

A profissão docente em análise no Brasil: uma revisão bibliográfica

Itale Luciane Cericato^{I,II}

<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/373714647>

Resumo

Objetiva, por meio de revisão bibliográfica, analisar algumas das questões que envolvem a profissão docente na atualidade, como a dificuldade de estabelecer um *status* profissional para os professores e os atuais desafios enfrentados por eles no cenário educacional brasileiro. Os dados oferecem informações sobre a instituição da atividade no País, aspectos que questionam a legitimação dos professores como profissionais da educação e algumas questões que precisam ser consideradas com vistas à superação desse questionamento. Entre estas últimas, foi possível concluir que se faz urgente e necessário discutir a reestruturação da formação inicial e continuada como eixo central que se articule a políticas educacionais voltadas à valorização da carreira, das condições de trabalho e da remuneração, enfim, ações em prol de se atrair e reter bons profissionais para a docência, colocando-a num lugar social compatível com uma nação que se quer desenvolvida.

Palavras-chave: profissão docente; formação de professores; desenvolvimento profissional do professor.

^I Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), Diadema, São Paulo, Brasil. E-mail: <italecericato@hotmail.com>; <<http://orcid.org/0000-0003-1163-3551>>.

^{II} Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, São Paulo, Brasil.

Abstract

The teaching profession under analysis in Brazil: a literature review

Based on a literature review, the article aimed to analyze some of the issues surrounding the teaching profession today, such as the difficulty of establishing a professional status for teachers and the challenges they face in the current Brazilian educational scenario. The data provide information on the institution of the profession in the country, aspects that question the legitimacy of teachers as education professionals, and some points that need to be considered with a view to overcoming this challenge. In relation to these points, it was concluded that it is urgent and necessary to discuss the restructuring of initial and continuing education as a central axis linked to educational policies aimed at the enhancement of teachers' career, working conditions and remuneration, that is to say, actions for attracting and retaining good professionals for the teaching career, placing the profession in a social position consistent with that of a nation that wants to be developed.

Keywords: teaching profession; teacher formation; teacher's professional development.

O que é uma profissão?

Os estudos sobre história e sociologia das profissões demonstram que os ofícios são majoritariamente sociais. A divisão do trabalho foi um dos fatores que contribuíram para a organização das sociedades em torno de funções. Nesse sentido, a história das profissões é, em última instância, a do processo de divisão social do trabalho. Sella (2006) argumenta que, por meio de uma profissão, interliga-se um conjunto de pessoas e de saberes, estabelecendo as exigências que buscam demarcar os parâmetros para uma determinada atividade. Lembra ainda que dentre esses saberes se destacam o conhecimento especializado, a aquisição de técnica ou arte, o grau de autonomia, a relação de confiança com o cliente, o grau de responsabilidade e a organização que atesta a competência e fixa as regras da atividade profissional.

Freidson (1996) considera a profissão como um tipo específico de trabalho especializado, que varia em decorrência do conhecimento e da habilidade vistos como requisitos para sua realização. O autor classifica o trabalho em três categorias: *não especializado*, baseado apenas no conhecimento e na perícia cotidiana que crianças e jovens aprendem em casa, na comunidade ou em qualquer escola que frequentem durante sua preparação para a vida adulta; *semiespecializado*, quando requer prática e rápido treinamento no próprio local de trabalho; e *especializado*, que não pode ser desempenhado mecanicamente porque exige do trabalhador um considerável nível de discernimento para adaptar seus conhecimentos

às diferentes situações que o ofício exige. Para Freidson (1996), esse discernimento é adquirido por meio do que deno mina *especialização criteriosa*, teoricamente fundamentada.

Além de serem produtos históricos decorrentes das necessidades que cada época impõe aos seres humanos, as profissões são instituidoras de relações sociais e de identidades porque, ao mesmo tempo que resultam da dinâmica social, participam da sociedade, influenciando-a e construindo-a: “por meio das profissões, os indivíduos interagem, vinculam-se entre si, relacionam-se, participam das relações de produção e tornam-se socialmente produtivos” (Sella, 2006, p. 20).

Por resultarem da dinâmica social, as profissões transformam-se, procurando atender às novas demandas surgidas na sociedade. Prova disso são o aparecimento constante de novas profissões e a extinção de outras tantas.

A docência é uma profissão?

A literatura especializada aponta a dificuldade de definir a docência como uma profissão e diversos são os fatores ligados a isso. O primeiro deles, segundo Nóvoa (2003), refere-se ao fato de o trabalho docente ser licenciado, regulamentado e fiscalizado pelo Estado, o que constitui importante obstáculo à instituição dessa atividade como profissão.

A estatização da docência – iniciada, no Brasil, com a reforma pombalina – não foi capaz de levar adiante a construção de uma codificação deontológica nos moldes das existentes para as demais profissões liberais, caso dos médicos, dentistas, advogados, engenheiros, dentre outros. Assim, embora também sejam regulamentadas pelo Estado, essas profissões possuem um maior grau de autonomia na gestão e na fiscalização internas, realizadas por seus próprios membros, o que não ocorre com a classe dos professores.

Ao controlar o exercício formal da docência, o Estado atribui ao professor a condição de funcionário, privando-lhe de autonomia na regulação de sua profissão. De acordo com Nóvoa (2003, p. 25), essa regulação deveria ocorrer no seio da própria categoria, a exemplo do que acontece com outras classes:

Para além da tradicional autonomia da sala de aula, os professores têm de adquirir margens mais alargadas de autonomia na gestão da sua própria profissão e uma ligação mais forte aos actores educativos locais (autarquias, comunidades, etc.).

Nóvoa argumenta que a presença do Estado no âmbito do ensino é importante, sobretudo para assegurar equidade social e serviços de qualidade; entretanto, essa presença deve estar relacionada ao acompanhamento e à avaliação reguladora, em vez de gerar prescrições que retiram do professor o controle de sua profissão. Uma ruptura com essa visão do docente como funcionário público levaria a categoria a assumir

riscos e responsabilidades inerentes a um estatuto profissional autônomo, desafio ao qual os professores e suas atuais organizações de classe não têm conseguido responder adequadamente. Dentre as responsabilidades, Nóvoa (2003) destaca a criação de mecanismos de seleção e diferenciação, que permitiriam basear a carreira docente no mérito e na qualidade, uma vez que compete aos próprios membros a estipulação dos mecanismos de controle de qualidade, em vez de consentir que profissionais de outras áreas o façam. Opinião semelhante é apresentada por Lüdke (1988, p. 65):

Em primeiro lugar, uma profissão deveria prestar um serviço público único e essencial e este deveria ser reconhecido pelo público em geral; em segundo lugar, os membros de uma profissão deveriam ter um código de ética no qual o serviço público é colocado acima do ganho particular; finalmente, para desempenhar estes serviços únicos, cada membro de uma profissão deveria possuir conhecimento esotérico, isto é, um entendimento de operações intelectuais especiais e a posse de habilidades técnicas especiais. A posse destas características justificaria dois elementos de controle e responsabilidade. A organização dentro da qual os membros da profissão trabalham deveria ser abrangente e autogovernada. Portanto, recrutamento, treinamento e credenciamento dos praticantes deveriam, em última análise, estar nas mãos dos membros ou de seus representantes oficiais. Sobretudo, a organização mesma deveria traçar *standards* para a conduta profissional, insistir sobre sua aceitação pelos membros e estar em condições de lidar com qualquer violação dos mesmos.

A autora aponta, no entanto, que esses critérios definem um tipo “ideal” de profissão, do qual a pedagogia brasileira estaria bem afastada ao longo do “*continuum* profissional, pois é uma profissão cuja competência apresenta falhas, não dispõe de autonomia, não tem controle e o reconhecimento é bastante precário” (Lüdke, 1988, p. 66).

Tal caráter de dependência da profissão docente – em relação a pessoas estranhas a ela e com poder de decisão sobre seus membros – é sinalizado por Lüdke, que aponta ser esse um problema internacional. A autora comenta:

É interessante que professores não têm questionado sua subordinação formal; diferentemente da maioria dos que clamam por “status” profissional, os professores não têm contestado o direito de pessoas estranhas à ocupação de governarem seus assuntos técnicos. (Lüdke, 1988, p. 71).

Outro histórico aspecto que dificulta a legitimação da docência como uma profissão diz respeito ao conjunto de conhecimentos e técnicas necessários para o exercício do trabalho. Os professores são portadores e produtores de um saber próprio ou são apenas transmissores e reprodutores de saberes alheios? O saber de referência dos professores é fundamentalmente científico ou técnico? Para Nóvoa (2003), na resposta a essas questões encontram-se visões distintas acerca da profissão docente e projetos opostos de desenvolvimento profissional. Afinal, qual é o saber específico dos docentes? É dominar um conhecimento referente a como ensinar algo a outra pessoa? É dominar uma determinada área do

conhecimento? Ou ambos? A essas perguntas não se encontra resposta consensual na literatura especializada que debate o tema.

Perrenoud (2001) afirma que faltam à docência uma base de conhecimentos teóricos e procedimentais comuns e uma explicitação dos próprios esquemas e das formas de desenvolvê-los e avaliá-los, como ocorre em outras profissões dotadas de maior valorização social. De acordo com o autor, em outras categorias a formação envolve estágios supervisionados, realizados com alta carga horária de atividades práticas e conselhos profissionais que acompanham a codificação deontológica e regulam as normas, aos quais se pode recorrer no caso de má conduta. Além disso, os conhecimentos que esses profissionais devem deter são bem definidos e mensuráveis, porque um erro no exercício da profissão pode acarretar graves consequências. Há também, de acordo com o autor, a necessidade de trabalhar o impasse em relação às representações para as quais o ensino está vinculado a um talento da pessoa e para aquelas que pregam haver uma ciência do ensino.

Em artigo que analisa a questão da profissionalização docente e enfoca as raízes históricas de seu desprestígio, Oliveira (2013, p. 8428) argumenta que a dificuldade para o reconhecimento da docência como uma profissão decorre do fato de que, ao longo da história brasileira, a educação teve muitas fases e significados:

Por vezes [a educação] serviu para cultivar as coisas do espírito, outras vezes, alimentou os interesses de ascensão da elite, depois foi "democratizada" para atender aos interesses do Capitalismo Industrial, e atualmente atende aos interesses de uma economia globalizada regulada pelo Mercado.

Oliveira (2013, p. 8429) ainda acrescenta que em meio à rede de interesses que permeia a história da educação brasileira está a figura do professor:

Nesse quadro, é extremamente difícil enxergar a profissão docente com autonomia. A profissão docente tem passado por um processo de proletarianização, ao longo da história da educação brasileira, visto que a expansão escolar recrutou uma massa de profissionais sem as necessárias habilitações acadêmicas e pedagógicas. Desta forma, antagonicamente, assiste-se à degradação do estatuto, dos rendimentos e do poder/autonomia. A tendência à diminuição da autonomia profissional do professor é reforçada pelas políticas públicas que tendem a separar os atores que planejam dos que executam; isto é, quem elabora os currículos e programas e quem os concretiza pedagogicamente. Tal fato vem desde a educação jesuítica ao transplantar uma cultura intelectual "alienada e alienante". Junto a isso, mais recentemente, a qualidade do trabalho docente cede lugar à quantidade, devido à intensificação de tarefas administrativas que lhe são cobradas, perdendo-se assim competências coletivas importantes.

Para Altet (2001), o docente é um profissional do ensino e da aprendizagem, formado para conquistar as competências necessárias ao ato de ensinar (o saber ensinar) e não apenas para dominar conteúdos de ensino (os conhecimentos disciplinares). A isso, Marcelo (2009) acrescenta o conhecimento do contexto (onde se ensina), dos alunos (a quem se ensina) e

de si mesmo. Assim, as competências que fazem do docente um profissional são, segundo os autores, de ordem cognitiva, afetiva e prática. São também de ordem técnica e didática na preparação dos conteúdos e de ordem relacional, pedagógica e social na adaptação às interações em sala de aula.

Basso (1998, p. 22) apresenta o professor como o mediador entre o conhecimento historicamente acumulado e o aluno, ser humano em desenvolvimento:

A mediação realizada pelo professor entre o aluno e a cultura apresenta especificidades, ou seja, a educação formal é qualitativamente diferente por ter como finalidade específica propiciar a apropriação de instrumentos culturais básicos que permitam elaboração de entendimento da realidade social e promoção do desenvolvimento intelectual. Assim, a atividade do professor é um conjunto de ações intencionais, conscientes, dirigidas para um fim específico.

Roldão (2007, p. 101) também defende o conhecimento profissional do docente e afirma que a especificidade da atividade está na:

[...] acção de ensinar, enquanto acção inteligente, fundada num domínio seguro de um saber. Esse saber emerge dos vários saberes formais e do saber experiencial, que uns e outros se aprofundam e questionam. Torna-se saber profissional docente quando e se o professor o recria mediante um processo mobilizador e transformativo em cada acto pedagógico, contextual, prático e singular. Nessa singularidade de cada situação o profissional tem de saber mobilizar todo o tipo de saber prévio que possui, transformando-o em fundamento do agir informado, que é o acto de ensinar enquanto construção de um processo de aprendizagem de outros e por outros – e, nesse sentido, arte e técnica, mas fundada em ciência. Dominar esse saber, que integra e mobiliza, operando a convergência que permite ajustá-lo a cada situação é, sim, alguma coisa de específico, que se afasta do mero domínio dos conteúdos, como da simples acção relacional e interpessoal.

Pelo que vimos, é possível afirmar que o professor é um profissional do ensino porque detém o conhecimento sobre o que e de que maneira ensinar a alguém. Seu trabalho é específico porque consiste na sistematização de saberes que dizem respeito à cultura erudita e não popular – vinculados à ciência, à arte, à filosofia –, em oposição àqueles de ordem cotidiana e espontânea. É um trabalho realizado de modo intencional mediante a apropriação de um conhecimento específico que requer formação especializada e criteriosa. É uma tarefa complexa que envolve domínio rigoroso dos campos técnico e didático, além de constante postura de questionamento sobre sua ação. Estamos, assim, diante de um trabalho profissional. No entanto, vale destacar que, para que essa profissão ultrapasse as questões apontadas como entraves para seu reconhecimento, uma série de dilemas e desafios precisa ser urgentemente superada.

Dilemas e desafios da profissão docente na atualidade

São muitos os desafios impostos à profissão docente na atualidade e a superação deles é complexa e passa por muitos caminhos. Elegemos

para discussão alguns aspectos – o que não implica desmerecer outros que certamente são também relevantes – que são cruciais para o debate sobre as atuais condições da atividade.

A desvalorização social e a retração salarial

A desvalorização social da docência e sua conseqüente retração salarial são fenômenos centrais quando se propõe discutir esse ofício. Como aponta Penin (2009a, p. 2-3), essa desvalorização não existia numa época em que a sociedade atrelava a imagem do professor ao “saber”, a uma forma de “vocação”, que lhe atribuía *status* social. Nas palavras da autora:

Nesse período [referindo-se à década de 1970], os professores que atendiam principalmente os segmentos mais ricos do país não tinham a sua competência questionada, havendo mesmo uma valorização social expressiva da profissão.

A partir dos anos 90, concomitante ao processo de ampliação do acesso da população à educação básica, acompanhado de vários movimentos dos quais destaco a multiplicação de instituições formadoras, especialmente particulares, e de políticas de contenção dos salários dos professores das redes públicas, desenvolveu-se progressivamente o fenômeno da pauperização da profissão. Nesse período, também de forma progressiva, os profissionais e as instâncias governamentais começam a ser cobrados pelo que socialmente ficou reconhecido como um rebaixamento da qualidade da educação básica.

As progressivas perdas salariais, relacionadas ao desprestígio que acomete a profissão docente, são discutidas por Lüdke e Boing (2004, p. 1168), para quem

é sempre chocante a comparação de nossa situação com o que acontece em outros países, onde, além de mais dignos, os salários dos professores não apresentam a disparidade entre os níveis de ensino e as regiões do país, como acontece aqui.

Sella (2006) destaca que, além de ter impacto imediato na motivação e na autoestima do profissional, o salário relaciona-se com o desprestígio social, na medida em que a função docente passa a ser considerada uma ocupação “de quem não conseguiu algo melhor”, principalmente em uma sociedade em que o *status* social é estabelecido em termos de poder econômico. A valorização social e financeira (implícita ou explícita) do trabalho do professor também tem ligação com a atratividade da carreira docente e, por conseqüência, com a qualidade da educação oferecida para a população.

Um estudo sobre as escolhas profissionais de estudantes que ingressam em cursos de formação de professores analisado por Gatti (2009) indica que os homens são influenciados pela possibilidade de ascensão na carreira, ao passo que as mulheres são mais sensíveis à possibilidade de salário imediato, o que explica a maior presença feminina na docência. Os dados apontam que os estudantes que escolheram essa carreira são provenientes

de classe socioeconômica baixa, o que corrobora a perspectiva de busca de um salário imediato para sobrevivência, além de ascensão social em relação à situação da família de origem. Dados semelhantes são apresentados por Diniz-Pereira (2011) em pesquisa que demonstra o baixo prestígio concedido pelas instituições de ensino superior aos cursos que formam professores. O autor assinala que os estudantes interessados nesses cursos são, em sua maioria, de origem sociocultural e trajetória escolar menos privilegiadas.

Lüdke (1988, p. 71) comenta a questão da desvalorização social da docência associada à feminização do magistério:

A insuficiência do salário dos professores faz com que os homens, em geral chefes de família, procurem outras atividades para completar seu salário. Essas atividades podem se desenvolver de maneira a se tornarem mais rendosas do que o magistério, que será subsequentemente abandonado sem muita relutância, já que não representa nunca um grande investimento profissional, em termos de preparação ou de realização comprovada e reconhecida. Quanto às mulheres, grande parte delas já entra na ocupação com a expectativa de abandoná-la em favor da maternidade ou de eventual deslocamento do marido. Nesse sentido o magistério é uma ocupação de acesso e locomoção fáceis.

É preciso destacar que a desvalorização da profissão se relaciona também com a importância atribuída pela sociedade à educação: de acordo com Santos (1971, p. 414), os baixos salários já existiam antes do processo de feminização. Segundo o autor, por ocasião da expulsão dos jesuítas do Brasil, novas escolas foram fundadas por outras ordens religiosas sem que, no entanto, o ensino jesuítico pudesse ser adequadamente substituído:

Em uma tentativa malograda de substituir as escolas da Companhia de Jesus, o marquês de Pombal cria, em 1759, classes elementares e aulas de gramática latina, grego e retórica, sob a orientação geral de um Diretor de Estudos. Para cobrir as despesas com essas instituições escolares, foi criado um imposto – o subsídio literário – sobre a carne verde, o vinho, o vinagre e a aguardente. Este imposto, além de exíguo, nunca foi cobrado com regularidade, de modo que os professores ficavam meses e até anos sem receber vencimentos.

Outro importante aspecto a ser destacado se refere ao fato de que a docência nasce como um ofício ligado a uma vocação, uma missão, um sacerdócio – ideia presente desde os tempos da educação jesuítica. Num segundo momento, o fenômeno da feminização trouxe ao magistério a concepção básica da função materna, representada por aspectos como dedicação, cuidado, amor, paciência e valor moral, todos eles fortemente associados às características esperadas das mulheres e à ação civilizatória:

[...] na forma de catequese – praticada pela igreja, fortalecendo os vínculos entre ação pedagógica e missão religiosa. Tal tradição aderiu à cultura do magistério, e, à medida que os quadros docentes foram se laicizando e feminizando, sedimentou-se uma visão social tendente a associar a docência com vocação, abnegação, submissão, etc. (Costa, 1995, p. 122).

Ainda acerca do prestígio, Gatti (2009) afirma que à profissão docente é concedido um baixo *status*, inclusive pelos próprios professores, em comparação com outras profissões nas quais o mesmo nível de formação acadêmica é exigido. A autora relaciona o declínio da imagem social do professor à alteração do papel tradicionalmente desempenhado por ele, tendo em vista que a escola vem deixando de ser o principal espaço de acesso ao conhecimento e meio de ascensão econômica e social para certas camadas da sociedade. Salienta, por fim, o fato de a profissão docente ter se tornado, ao longo dos anos, pouco seletiva, incorporando em seus quadros pessoas sem formação específica e preparo profissional, o que gera a ideia de que “qualquer um pode ser professor”, estereótipo que apresenta de modo implícito o significado da desqualificação.

Representações da docência como vocação, missão, ato de amor e de dedicação resistem à ação do tempo e estão presentes no imaginário social, seja em discursos da população em geral, seja em relatos de professores. Esse tipo de representação chama a atenção porque, a nosso ver, indica um fenômeno extremamente negativo, sob a perspectiva de que as dimensões pessoal e profissional do professor se constituem no seio das relações sociais, ou seja, as concepções existentes sobre a docência também fazem parte de seu imaginário e, conforme esperado, compõem sua subjetividade.

Assim, essas concepções não fazem parte apenas de memória histórica, elas estão presentes e atuam em cada professor e em cada ator social que com ele se relaciona, sendo, portanto, uma característica importante em sua constituição subjetiva. Desse modo, cabe aqui perguntar: o que esperar de um profissional que se forma em meio a essas representações? Certamente são discussões às quais não se podem furtar os cursos de formação inicial de professores. Os futuros educadores devem estar cientes dessas representações e preparados para atuarem em prol de transformá-las com vistas à construção de novas imagens mais positivas sobre sua categoria e trabalho.

A precariedade da formação

A precariedade da formação de professores, quer seja em nível inicial ou continuado, é tema já bastante debatido na literatura especializada e constitui importante desafio a ser superado rumo ao enfrentamento dos problemas pelos quais passa a docência na atualidade. Esse é um relevante desafio porque, além de se relacionar com a qualidade da educação oferecida à população e com o consequente desenvolvimento de uma nação, implica a constituição da profissão em si.

Sobre a formação inicial, discutem-se os diferentes modelos existentes, que ora focalizam um aprendizado dos conteúdos específicos da área de conhecimento correspondente à disciplina lecionada, ora priorizam um aprendizado didático-pedagógico (Saviani, 2009). O autor ressalta a urgência de superar essa dissociação, tendo em vista que ambos os modelos são

imprescindíveis à atividade docente. Referindo-se a essa dicotomia presente nos modelos de formação, Castro (2009, p. 161) destaca que:

[...] os professores aprendem pouco do conteúdo, quase nada de como manejar uma sala de aula e gastam muito tempo com teorias pedagógicas e ideologia. [...] na maioria dos cursos para formar professores, há uma presença excessiva de teorias pedagógicas e de concepções do mundo. [...] o professor não aprende o que deverá ensinar e não aprende como fazê-lo. Os professores dos professores têm diplomas de pós-graduação, mas, em sua maioria, jamais ensinaram o que os alunos irão ensinar. Diante disso, os professores entram em sala de aula sem a devida preparação.

Além dessa dicotomia, Penin (2009b, p. 22) acrescenta aos problemas da formação dos professores para atuar na educação básica o crescimento exacerbado dos cursos de nível superior nos anos 1990 na rede privada, muitos deles de baixa qualidade:

Nos anos 90 e nos primeiros anos do milênio, o número de estudantes matriculados no ensino superior passou de 1,5 milhões para cerca de 4 milhões, dos quais quase dois terços em instituições privadas. Parte significativa deles em cursos de formação de professores, incluindo a pedagogia. De modo geral, apesar da qualidade questionada em muitos casos, o aumento de instituições formadoras de natureza privada, realizando processos seletivos de admissão bem mais facilitados do que aqueles que ocorrem nas instituições superiores públicas, contribuiu para a ampliação do acesso da população ao ensino superior. No caso do professor, a disponibilização facilitada de cursos em nível superior contribuiu para o acesso à profissão docente de estudantes provenientes não somente das classes médias, como acontecia prioritariamente em décadas anteriores, mas das diferentes camadas da classe trabalhadora.

Em termos de formação continuada, a ineficácia dos modelos de cursos de suplência e/ou atualização da prática docente, distanciados das problemáticas que emergem na sala de aula, também já foi amplamente abordada. Diversos modelos de formação surgiram no contexto das discussões propostas: professor pesquisador, professor reflexivo, aprendizagem colaborativa, apenas para citar alguns exemplos. A ineficácia desses cursos se evidencia ao se demonstrar que a formação continuada é mais bem-sucedida quando acontece na própria escola, onde o professor pode discutir com seus pares os problemas cotidianos e buscar soluções apropriadas para eles.

Os dados acima expostos fazem-nos compreender que, historicamente, a educação não foi prioridade na agenda da sociedade brasileira e que esforços para mudar esse quadro têm sido envidados apenas mais recentemente. Quanto à formação de professores, na opinião de Saviani (2009, p. 153), esses esforços são ainda muito precários. O autor argumenta que:

[...] a questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho. Com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como

fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e a dedicação aos estudos. Ora, tanto para garantir uma formação consistente como para assegurar condições adequadas de trabalho, faz-se necessário prover os recursos financeiros correspondentes. Aí está, portanto, o grande desafio a ser enfrentado. [...] Trata-se, pois, de eleger a educação como máxima de desenvolvimento nacional e, em consequência, carrear para ela todos os recursos disponíveis.

De fato, faz-se necessário pensar nas condições de trabalho que o professor possui para bem exercer sua profissão – não há formação adequada que resista às contingências impostas pelo cotidiano. Esse é um desafio posto ao poder público num cenário de contenção de gastos e de corte de investimentos como o que vivemos.

Ideia semelhante é defendida por Freitas (2007) quando afirma ser preciso um investimento massivo por parte do Estado em políticas educacionais que contemplem de forma articulada e prioritária as condições de trabalho, os salários, as carreiras, a formação inicial e continuada de professores para a educação básica de qualidade elevada, tendo em vista que o investimento em educação no Brasil é baixo (cerca de 4% do produto interno bruto – PIB) se comparado aos gastos, por exemplo, com pagamento de juros aos bancos. Trata-se de uma formação oposta ao modelo fragmentado e aligeirado feito, na modalidade presencial ou a distância, em instituições privadas de qualidade questionável; uma formação sólida, presencial, integral, subsidiada, atenta às necessidades formativas dos sujeitos que a procuram, que seja capaz de recriar uma escola de qualidade respondente aos desafios contemporâneos emergidos da sala de aula e que propicie a ressignificação do valor e da importância da docência por educadores e sociedade. Enfim, ações que busquem superar as condições perversas e históricas que degradam e desvalorizam a educação e a profissão docente em nosso País.

Segundo o que expusemos, fica claro que há décadas são realizadas discussões sobre os modelos vigentes e a qualidade da formação inicial e continuada sem que, no entanto, soluções efetivas tenham sido apresentadas. Essas soluções só virão quando o cuidado com a educação for prioridade na agenda das políticas educacionais e, nesse ponto, os professores, como categoria profissional articulada à sociedade, possuem um fundamental papel reivindicatório.

A ausência de carreira docente

Se não há consenso em relação à existência de uma profissão docente, também não o há sobre a existência concreta de uma carreira de professor. De fato, não existe uma evolução clara e objetiva no magistério: para progredir na carreira, o professor deve, quase compulsoriamente, deixar o trabalho na sala de aula para ocupar cargos e funções de suporte pedagógico, como os de direção, de coordenação ou de supervisão escolar. No entanto, o plano de carreira do magistério é uma diretriz estabelecida

pela Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB), em seu art. 67, cujo intuito é promover a valorização dos agentes educacionais, contrapondo-se à situação de estagnação profissional. Após a promulgação da lei, o Conselho Nacional de Educação (CNE), em 2009, fixou diretrizes para os planos de carreira no magistério no que diz respeito à remuneração e à evolução funcional.

Bolívar (2002) distinguiu níveis “vertical” e “horizontal” de carreira. Entre os docentes, parece predominar a carreira horizontal, ou seja, há grande mobilidade geográfica para centros de ensino considerados melhores e mudança de atuação de um nível de ensino para outro – por exemplo, professores que iniciam sua carreira na educação básica e, posteriormente, migram para o ensino superior, supondo haver mais *status* e melhores remunerações. Ao passo que a carreira vertical consiste em evoluções funcionais que levam o professor a deixar a atividade de ensinar para dedicar-se a outras, dentro do sistema escolar.

É importante destacar que pensar a carreira e suas evoluções é parte integrante dos desafios de se construir uma profissão atraente e valorizada.

A evasão profissional

No Brasil, a atratividade da carreira docente é baixa. Dentre os concluintes do ensino médio, poucos são aqueles interessados por ela. Como motivos para a recusa, são apontados os aspectos já discutidos: representações do trabalho docente como uma atividade pouco atrativa, social e financeiramente desvalorizada, e a percepção de que “qualquer um pode ser professor”, não sendo necessário se especializar. Além disso, é forte a representação da docência como dom e vocação.

A ausência de novos candidatos desperta a reflexão sobre outra questão: o quadro docente no Brasil está envelhecendo e se prevê, conforme Setubal (2014), a aposentadoria de aproximadamente 50% desse quadro nos próximos cinco anos. O Brasil possui cerca de cinco milhões de professores, dois milhões destes atuando na educação básica. Se a profissão não se renovar, tendo em vista o número de aposentadorias maior que o de formandos, quem educará as novas gerações?

Outro problema importante diz respeito ao abandono da carreira, tema que também nos mostra a gravidade da atual situação docente. De acordo com Fullan (2009), 46% dos professores recém-contratados nos Estados Unidos abandonam a docência nos cinco primeiros anos e 33% o fazem após apenas três anos. Dados semelhantes foram encontrados por Jesus e Santos (2004), em estudo que mostra que a evasão docente em Portugal é maior no decorrer dos cinco primeiros anos, sendo este considerado um período crítico. Dados brasileiros de Lapo e Bueno (2003) demonstram que a evasão costuma ocorrer após dez anos de exercício profissional, embora a amostra do estudo tenha considerado apenas professores efetivos e desconsiderado aqueles que atuam na rede por contrato.

Desse modo, o desafio está posto: além de superar as negativas representações vigentes sobre a docência e torná-la mais atrativa aos

concluintes do ensino médio, é preciso criar estratégias para reter bons candidatos que possam educar com qualidade as futuras gerações.

Para encerrar

Discutimos, neste artigo, como a docência se instituiu e como está configurada em nosso País: uma profissão que, aos moldes do que ocorre em outros países, tem seu *status* profissional e sua valorização social questionados. Abordamos as discussões tecidas por diversos autores a respeito do estatuto da docência, isto é, se ela pode ou não ser considerada uma profissão. Além disso, tratamos dos principais dilemas e desafios que se apresentam na atualidade para essa categoria de trabalhadores, como o salário, a formação inicial e continuada, a valorização social da profissão, a progressão e a atratividade da carreira.

Esperamos ter deixado claro ao leitor que a docência se configura, sim, como profissão, na medida em que consiste em um trabalho que não pode ser realizado sem criteriosa formação especializada. No entanto, destacamos a necessidade de construí-la mediante o enfrentamento dos dilemas e desafios que são impostos a ela.

Para tanto, é urgente que o poder público elenque a educação como projeto de desenvolvimento nacional, aspecto que se relaciona intimamente ao cuidado com a profissão docente e a formação de seus quadros. É preciso propor ações efetivas que articulem a formação inicial, a valorização da carreira, as condições de trabalho e a remuneração. Estamos diante de complexas questões e seria ingenuidade pensar que possam ser resolvidas facilmente; ainda assim, é necessário que sejam consideradas no contexto de políticas educacionais que contribuam para a atratividade e retenção de bons profissionais para a docência. Ações em prol de uma jornada compatível com as responsabilidades do ofício, com perspectivas de crescimento e desenvolvimento profissional, com elevação do tempo para planejamento, avaliação e preparação do trabalho pedagógico podem ser objetos dessas políticas.

A formação inicial, no entanto, parece-nos eixo central nesse processo para que seja atendida a necessidade atual da escola e do seu dia a dia, para tanto um primeiro passo consiste em repensar seu modo de configuração. Com o perfil de estudantes que procuram a docência – provenientes de classes menos privilegiadas –, há que se pensar em uma formação sólida, presencial, integral e subsidiada pelo Estado, porque se lhe cabe educar a população, cabe-lhe também formar seus professores. É importante, ainda, como lembra Freitas (2007), que essa formação ocorra em instituições responsáveis pela produção de conhecimento e pesquisa, tradicionalmente as universidades públicas em nossa realidade, mesmo porque as instituições privadas funcionam em uma lógica de mercado que em pouquíssimos casos se adapta à complexidade de uma formação dessa envergadura. Reforçamos que um ponto importante para essa formação é uma base cultural forte, aliada aos conteúdos e contextos de ensino, didática e representações sobre

o ser docente que contribuam para superar a polêmica histórica sobre os saberes próprios ao professor.

Dar conta desse desafio implica também pensar no perfil do formador de professores, porque ele deve ser alguém preparado em termos de conhecimentos específicos e didáticos. Gatti (2014) destaca que o perfil vigente para contratação nas universidades públicas, em que se prioriza o pesquisador, deve ser discutido sob o risco dos formadores de professores serem pessoas que, muitas vezes, nunca estudaram didática ou não possuem percepção dos aspectos pedagógicos do trabalho docente e da prática de ensino. Essa perspectiva se relaciona com o necessário rompimento com a cultura tradicional que envolve o modo como os cursos de formação de professores se institucionalizaram em nosso País: a visão cientificista do século 19, que fragmenta a ciência.

Superar o modelo em que disciplinas de educação se agregam ao currículo dos bacharelados na expectativa que essa formação seja suficiente para o professor exercer seu trabalho se mostra fundamental. Formar professores é diferente de formar especialistas disciplinares, mas lidar com essa questão não é fácil porque requer uma mudança de mentalidades. O conhecimento da área específica difere do conhecimento para o ensino, porque este último é de natureza interdisciplinar por envolver a associação entre conteúdos e perspectivas pedagógicas (Gatti, 2014). Não se trata de desprezar os conhecimentos específicos, mas de escolher, em cada área, o que é importante que um professor saiba.

Assim, temos um complexo repertório de conhecimentos necessários ao professor cujo enlace entre esses diferentes saberes ainda está por ser feito no interior das instituições formadoras. Gatti (2014, p. 263) afirma que a criação de um centro de formação de professores, em cada instituição formadora, configura-se como alternativa para a realização das uniões necessárias. Além disso, relaciona-se também com as representações sociais acerca da profissão:

Não se forma identidade de base se não houver uma referência institucional. Quero dizer, médico tem identidade? Tem, ele veio de uma faculdade de medicina. Engenheiro tem identidade? Tem, ele veio de uma faculdade de engenharia. E o professor vem de onde? De cursos esparsos em departamentos estanques ou cursos isolados. É por isso que quando se pergunta para professores "O que você é?", a resposta é "Eu sou biólogo". "Sou matemático. Sou físico", etc. (...) Por quê? Entre outras razões, porque não temos um centro de formação de professores, ou qualquer instituto articulador dessa formação profissional dentro do nosso ensino superior.

Sobre a formação continuada, é preciso considerar o quanto ela está hoje a serviço de cobrir as lacunas deixadas pela formação inicial, o que, nesse sentido, se configura em um desperdício de recursos financeiros. Uma vez reestruturada a formação inicial, a continuada também pode fazê-lo, com vistas a se concentrar no aprofundamento e na inovação, suprindo problemas que respondam as dificuldades específicas de cada professor e de cada escola por meio de projetos individuais ou coletivos articulados

com universidades, grupos de pesquisa e projeto político-pedagógico das escolas. Além disso, não é só o professor da escola básica que precisa recebê-la, mas também os formadores desses professores pelas razões que acima já abordamos.

Todas as ações discutidas habitam o cenário de construção de uma profissão mais forte e, quiçá um dia, capaz de assumir as rédeas de seu estatuto profissional. Falamos de desafios que envolvem o poder público, a sociedade e o próprio corpo de professores. Colocar a docência no lugar social que ela merece leva tempo e precisa, sobretudo, do consenso sobre a educação ser bem público, recurso essencial para uma nação que se quer desenvolvida.

Referências bibliográficas

ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PERRENOUD, F.; PAQUAY, L.; ALTET, M.; CHARLIER, E. *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?*. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 23-35.

BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 19, n. 44, p. 19-32, abr. 1998. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-32621998000100003&script=sci_arttext>. Acesso em: 7 maio 2015.

BOLÍVAR, A. *Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola*. Bauru: Edusc, 2002.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833. Disponível em <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 7 maio 2015.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Resolução nº 2, de 28 de maio de 2009. Fixa as diretrizes nacionais para os planos de carreira e remuneração dos profissionais do magistério, e da educação básica pública. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 29 maio 2009. Seção 1, p. 41-42.

CASTRO, C. M. Desventuras do ensino médio e seus desencontros com o profissionalizante. In: VELOSO, F.; PESSÓA, S.; HENRIQUES, R.; GIAMBIAGI, F. (Orgs.). *Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009. p. 145-169.

COSTA, M. V. *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

DINIZ-PEREIRA, J. E. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 92, n. 230, p. 34-51, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/1772/1380>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

FREIDSON, E. Para uma análise comparada das profissões: a institucionalização do discurso e do conhecimento formais. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 11, n. 31, p. 141-154, jun. 1996.

FREITAS, H. C. L. A nova política de formação de professores: prioridade postergada. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100.pdf>. Acesso em: 7 maio 2015.

FULLAN, Michel. *O significado da mudança educacional*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GATTI, B. *Atratividade da carreira docente no Brasil: relatório preliminar*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009.

GATTI, B. O que se percebe é que a questão da docência é sempre relegada como se fosse algo menor. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 248-275, dez. 2014. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/297/283>>. Acesso em: 4 jan. 2016.

JESUS, S. N.; SANTOS, J. C. V. Desenvolvimento profissional e motivação dos professores. *Educação*, Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 39-58, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/373/270>>. Acesso em: 24 jun. 2015.

LAPO, F.; BUENO, B. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 118, p. 65-88, mar. 2003. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/cp/n118/16830.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2015.

LÜDKE, M. O educador: um profissional?. In: CANDAU, V. *Rumo a uma nova didática*. Petrópolis: Vozes, 1988. p. 64-73.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22616>. Acesso em: 7 maio 2015.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, ago./dez. 2009. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/sumario/exibir/1>>. Acesso em: 20 abr. 2010.

NÓVOA, A. *Profissão professor*. Porto: Ed. Porto, 2003.

OLIVEIRA, M. G. L. A profissionalização docente. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 11., 2013, Curitiba. *Anais eletrônicos...* Curitiba: Educere, 2013. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/10233_5654.pdf>. Acesso em: 7 maio 2015.

PENIN, S. T. S. Profissão docente. *Salto para o futuro*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 14, out. 2009a. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012181.pdf>>. Acesso em: 7 maio 2015.

PENIN, S. T. S. Profissão docente e contemporaneidade. In: ARANTES, V. A. (Org.). *Profissão docente*. São Paulo: Summus, 2009b. p. 16-39.

PERRENOUD, P. A ambiguidade dos saberes e da relação com o saber na profissão de professor. In: PERRENOUD, P. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 135-193.

ROLDÃO, M. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103, abr. 2007. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782007000100008&script=sci_arttext>. Acesso em: 7 maio 2015.

SANTOS, T. M. *Noções de história da educação*. 14. ed. São Paulo: Nacional, 1971.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, abr. 2009. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000100012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 30 abr. 2010.

SELLA, C. A. *Retratos de um profissional em crise: os docentes em tempos de mudança*. 2006. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2006.

SETUBAL, M. A. Educação. *Globonews Eleições: programas de governo*. Rio de Janeiro. 20 de setembro de 2014. [Programa de TV]

Recebido em 25 de junho de 2015.

Aprovado em 28 de março de 2016.