, a análise dos elementos da prática profissional do professor configurar-se-ia como base para a construção do referencial de competência. Para Campos (2002), é a partir desses elementos que são estabelecidas as competências gerais, das quais se desdobram as competências específicas, que, conseqüentemente, podem gerar comportamentos operacionais.

Por fim, Campos (2002) alega que avaliar competências é um processo inseparável de uma formação por meio da aquisição de competências, e também da sua certificação, já que as competências só adquirem visibilidade mediante o seu desempenho. A autora explica que a ênfase na certificação de competências dos professores é colocada pelos documentos como meio de verificação do desempenho em serviço. Estaríamos então assistindo à emergência de uma nova institucionalidade que colocaria em segundo plano os diplomas, que, por sua vez, deixariam de ser a referência para a permanência e mobilidade na função do magistério. Resta então a inferência da autora de que a noção de competências figuraria como concepção nuclear para orientar a formação profissional.

Leda Scheibe, ao partilhar dessas premissas, considera que os documentos produzidos nesse movimento de reformas no Brasil, a partir da década de 1990,

Insere-se numa medida de desempenho docente meritocrática, que facilmente gera um clima de individualização e de competitividade entre os professores. A certificação de competências também poderia se constituir em mecanismo de validação de experiências práticas variadas, adquiridas não necessariamente em instituições de ensino, abrindo um leque de opções nada desejável para um processo de profissionalização da docência (SCHEIBE, 2004, p. 187).

Esse cenário mostra-se como motivo de preocupação para a autora, sobretudo quando se trata do tema da formação inicial dos docentes. Leda Scheibe declara que o aligeiramento, a fragmentação e a superficialidade estão regendo esse modelo de formação que se ancora na noção de competência. Nesse sentido, a autora critica o favorecimento de cursos privados e a privatização de cursos em instituições públicas; a criação de novos espaços de formação para o magistério dos diferentes níveis e modalidades de ensino, como os Institutos Superiores de Educação (ISE), e a rápida adaptação dos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet) para essa formação; as limitações (quantitativas e qualitativas) à capacitação e profissionalização do pessoal de áreas técnica, administrativa e de apoio; a ênfase na formação a distância. Esses aspectos, na análise da referida autora, precisam ser revistos no seu significado para uma

formação com real qualidade acadêmica e social.

Além disso, a autora faz apontamentos de defasagens educacionais em nosso país em cada uma das etapas da educação básica, considerando que, mesmo após a promulgação da nova lei educacional e das reformas já implementadas, os problemas nos diversos níveis e modalidades de ensino continuam a preocupar seriamente os educadores que pretendem uma educação democrática inserida num processo de transformação social. Vejamos a seguir os apontamentos feitos por Scheibe (2004, p. 189) com relação aos desafios ainda a ser superados em cada uma das etapas e modalidades da educação básica.

Na educação infantil:

[...] primeira etapa da Educação Básica, constata-se que é preciso ainda implementar uma política de expansão que assegure a universalização do atendimento à demanda de pré-escola (4 a 6 anos) e o aumento de vagas em creches (0 a 3 anos), acompanhando o crescimento populacional e suprimindo, gradativamente, um déficit acumulado. Sem recursos adicionais para tal política, não se suprirá essa necessidade, que envolve a regulamentação das creches e pré-escolas, a profissionalização dos seus funcionários e a efetiva formação docente para essa etapa da educação.

No ensino fundamental:

[...] é imperiosa a necessidade de garantir o atendimento total da demanda e de corrigir o desequilíbrio gerado por repetências sucessivas. Faltam recursos financeiros e materiais necessários à execução do projeto político-pedagógico das escolas públicas, contratação de professores e funcionários em número suficiente e com formação adequada, além de condições dignas de trabalho e remuneração.

No ensino médio:

[...] hoje caracterizado pela ampla penetração do ensino privado, espera-se ainda a implementação de uma política de expansão da rede pública, que atenda com qualidade à demanda reprimida, ampliando vagas especialmente nos cursos noturnos, regulares e supletivos, e dotando as escolas de recursos didático-pedagógicos, bibliotecas, laboratórios e equipamentos de informática.

Na educação superior:

[...] na qual ocorre desenfredda privatização do espaço público e ampliação do privado, agrava-se a situação pela conformidade das políticas com uma concepção de educação como mercadoria e serviço. A baixa qualidade dos cursos advinda da redução dos currículos e o preocupante aligeiramento dos cursos de graduação é uma das graves consequências que já podem ser detectadas, com repercussões sérias; o mesmo ocorre na Pós-Graduação, em que houve significativa diminuição de prazos para a sua conclusão. A dependência cada vez maior da pesquisa ao mercado também precisa ser denunciada, assim como o sentido que vem sendo dado à autonomia universitária, resignificada e entendida como liberdade para captar recursos financeiros nos setores privados ou públicos. Cabe assinalar ainda a ênfase na educação a distância, sobretudo para a certificação de professores.

Em relação às diferentes modalidades de ensino:

Educação Profissional, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação do Campo, Educação Indígena e de Afro-Descendentes, que demandam políticas públicas de expansão e de inclusão no ensino regular, percebe-se ainda a necessidade premente de que sejam de fato atendidas, garantindo para isso sobretudo profissionais preparados

e toda a infraestrutura material necessária, com recursos públicos. A Educação Profissional, por exemplo, carece de articulação com a educação regular, em seus níveis Fundamental (no caso de EJA e Especial), Médio (várias modalidades) e Superior, para superar as propostas de flexibilização de caráter dualista.

O levantamento de tais considerações encaminham o pensamento da autora na direção de que

A profissionalização docente encontra-se no centro das expectativas tanto dos professores, como das esferas administrativas e das esferas representativas. Mas essa passagem desejada, de uma identidade vocacional para uma identidade profissional dos professores, que tem sido uma busca conjunta do campo educacional, principalmente por meio das associações do pessoal da educação (COSTA, 1995), é, ao mesmo tempo, uma estratégia política em torno de um certo ideal de educação, construído a partir da crítica do modelo educativo vigente. Nesse sentido, a profissionalização não apenas transformou-se num signo da competência pedagógica, mas também no seu papel de agente de transformação das estruturas de dominação (VALLE, 2003).

Leda Scheibe põe em voga que o modelo que vem sendo formulado pelo Estado hoje para a educação, e que está na base do que se propõe para a transformação da profissionalização docente, não conduz ao projeto educacional crítico desejado. Pelo contrário, esse modelo estaria estimulando a lógica do mercado no meio educacional, especialmente pelo incremento da noção de competência em suas políticas.

Cabe aqui problematizarmos a noção de competência posta pela autora, visto que se trata de um tema complexo, de conceitos polissêmicos. É certo que se a noção de competência é atrelada aos ideais de produtividade e competição, para uma preparação rápida, superficial e fragmentada no sistema capitalista, ela não contribui para o desenvolvimento da educação, tampouco do país. Contudo, há outras acepções possíveis para se tratar desse tema.

Para nos aprofundarmos no debate a esse respeito, consideramos pertinente analisar o posicionamento da autora Terezinha Rios e as questões que ela suscita. Rios (2010) lança luz em alguns elementos para “apapar arestas” ou para ver de maneira mais clara as aproximações ou dissidências nessa discussão. Ela abre espaço para uma revisão crítica do conceito de competência e das propostas de formação profissional, pressupondo a ética como dimensão fundante. Em suas reflexões, a autora nos interroga como leitores: “Competência: uma palavra proibida?”; “Silenciar a palavra é superar os aspectos ideológicos da prática?” (RIOS, 2010, p. 151). Para ela,

Não se trata de ignorar o “peso” das palavras. A etimologia nos ajuda a buscar a origem delas e a seguir a trajetória de sua compreensão no universo da linguagem e da cultura. Nessa trajetória, veem-se permanências e mudanças – descobrem-se, às vezes, rumos bem diferentes, a partir do “marco inicial”. Vão se multiplicando os sentidos, desdobrando-se os significados. Por isso talvez seja perigoso falar numa significação “autêntica” de algumas palavras (Idem).

Rios (2010) não se omite quanto ao cuidado que devemos ter com o que as palavras

querem dizer e entende que falar em competência implica em caminhar por um terreno em que se corre o risco do abuso e da traição. A autora busca livrar a discussão sobre a competência de um sentido que se julgou único e, por isso, adquiriu uma hegemonia que ela considera necessário denunciar. Ela chama atenção para o fato de o termo competência se encontrar entre outros que são proibidos no campo educacional, alertando que

Não se pode falar em *professor*, deve-se usar o termo “educador”, pois professor é “*funcionário* de um mundo dominado pelo Estado e pelas empresas”. E não se pode falar em professores competentes. Não devemos falar em *competência*, pois é uma palavra-chave da ideologia neoliberal, que não se aplica no espaço do trabalho educacional (Ibid., p. 152; grifos da autora).

Ao refutar essa ideia, a primeira coisa que a autora afirma é a transgressão ao decreto que silencia o termo competência e os conceitos que nele se pronunciavam. Isso porque ela compreende que “o termo é único, mas os conceitos são plurais” e ainda que se mantenha a ideia de um único conceito seria necessário reconhecer que “se trata de um conceito de múltiplas significações” (RIOS, 2010, p. 152).

Segundo o que postula Rios (2010), a concepção de competência que se fundamenta em uma tendência tecnicista ganha uma significação bem específica no campo da formação profissional, mais especificamente no espaço empresarial. E passa a ter a marca da ideologia liberal, que indica ao trabalhador “um modelo de prática cujos resultados vão ao encontro da exploração capitalista” (Ibid., p. 154). Outra tendência apontada pela autora quanto ao termo competência é a de revesti-lo de um caráter ideológico, cumprindo o papel de dissimular a existência da dominação na sociedade dividida e hierarquizada da qual fazemos parte.

Rios (2010, p. 158) prefere utilizar o termo competência no singular para designar uma “totalidade que abriga em seu interior uma pluralidade de propriedades, um conjunto de qualidades de caráter positivo presentes na prática profissional identificadoras de um trabalho de boa qualidade”. A autora em questão incorpora o conceito de qualidade à noção de competência. Para evitar equívocos, ela explicita sua concepção de qualidade apontando as dimensões da competência profissional elencadas abaixo:

- a dimensão *técnica*, que diz respeito ao domínio dos saberes (conteúdos e técnicas) necessários para a intervenção em cada área específica de trabalho e à habilidade de construí-los e reconstruí-los;
- a dimensão *estética*, que diz respeito à tomada de consciência do aspecto relacional do trabalho e à presença da sensibilidade no âmbito do trabalho e sua orientação numa perspectiva criadora;
- a dimensão *política*, que diz respeito à consciência e à definição da participação na construção coletiva da sociedade e ao exercício de direitos e deveres;
- a dimensão *ética*, que diz respeito à orientação da ação, fundada nos princípios do

respeito, da solidariedade e da justiça, na direção da realização de um bem coletivo (RIOS, 2010, p. 159).

Decorre dessas dimensões o entendimento da autora de que a competência “*guarda o sentido de fazer bem o dever*” (Idem). Na verdade, Rios (2010) ressalta que a competência refere-se “sempre a um fazer, uma vez que ela se revela na ação”. O que a autora parece avultar é o fato de que é na prática do profissional que suas capacidades se esboçam, que se exercitam suas possibilidades e se atualizam suas potencialidades. Ela complementa que

A dimensão técnica é *suporte* da ação competente. Sua significação, entretanto, é garantida somente na articulação com as demais dimensões – não é qualquer fazer que pode ser chamado de competente. Há que se verificar a *qualidade* do saber e a direção do poder e do querer que lhe dão consistência. É por isso que se fala em *saber fazer bem*. E é importante considerar-se o saber, o fazer e o dever como elementos historicamente situados, construídos pelos sujeitos em sua práxis (Idem).

Assim, a autora põe em tela que a noção de competência não é algo estático, definido de uma vez por todas por um único indivíduo ou grupo. Rios (2010) assegura também que a competência não é algo isolado, reiterando essa ideia por meio da afirmação de que ninguém é competente sozinho. Podemos depreender das postulações da autora que não há um modelo rígido de competência, mas que ela vai se constituindo na ação dos indivíduos, a partir de necessidades concretas, de caráter histórico dos grupos e indivíduos da sociedade.

A partir das contribuições da ergologia, Schwartz (2007) afirma que a noção de competência se desenvolveu muito a partir da complexificação das formas de trabalho e de atividade. Trata-se do momento de passagem da noção de qualificação à competência, como discutimos anteriormente neste trabalho. O referido autor ressalta que a partir da lógica produtivista, a noção de competência no interior das relações profissionais tem se relacionado frequentemente com a preocupação de listar, objetivar e avaliar. Schwartz (2007, p. 207) reitera que “a atividade não autoriza nenhum julgamento unilateral”, e destaca como dimensão positiva da noção de competência a ampla abertura para “a investigação acerca do que é requerido no trabalho, para compreender o que faz uma pessoa”, o que ela mobiliza nas situações concretas de trabalho.

Corroborando o entendimento de que não parece haver interpretação unívoca para a noção de competência, não queremos aqui estabelecer juízos de valor sobre um posicionamento correto ou não. Nosso intento é apenas problematizar esse conceito, que, como vimos, foi rapidamente incorporado pelos documentos que normatizam a formação docente e, ao que nos parece, assim como o conceito de profissionalização, a noção de competência traz consigo seus limites, contradições e possibilidades.

Neste capítulo, procuramos evidenciar os argumentos basilares de alguns autores que criticam a profissionalização docente, sobretudo no contexto brasileiro. Analisamos o posicionamento de Shiroma e Evangelista, ao indicarem que o movimento de profissionalização docente no Brasil circunscreve-se a uma estratégia de controle ideológico, advindo de imposições dos organismos internacionais. Consideramos que os limites apontados por elas acerca do ideário da profissionalização do magistério, de fato, são percalços que impedem a construção de um projeto de profissionalização que considere as peculiaridades de nosso país e de sua constituição social e histórica.

Vimos que a alegação de Costa (1995), de que o profissionalismo pode tornar os professores insensíveis à realidade e aos problemas sociais com os quais se deparam no cotidiano escolar, ao que nos parece, é questionável. Também problematizamos a noção de competência, apresentada por Leda Scheibe, como um limite relativo à profissionalização docente. Ressaltamos que não se trata de um conceito unívoco, visto que apresenta contradições. Consideramos a possibilidade se sua ressignificação em sintonia com a noção de qualificação.

Por considerar que a profissionalização docente expressa também possibilidades, passaremos então a investigar os fundamentos que balizam os argumentos de alguns autores na defesa de uma profissionalização que considere o trabalho docente e suas especificidades. Este será o foco do capítulo seguinte.

CAPÍTULO 3

FUNDAMENTOS TEÓRICOS E EPISTEMOLÓGICOS DOS AUTORES QUE ADVOGAM POR UMA PROFISSIONALIZAÇÃO INTRÍNSECA AO TRABALHO DOCENTE

Neste capítulo, passamos a analisar uma terceira vertente presente no debate sobre a profissionalização docente. Iremos perscrutar os argumentos que fundamentam um grupo de autores que considera possível e pertinente a constituição de um estatuto profissional específico ao trabalho docente. Portanto, o objetivo proposto aqui é investigar os fundamentos teóricos e epistemológicos dos autores que advogam por uma profissionalização intrínseca ao magistério.

Para isso, examinaremos as formulações de António Nóvoa e seu enfoque na questão da afirmação autônoma da profissão docente. Em seguida, iremos perscrutar os estudos de Valter Soares Guimarães e sua proposta de relacionar dialeticamente formação e profissionalização, pressupondo uma maior aproximação com a realidade profissional. Por fim, analisaremos o posicionamento de Ilma Passos Alencastro Veiga a respeito da profissionalização como possibilidade de construção de um projeto ético-deontológico aos profissionais da educação.

3.1 PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: UMA POSSIBILIDADE DE CONSTRUÇÃO DE AUTONOMIA? A PERSPECTIVA DE ANTÓNIO NÓVOA

António Nóvoa é doutor em Ciências da Educação pela Université de Genève (1986). Atualmente é professor titular da Universidade de Lisboa. O português António Nóvoa, historiador da educação, atua em pesquisas de circulação internacional no debate pedagógico, especialmente no campo da formação de professores, construindo, a partir de análises da prática pedagógica, reflexões a respeito dos elementos que constituem a identidade profissional docente.

O professor António Nóvoa, em suas abordagens, discute a formação de professores por uma perspectiva centrada no terreno profissional. O autor se propõe a pensar a formação de professores tendo como base uma reflexão sobre a profissão docente em Portugal. No entanto, muito do que ele diz se assemelha ao caso brasileiro, já que seguimos em grande parte a matriz educacional da metrópole portuguesa (LÜDKE; BOING, 2004).

A partir de apontamentos históricos, Nóvoa (1992a, p. 15) indica a existência de um antagonismo relativo à profissão docente, pois “o professorado constitui-se como profissão

graças à intervenção e ao enquadramento do Estado, que substituiu a Igreja como entidade de tutela de ensino”. Segundo o autor, ao mesmo tempo em que se verificou um reforço de mecanismos de controle dos professores, houve uma afirmação autônoma da profissão docente. O autor defende que o espaço de autonomia da profissão docente foi delimitado com base na especialização adquirida em instituições de formação. Nóvoa (1992a, p. 18) salienta que

O confronto entre os distintos projectos passa sempre pela arena da formação de professores. É aqui que se produz a profissão docente. Mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional.

A partir dessa consideração, o referido autor assinala dois eixos estruturantes da política nacionalista em relação à formação de professores, sendo eles redução e controle. O primeiro concretizar-se-ia num abaixamento das condições de admissão ao ensino normal, redução de conteúdos, do tempo de formação e numa menor exigência intelectual e científica. O segundo eixo explicitar-se-ia por meio de práticas de controle moral e ideológico na formação de base e nos estágios, bem como por meio de exames de avaliação.

Conforme a exposição de Nóvoa (1992a), de forma semelhante ao que ocorreu no Brasil, as estatísticas educacionais preocupantes de Portugal em 1960 alçaram a profissão docente e a formação de professores ao primeiro plano das preocupações educativas, também sob grande influência das organizações internacionais. Em 1970, houve então um recrutamento massivo de professores num tempo extremamente curto, desencadeando-se, do ponto de vista do autor, o fenômeno da desprofissionalização do professorado. Em 1980, diante da explosão escolar, houve um movimento no sentido de promover a formação e a profissionalização em serviço. Já em 1990 o foco esteve na formação continuada dos professores em Portugal, na avaliação de Nóvoa, com o objetivo de prolongar o controle sobre a profissão docente, pois não se concebia a formação contínua com vistas ao desenvolvimento profissional e organizacional das escolas.

Diante desse contexto, que, segundo o autor, não se desenvolveu sem lutas e conflitos, favoreceram-se os projetos reformadores, prolongando a tutela estatal sobre o professorado, que, embora entendido como um corpo profissional, não gerava autonomamente os saberes e os princípios deontológicos de referência da profissão docente. Para Nóvoa (1992a, p. 23), “a ausência de um projeto coletivo, mobilizador do conjunto da classe docente, dificultou a afirmação social dos professores, dando azo a uma atitude defensiva mais própria de

funcionários do que de profissionais autônomos”.

António Nóvoa põe em voga a questão da *autonomia profissional* como parte integradora do processo de consolidação da docência como uma atividade profissional. Para dialogar com o referido autor, e ampliar a discussão sobre a noção de autonomia na profissão docente, ressaltamos que Contreras (2002), ao discutir três concepções diferentes sobre a profissão de professor, expõe também três versões de autonomia profissional. Para Contreras (2002), cada concepção entende de maneira diferente os valores educativos, a prática pedagógica, a relação entre os compromissos e os contextos sociais.

Contreras (2002) apresenta “três modelos de professores”, sendo eles: especialista técnico, profissional reflexivo e intelectual crítico. Seguindo a reflexão do referido autor, o professor “especialista técnico” tem como uma de suas características a “despolitização da prática”, seria um professor formado aos moldes do tecnicismo. E, segundo essa lógica, concebe-se a autonomia profissional “como *status* ou como atributo. Autoridade unilateral do especialista. Não ingerência. Autonomia ilusória: dependência de diretrizes técnicas, insensibilidade para os dilemas, incapacidade de resposta criativa diante da incerteza” (Ibid., p. 192). Nessa perspectiva, a noção de autonomia transforma-se em capacidade individual, um atributo pessoal, uma visão limitada, decorrente de uma perspectiva individualista ou psicologista, firmada pelo *status* pessoal de independência.

O professor “profissional reflexivo”, apontado por Contreras (2002, p. 192) como aquele que pesquisa e reflete sobre a prática, concebe a autonomia profissional como “responsabilidade moral individual, considerando os diferentes pontos de vista. Equilíbrio entre a independência de juízo e a responsabilidade social. Capacidade para resolver criativamente as situações-problema para realização prática das pretensões educativas”. Trata-se então de uma noção de autonomia como um exercício, como forma de intervenção nos contextos concretos da prática. Essa perspectiva avança ao não se restringir à ideia de requisito pessoal prévio à ação.

Ainda segundo Contreras (2002), o professor “intelectual crítico”, para quem o ensino dirige-se à emancipação individual e social, concebe a autonomia profissional como “liberação profissional e social das opressões. Superação das distorções ideológicas. Consciência crítica. Autonomia como processo coletivo (configuração discursiva de uma vontade comum), dirigido à transformação das condições institucionais e sociais do ensino” (Ibid., p. 192). Desse ponto de vista, a autonomia se desenvolve em um contexto de relações. Tem a ver com o modo como os indivíduos se relacionam e dialogam tendo como foco as expectativas sociais.

Se considerarmos os sentidos expostos por Contreras (2002), poderíamos supor que Nóvoa refere-se ao terceiro sentido quando defende uma construção autônoma da profissão docente. Ao passo que, quando Nóvoa defende a ideia de que os professores tenham autonomia para gerir a própria profissão, ele o faz pela mediação da ideia de parceria. Ou seja, pela participação, pelo diálogo, negociação entre os diversos atores que podem estabelecer um programa de ações conjuntas para a profissão (NÓVOA, 1992b, p.23).

Retomando as reflexões de Nóvoa (1992a), notamos que, fundamentado em Mark Ginsburg, o autor afirma que a profissão docente “encontra-se sob a influência de dois processos antagônicos, a profissionalização e a proletarianização” (Ibid., p. 23). Desse modo, a profissionalização promoveria uma melhora do estatuto dos professores, elevando seus rendimentos e sua autonomia. Em contrapartida, a proletarianização concorreria para a “degradação do estatuto, dos rendimentos e da autonomia, ocasionando a separação entre concepção e execução, a estandardização de tarefas e a intensificação das exigências em relação à atividade laboral” (Ibid., p. 24). Com base nisso, o autor destaca:

Como em muitos outros países, os professores portugueses também estão submetidos a esta tensão, valendo a pena sublinhar dois elementos. Por um lado, a tendência para separar a concepção da execução, isto é, a elaboração dos *currícula* e dos programas da sua concretização pedagógica; trata-se de um fenómeno social que legitima a intervenção de especialistas científicos e sublinha as características técnicas do trabalho dos professores, provocando uma degradação do seu estatuto e retirando-lhes margens importantes de autonomia profissional. Por outro lado, a tendência no sentido da intensificação do trabalho dos professores, com uma inflação de tarefas diárias e uma sobrecarga permanente de atividades (NÓVOA, 1992a, p. 24; grifos do autor).

Embora possamos convergir para a opinião do autor acerca de uma tendência à degradação do estatuto da profissão docente, consideramos importante ressaltar algumas críticas já elaboradas a respeito da tese da proletarianização quando se trata do trabalho docente. Mesmo sofrendo interferências da racionalidade capitalista, o trabalho docente não é desenvolvido de forma análoga ao setor produtivo. Silva (1992) considera que esse tipo de análise, chamada por ele de processo docente capitalista, assume uma posição axiomática, uma linha de raciocínio que transfere ao trabalho docente todas as características que compõem diretamente o trabalho produtivo (a tendência à divisão do trabalho, separação crescente entre concepção e execução, expropriação do saber do trabalhador, fragmentação das atividades, perda de controle, intensificação, etc.). Essa transferência, na concepção do referido autor, é feita de forma mecânica e automática, sem deixar claro quais mediações processam essa conexão.

Posta em destaque a impossibilidade de um alinhamento entre a natureza do trabalho docente e o trabalho conduzido pelo capital, fica uma alerta para que não se incorra ao erro de considerar o trabalho docente no outro polo, como sendo imune às formas de racionalização que o Estado capitalista tenta introduzir na docência (SILVA, 1992).¹⁰

As tentativas de enquadramento e iniciativas de cunho capitalista são feitas e até penetram no campo educacional, porém, o trabalhador não recebe mecânica e docilmente as condições que lhes são impostas no desenvolvimento de sua atividade, por vezes ele pode oferecer resistências. Pensando nessa direção, Schwartz (2011) leva-nos a indagar se seria possível separar a concepção e execução, expropriar o saber do trabalhador, prescrever o trabalho em minúcias para que ele apenas siga instruções e as reproduza. O trabalhador sempre se depara com situações que fogem às normas e prescrições e diante delas ele avalia, pondera e reage. Diante do que postula Schwartz (2011), perguntamos: É possível impedir o trabalhador de pensar? Como expropriar o saber daqueles que se dedicam à construção de saberes e conhecimentos?

As ideias precursoras da tese da proletarização tiveram sua base nas formulações de Braverman (1977)¹¹, cuja abordagem tem recebido diversas críticas por se tratar de uma concepção fatalista. O autor é criticado por partilhar uma perspectiva linear sobre a proletarização, sendo essa geradora da desqualificação. Ele é criticado ainda por não considerar o trabalhador como ser ativo, histórico, como ator social.

Os professores Jenny Ozga e Martin Lawn (1991), em revisão de um artigo que eles próprios haviam publicado em 1988, reavaliaram as proposições bravermanianas ali sustentadas acerca do trabalho docente. Na defesa de que a análise feita do trabalho docente deveria ser revista a partir da construção de “uma ponte entre a ideia de agência humana e a teoria interpretativa do trabalho sob o capitalismo” (Ibid, p. 149).

A tendência capitalista é de reduzir as relações sociais a relações de compra e venda, daí a perspectiva de tentar emplacar esse reducionismo no trabalho que os professores realizam. Opõe-se a essa perspectiva o que Paro (2003) salienta a respeito da especificidade do trabalho docente, pois, para ele, a educação é pensada como relação social, prenhe de saberes produzidos historicamente, que não se separam do educador. Esses saberes não

¹⁰ Para aprofundar na discussão acerca da impossibilidade de alinhamento entre a natureza do trabalho docente e o trabalho conduzido pelo capital ver: SILVA, Tomaz T. O trabalho docente: um processo de trabalho capitalista? In: SILVA, Tomaz T. *O que produz e o que reproduz em Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

¹¹ Sobre as críticas dirigidas a Braverman, ler Ozga e Lawn (1991) e também Castro e Guimarães (1991).

podem ser expropriados do educador, uma vez que devem estar presentes no ato da produção. Se seguirmos com o referido autor, a tese da proletarização docente cai por terra.

Paro (2003, p. 37) chama atenção dos professores para o fato de que, pela natureza do trabalho que exercem e pelos fins a que serve a educação, esses sujeitos podem avançar para além do que lhes é prescrito, “atingindo um nível de consciência e de prática política que contemplem sua articulação com os interesses dos usuários de seus serviços”.

Dando prosseguimento à análise do pensamento de Nóvoa (1992a), vemos que o autor acentua o papel da formação de professores para a configuração de uma nova profissionalidade docente que estimule a emergência de uma cultura profissional entre os professores e uma cultura organizacional nas escolas. Outro aspecto levantado por ele quanto ao papel da formação é que se desenvolva uma profissionalidade em dupla perspectiva do professor, ou seja, uma profissionalidade individual e coletiva. Conforme explicita o autor:

A formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma <<nova>> profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no meio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas. A formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o *desenvolvimento pessoal*, confundindo <<formar>> e <<formar-se>>, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação. Mas também não tem valorizado uma articulação entre a formação e os projetos das escolas, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão de dia para dia mais importantes. Estes dois <<esquecimentos>> inviabilizam que a formação tenha como eixo de referência o *desenvolvimento profissional* dos professores, na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente (NÓVOA, 1992a, p. 24; grifos do autor).

Do que afirma o autor, depreendemos que a formação pode estimular concomitantemente a construção de uma identidade pessoal e profissional, sobretudo pela aproximação do contexto escolar. E isso ocorreria, segundo ele, não por acumulação de cursos, de conhecimentos ou técnicas, mas sim “por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (Ibid., p. 25). Essa premissa justificaria, para Nóvoa (1992a), a importância de se investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

Em seu texto, *Os professores e a história de suas vidas*, Nóvoa (1992c) relaciona a profissionalização do professor com a construção de sua identidade e a história de sua vida. O referido autor destaca que as tentativas de racionalização do ensino, que impõem uma separação entre as dimensões pessoal e profissional do professor, estimulam sua crise de identidade. Nas palavras do autor:

Esta profissão precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de compreender em toda a sua complexidade humana e científica. É que ser professor obriga opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser (NÓVOA, 1992c, p.10).

Essa articulação entre o pessoal e o profissional, defendida por Nóvoa, também ganha evidência na obra de Schwartz (2014), quando fala do trabalho como “uso de si”, e que, por conseguinte, percebe esse corpo vivo, ao mesmo tempo, como “corpo de um ser psíquico e histórico” (Ibid., p. 261). Sendo assim, o autor supracitado atribui grande importância à criação de redes de troca de experiências, pois em sua visão isso tornaria possível ao professor assumir o papel de “formador e formando”, simultaneamente. Esse diálogo entre os professores também possibilitaria a consolidação de saberes emergentes da prática profissional, um fator decisivo, segundo Nóvoa, para o desenvolvimento de uma nova cultura profissional. Para ele, a produção de saberes e valores pode dar fundamentação a um exercício autônomo da profissão docente.

No delineamento da profissionalização docente, os estudos de Nóvoa (1992a, p. 27) atribuem centralidade à formação que promova a “preparação de professores reflexivos¹², que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas”. O autor assevera que

Os professores têm de se assumir como produtores da <<sua>> profissão. Mas sabemos hoje que não basta *mudar o profissional*; é preciso *mudar também os contextos em que ele intervém* (Holly & McLoughlin, 1989; Lyons, 1990). Isto é, da mesma maneira que a formação não se pode dissociar da produção de saber, também não se pode alhear de uma intervenção no terreno profissional. As escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. O desenvolvimento profissional dos professores tem de estar articulado com as escolas e os seus projetos (NÓVOA, 1992a., p. 28).

Em sua teorização, Nóvoa propõe uma perspectiva interativa e ecológica de mudança dos profissionais e seus contextos de atuação. O autor preconiza que as práticas de formação de professores estejam centradas nas escolas, de forma indissociável dos projetos profissionais e organizacionais da docência.

O autor em questão sistematiza sua reflexão sobre o processo histórico de profissionalização do professorado no contexto europeu por meio de um modelo de análise organizado em torno de quatro etapas, duas dimensões e um eixo estruturante. As quatro etapas

¹² Há uma ampla discussão sobre a designação *professores reflexivos*. A perspectiva de Donald Schön (1983,1992), por exemplo, recebe muitas críticas por atribuir pouco valor à teoria na etapa de formação docente. Para aprofundar na discussão, ver Contreras (2002) e Guimarães (2009).

relacionadas por Nóvoa (1992b) explicitam diferentes momentos históricos que marcaram a trajetória do movimento de profissionalização do professorado. O autor sugere que a primeira etapa estaria relacionada ao período em que a atividade docente era “exercida a tempo inteiro”, como ocupação principal, não como uma atividade passageira, mas como um trabalho ao qual os professores dedicavam uma parte importante de sua vida profissional.

A segunda etapa relacionada por Nóvoa (1992b) refere-se ao período em que os professores passariam a ser detentores de uma licença oficial. Nessa etapa, a condição de “profissionais do ensino” é confirmada e, segundo o autor, funcionaria como instrumento de controle e defesa do corpo docente. Trata-se de um momento de estabelecimento de um suporte legal para o exercício da atividade docente.

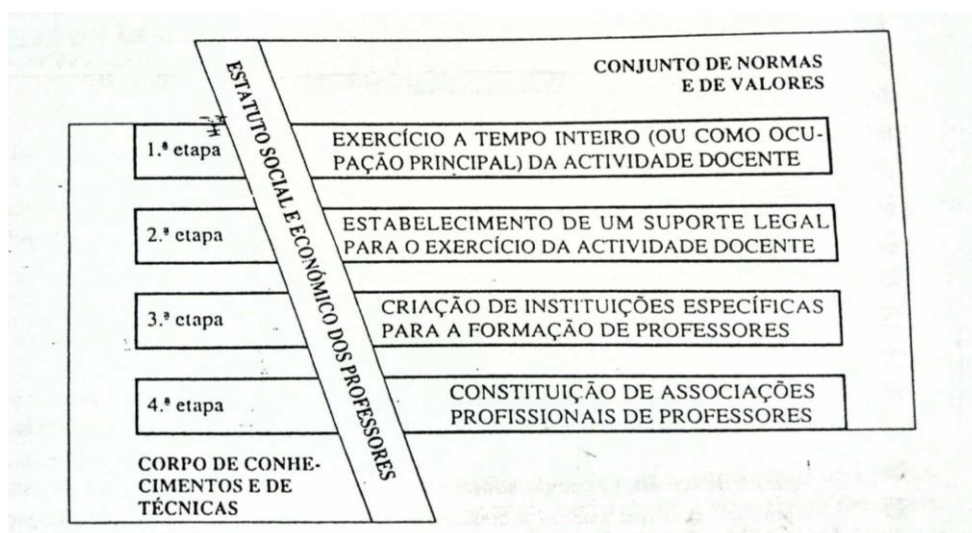
Na terceira etapa do referido processo, Nóvoa (1992b) afirma que os professores seguiram uma formação profissional especializada e relativamente longa, e isso se deu em instituições expressamente destinadas a esse fim. Seria um momento de criação de instituições específicas para a formação de professores.

Já a quarta etapa ganhou importância, segundo o autor, devido à participação dos professores em associações profissionais, que desempenharam um papel fundamental no desenvolvimento de um espírito de corpo e na defesa do estatuto socioprofissional dos professores.

Quanto às duas dimensões que constituem o processo de profissionalização, Nóvoa (1992b, p. 17) afirma que a primeira refere-se a um “conjunto de conhecimentos e de técnicas necessários ao exercício qualificado da atividade docente; os seus saberes não são meramente instrumentais, devendo integrar perspectivas teóricas” (tendendo a se encaminhar para um contato cada vez mais estreito com as disciplinas científicas. A segunda dimensão elencada pelo autor diz respeito a um conjunto de valores éticos e normas deontológicas, que rege não apenas o cotidiano educativo, mas também as relações no interior e no exterior do corpo docente. Para ele, “a identidade profissional não pode ser dissociada da adesão dos professores ao projeto histórico da escolarização, o que funda uma profissão que não se define nos limites internos de sua atividade” (Ibid., p. 18).

O eixo estruturante citado pelo autor liga-se ao prestígio social e à digna situação econômica em que se encontravam os professores europeus no período de 1920. Conforme explicita Nóvoa, os professores, apesar de manterem uma forte dinâmica reivindicatória nesse período, sentiam-se confortáveis em relação ao estatuto socioeconômico de que dispunham à época. A figura abaixo sintetiza o que acabamos de expor sobre as reflexões do autor.

Figura 1- Processo de profissionalização do professorado (Modelo de análise)



Fonte: Nóvoa (1992b, p. 17).

O autor encadeia seu pensamento apresentando como esse modelo de análise citado acima pode ser pertinente para o estudo da “profissão de professor”. No entanto, ele trata de destacar que, longe de uma evolução linear, o percurso no qual os professores se afirmaram como profissionais se fez repleto de lutas e de conflitos. Para ele, “a compreensão do processo de profissionalização exige, portanto, um olhar atento às tensões que o atravessam. Os anos 1920 é citado por Nóvoa como um período em que se fixa um retrato do professor profissional. Contudo, ele assinala que a história da profissão docente continua, muitas vezes, em meio a processos contraditórios. Ao se reportar ao caso português, António Nóvoa identifica que é possível ser verificadas tendências à desprofissionalização.

Em seu esboço de um modelo de análise da profissão docente, Nóvoa (1992b, p. 20) afirma existir uma crise já há anos sem perspectiva de superação a curto prazo. Como consequência do mal-estar que atinge o professorado, o referido autor cita: “desmotivação pessoal e elevados índices de absentismo e abandono, insatisfação profissional traduzida numa atitude de desinvestimento e de indisposição constante, desculpabilização e ausência de uma reflexão crítica sobre a ação profissional”. Para Nóvoa (1992b), esta espécie de autodepreciação é acompanhada por um sentimento generalizado de desconfiança quanto às competências e à qualidade do trabalho dos professores, “alimentado por círculos intelectuais e políticos que dispõem de um importante poder simbólico nas atuais culturas de informação”.

Em contrapartida, o autor assevera que, apesar de tudo, “o prestígio da profissão docente permanece intacto” e confirma esse fato em razão das sondagens publicadas com

alguma frequência na imprensa e em alguns relatórios, que, por vezes, retratam a profissão docente positivamente em relação a outras atividades profissionais. Na visão de Nóvoa, trata-se de um paradoxo que se explica pela brecha existente entre a idealização e a realidade concreta do ensino. E estaria aí, nesse ponto, o epicentro da crise da profissão docente.

Bem, antes de prosseguirmos na discussão que o autor desenvolve, indagamo-nos sobre a possibilidade de permanência intacta do prestígio do magistério ao longo do tempo, pois o próprio autor cita, em suas linhas iniciais, que a história traz consigo seus limites e contradições. Ele ressalta, em um dado momento, uma tendência à desprofissionalização com interferências na constituição da identidade profissional docente. Sendo assim, poderia o prestígio da profissão docente permanecer intacto? Em nossa perspectiva, a resposta para essa questão é negativa, pois diante de relações precárias de trabalho, baixos salários, responsabilização pelos problemas existentes no cotidiano laboral e ainda o reforço das mídias na descrição de um profissional “desqualificado”, o prestígio e o reconhecimento da docência são afetados, com repercussão sobre a identidade e a profissão docente (OLIVEIRA, 2008).

Dando prosseguimento à exposição das ideias de Nóvoa (1992b), vemos que o autor, a partir da concepção do magistério como principal atividade profissional, afirma que muitos professores “buscam no exterior os estímulos (econômicos, culturais, intelectuais, profissionais, etc.) que muitas vezes não conseguem encontrar no interior do ensino” (NÓVOA, 1992b, p. 22). O autor segue explicitando que o problema possui contornos que abrangem desde a questão dos horários até as distintas formas de mobilidade, passando pela estabilização profissional e pela organização interna das escolas. O autor chama atenção para o fato de que

Os estabelecimentos de ensino continuam a ser vistos, essencialmente, como um “agrupamento de salas de aulas”; descarta-se toda a vida escolar para além dos “50 minutos lectivos”, bem como uma afectação de espaços onde os professores possam trabalhar individualmente ou em grupo (Smyth, 1991). É preciso incentivar uma maior identificação pessoal dos professores com o local de trabalho e aumentar o seu tempo de presença nas escolas (Noffke, 1992) (NÓVOA, 1992b, p. 22).

O referido autor alerta sobre a necessidade de se pensar mais o trabalho nas escolas para que se possa gerar uma identificação com o local de desempenho profissional, que as escolas se dediquem ao “trabalho de pensar o trabalho”, pois o contrário disso pode ocasionar uma redução do potencial dos professores e das escolas. Por outro lado, Nóvoa (1992b) considera útil repensar a lógica de recrutamento dos docentes e sua formação, pois, em muitos casos, pode-se favorecer a entrada de indivíduos que jamais pensaram em ser professores e

que não se realizam nessa profissão. O autor propõe que se contrarie a lógica de “uma passagem pelo ensino” até que se consiga outra coisa melhor, pois, em alguns casos, essa espera se eterniza, “mantendo no ensino professores a contragosto” (Ibid., p. 22).

Ao analisar o estabelecimento de um suporte legal para o exercício da profissão docente, Nóvoa (1992b) declara que um profissionalismo docente licenciado pelo Estado, apesar de ter se constituído como uma importante conquista histórica do professorado, é uma ideia a ser revista. Para o autor, a subordinação exclusiva às autoridades estatais, sem que haja formas intermediárias de poder, é um fator de estrangulamento do professorado e do seu desenvolvimento profissional. Ele reafirma a necessidade de os professores adquirirem maior autonomia na gestão de sua própria profissão, para além da tradicional autonomia na sala de aula. Defende que haja uma ligação mais forte entre os atores educativos locais (autarquias, comunidades, etc.). Vale conferir as próprias palavras do autor acerca dessa perspectiva:

Esta perspectiva implica o corte com uma visão funcionarizada do professorado e a assunção dos riscos e responsabilidades inerentes a um estatuto profissional autónomo. A presença estatal no âmbito do ensino é importante, nomeadamente para assegurar uma equidade social e serviços de qualidade, mas o seu papel de supervisão deve exercer-se numa lógica de acompanhamento e de avaliação reguladora, e não numa lógica prescritiva e de burocracia regulamentadora. Esta mudança de atitude coloca a profissão docente perante desafios inadiáveis, a que os professores e as suas organizações não têm sabido responder com criatividade (Ibid. p. 23).

O que o autor põe em tela mais uma vez é a necessidade de que os professores, por meio de modalidades de partenariado, estabeleçam parcerias a fim de edificarem um novo enquadramento dos professores e que estipulem normas de responsabilidade profissional. Ele atribui ao Estado o papel e a importância de acompanhar e avaliar o serviço desenvolvido no âmbito do ensino, mas que não seja por um viés prescritivo e burocrático (NÓVOA, 1992b).

Quando Nóvoa (1992b) examina a etapa de criação de instituições específicas para a formação de professores em seu modelo de análise, ele considera que essa seja a área mais sensível das mudanças em curso no setor educativo, visto que, para o autor, nesse *locus* não se forma apenas profissionais, mas também se produz uma profissão. Como já sinalizado por ele anteriormente, evidencia-se a necessidade de maior articulação entre as universidades e as escolas, que, em sua ótica, não conseguiriam responder isoladamente às questões que são postas para se reestruturar a formação inicial e continuada de professores como um todo. Conforme o autor,

Os modelos profissionais de formação de professores devem integrar

conceptualizações aos seguintes níveis: “(1) contexto ocupacional; (2) natureza do papel profissional; (3) competência profissional; (4) saber profissional; (5) natureza da aprendizagem profissional; (6) currículo e pedagogia” (Elliott, 1991, p. 310) (Ibid., p. 24).

Para responder a esses requisitos citados acima, Nóvoa (1992b) considera imprescindível que se estabeleçam dispositivos organizacionais de articulação entre as universidades e as escolas. A partir das postulações de Zeichner (1992), o autor em questão põe em evidência que a montagem desses dispositivos só se efetivarão pela definição de novas figuras profissionais e pela valorização dos espaços da prática e da reflexão sobre a prática.

Um outro aspecto presente no modelo de análise proposto por Nóvoa (1992) sobre o processo de profissionalização docente refere-se à constituição de associações profissionais de professores. O autor considera que o movimento associativo desempenhou papel fundamental na construção da profissão docente. Contudo, na concepção de Nóvoa (1992), mesmo que o sindicalismo docente tenha contornos próprios, em razão da própria especificidade do estatuto dos professores, “parece inevitável que a queda de uma visão funcionarizada da profissão acarrete o seu declínio”. Ele assevera ainda que a diversificação das dinâmicas associativas que se assistiu em Portugal foi um sintoma da incapacidade do modelo sindical para responder às novas necessidades organizativas dos professores.

Segundo Nóvoa (1992b), as formas associativas, apesar de apresentarem alguns limites, como, por exemplo, a identificação a um saber disciplinar (associações de professores de história, de matemática, etc.), que pode gerar o risco de uma menor pertença ao grupo docente em seu conjunto, ganham importância ao se organizarem no sentido de exercerem um novo poder profissional, no quadro da afirmação de uma colegialidade docente. Assim, podem se articular com vistas à elaboração de projetos de autonomia, de reorganização das instituições escolares e fortalecimento das redes de partilha e de cooperação no seio do corpo docente.

Quando Nóvoa (1992b) passa a analisar a construção de um corpo de conhecimentos e de técnicas em relação à história da profissão docente, ele ressalta que a evolução dos currículos da formação de professores oscila entre três polos:

metodológico, com uma atenção privilegiada às técnicas e aos instrumentos de ação; *disciplinar*, centrado no conhecimento de uma área de saber; *científico*, tendo como referência as ciências da educação, numa perspectiva autônoma ou enquadradas por outras ciências sociais e humanas (especialmente a psicologia) (Ibid., p. 26; grifos do autor).

O referido autor considera que esses polos tendem a produzir dicotomias do tipo “conhecimento fundamental/conhecimento aplicado, ciência/técnica, saberes/método, etc”. Para ele, o pensamento mais estimulante procuraria delimitar os saberes profissionais a partir de um olhar sobre a especificidade da ação concreta dos professores.

Nóvoa (1992b) dá prosseguimento à sua análise colocando em voga o lugar da elaboração de um conjunto de normas e valores na profissão docente. Ele advoga que os valores que sustentaram a produção contemporânea da profissão docente caíram em desuso e que

A produção de uma cultura profissional dos professores é um trabalho longo, realizado no interior e no exterior da profissão, que obriga a intensas interações e partilhas. O novo profissionalismo docente tem de basear-se em regras éticas, nomeadamente no que diz respeito à relação com os restantes actores educativos, e na prestação de serviços de qualidade (Ibid., p. 27).

O autor reitera que os professores têm de reencontrar novos valores que edifiquem normas de funcionamento e regulações profissionais que substituam os enquadramentos administrativos do Estado. No pensamento do autor, “os tempos são para refazer identidades” e a adesão a novos valores pode facilitar a redução de ambiguidades que afetam a profissão docente.

Por fim, Nóvoa (1992b) conclui seu modelo de análise acerca da profissão docente atribuindo ao estatuto social e econômico dos professores o papel de eixo estruturante da profissão. Em seu entendimento, mesmo que a imagem social e a condição econômica dos professores se encontrem em estado de degradação, a profissão docente continua a revelar facetas atrativas. Nóvoa (1992b, p. 28) considera fundamental dotar a profissão docente de um desenvolvimento profissional que “crie condições para que cada um defina os ritmos e os percursos da sua carreira e para que o conjunto dos professores projete o futuro desta profissão”. Conforme a explanação do autor, “o projeto de uma autonomia profissional, exigente e responsável, pode recriar a *profissão professor* e preparar um novo ciclo na história das escolas e dos seus atores” (NÓVOA, 1992b, p. 29).

O artigo *Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas*, publicado em 1999, expressa uma inquietação de Nóvoa quanto a uma realidade discursiva. O referido autor questiona as razões e as contradições presentes em alguns discursos que, por vezes, constroem uma ideia de profissão docente que não corresponde à intencionalidade declarada. Em suas análises, Nóvoa (1999, p. 13) afirma que “o excesso dos discursos esconde a pobreza das práticas políticas. Neste fim de século, não se vêem surgir

propostas coerentes sobre a profissão docente. Bem pelo contrário. As ambiguidades são permanentes”. Um antagonismo destacado pelo autor nesse cenário refere-se ao fato de que

Por um lado, os professores são olhados com desconfiança, acusados de serem profissionais medíocres e de terem uma formação deficiente; por outro lado, são bombardeados com uma retórica cada vez mais abundante que os considera elementos essenciais para a melhoria da qualidade do ensino e para o progresso social e cultural (NÓVOA, 1999, p. 13-14).

Em virtude dessa contradição explicitada acima, o autor reitera que “o excesso dos discursos tende, apenas, a esconder a pobreza das políticas” (Ibid, p. 14). Nóvoa (1999) assinala também que o excesso das linguagens dos especialistas internacionais, com primazia nos interesses do “mercado”, têm levado à pobreza dos programas de formação de professores. Na sequência, o autor assevera que no excesso do discurso científico-educacional, normalmente construído por investigadores, desconsidera-se o professor, ocasionando a pobreza das práticas pedagógicas. Em análise à passagem do excesso das “vozes” dos professores à pobreza das práticas associativas docentes, Nóvoa (1999, p. 16) considera que

Ao olharmos para a história, verificamos que nunca a fragilidade associativa dos professores foi tão grande, o que não deixa de ser preocupante. Ora, sem um reforço das dimensões colectivas e colegiais no seio do professorado, não vale a pena levantar a voz (as “vozes”), pois não é por falarmos mais alto que temos mais razão ou que defendemos melhor os nossos interesses.

Para o referido autor, o empobrecimento das práticas associativas tem consequências muito negativas para a profissão docente. Portanto, a ideia de coletivo profissional é evidenciada por Nóvoa (1999) como forma de descobrir novos sentidos para a profissão professor, abrindo espaços para o debate, para trocas e para a colaboração entre os professores. Nesse texto, Nóvoa tece críticas a uma profissionalização vazia, firmada apenas no excesso dos discursos. Para Nóvoa (1999), é a partir da ressignificação das políticas educativas, da formação de professores, das práticas pedagógicas e do associativismo docente que é possível consolidar um projeto de valorização social e profissional dos professores.

Em 2017, em um artigo intitulado “Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente”, Nóvoa reitera suas postulações acima desenvolvidas e acrescenta uma coda, uma finalização, como ele mesmo descreve, um fechamento de um ciclo em seus estudos. O autor reafirma o campo da formação de professores como um *locus* para a produção da profissão docente. Ele não propõe um novo modelo, mas chama atenção para cinco dimensões, que, em sua ótica, têm sido descuradas na formação de professores. São

elas:

- a) *Disposição pessoal*, que diz respeito a como aprender a ser professor. Envolve conhecer as motivações dos candidatos, o seu perfil, a sua predisposição para a profissão docente. Conforme o autor, “é preciso dar-lhes um primeiro conhecimento da profissão, verificar se têm as condições e as disposições para serem professores” (NÓVOA, 2017, p. 1121). Trata-se do estabelecimento de espaços e de tempos que permitam um trabalho de autoconhecimento, de autoconstrução, que evitaria tanto a evasão quanto o sentimento de “desmoralização” e de “mal-estar” dos professores.
- b) *Interposição profissional* diz respeito a como aprender a sentir como professor. Nóvoa (2017) considera o contato com a profissão, o conhecimento e a socialização num determinado universo profissional como sendo fundamental para qualquer formação profissional. Sendo assim, o autor não considera possível formar professores sem a presença de outros professores e sem a vivência das instituições escolares. Isso implica grandes consequências na forma de organizar os programas de formação de professores, pois, para Nóvoa (2017), é importante “construir um ambiente formativo com a presença da universidade, das escolas e dos professores, criando vínculos e cruzamentos sem os quais ninguém se tornará professor” (Ibid., p. 1123).
- c) *Composição pedagógica*, que diz respeito a como aprender a agir como professor. Nesse ponto, o autor afirma que “cada um tem de encontrar a sua maneira própria de ser professor, a sua composição pedagógica. Esse processo faz-se com os outros e valoriza o conhecimento profissional docente” (Ibid., p.1125). Para Nóvoa (2017), um professor precisa ter um conhecimento mais orgânico, historicizado, contextualizado e compreensivo da disciplina que vai ensinar, ressaltando a diferença de atitude frente à formação de um especialista.
- d) *Recomposição investigativa* diz respeito a como aprender a conhecer como professor. Nesse ponto, o autor defende que “a formação de professores deve criar as condições para uma renovação, recomposição do trabalho pedagógico, nos planos individual e colectivo” (Ibid., p.1128). Aqui ele põe em tela a questão da formação continuada. Nóvoa (2017) afirma que a evolução dos professores depende desse esforço de pesquisa.
- e) *Exposição pública* diz respeito a como aprender a intervir como professor. Diante de tempos de grande incerteza e de profunda mudança na educação, o referido autor assevera que uma das tendências mais fortes é a abertura da escola ao espaço público da educação. A configuração desse espaço implicaria uma participação mais ampla da

sociedade nas questões educativas. Nesse domínio, Nóvoa (2017) considera que **“ser professor é conquistar uma posição no seio da profissão, mas é também tomar posição, publicamente, sobre os grandes temas educativos e participar na construção das políticas públicas. É aprender a intervir como professor”** (Ibid., p. 1129, grifo nosso).

Notamos que o autor em questão procura relacionar as dimensões pessoais com a vida profissional e a vida profissional com uma ação pública. Essas dimensões estariam circunscritas a uma reformulação da formação dos professores. Em suas postulações, Nóvoa atribui importância crucial à formação para o magistério, e defende que decorreria dela a possibilidade de se desenvolver a docência com autonomia. Em resumo, vale conferir as palavras do próprio autor em um exercício de síntese acerca de suas teorizações:

A formação é fundamental para construir a profissionalidade docente, e não só para preparar os professores do ponto de vista técnico, científico ou pedagógico. Com esta reflexão, fecho um ciclo, que iniciei no período 1987-1992, sempre marcado pelo reforço mútuo entre a formação e a profissão. Não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida. Mas também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas ao domínio das disciplinas a ensinar ou das técnicas pedagógicas. A formação de professores depende da profissão docente. E vice-versa (NÓVOA, 2017, p. 1131).

Assim, o autor conclui seu raciocínio ratificando sua percepção de que o campo da formação de professores necessita de mudanças profundas para que se possa construir a profissão docente sobre novas bases, por meio de um diálogo entre os dois campos. Nóvoa (2017) defende uma relação de interdependência entre a formação e a profissionalização dos professores. Ao que nos parece, de fato, esse é um bom caminho que dialeticamente poderia promover a valorização da profissão e a estruturação da formação.

O termo *autonomia* não está em cena nessa obra em que o autor diz completar seu ciclo de estudos sobre o tema da profissionalização docente. Fica a impressão de que seus estudos se voltaram para a *formação dos professores*, embora essa temática já fosse bem presente nas discussões desenvolvidas pelo autor.

3.2 PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: UMA POSSIBILIDADE DE UM MERGULHO MAIS EFETIVO NA REALIDADE PROFISSIONAL? A PERSPECTIVA DE VALTER SOARES GUIMARÃES

O saudoso professor Valter Soares Guimarães era doutor em Educação pela Universidade de São Paulo. Tornou-se Professor Associado da Universidade Federal de Goiás. Tinha experiência na área de Educação, com ênfase em Didática, Estágios, Avaliação de Sistemas, Instituições, Planos e Programas Educacionais, atuando principalmente nos seguintes temas: pesquisa educacional, formação de professores, profissão e profissionalização docente, política de formação e formação continuada de professores.

O referido autor desenvolveu um estudo sobre a formação de professores, no qual discutiu os projetos escritos, como esses são desenvolvidos e os desdobramentos na constituição da identidade profissional dos novos professores. A base empírica da investigação foram os cursos de Pedagogia, Letras e História da Universidade Federal de Goiás e o modo como se apresentavam em 1999, de acordo com os seguintes aspectos: saberes profissionais que veiculavam; meios utilizados para tal (práticas formativas); cultura profissional. Com relação a esse último aspecto, o autor investigou como os cursos de formação ajudam seus alunos a construir sua identidade profissional, especificamente mediante o aspecto da identificação com a profissão.

Partindo do objetivo de compreender tal problemática, Guimarães (2004) trata do processo de constituição dessa identidade profissional do professor. Para ele, nessa discussão estão envolvidos dois aspectos, o de “identidade para si”, que faz referência à adesão profissional, conta com a contribuição dos cursos de formação inicial; e de “identidade para os outros”, referente ao modo como a profissão é representada socialmente, sem ignorar a interdependência desses dois aspectos. Para o referido autor, essa distinção é necessária, especialmente para que se perceba o papel dos cursos de licenciatura no despertar da identificação dos futuros professores com a profissão, em contraposição à identidade profissional que se constrói socialmente em relação ao ser professor (GUIMARÃES, 2004, p. 28).

O autor supracitado assevera que o conceito de identidade profissional do professor aproxima-se, em sua concepção, do conceito de profissionalidade, que, por sua vez, faz referência ao aspecto de “identidade para os outros”, considerando as maneiras mais externas e “objetivas” da representação da profissão. Para esclarecer o que poderia se configurar como profissionalidade, Guimarães (2004, p. 29) recorre a Gimeno Sacristán (1992), que a define como “a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade do ser professor”. De acordo com a exposição do autor, a profissionalidade relaciona-se às características construídas do trabalho docente que identificam profissionalmente o professor,

não ignorando o fato de que nem sempre a profissionalidade pretendida corresponde à identidade docente representada socialmente.

Nas considerações do autor, a identidade profissional relaciona-se à forma como se dá sua configuração na sociedade, ao conjunto de saberes e destrezas profissionais, mas também à disposição pessoal inerente a uma profissão, à noção de pertencimento a um grupo de pessoas que compartilha um modo comum de produção da existência. Nesse ponto, Guimarães (2004, p. 29) recorre à Cunha (1999) para destacar a dimensão da “subjetividade do professor inserida na prática”, ao se reportar ao conceito de profissionalidade. Conforme postula o autor, o desenvolvimento real de uma “identidade para si” pode favorecer a melhoria da “identidade para os outros”, levando em consideração a interdependência entre elas. A citação a seguir ilustra a concepção do autor de acordo com o que foi exposto:

A identidade profissional do professor tem sido referida predominantemente à maneira como a profissão docente é representada, construída e mantida socialmente. Daí, a referência na pesquisa educacional a questões como proletarização, desqualificação e desvalorização do professor, bem como de gênero. A identidade profissional que os professores individual e coletivamente constroem e a forma como a profissão é representada estão intimamente ligadas. Assim, as características que a profissão docente foi adquirindo historicamente e as formas objetivas que contribuíram para que essas características se formassem são interdependentes. Nesse sentido, é razoável esperar que os cursos de formação – a qualidade, o enfoque e até mesmo a elevação da formação ao nível de curso superior – exerçam influência na construção da identidade profissional dos professores (GUIMARÃES, 2004, p. 59).

Levando em consideração o que foi exposto acima, Guimarães (2004) explicita que parte da literatura pedagógica, sobretudo sobre a formação de professores, aborda os termos “identidade profissional” e “profissionalidade” como sendo semelhantes (CARVALHO, 1995; LIBÂNEO, 2002) estando ambos se referindo aos requisitos profissionais do ser professor, abarcando a disposição em relação ao ser e estar na profissão. Segundo Guimarães (2004), essa disposição estrutura-se em toda a existência do indivíduo, na formação e na atuação profissional, estruturando dialeticamente as maneiras como o professor assume e representa a profissão. A partir dessa inferência, o autor diferencia, sem, contudo, dicotomizar os conceitos de “profissionalidade” e “profissionalismo”. O primeiro estaria relacionado às expectativas sociais, destrezas e posturas do professor, aproximando-se mais de “identidade para os outros”. Já o conceito de “profissionalismo” é, por ele entendido, como adesão profissional, imbuindo nisso a responsabilidade, o compromisso com o trabalho docente, aproximando-se mais de “identidade para si”.

Pimenta (2005, p. 18), ao explicitar seu entendimento sobre a construção da identidade profissional, corrobora a perspectiva de Guimarães (2004). A autora compreende que a construção da identidade profissional não é imutável, nem externa de modo que possa ser adquirida. Para a autora, trata-se de “um processo de construção do sujeito historicamente situado”, significando que emerge em um determinado contexto, em um momento histórico, de acordo com as necessidades postas pela sociedade, “adquirindo estatuto de legalidade”. Isso explica o fato de novas profissões surgirem, algumas permanecerem e outras desaparecerem ou, ainda, se transformarem. A autora afirma que

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (PIMENTA, 2005, p. 19).

Diante das considerações da autora, notamos a presença de várias dimensões como componentes do processo de construção da identidade profissional. Convergingo para o que propõe Guimarães (2004), Pimenta (2005) cita que, dentre essas várias dimensões constitutivas da identidade profissional, estão os significados sociais da profissão; os saberes da experiência; o confronto com o conhecimento e condições de produção do conhecimento; os saberes pedagógicos; a dimensão individual que mobiliza o ser professor; a dimensão coletiva e as relações com outros professores.

Nesse domínio, Guimarães (2004) põe em destaque o papel da formação inicial na construção da identidade profissional do professor. Para ele, na formação não se pode ignorar, nem esconder a realidade complexa que se mostra em relação ao magistério, mas se faz necessário problematizá-la, expô-la à discussão, ao estudo não idealizado da situação. O autor destaca a importância de que os alunos desenvolvam pesquisas sobre o trabalho docente escolar para compreenderem a realidade. E essa prática poderia instrumentalizá-los para pesquisarem em suas atividades docentes. Segundo Guimarães (2004), a pesquisa possibilita ao aluno uma análise da escola, não mais com um olhar de aluno, mas de futuro professor, colaborando para a construção da identidade profissional docente.

Guimarães (2004, p. 55) defende que, no processo de formação inicial, o ofício

docente seja explicitado e compartilhado como profissão, incluindo, nas discussões sobre a formação de professores, os “saberes relacionados à cultura profissional”. Esses saberes promoveriam o desenvolvimento de convicções sobre “a questão do pertencimento a um segmento profissional; a cultura da autoformação, da construção de saberes, da construção de uma epistemologia da prática; as questões relacionadas ao papel de ‘profissional do humano’ e da atuação ética e, por último, a questão política da profissão”.

Ao tratar da “construção de uma epistemologia da prática”, Guimarães (2004) ressalta que não está se referindo a uma perspectiva pragmática e tecnicista na formação inicial, mas está defendendo um maior envolvimento com a realidade profissional, para que o professor interiorize um modo de ser professor. Nesse panorama, Cunha (2008) apresenta argumentos que convergem para os argumentos de Guimarães (2004). A referida autora propõe que a formação acadêmica promova a aprendizagem de forma significativa, extrapolando os limites físicos da sala de aula, favorecendo ao estudante situações de contato com a realidade social e profissional. Não se trata de privilegiar a prática em detrimento da teoria, visto que a autora é enfaticamente contra o recuo da teoria nos cursos de formação, embora considere indispensável questionar seu significado.

Em sua pesquisa sobre os projetos de formação de professores, desenvolvidos à época de 1999, nos cursos de Pedagogia, Letras e História da Universidade Federal de Goiás, Guimarães (2004) percebeu que esses cursos apresentavam traços peculiares em razão das opções formativas adotadas, dos fatores socioeconômicos e políticos internos e externos à universidade. Mas ele também acentua que a pesquisa mostrou que a concepção de formação adotada pelos três cursos possuía algo em comum, centrando-se na primazia teórica em relação à prática. Para o autor, um dos desdobramentos dessa concepção é o “descompasso entre a formação do cientista e a formação do professor”, uma formação que não contempla a natureza “epistemologicamente diferenciada de como se dá o aprendizado da profissão docente”. Se por um lado proporciona uma base científica para uma boa formação do professor, por outro, afirma traços da identidade profissional que não favorecem a constituição da profissionalização docente (GUIMARÃES, 2004, p. 96-97).

O autor supracitado afirma ainda que a formação do professor não pode se voltar apenas para a discussão acadêmica, mas deve integrar as dificuldades do trabalho docente trazidas pelos alunos, de seus estágios e das demandas recorrentes no cotidiano das escolas. A partir delas, podemos “apoiar e acompanhar a construção de alternativas de atuação, com o auxílio da teoria, valorizando o desenvolvimento de saberes, integrados ao cultivo da profissão, à constituição de uma identidade profissional do professor” (Ibid., p. 100).

A partir dessas premissas, Guimarães (2004) atesta que a atuação do professor é orientada por conhecimentos específicos da profissão e pela natureza do trabalho educativo escolar, o que “pressupõe sólida preparação teórica articulada à prática, uma base de conhecimentos teórico-práticos que compreendam a imprevisibilidade do processo de ensino” (Ibid., p. 55), possibilitando ao professor se manifestar de maneira ética diante dos contextos complexos, que envolvem o ensino e a aprendizagem. Fundamentado em autores como Nóvoa (1992), Perrenoud (1993), Gauthier (1998), Guimarães (2004) defende que a formação dos professores demandaria “saberes plurais”.

Guimarães (2004) evidencia que, no quadro de um significativo aumento da produção intelectual sobre a educação e a formação do professor, a bandeira da profissionalização voltou a ser desfraldada. Ele destaca que a defesa da profissionalização normalmente é acompanhada do alerta em relação a possíveis engodos. Para o autor, a complexidade e os desafios inerentes à atividade docente encaminham a constatação de que essa não é atividade para amadores, todavia, ele recomenda cautela com relação ao intento de se profissionalizar o professor.

Guimarães (2004, p. 42) referenda a compreensão de profissionalização docente para além das explicações da sociologia das profissões, compreendendo-a “como construção histórica no mundo do trabalho”. O autor esclarece que a profissionalização pautada pelo ideário do custo-benefício e pela viabilidade para o mercado pode apresentar alguns equívocos ao se espelharem nas diversas profissões que conhecemos, dentre eles a desqualificação e proletarização do professor; a autonomia ligada ao poder, contra a intromissão de outros atores sociais; o isolamento do professor, distanciando-se da comunidade e impedindo sua participação na gestão da escola (GUIMARÃES, 2004, p. 43-44). No sentido de superar esses equívocos, o autor salienta que

O processo de profissionalização docente, precisa centrar-se na *perspectiva epistemológica diferenciada* (ofício pleno de saberes, construídos também em situação, portanto com características próprias e exigindo tirocínio específico do profissional; ofício ligado ao conhecimento) da profissão e da sua *dimensão ética* “que resgata a utopia e a ideologia que se manifestam na intencionalidade” (Cunha, 1999, p. 145). Nesse sentido, sem perdermos de vista o contexto em que se dá o processo de profissionalização – mas também não nos perdendo nele –, a constituição da profissionalização precisa centrar-se no que efetivamente pode constituir-na na sua singularidade e não apenas na comparação com outras profissões (GUIMARÃES, 2004, p. 46).

Nessa direção, Guimarães (2004) assinala a necessidade de um delineamento diferente para a profissão docente e propõe a construção de um processo diferenciado de

profissionalização. Também reconhece que esta é uma empreitada a longo prazo, devido à complexidade e às dificuldades relacionadas a essa perspectiva. Sem desconsiderar a interdependência de vários fatores no processo de profissionalização, o autor considera que a formação pode ser uma pedra de toque, desencadeadora e articuladora dos demais aspectos envolvidos nesse processo.

Assim, em suas proposições, Guimarães (2004) advoga uma relação diferente da formação com a prática profissional, uma relação que vincule fundamentação teórica específica aos desafios da prática, possibilitando também que os futuros professores atribuam sentido ao conhecimento específico. Essa mudança representa, para o autor, possibilidades de articulação epistemológica entre formação específica e pedagógica.

O referido autor entende que a formação pedagógica constitui-se um processo que envolve concomitantemente a apreensão, por parte do aluno, de aspectos fundamentais da teoria pedagógica e didática e o desenvolvimento do seu modo pessoal de ser professor. Em outras palavras:

[...] que aprenda a construir saberes profissionais, a partir dos desafios postos pela realidade, buscando apoio e reconstruindo a teoria pedagógico-didática, em geral aprendida na formação inicial. Isso é oposto ao entendimento que geralmente temos desenvolvido em nossos cursos de licenciatura. No afã de proporcionarmos referencial teórico para que os alunos compreendam e transformem a realidade, acabamos por estabelecer uma separação entre a realidade (explicada e definida a partir de eventos já observados) e o professor (profissional formado, munido de ciência para enfrentar a realidade); acabamos estabelecendo uma superposição da ciência e do professor formado, em relação ao espaço de atuação (GUIMARÃES, 2004, p. 86).

O autor põe em tela que as soluções para os sobressaltos inerentes ao cotidiano docente não se encontram diretamente na teoria, nem só na intuição, “mas na composição entre atuação e formação, prática e teoria. Parece que é assim que o professor vai construindo seu saber profissional, enquanto vai modificando as explicações anteriores da realidade e a própria realidade” (Idem). Assim, Guimarães explicita, em suas formulações, que os processos de formação inicial e de desenvolvimento de uma identidade profissional são concomitantes e inseparáveis, porém, para ele, parece haver uma relação inversa entre eles. O autor assinala que a formação inicial

É um período de formação em que se espera do formando o desenvolvimento de certos domínios específicos. Já no processo de construção da identidade profissional, embora haja um início, com o passar do tempo tende a se ampliar e não ser concluído e, sem que o profissional se descuide dos aspectos específicos da profissão, demanda sempre maior abertura à realidade profissional. Há necessidade

de um mergulho mais efetivo na realidade, envolvendo-se com os vários aspectos da profissão. Contraditoriamente, esse maior envolvimento, essa maior abertura à realidade profissional, é que vai corroborando para que o professor vá interiorizando um modo de ser professor, isto é, construindo um núcleo pessoal de identificação com um meio e com um modo de produzir, individualmente e coletivamente, a própria existência. Enfim, vá construindo a sua identidade profissional (GUIMARÃES, 2004, p. 101).

Os aspectos acima relacionados pelo autor apontam que a formação inicial pode contribuir para o desenvolvimento integrado de saberes e de formas de atuação. O autor reitera que a formação inicial seja esse espaço de inserção na profissão, em que os impasses que se apresentam no cotidiano do magistério sejam problematizados, tornando-se também espaço para a experiência. Uma experiência de identificação profissional que se inicia na etapa de formação e que poderá se ampliar à medida em que o professor vai descobrindo seu modo de ser professor em envolvimento com a realidade de atuação.

Posto isso, o autor traz à baila outro componente pertinente à discussão acerca do processo de constituição da identidade profissional docente que é o processo de “socialização profissional”. De acordo com Guimarães (2006, p.138), “profissionalização, socialização profissional, desenvolvimento profissional e construção de identidade profissional são conceitos conexos”. Para ele, socialização profissional

[...] é o processo pelo qual as pessoas constroem valores, atitudes, conhecimentos e habilidades que lhes permitem e justificam ser e estar em uma determinada profissão. É um processo de concretização dos ideais profissionais. Poderíamos arriscar a dizer que, em um aspecto mais objetivo, a socialização profissional constitui-se no processo de traduzir em práticas profissionais os conhecimentos inerentes à profissão. E, no aspecto subjetivo, constitui-se na efetiva identificação e adesão à profissão (GUIMARÃES, 2006, p. 137).

Assim sendo, o processo de socialização profissional ocorre ao longo de toda a vida profissional do professor. É nesse processo que o professor recém-formado deixa a condição de ex-aluno para assumir o ser professor, construindo assim sua identidade profissional. Posto isso, Tardif e Raymond (2000) discutem as relações entre o tempo, o trabalho e a aprendizagem dos saberes profissionais dos professores, pondo em destaque que,

Em termos sociológicos, pode-se dizer que o trabalho modifica a identidade do trabalhador pois trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo, consigo mesmo. [...] Ora, se o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modifica também, sempre com o passar do tempo, o seu “saber trabalhar”. De fato, em toda ocupação, o tempo surge como um fator importante para compreender os saberes dos trabalhadores, na medida em que trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho [...] (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 209-210).

Como vimos, Tardif e Raymond (2000) asseguram que os saberes ligados ao trabalho são temporais. Os autores sustentam que esses saberes são construídos e dominados progressivamente durante um período de aprendizagem variável, conforme requer cada ocupação. “Essa dimensão temporal decorre do fato de que as situações de trabalho exigem dos trabalhadores conhecimentos, competências, aptidões e atitudes específicas que só podem ser adquiridas e dominadas em contato com essas mesmas situações” (Ibid., p. 211).

Guimarães (2006) atesta em sua pesquisa *Socialização profissional: O professor novo na Rede Municipal de Educação de Goiânia*, concluída em 2005, que as dificuldades de profissionalização do professor vinculam-se a questões sociopolíticas que se desdobram no baixo estatuto profissional do ofício docente. Essas dificuldades estão bem presentes já no processo de socialização desses trabalhadores.

Conforme explicita o autor, a socialização profissional do professor faz alusão à aprendizagem da docência na escola, na sala de aula. E isso implica conhecimentos básicos da formação inicial e da experiência que o novo professor possui, bem como da relevância da cultura da instituição em que o professor iniciante está sendo inserido. Esse professor é objeto direto da influência dessa cultura escolar, que ele desconhece, e da influência dos novos colegas da instituição. Diante disso, Guimarães (2006) considera indispensável o desenvolvimento de uma política para o novo professor, que dê atenção ao aprendizado desse profissional iniciante, proporcionando condições para uma compreensão mais adequada da profissão. O autor assegura que “é um início formal, importantíssimo na construção de uma identidade profissional, de traços da profissionalidade. E, do lado dos professores ‘da casa’, um momento interessante de formação continuada” (Ibid., p. 147).

Em 2007, o referido autor publicou os resultados de uma pesquisa realizada em 2006, juntamente com alunos de graduação e bolsistas, com o objetivo de apreender e analisar o entendimento que professores das redes públicas de ensino (de Goiânia e adjacências) tinham a respeito da profissionalização docente e conhecer as disposições desses professores em relação ao ser professor, a estar na profissão docente. Os dados foram coletados por meio de um questionário composto de questões fechadas e abertas, aplicado a 292 professores de escolas públicas. Veja abaixo a descrição de algumas das questões postas no questionário:

Nas questões que vamos analisar, perguntávamos: - se a profissão docente era para eles um “bico”, uma ocupação (com a qual não se identificavam), uma profissão, ou uma vocação; - se ela estava sendo “mais” ou “menos” reconhecida atualmente; - se a imagem que ele, professor, fazia do “ser professor” havia “mudado para melhor”, “para pior” ou se “não havia mudado”; - queríamos também saber das pretensões do

professor quanto à permanência na sala de aula e na profissão docente e, por último, a frequência com que a discussão da profissionalização aparecia entre eles (GUIMARÃES, 2007, p. 265).

Diante dessas questões, o grupo de pesquisadores chegou à conclusão de que, para a maioria dos professores (60%), a docência é uma profissão. Entre as justificativas dos pesquisados, a docência configura-se como profissão “porque provê o sustento; porque exige formação”. Alguns ainda afirmaram que ser professor “é profissão devido ao seu papel social; pelo fato de intervir no desenvolvimento do ser humano” (GUIMARÃES, 2007, p. 266).

Porém, para cerca de 40% dos professores pesquisados, a docência foi considerada como vocação. As justificativas dadas a essa questão foram eloquentes, principalmente pelo entendimento de que os respondentes tinham da relação profissão e vocação. Quando justificavam que ser professor é uma profissão, os respondentes referiam-se, muitas vezes, à palavra “sustento” a partir da docência, ou a palavras com o mesmo sentido, como subsistência e sobrevivência. Na expressão de alguns sujeitos da pesquisa:

- ... Portanto, me tornei professora, esta é a minha profissão, é o que me sustenta.
 - É com meu trabalho que, na minha opinião, é bem feito, que sustento minha casa.
 - É uma profissão pela qual consigo os recursos para suprir minha sobrevivência.
 - Sou professora por vocação, porém é [...] profissão, [...] é assim que me sustento.
 - Profissão porque [...] o sustento da família. Vocação por ter escolhido por gostar
- (GUIMARÃES, 2007, p. 267).

A referida pesquisa explicita que os argumentos básicos para justificar o caráter de profissão da docência é a relevância social da atividade que desenvolve e a exigência de formação, contudo, o aspecto mais imediato é o da produção material da existência. Acerca disso, Tardif (2013) reitera que a profissionalização está intimamente ligada à universitarização do ensino e da formação dos professores, uma tendência histórica que atravessa o século XX. Ao analisar os resultados do movimento de profissionalização nos últimos trinta anos (recorte temporal com desfecho em 2013), Tardif assevera que, especialmente quando se trata da América Latina e do Brasil, a forma recente que chamamos de profissionalização conjuga ainda, neste começo do século XXI, formas antigas como a vocação e o ofício. O autor conceitua a ideia de vocação como “um movimento interior – um elan íntimo, uma força subjetiva — pelo qual nos sentimos chamados a cumprir uma importante missão” (Ibid., p. 555). Tardif (2013) caracteriza a noção de ofício “como parte de um processo de democratização escolar sem precedente que vê nascer vastos sistemas escolares estabelecidos

sob a direção dos Estados”. Refere-se, segundo o autor, a uma relação de trabalho contratual e salarial (Ibid., p. 557).

Sendo assim, Tardif (2013) assevera que, longe de terem sido extintas, as concepções de vocação e ofício continuam presentes quando se pensa o ensino, o estatuto dos professores e suas condições de trabalho. Ele ainda destaca que o trabalho docente sofre de tempos em tempos o impacto das crises econômicas e políticas, que, às vezes, acabam por impelir as professoras a condições de trabalho comuns ao que se vivenciava no período que ele denomina como “idade da vocação” (período em que o magistério ligava-se a comunidades religiosas). O referido autor chega a questionar se de fato no Brasil e na América Latina se alcançou plenamente a idade de ofício. Tardif (2013, p. 558) segue com as seguintes indagações:

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?

O autor põe em tela questões que nos mobilizam quanto aos desafios inerentes ao ensino em nosso país. São desafios que, em parte, impedem o desenvolvimento da profissionalização do magistério no Brasil, já que essa abarca também, em suas dimensões, questões relativas às condições de trabalho.

Retomando a pesquisa realizada por Guimarães (2007), intitulada *Professores e suas disposições em relação à profissão: um estudo a partir de docentes em exercício*, quando os sujeitos da pesquisa foram questionados sobre a frequência com que se discutia sobre profissionalização na escola, percebemos que

A existência daqueles dois grupos (um que compreende a profissão mais adequadamente, e outro que a vê associada à vocação), associada às respostas de que esta é uma discussão frequente nas escolas, põe em questão a qualidade das discussões sobre o tema e/ou mostra a dificuldade de se romper com ideários do senso comum. Essa dificuldade se torna ainda maior pelo fato de os cursos de formação de professores não investirem na discussão das questões relativas à profissão, como se faz tão intensamente nos processos formativos de várias outras profissões (GUIMARÃES, 2007, p. 268).

Esse dado confirma um dos aspectos fortemente ressaltados na teorização do autor acerca do papel da formação inicial no processo de construção da identidade profissional docente.

Dando prosseguimento às análises da referida pesquisa, quando questionados sobre a permanência na sala de aula e na profissão docente, os professores esboçaram, em sua maioria, o desejo de deixar a sala de aula. Os escores foram os seguintes:

- 39% gostariam de deixar de ser professores, mas continuariam na profissão, se as condições fossem mais favoráveis.
- 32% (em “outra resposta”) pretendem permanecer na profissão sala de aula. •14,7% gostariam de permanecer na educação, mas em outra função.
- 10% gostariam de deixar o trabalho em educação (mudar de profissão). •4,2% gostariam de se aposentar “hoje mesmo” e não voltariam mais à sala de aulas (Ibid., p. 271).

A pesquisa em questão assinala que a docência na educação básica parece estar se tornando, de maneira geral, um trabalho mais cansativo e desgastante devido às condições desfavoráveis, à ampliação das exigências, à diversificação do público e à formação inicial, entre outros aspectos como sensação de abatimento, falta de perspectivas profissionais, jornada muito extensa e má remuneração.

O Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais– GESTRADO realizou uma pesquisa sobre o trabalho docente na educação básica no Brasil e suas dimensões constitutivas. As entrevistas foram realizadas no período de setembro a dezembro de 2009, em sete estados brasileiros (Espírito Santo, Goiás, Minas Gerais, Pará, Paraná, Rio Grande do Norte e Santa Catarina). A aplicação de questionários (survey) foi realizada de forma simultânea nos sete estados pesquisados, sendo que a equipe de cada estado foi coordenada por professores pertencentes a grupos de pesquisa das seguintes universidades públicas: Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal do Pará, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Universidade Federal de Goiás, Universidade Federal do Espírito Santo, Universidade Federal do Paraná, Universidade Federal de Santa Catarina e Universidade Estadual de Maringá.

Essa pesquisa mostra que, concernente à valorização dos docentes, os aspectos mais louvados no “plano de cargos e salários, para aqueles contemplados por um, são a titulação e o tempo de serviço, atingindo 83% e 73% dos entrevistados, respectivamente” (GESTRADO, 2010, p. 47). Sobre os salários, a pesquisa em questão revela que o salário bruto dos sujeitos docentes entrevistados foi classificado em categorias, medidas em salários mínimos (R\$510,00 na época de realização da pesquisa). De forma geral, 65% dos entrevistados possuem renda de até três salários mínimos, sendo que 8% recebem menos de um salário mínimo, 30% mais de um a dois e 27% com mais de dois a três salários mínimos. Já em

relação àqueles com maiores rendimentos, 6% recebem de cinco a sete salários, 2% de sete a dez e menos de 1% ganham mais de dez salários mínimos (GESTRADO, 2010, p. 26).

A média geral da satisfação dos sujeitos docentes com a remuneração recebida na unidade educacional onde foi realizada a entrevista foi igual a 2,2, conforme mostra a pesquisa. Esse índice estabelece uma classificação de insatisfeitos, por representar uma remuneração incompatível com sua dedicação ao trabalho.

Na maioria dos casos, os professores são remunerados com baixos rendimentos, salários defasados. Para atender a essa reivindicação histórica de melhoria salarial, a meta 17 do PNE propõe valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE. A Lei n.º 11.738, de 16 de julho de 2008, instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Segundo a CNTE, o cumprimento do piso salarial de forma articulada à estruturação das carreiras deve estar articulado para que se efetive a valorização dos profissionais da educação pública (DOURADO, 2017).

Ao analisar os dados de sua pesquisa, Guimarães (2007) destaca que os sujeitos da pesquisa demonstraram muita clareza do pouco valor atribuído ao professor e da queda do seu estatuto profissional, mesmo assim a maioria deles afirmou ser a docência uma profissão. O autor ressalta também que, “mesmo com a ambiguidade apresentada (profissão/vocação), os argumentos, principalmente vinculando docência/produção material da existência, docência/papel social”, mostraram que essa não é uma afirmação vaga, mas que ela faz sentido para esses sujeitos. Ainda na direção em que se encaminharam as ambiguidades, Guimarães (2007, p. 272) explicita que, “ao mesmo tempo em que afirmam a importância social do trabalho docente, que desenvolvem tal trabalho por gostar (até por vocação), a maioria pretende deixar de lecionar (sair da sala de aula, buscar outra profissão ou se aposentar)”.

Guimarães (2007, p. 272), em sua explanação, demarca que a adesão à docência, mesmo com as contradições mostradas, “tem, entre outros aspectos, a grandeza de expressar a resistência do professorado ao baixo estatuto profissional”. Para ele, isso se constitui numa predisposição facilitadora para a melhoria da profissão docente. No entanto, o autor faz questão de assinalar que cabe às “instituições formadoras, aos signatários de políticas educacionais, aos gestores da educação e aos sindicatos não só não desconhecer essas disposições, como também prover devido estatuto (no sentido de condição profissional) que lhe dê substantividade”.

Essa premissa já havia sido defendida por Guimarães (2006), quando afirma que a “profissionalização refere-se à constituição do estatuto profissional do professor”. Para Guimarães (2006, p. 132), o estatuto profissional docente

[...] refere-se principalmente: ao estabelecimento de contornos para a formação (inicial e continuada); à constituição de condições de trabalho (além das condições materiais, também apoio pedagógico, relações democráticas); à garantia de remuneração condizente; à jornada de trabalho (que leve em consideração o desgaste físico e psicológico inerente a essa profissão); e, por último, ao vínculo desses trabalhadores com instituições sindicais e associativas.

A proposta de constituição de um estatuto profissional do professor apresentada por Guimarães (2006) perpassa a questão da valorização da profissão docente, incidindo na formação e na constituição da identidade do professor. O autor leva também em consideração aspectos de suma importância ao trabalho docente, como a dimensão da saúde, das condições de trabalho e a dimensão coletiva da profissão. Em nosso modo de ver, esses aspectos podem consolidar um projeto de profissionalização coerente com as peculiaridades da docência. No entanto, ao pensarmos sobre a materialização deles na realidade brasileira, convém-nos inferir que são aspectos que sinalizam que temos um longo percurso de luta pela frente.

Nesse domínio, o autor reafirma que a “profissionalização diz respeito ao processo de formação e desenvolvimento de saberes próprios do ofício, adesão a um segmento de trabalhadores e a um modo específico de produção da existência” (GUIMARÃES, 2006, p. 132). Se seguirmos com Guimarães, deparar-nos-emos com o entendimento de que profissionalizar-se significa aprender a docência, imbuindo nisso aspectos subjetivos e objetivos, num processo contínuo e predecessor do tornar-se professor.

3.3 PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: UMA POSSIBILIDADE DE CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO ÉTICO-DEONTOLÓGICO AOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO? A PERSPECTIVA DE ILMA PASSOS ALENCASTRO VEIGA

Ilma Passos Alencastro Veiga possui doutorado e pós-doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1988). É Professora Titular Emérita e pesquisadora associada sênior da Universidade de Brasília. É professora do Centro Universitário de Brasília onde coordena a Assessoria Pedagógica da Diretoria Acadêmica. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes campos: formação de professor, didática, educação superior, docência universitária e projeto político-pedagógico. Orienta dissertações,

teses e supervisiona atividades de pós-doutoramento.

Em trabalho realizado em 1998, intitulado *Reflexões sobre um projeto ético para os profissionais da educação*, Veiga e Araújo (2003) propõem um projeto ético e deontológico aos profissionais da educação. Em meio às proposições desse trabalho, há um esboço sugestivo de um Conselho Federal de Profissionais da Educação. Os autores em questão tecem considerações distintivas entre as éticas teleológica e deontológica, buscando mostrar que a segunda pode dar suporte à organização daqueles profissionais.

Veiga e Araújo (2003) expõem imagens e representações que estariam referenciando, segundo suas percepções, o processo da profissionalização do magistério. Dentre elas, citam: sacerdócio, abnegação, sacrifício, altruísmo, benevolência, compreensão, magnanimidade, disciplina, responsabilidade, tolerância, probidade e perseverança. Os autores destacam que em todas essas representações as relações humanas estão em jogo, e aí estaria a pertinência de se configurar bases éticas entre a relação do profissional da educação com aqueles que usufruem de seu serviço. Para os autores em questão,

Nessas relações estão em causa questões muito práticas. Trata-se de reconhecer que a ação educadora, como ação profissional – sem dúvida, uma ação humana peculiar-, envolve os outros. Evidencia-se, nesse caso, que praticamente os indivíduos humanos em relação entre si são afetados por seus próprios comportamentos. Aquelas imagens citadas acima referem-se, qualitativamente, aos comportamentos esperados pelo profissional da educação, bem como traduzem ou podem traduzir a imagem que o profissional da educação oferece de si, como profissional. É dessa conjugação social que emerge a possibilidade – mas, também, a necessidade – de se normatizar o comportamento humano: tal possibilidade configura-se em normas reconhecidas como necessárias para a convivência humana. Para isso, precisamos nos debruçar sobre tais questões, tendo em vista a natureza de nossa proposta (VEIGA; ARAÚJO, 2003, p. 154).

Como vimos, a questão posta em análise por Veiga e Araújo (2003) parte de um domínio da moral, da necessidade de estabelecer normas de comportamento e de reconhecê-las como válidas para o bem viver, constituindo-se um dever que orienta o agir humano. Tendo como fundamento Vásquez (1980), os autores fazem a distinção entre moral e ética, e a partir disso explicitam que

[...] exercitar-se diariamente na prática de virtudes é uma questão moral. Corresponder, voluntária e comportamentalmente, àquelas imagens ligadas às virtudes mais próprias do professor é um problema moral, porém definir quais virtudes devem pautar a vivência concreta do mesmo profissional é um problema ético, de natureza teórica (VEIGA; ARAÚJO, 2003, p. 155).

Assim, decorre do pensamento dos autores a existência de uma relação entre “prática

moral e reflexão moral”. Para eles, essa relação constitui-se como práxis. Com esse pressuposto, Veiga e Araújo (2003 p.156), tendo em vista a necessária fundamentação ética para uma organização que reúna os profissionais da educação, passam a diferenciar as perspectivas éticas teleológicas das deontológicas. Sobre as perspectivas *éticas teleológicas*, os autores afirmam que essas se preocupam em “estabelecer princípios que organizariam, segundo um fim último, as ações humanas de um ponto de vista moral. Eles discorrem rapidamente sobre algumas delas:

Entre as éticas teleológicas, tem-se o hedonismo, emergente em diferentes momentos da história da discussão filosófica: defende ele, em linhas gerais, que o prazer é a alavanca da ação humana; esta se move pelo prazer e com a finalidade de obter prazer, ou, simplesmente, por desejar prazer. Segundo a perspectiva ética utilitarista, emergente a partir dos fins do século XVIII, o móvel da ação humana estaria centrado na utilidade ou na vantagem, como um bem. A perspectiva eudemonista, representada desde os albores da filosofia, sustenta que o princípio que organiza a ação humana é a felicidade. Por fim, para a ética dos valores, estes estariam fornecendo, hegemonicamente, a explicação sobre o motor da ação humana. Sustenta que o homem é um ser em busca da vivência de valores (Idem).

Em oposição a essas perspectivas, os autores privilegiam a explanação das *éticas deontológicas*, que, para eles, “resultariam de princípios que organizam as ações humanas sob a ótica do dever” (Ibid., p. 156). É também o que explicitam na seguinte citação:

A perspectiva que se nos abre para conferir um sentido social à profissionalização do magistério funda-se na contemplação do dever-ser. É em vista da necessidade de se construir uma organização profissional dos educadores, que se contemplam determinados deveres como específicos e fundantes das relações profissionais. Esse é o caminho para construir uma ética deontológica (Ibid., p. 157).

Veiga e Araújo (2003) reiteram essa premissa lançando mão da etimologia da palavra, que em grego “*déon* significa o *obrigatório*, o *justo*, o *adequado*”. Por conseguinte, consideram que é esse o caso, perseguir o que é justo, o que é adequado. Com o suporte da história, os autores ressaltam que a influência da Igreja e posteriormente do Estado configuraram uma homogeneização dos profissionais da educação. Diante disso, ponderam que convidar os profissionais da educação a discutir um norteamento ético para a sua prática profissional “é estar intervindo em uma dimensão importante de sua existência como profissionais” (Ibid., p. 161). Esse é o pano de fundo que consubstancia a proposta de Veiga e Araújo (2003) de criação de ordens ou conselhos de profissionais da educação. Nas palavras dos autores:

Técnica e organizacionalmente, as preocupações ético-deontológicas situam-se em torno da necessidade de criação de ordens ou de conselhos de profissionais da educação, para além dos sindicatos, das associações científicas e sindicais. Esses instrumentos devem ser propostos nos moldes da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), do Conselho Federal de Odontologia (CFO), Conselho Federal de Medicina (CFM), do Conselho Federal de Enfermagem (Cofen), do Conselho Federal de Contabilidade (CFC) dentre outros, e seus respectivos órgãos regionais (Ibid., p. 163).

Em termos gerais, estabelecer-se-ia o Conselho Federal no Distrito Federal e mais 26 regionais com sede na respectiva capital de cada estado. Em conjunto, constituir-se-ia uma Autarquia Federal, dotada de personalidade jurídica de direito público, com autonomia administrativa e financeira. Conforme sugerem Veiga e Araújo (2003, p. 163):

Esses órgãos exercerão o controle sobre o exercício da profissão em distintas fases: preventiva ou educacional e coercitiva ou de verificação da qualidade das práticas. Os Conselhos assumirão, por conseguinte, um papel relevante de garantia sobre a qualidade dos serviços educacionais prestados e sobre a conduta ética dos profissionais.

Portanto, nas formulações dos autores, o conselho dos profissionais da educação seria uma “entidade de registro e de fiscalização do exercício da profissão”. Para Veiga e Araújo (2003, p. 167), essa é uma “batalha em defesa da dignidade, dos direitos e dos deveres dos profissionais da educação”. Eles incentivam uma mobilização das entidades profissionais do magistério e um amplo processo de consultas e negociações num movimento para a construção de um projeto de profissionalização, por meio de uma nova prática em torno da profissão, “o que implica uma redefinição de seu papel social, partindo dos próprios profissionais e de suas organizações” (Ibid., p.168). Na colocação dos autores,

O caminho da profissionalização do Magistério passa, portanto, pela definição do seu código de ética profissional, buscando com isso não só reconstruir a imagem social, mas também lutar contra a degradação das condições de trabalho e do aviltamento salarial, e, principalmente, pela elevação da qualidade dos serviços prestados pela categoria profissional (VEIGA; ARAÚJO, 2003, p. 169).

Depreendemos do pensamento dos autores que o código de ética teria o papel de contribuir para o reconhecimento da importância da educação como instrumento social e político. Veiga e Araújo (2003) indicam que, para se organizar um Código de Ética dos Profissionais da Educação, seria necessário delinear sua base conceitual e filosófica, sustentada pela concepção de magistério como categoria profissional, e nos princípios fundamentais comuns a todos os códigos, reforçando os específicos, que orientam o exercício profissional docente.

Ocorre que as repercussões acerca da proposição de Veiga e Araújo quanto à criação de um conselho tiveram enfrentamentos junto a associações acadêmicas, sindicais e profissionais. Em 1999, provocados por algumas discussões, os autores apresentaram uma nova reflexão, enfrentando a mesma problemática anteposta, mas trazendo novos ângulos de análise. No entanto, é na publicação de 2005, *Docência: uma construção ético-profissional*, que os argumentos favoráveis e desfavoráveis a esse respeito são explicitados e comentados pelos autores, nesse caso, Veiga, Araújo e Kapuziniak. Vejamos então em que consistem tais argumentos:

- a) o primeiro reside na proteção dos interesses do público. Os autores enfatizam que se trata de um projeto democrático;
- b) os mecanismos e dispositivos do sistema educativo não seriam suficientes para assegurar a profissionalização da docência. Portanto, a verdadeira proteção ao público e a qualidade da educação seriam asseguradas pela presença atuante da entidade profissional;
- c) o conselho teria uma função complementar compatível com o sindicalismo.
- d) a profissionalização aumenta quando, no lugar das regras prescritivas, existem orientações éticas que se fundamentam teoricamente e se sustentam pelas derivações éticas do agir profissional;
- e) revitalizaria e mobilizaria os profissionais em seu espaço de atuação, incentivando a formação inicial e continuada;
- f) responderia à necessidade de controlar o exercício da profissão nas fases preventiva, de acompanhamento e verificação da qualidade das práticas (VEIGA; ARAÚJO; KAPUZINIAK, 2005, p. 115-117).

Diante desses argumentos favoráveis à constituição de um conselho ou ordem profissional, Veiga, Araújo e Kapuziniak (2005) assinalam que não estão sugerindo uma ruptura total nem uma ação fragmentada e linear do processo de profissionalização da docência, pois consideram que o caminho ideal para as mudanças se dá pelo fortalecimento e pela articulação das entidades docentes com outros movimentos sociais desencadeados por diferentes profissões.

Já os posicionamentos desfavoráveis estão fundados nos seguintes argumentos:

- a) o conselho duplicaria a instituição sindical ao assumir também a proteção do público e a qualidade da educação;

- b) a profissionalização da docência seria possível sem uma ordem profissional e assim essa seria inútil;
- c) corre-se o risco de serem criados conselhos do magistério pela lógica das várias especialidades num âmbito estritamente disciplinar e fragmentado (Ex. ed. física, dança, pedagogia);
- g) a ética profissional se associa à questão da existência de códigos com vistas à fiscalização (Ibid., p. 118-119).

Os opositores à criação do conselho ou ordem profissional do magistério atribuem a essa iniciativa o perigo de um processo de controle e fiscalização da profissão, uma ordem profissional seria, nessa ótica, fundamentalmente destinada a “vigiar e punir”. Apresentaremos então alguns posicionamentos de associações acadêmicas, sindicais e profissionais que se posicionaram contra a criação de tal entidade.

Para a Associação Nacional de Política e Administração da Educação - Anpae (2002), os conselhos acabariam reforçando uma prática corporativa. Haveria o risco de se colocar na docência uma camisa de força, de forma semelhante ao que acontece em outras profissões, assim se transformaria em um instrumento altamente negativo.

O Fórum Nacional em Defesa da Formação de Professores (FNDFP, 2002) partiu do entendimento de que as formas atuais de conselhos não “ajudam a avançar na construção de uma profissão que visa à formação humana integral e à emancipação humana e social de nosso país”. Levando em conta o risco de sectarização disciplinar dos docentes por suas especialidades, a presidente do referido Fórum ressaltou que é uma ilusão acreditar que a valorização social e econômica da profissão esteja ligada à sua regulamentação. Para ela, “isso fragmentaria e pulverizaria nossa organização dificultando a unidade dos educadores/professores/profissionais da educação que tanto buscamos historicamente”.

Para a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE, 2002), a criação do conselho não responde à demanda como trabalhadores da educação. Destaca que tal conselho pode se configurar como “órgão burocrático, cartorial, distante de suas bases”.

Diante dessas discussões, Veiga, Araújo e Kapuziniak (2005, p. 129) ratificam que um projeto ético-profissional implica um processo permeado por conflitos e contradições, “e suas determinações fundantes extrapolam a profissão, esbarrando nas condições reais de vida social”. Nesse sentido, os autores asseveram que

um projeto fundado na ética não pode se reduzir a ser a favor ou contra a explicitação de um código de ética profissional. Uma proposta de profissionalização docente deve considerar que as profissões são histórica e socialmente construídas (Idem).

Como se evidenciou, Veiga e seus companheiros de estudo partilham de uma perspectiva em que a dimensão ética aparece como estruturante do trabalho docente. Porém, esclarecem que tal dimensão não é a grande alavanca desse processo. A ética estaria implicada nas relações sociais expressas no processo de trabalho, particularmente no trabalho docente.

Consideramos que a ideia de criação de uma ordem ou conselho federal dos profissionais da educação não é de todo negativa. Os professores se assumirem como produtores da sua profissão, assumindo os projetos organizacionais da docência, seria, do nosso ponto de vista, algo positivo. No entanto, como afirma Nóvoa (1992a, p. 28), “*não basta mudar o profissional, é preciso mudar também os contextos em que eles intervêm*”. Ao observarmos o cenário educacional no contexto brasileiro, deparar-nos-emos com grandes impecilhos à criação de um conselho ou ordem para os profissionais da educação. Além dos limites já citados anteriormente pelas associações acadêmicas, sindicais e profissionais, como um reforço do corporativismo, o risco de sectarização disciplinar dos docentes, uma tendência à burocratização e fiscalização exacerbada, há também o risco de se reforçar o processo de exclusão daqueles professores que, premidos por suas condições sociais, não tiveram oportunidade de vivenciar a etapa de formação inicial com qualidade social. Em nossa avaliação, um projeto de criação de conselho ou ordem profissional teria sentido se fosse gestado pelos próprios professores, pela base, não direcionado nem pela academia, nem pelo governo, mas se articulando com eles.

De todo modo, o que não podemos perder de vista, como bem destaca Dubar (2012), é que, inseridos em situações de trabalho, somos marcados por percursos de vida, imprevistos, continuidades, rupturas, êxitos e fracassos. Assim, nos constituímos individual e coletivamente no trabalho. Nessa dupla relação (consigo e com os outros), constroem-se gestos profissionais, que, socializados, estruturam mundos do trabalho. A profissão docente é uma, porém a ela se integram vários *métiers*, (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, ensino superior). E isso pode, por vezes, dificultar uma maior articulação coletiva dos professores em prol de suas causas. Mesmo que não seja mediada pela existência de um conselho profissional, assim como na defesa de Guimarães (2006), consideramos importante a vinculação dos professores com instituições sindicais e associativas para que se possa dar passos avante em direção à profissionalização do magistério.

Com o propósito de discutir a possibilidade de construção de um projeto de profissionalização docente, que contribua para a valorização da profissão, analisamos, neste capítulo, as proposições de António Nóvoa, Valter Guimarães e Ilma Passos Alencastro Veiga. Vimos que a noção de autonomia não se encontra circunscrita apenas à ideia de não intromissão de atores diversos no desenvolvimento do trabalho docente, mas essa pode ser também compreendida como uma maneira de se responder aos desafios que se apresentam nas situações de trabalho pelo diálogo, pela negociação, entre os diversos atores envolvidos.

Problematizamos a tendência de alinhamento entre a natureza do trabalho docente ao trabalho conduzido pelo capital. Nesse sentido, contestamos a tese da proletarianização docente, a partir do entendimento de que nem tudo é funcional ao sistema, a participação dos trabalhadores por vezes subvertem o domínio capitalista no processo de trabalho.

Ressaltamos que a formação de professores pode contribuir para a constituição da identidade profissional do magistério, aproximando-se da realidade, dos saberes que são construídos na prática do trabalho docente, sem que isso signifique um recuo da dimensão teórica da etapa de formação inicial. Trata-se de um processo de formação que valorize a sistematização dos saberes próprios da experiência, transformando-os em conhecimentos de referência profissional.

Discutimos os limites e possibilidades presentes na proposta de constituição de um conselho profissional dos professores, ressaltando, porém, a importância de se fortalecer a dimensão coletiva de atuação dos profissionais da educação.

CONCLUSÃO

A proposta deste trabalho guiou-se no sentido de compreender e analisar os limites, as possibilidades e as contradições presentes no ideário da profissionalização docente. O corpo teórico e metodológico desta pesquisa fundamentou-se nas formulações de António Nóvoa, Valter Soares Guimarães e Claude Dubar. A partir de suas matrizes teóricas, foi possível uma aproximação do objeto de estudo por vias do campo educacional e da sociologia do trabalho. E todo o esforço aqui empreendido foi mobilizado em torno da seguinte questão central: *Considerando os diferentes discursos sobre a profissionalização do magistério, quais as possibilidades, limites e contradições presentes no ideário da profissionalização docente?*

Para responder a esse questionamento, analisamos os fundamentos normativos e apologéticos que permeiam as políticas educacionais no Brasil, que, por sua vez, preconizam a profissionalização docente. Também investigamos os fundamentos teóricos e epistemológicos que embasam os argumentos de alguns autores ao criticarem ou defenderem a profissionalização do magistério.

A partir das formulações sociológicas de Claude Dubar, consideramos que, como profissão, o trabalho docente encontra-se em um cenário de correlações de forças, constituindo-se nas relações dimensionadas individual e coletivamente. Com esse aporte teórico, foi possível pensarmos nas problemáticas que envolvem a profissionalização docente, envolvendo a tríade: organização do trabalho, formação e carreira profissional. Dito isso, a seguir passaremos às proposições do presente estudo e às reflexões que subsidiaram nossas inferências.

Com relação aos fundamentos normativos e apologéticos presentes nas políticas educacionais que preconizam a profissionalização docente no Brasil, foi possível apreendermos que, a rigor, organismos internacionais exercem influência na formulação das políticas educacionais com vistas a cumprir uma agenda mercadológica, enfatizando a imputabilidade dos atores sociais, responsabilizando professores e estabelecimentos educacionais pelos fracassos e problemas inerentes a esse complexo contexto de trabalho. Isso se dá pela mediação do paradigma da obrigação de resultados (FRIGOTTO, 2011).

Por conseguinte, tais intromissões no campo das políticas educacionais acabam gerando a intensificação e a precarização do trabalho docente. Como vimos em Oliveira (2008, p. 30), “houve uma dilatação, no plano legal, do que seja o pleno exercício das atividades docentes”. Esse fato revela em si uma contradição, pois a intensificação da jornada de trabalho dos professores também traz consigo maior espaço de atuação nas tomadas de

decisão na escola.

Diante da tendência de reformas que instigam os docentes a assumirem responsabilidades para além da sala de aula, para posteriormente lhes cobrar resultados por meio da avaliação de desempenho, identificamos uma perspectiva apologética quanto à profissionalização do magistério. Convencionou-se denominá-la assim pelo fato de que se expressa, por meio de políticas, um conjunto de exigências, obrigações, prescrições ao trabalho docente, sem que as devidas condições estruturais sejam dadas. Ignora-se que fatores como condições de trabalho, desgaste físico e psicológico e remuneração condizente fazem parte de um todo complexo relativo ao magistério. Mesmo que um professor tenha a “melhor e mais avançada” experiência de formação, se não tiver condições de trabalho, sua atuação será limitada.

Ficou explícito também nesta pesquisa que os professores e professoras contrapõem-se às tentativas de degradação de seu trabalho. Vimos que, historicamente, os movimentos de resistência dos professores fizeram-se sentir até mesmo na reformulação de políticas, reafirmando o compromisso social e político dos professores perante a sociedade. Trata-se, pois, de uma resistência às normas do mercado que geram exclusão social, desvalorização da docência, pulverização da identidade profissional no magistério.

É devido ao forte apelo à vinculação educacional aos objetivos do mundo da produção e do mercado, em especial à assunção da lógica da competitividade, presente também no âmbito das políticas educacionais brasileiras, que autores como Shiroma e Evangelista percebem o movimento de profissionalização docente no Brasil circunscrito a uma estratégia de controle ideológico, advindo de imposições dos organismos internacionais.

Com relação aos fundamentos teóricos e epistemológicos que embasam os argumentos de alguns autores que criticam a profissionalização do magistério, consideramos que são argumentos que assinalam limites interpostos ao ideário da profissionalização que de fato são procedentes, porém, não consideramos que esses limites encerram em si a possibilidade de construção de uma profissionalização que concorra para a valorização social da profissão.

A partir da discussão salientada por Costa (1995), chegamos à ponderação de que a alegação da autora de que o profissionalismo pode tornar os professores insensíveis à realidade e aos problemas sociais com os quais se deparam no cotidiano escolar é questionável. O aporte teórico que fundamenta esta pesquisa conduz ao entendimento de que a *atividade humana* é atravessada por contradições potenciais. Lembrando o que postulam Schwartz e Canguilhem, podemos inferir que, por meio dos valores, a atividade humana promove uma mediação com o meio.

Como foi possível acompanhar, ao longo da pesquisa problematizamos a noção de competência apresentada por Leda Scheibe como um limite relativo à profissionalização docente. Cabe enfatizar que a noção de competência não pode ser tratada como um conceito unívoco, pois apresenta nuances outras, que abrem espaço para compreender que a noção de competência vai se constituindo na ação dos indivíduos, tendo como ponto de partida necessidades concretas, de caráter histórico dos grupos e indivíduos da sociedade. Consideramos a possibilidade de sua ressignificação mediante vínculo e articulação com a noção de qualificação.

Como vimos, o quadro normativo e o contexto descrito no primeiro capítulo compõem um arcabouço que serve de base para acolhimento ou crítica em relação à profissionalização docente. No percurso deste trabalho, deparamo-nos com autores que se distanciam criticamente dos que consideram a profissionalização nociva ao magistério. Nesse bojo, analisamos as proposições teóricas de António Nóvoa, Valter Guimarães e Ilma Passos Alencastro Veiga.

Ao investigar os fundamentos teóricos e epistemológicos que embasam as postulações desses autores que defendem a construção de uma profissionalização intrínseca ao trabalho docente, vimos que tais autores não veem como mera negatividade o ideário da profissionalização docente, pois percebem certas nuances, que, mesmo contraditoriamente, e com as devidas reservas, consideram que o movimento de profissionalização pode favorecer o desenvolvimento dos professores rumo à valorização social de sua profissão.

Com Nóvoa, discutimos a ambiguidade da docência quando da saída dos auspícios da Igreja passou a se organizar sob a tutela do Estado. Antagonicamente, a profissão docente afirmava-se mais autônoma, mas igualmente sujeita aos mecanismos de controle do Estado. Ao problematizar a concepção de autonomia, compreendemos que, para uma profissão que se ocupa com a formação humana, a aceção conveniente diz respeito a uma atuação política diante dos desafios que se apresentam nas situações de trabalho pelo diálogo, pela negociação entre os diversos atores envolvidos na atividade docente.

António Nóvoa e Valter Guimarães (2004) assinalaram o papel da formação inicial na constituição da identidade profissional do magistério. Conforme explicitado, essa etapa de formação pode aproximar-se da realidade, dos saberes que são construídos na prática do trabalho docente, sem que isso signifique retroceder à dimensão da teoria. Trata-se de uma formação que requer uma substancial base teórica mediada pelas questões postas pela prática.

Com base nas proposições de Ilma Passos Alencastro Veiga, discutimos os limites e possibilidades presentes na proposta de constituição de um conselho profissional dos

professores. Ressaltamos que, diante do contexto educacional brasileiro, da descontinuidade administrativa das iniciativas nesse campo e das disparidades entre os diversos âmbitos de atuação docente, corre-se o risco de distanciar ao invés de aproximar o coletivo de professores. Levantamos a hipótese de que um conselho gestado pela base, pelos professores, pode ser viável. De todo modo, enfatizamos a importância de se fortalecer a dimensão coletiva de atuação dos profissionais da educação via sindicatos ou associações de professores.

Nesta pesquisa analisamos o trabalho de pesquisadores e pesquisadoras com pontos de vista distintos sobre a categoria “profissional” do professor, mas que militam do mesmo lado político, a saber, na defesa incondicional da escola pública, laica, gratuita e de qualidade socialmente referenciada. Este princípio faz o elo entre todos os autores e autoras aqui estudados, e aponta um cenário de inúmeras batalhas a serem travadas para que de fato assim se concretize.

A partir da base teórica que fundamenta esta pesquisa, da análise bibliográfica e dos documentos consultados, é possível sustentar a possibilidade de consolidação da profissionalização docente com natureza epistemologicamente diferenciada. Pensando a profissionalização docente fundamentada na tríade “organização do trabalho, formação e carreira profissional” (DUBAR, 2012), tecemos as proposições a seguir:

- 1- *Sobre a etapa de formação inicial como propulsora da constituição da identidade profissional coletiva.* Já explicitamos, no decorrer desta pesquisa, a importância de uma real articulação entre teoria e prática na etapa de formação inicial, sem que uma signifique o detrimento da outra. Propomos também que, nessa etapa de formação, além de se problematizar a realidade de atuação docente e os saberes produzidos na prática, que se contextualize a importância da vinculação e atuação política por meio dos sindicatos e associações de professores. Os sindicatos possuem suas fragilidades (cooptação por parte do governo, pouca participação nas escolas e na vida profissional dos professores, entre outras). No entanto, se houvesse uma parceria entre as universidades e os sindicatos para que desde a formação já se instruissem os futuros professores sobre as formas de atuação sindicais, para socialização das pautas e causas em luta, talvez tivesse maior adesão e participação dos docentes.

Um outro aspecto importante seria o desenvolvimento de ações integradoras entre os diversos cursos de licenciatura, visando a uma unidade na diversidade de atuação do magistério. Assim poderia existir um espaço para que esses futuros professores

tivessem a oportunidade de discutir e socializar os desafios com que se deparam cotidianamente, nos estágios ou já em situações de trabalho, no caso dos que já atuam mesmo em etapa de formação inicial.

- 2- *Sobre a socialização de pesquisas para além do espaço universitário como forma de intervir na representação social da profissão professor.* Discutimos, neste trabalho, que a representação social do magistério interfere no processo de identificação com a profissão. Ocorre que, em muitos casos, os professores passam uma visão negativa ou equivocada quanto à atividade que desenvolvem. As pesquisas de Tardif (2013), Guimarães (2007), Tartuce, Nunes e Almeida (2010) e Alves (2006) evidenciaram que, no Brasil, ainda convive, antagonicamente entre professores, a concepção de docência como profissão e como vocação. Propomos a socialização dessas e de outras pesquisas de relevância social, na própria escola, nos momentos de planejamento ou estudo coletivo dos profissionais da educação. Propomos ainda que a universidade discuta com os docentes os conhecimentos produzidos pertinentes ao campo em que atuam. Assim, os professores poderão (re)construir aspectos de sua profissionalidade, entendida como afirmação do que é específico na ação docente, constituída individual e coletivamente (NÓVOA 1992a; GUIMARÃES, 2004, 2006), em confronto com a realidade nas situações de trabalho, mas também com o conhecimento que se tem produzido na academia. Esse diálogo e aproximação entre os professores e a universidade pode favorecer tanto a construção da identidade profissional dos professores quanto pode indicar caminhos para a profissionalização docente no âmbito da formação. Ora, se a profissionalização do magistério requer uma base sólida de conhecimentos para o ensino, essa base precisa ser construída em diálogo com os professores.

- 3- *Sobre a garantia de remuneração condizente como forma de valorização da profissão docente.* A questão do salário dos professores interliga-se aos aspectos anteriormente discutidos, ocupando um lugar fundamental nesse debate. Como podem os jovens se identificar com uma profissão de referências desmobilizadoras e remuneração indigna? Se pretendemos uma profissionalização como possibilidade de valorização da profissão docente, é preciso enfrentarmos essa questão, pois a problemática relativa aos salários não se separa do contexto de trabalho. Do contrário, como explicita Nóvoa, manter-se-ão na profissão professores a contragosto. Em virtude de uma

remuneração indigna, professores acabam se exaurindo em duplas ou triplas jornadas de trabalho, intensificando os casos de desgastes físicos e psicológicos. Diante do difícil contexto político e econômico atual em nosso país, vemos que essa pauta configura-se como um objetivo a ser perseguido com muitas tensões e a longo prazo. Contudo, não podemos perdê-lo de vista, nem permitir que seja escamoteado.

Esses três pontos mencionados referem-se à consolidação da profissionalização docente em decorrência do estabelecimento de um estatuto, como propôs Guimarães (2004, 2006). Trata-se de um delineamento de melhores condições para o desempenho do trabalho em um segmento profissional. Isso se sobrepõe à mera ideia de *status*, que, por sua vez, conecta-se à aquisição de um título, uma sectarização antidemocrática que se distancia do nosso enfoque em favor da profissionalização do professor.

Vivemos na atualidade um tempo difícil, que tende a obscurecer e destruir conquistas na área da educação ao longo das últimas décadas. Em que pese a formação de professores e a defesa da educação pública e gratuita, temos visto uma tentativa de desmonte oficial das políticas até então implementadas. Isso se pode notar nos cortes orçamentários na educação, o que pode ocasionar seu sucateamento, abrindo espaço para atuação do setor privado.

Nesse contexto, os professores são considerados obstáculos, a educação passa a figurar apenas como um fator para o desenvolvimento econômico, distanciando-se de sua finalidade na constituição de uma sociedade mais democrática. Mais uma vez reafirmamos a importância do posicionamento político e coletivo dos professores, resistindo os retrocessos e intervindo na formulação de políticas públicas visando a redução das desigualdades e o desenvolvimento social de nosso país.

Tratando-se da situação do professorado brasileiro, não consideramos que a profissionalização seja a panaceia para a resolução de todos os dilemas e desafios inerentes ao campo educacional. Mas defendemos a consolidação desse ideário por considerá-lo como portador de possibilidades de valorização social dessa profissão. Dito isso, tecemos as linhas finais deste trabalho com a sentença de Dubar (2012, p. 366): “*Libertar o trabalho de suas correntes continua sendo um objetivo para amanhã*”. Mas nada nos impede de que, por meio de um empenho coletivo, **começemos hoje!**

REFERÊNCIAS

- ALVES, Nancy N. L.. “Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende”: significados da docência em educação infantil na ambiguidade entre a vocação e a profissionalização. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 29., Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPEd, 2006.
- ALVES, Wanderson. F. *O trabalho dos professores: saberes, valores, atividade*. Campinas: Papirus, 2010.
- AGUIAR, Márcia A. da S. In: UNESCO. *O desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina*. Brasília, DF: CONSED, UNESCO, 2007.
- AMARAL, Nelson C. PEC 24/55: A “morte” do PNE (2014-2024) e o poder de diminuição dos recursos educacionais. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 32, n. 3, p. 653-673, set./dez. 2016.
- ANTUNES, Ricardo L. C. *O continente do labor*. São Paulo: Boitempo, 2011.
- ANTUNES, Ricardo L. C. A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 263-280, maio/ago. 2007.
- ANTUNES, Ricardo L. C. A invisibilidade do trabalho real: o trabalho docente e as contribuições da ergonomia da atividade. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 37., Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: Editora da UFSC, 2015.
- ARANHA, Antônia V. S.; SOUZA, João Valdir Alves de. As licenciaturas na atualidade: nova crise? *Educar em Revista*, Curitiba, n. 50, p. 69-86, out./dez. 2013.
- ASSUNÇÃO, Ada A.; OLIVEIRA, Dalila A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009.
- BANDEIRA, Luiz A. M. As políticas neoliberais e a crise na América do Sul. *Revista Brasileira de Política Internacional*, Brasília, v. 45, n. 2, p. 135-146, 2002.
- BATISTA, Paulo N. *A visão neoliberal dos problemas latino-americanos*. São Paulo: Paz e Terra, 1994.
- BEVÓRT, Evelyne; BELLONI, Maria L. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n.109, p. 1081-1102, set./dez. 2009.
- BISSOLI DA SILVA, Carmem S. A nova LDB: do projeto coletivo progressista à legislação da aliança neoliberal. In: BISSOLI DA SILVA, Carmen Sílvia; MACHADO, Lourdes Marcelino (Org.). *Nova LDB: trajetória para a cidadania?* São Paulo: Arte e Ciência, 1998.
- BOURDONCLE Raymond. Note de synthèse La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue française de pédagogie*, v. 94, p. 73-91, 1991.

BOURDONCLE Raymond. La Professionnalisation des enseignants: les limites d'un mythe. *Revue Française de Pédagogie*, n. 105, p. 83- 119, octobre-novembre-décembre 1993.

BORGES, Cecília. Saberes docentes: Diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. *Educação & Sociedade*, ano XXII, n. 74, abr. 2001.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394*. Brasília, DF: DOU, 1996.

BRASIL. *Edital n. 4*, de 4 de dezembro de 1997. O MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO - MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Superior - SESu, torna público e convoca as Instituições de Ensino Superior a apresentar propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores, que serão elaboradas pelas Comissões de Especialistas da Sesu/MEC. Brasília, DF: MEC, 1997.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: DOU, 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 2 nov. 2018.

BRASIL. Decreto n. 3276, de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Brasília, DF: DOU, 1999.

BRASIL. *Parecer CNE/CP n. 9/2001*, de 17 de janeiro de 2002. Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31. Brasília, DF: DOU, 2002.

BRASIL. *Decreto n.º 6.755*, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília, DF: DOU, 30 jan. 2009. Seção 1, p. 1.

BRASIL. *Decreto n.º 7.415*, de 30 de dezembro de 2010. Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da educação básica, dispõe sobre o programa de formação inicial em serviço dos profissionais da educação básica dos sistemas de ensino público - profuncionário, e dá outras providências. Brasília, DF: DOU, 31 dez. 2010. p. 11.

BRASIL. *Parecer CNE/CP 28*, de 2 de outubro de 2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: DOU, 2001.

BRASIL. Emenda Constitucional n.5, de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, DF: DOU, 2006.

BRASIL. *Resolução n. 1*, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF: CNE, 2006.

BRASIL. *Lei 12014*, de 6 de agosto de 2009. Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Brasília, DF: DOU, 2009.

BRASIL. *Censo Escolar da Educação Básica 2013: Resumo Técnico*. Brasília, DF: MEC/Inep, 2013.

BRASIL. *Censo escolar 2013 : perfil da docência no ensino médio regular* – Brasília,DF : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015.

BRASIL. *Lei n.º 13.005*, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: DOU, 2014. Seção 1, p. 1. Edição Extra.

BRASIL. *Parecer CNE/CP n.º 2*, de 9 de junho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, DF: DOU, 2015a. Seção 1, p. 13.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Resolução CNE/CP n.º 2*, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: DOU, 25 jun. 2015b. Seção 1, p. 8-12.

BRASIL. *Emenda Constitucional n. 241*, de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, DF: DOU, 2016.

BRASIL. Decreto n. 8752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília, DF: DOU, 2016.

BRASIL. *Censo Escolar da Educação Básica 2016: Notas Estatísticas*. Brasília, DF: MEC/Inep, 2017.

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em 12 de nov. de 2018.

BRASIL. *Censo Escolar 2018: Notas Estatísticas*. Brasília, DF: MEC/Inep, 2019.

BRASIL. *Perfil do professor da educação básica* / Maria Regina Viveiros de Carvalho. – Brasília, DF : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

BRZEZINSKI, Iria. Políticas contemporâneas de formação de professores para os aos iniciais do ensino fundamental. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1139-1166, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 2 nov. 2018.

BRZEZINSKI, Iria. *LDB/1996 contemporânea: contradições, tensões, compromissos*/ Iria Brzezinski (Org.). São Paulo: Cortez, 2014.

CAMPOS, Roselane F. *A reforma da formação inicial dos professores da educação básica nos anos de 1990 – desvelando as tessituras da proposta governamental*. 2002. 232 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

CANGUILHEM, Georges. *O conhecimento da vida*. Tradução de Vera Lúcia Avellar Ribeiro; Revisão técnica de Manoel Barros da Motta. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

CARVALHO, Janete M. *et al.* A identidade/profissionalidade do professor: Um retrato delineado a partir dos periódicos nacionais. *Caderno de Pesquisa da Pós-Graduação em Educação da Ufes*, v. 1, n. 11, 1995.

CAVACO, Maria H. O ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1992b. p. 155-191.

CHAUÍ, Marilena. A universidade sob nova perspectiva. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5- 15, 2003.

COÊLHO, Ildeu M. Universidade e Formação de professor. In: GUIMARÃES, Valter Soares (Org.). *Formar para o mercado ou para a autonomia? O papel da universidade*. Campinas: Papirus, 2006.

CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Marisa C. V. *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

CUNHA, Maria I. da. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, Ilma Passos; CUNHA, Maria Isabel da (Orgs.) *Desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas: Papirus, 1999. p. 127-147.

CUNHA, Maria I. da. Formação docente e inovação: epistemologias e pedagogias em questão. In: ENDIPE,14., Porto Alegre. *Anais... Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores*. Porto Alegre: UFRS, 2008.

CURY, Carlos R. J. A Educação Básica como Direito. *Cadernos de Pesquisa*, Campinas, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008a.

CURY, Carlos R. J. Sistema Nacional de Educação: desafio para uma educação igualitária e federativa. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1187-1209, set./dez. 2008b.

CURY, Carlos R J. Por um Plano Nacional de Educação: nacional, federativo, democrático e efetivo. *RBPAE*, v. 25, n.1, p. 13-30, jan./abr. 2009.

CRUZ, Valéria de S. *O consenso de Washington e suas reformas para a América Latina*. 2004. TCC (Graduação em Economia) - Departamento de Economia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

DELORS, Jacques et. al. *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da comissão internacional sobre educação para o século XXI*. 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/Unesco, 2001.

DOURADO, Luiz F.; CATANI, Afrânio M. (Orgs.). *Universidade pública: políticas e identidade institucional*. Campinas: Autores Associados; Goiânia: Editora UFG, 1999.

DOURADO, Luiz F.; OLIVEIRA, João. F. Políticas educacionais e reconfiguração da educação superior no Brasil. In: _____; CATANI, A. M. *Universidade pública: políticas e identidade institucional*. Campinas: Autores Associados, Goiânia: Editora UFG, 1999.

DOURADO, Luiz F.; OLIVEIRA, João. F. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

DOURADO, Luiz F. *Plano Nacional de Educação: o epicentro das políticas de estado para a educação brasileira*. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária – ANPAE, 2017.

DOURADO, Luiz F. Formação de profissionais do magistério da educação básica: novas diretrizes e perspectivas / Elementary school teacher training: new guidelines and perspectives. *Comunicação & Educação / Revista do Departamento de Comunicações e Artes da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo*, São Paulo, ano 21, n. 1, jan./jun. 2016. São Paulo: CCA-ECA-USP, 2016. p. 27-40.

DOURADO, Luiz F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun. 2015.

DUBAR, Claude; TRIPIER, Pierre. *Sociologie des professions*. Tradução de Bruno Borges e Kênia Abbadia. Revisão técnica de Wanderson Ferreira Alves. 2. édition. Paris: Armand Colin, 2005. p. 2-7.

DUBAR, Claude; TRIPIER, Pierre. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42. n.146, p. 351-367, maio/ago. 2012 351. Tradução de Fernanda Machado.

ENGUITA, Mariano F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarianização. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 41-61, 1991.

FERRETI, Celso J. ; SILVA, Monica R. da. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória n.º 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, n.139, p. 385-404, 2017.

FORGRAD. *Plano Nacional de Graduação: um projeto em construção*. Maio de 1999. Disponível em: <www.unicamp.br/prg/forpred>. Acesso em: 2 nov. 2018.

FORGRAD. *Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação*. Texto aprovado pela Diretoria Executiva do ForGRAD em 12/09/2000.

FORGRAD. *Concepções e Implementação da Flexibilização Curricular*. Campo Grande, 21 de maio de 2003.

FREITAS, Helena C. L. de. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XX, n. 68. p. 17-44, dez. 1999.

FREITAS, Luiz C. de. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas: Papirus, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. *Trabalho Necessário*, Niterói, v. 1, p. 206-233, 2015.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GESTRADO. *Pesquisa “Trabalho docente na Educação Básica no Brasil: Sinopse do survey nacional*. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1992b.

GUIMARÃES, Valter S. *Formação de professores: saberes, identidade e profissão*. Campinas: Papirus, 2004.

GUIMARÃES, Valter S. A socialização profissional e profissionalização docente: um estudo baseado no professor recém-ingresso na profissão. In: GUIMARÃES, Valter Soares (Org.). *Formar para o mercado ou para a autonomia? O papel da universidade*. Campinas: Papirus, 2006.

GUIMARÃES, Valter S. Professores e suas disposições em relação à profissão: um estudo a partir de docentes em exercício. *Educativa*, Goiânia, v. 10, n. 2, p. 261-274, jul./dez. 2007.

HARGREAVES, Andy. *Profesorado, cultura e postmodernidad: cambian los tempos, cambia el profesorado*. 3. ed. Madrid: Morata, 1999.

HYPOLITO, Álvaro L. M. *Trabalho docente, classe social e gênero*. Campinas: Papirus, 1997.

IANNI, Octávio. *Teorias da globalização*. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

KUENZER, Acácia. Z. As políticas de formação: a construção da identidade do professor sobrando. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, p. 163-183, dez. 1999.

LESSARD, Claude. O debate americano sobre a certificação dos professores e a armadilha de uma política educativa “baseada na evidência”. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 15, n. 28, p. 63-94, jan./jun. 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora?* Novas exigências educacionais e profissão docente. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LUCENA, Carlos; LUCENA, Maria de Lurdes A. e S. Max Weber: capitalismo, burocracia, e pensamento educacional. In: *Revista de Ciências da Educação*. Ano 07- nº12, 1º semestre. Gráfica e Editora Santuário, Aparecida-SP, 2005. p. 91-110.

LÜDKE, Menga *et al.* Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XX, n. 68, dez. 1999.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004.

MELLO, Guiomar. N. Representações e expectativas de professores de 1º grau sobre o aluno pobre, a escola e sua prática docente. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1981. (Educação e desenvolvimento social)

MELO, Maria. T. L. Programas oficiais para formação dos professores da educação básica. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, p. 45-60, dez. 1999.

NÓVOA, Antônio. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote, 1992a.

NÓVOA, Antônio. *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1992b.

NÓVOA, Antônio. *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992c.

NÓVOA, Antônio. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: _____. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46.

NÓVOA, Antônio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, v. 47 n. 166, p.1106-1133 out./dez. 2017.

OLIVEIRA, Dalila A. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 44. p. 209-227, dez. 2006.

OLIVEIRA, Dalila A. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 99, p. 355-375, maio/ago. 2007.

OLIVEIRA, Dalila A. O trabalho docente na América Latina: Identidade e profissionalização. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 29-39, jan./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 2 nov. 2018.

ORDORIKÁ SACRISTÁN, Imanol. Educación superior y globalización: las universidades públicas frente a una nueva hegemonía. *Andamios. Revista de Investigación Social*, Distrito Federal, México, v. 3, n. 5, p. 31-47, 2006.

OREALC. Recomendações da V PROMEDLAC. Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação para América Latina e o Caribe. Brasília, DF: MEC/OREALC-UNESCO, 1993.

OZGA, Jenny; LAWN, Martin. Trabalho docente: interpretando o processo de trabalho no ensino. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 140-157, 1991.

PARO, Vitor H.. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 2003.

PEREIRA, Valmir. As reformas educacionais da década de 1990 e suas vinculações com a reestruturação produtiva. In: JORNADA DO HISTEDBR, 8., São Carlos. *Anais...* São Carlos-SP: UFSCar, 2008.

PEREIRA, Fabíola A.; PINHO Maria J. de; PINHO, Edna M. da C. A década da educação e as políticas de formação de professores: um convite à reflexão. *Revista Temas em Educação*, João Pessoa, v. 23, n.1, p.104-115, jan./jun. 2014.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel. I. A função e a formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 353-380

PIMENTA, Selma G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p.

PIMENTA, Selma. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

POPKEWITZ, Thomas. S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Pub. Dom Quixote, 1992. p. 35- 50.

RIOS, Terezinha A. A construção permanente da competência. In: ROVAI, Esméria (Org.). *Competência e competências: contribuição crítica ao debate*. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, Dermeval. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação)

SAVIANI, Demerval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Demerval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 1997.

SCHEIBE, Leda. O projeto de profissionalização docente no contexto da reforma educacional iniciada nos anos 1990. *Educar*, Curitiba, n. 24, p. 177-193, 2004.

SHIROMA, Eneida O.; EVANGELISTA, Olinda. A mística da profissionalização docente. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga: Universidade do Minho, v. 16, n. 2, 2003.

SHIROMA, Eneida O.; EVANGELISTA, Olinda. A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 525-545, jul./dez. 2004a.

SHIROMA, Eneida O.; EVANGELISTA, Olinda. Implicações da política de profissionalização sobre a gestão e o trabalho docente. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v. 13, n. 2, ago./dez. 2004b.

SHIROMA, Eneida O.; EVANGELISTA, Olinda. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v. 29, n. 1, 127-160, jan./jun. 2011.

SHIROMA, Eneida O.; EVANGELISTA, O. Redes para reconversão docente. In: FIUZA, Alexandre Felipe; CONCEIÇÃO, Gilmar Henrique da (Org.). *Política, Educação e Cultura*. 1. ed. Cascavel: EDUNIOESTE, 2008. p. 33-54.

SCHNEIDER, Marilda P. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica: das determinações legais às práticas institucionalizadas*. 2007. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, v. 4, n. 2, p.196-229, dez. 2014.

SCHWARTZ, Yves; DURRIVE, Louis. *Trabalho & Ergologia: conversas sobre a atividade humana*. Rio de Janeiro: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2007.

SCHWARTZ, Yves. Conceituando o trabalho, o visível e o invisível. *Trab. Educ. Saúde*, Rio de Janeiro, v. 9, supl.1, p.19-45, 2011.

SCHWARTZ, Yves. Motivações do conceito de corpo-si: corpo-si, atividade, experiência. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 49, n. 3, p. 259-274, jul./set. 2014.

SILVA, R. N.; ESPÓSITO, Y. L.; GATTI, Bernardete A. Características de los profesores de primergrado en Brasil: perfil e expectativas. *Boletín del Proyecto Principal en Educación en América Latina y el Caribe*, Santiago de Chile, n. 34, p. 36-53, 1994.

SILVA, Tomaz T. O trabalho docente: um processo de trabalho capitalista? In: SILVA, Tomaz T. *O que produz e o que reproduz em Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SOUSA, José V. de. Marketing produzido e imagens projetadas para a comunidade pelas

instituições privadas de ensino superior no Distrito Federal: conflito e cumplicidade. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPED, 2004.

TANURI, Leonor M. História da Formação de Professores. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.14, p. 61-88, maio/jun./jul./ago. 2000.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XXI, n. 73, dez. 2000.

TARDIF, M. , LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 4, Pannônica, 1991.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para frente, três para trás. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr./jun. 2013.

TARTUCE, Gisela L. B. P. Algumas reflexões sobre a qualificação do trabalho a partir da sociologia francesa do pós-guerra. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 87, p. 353-382, maio/ago. 2004.

TARTUCE, Gisela L. B. P.; NUNES, Marina M. R.; ALMEIDA, Patrícia C. A. de. Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n.140, p. 445-477, maio/ago. 2010.

UNESCO. OREALC. Profesionalizar la educación para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Hacia una nueva etapa de desarrollo educativo. “Recomendación para la ejecución del Proyecto Principal de la Educación en el periodo 1993-1996” y “Declaración de Santiago”. Boletín del Proyecto Principal de la Educación en América Latina y el Caribe, Santiago, Chile, n. 31, 1993.

UNESCO. *O desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina*. Brasília, DF: CONSED, UNESCO, 2007.

VARKEY FOUNDATION. *Índice Global de Status do professor 2018*.

Disponível em: <<https://www.varkeyfoundation.org/what-we-do/policy-research/global-teacher-status-index-2018/>>. Acesso em: 10 nov. 2018.

VEIGA, Ilma P. A.; ARAUJO, José C. S. Reflexões Sobre Um Projeto Ético Para Os Profissionais da Educação. In: Ilma Passos Alencastro Veiga. (Org.). *Caminhos da profissionalização do magistério*. 3. Ed. Campinas: Papirus, 2003, p. 153-176.

VEIGA, Ilma P. A. (Org.). *Caminhos da profissionalização do magistério*. 3. ed. Campinas: Papirus, 2003.

VEIGA, Ilma P. A.; CUNHA, Maria I. da. *Desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas: Papirus, 1999.

VEIGA, Ilma P. A.; ARAÚJO, José Carlos S.; KAPUZINIAK, Célia. *Docência: uma construção ético-profissional*. Campinas: Papirus, 2005.

WEBER, Max. Ação social e relação social. In: FORACCHI, Marialice Mencarini. *Sociologia e sociedade: leituras de introdução à sociologia*. Rio de Janeiro: LTC, 1980.

XAVIER, Linânia. N. *Para além do campo educacional: um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

ZEICHNER, Ken. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote, 1992a.