

CAMINHOS DA FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA CONTEMPORANEIDADE¹

Patrícia Rodrigues de Oliveira Kimura²
Rita de Cássia Cabral Rodrigues de França³
Ivany Pinto do Nascimento⁴
Wilma de Nazaré Baía Coelho⁵

Resumo

O presente artigo tem como objeto de estudo a formação e profissionalização docente no Brasil. Apresenta como objetivo traçar um breve panorama acerca da formação de professores, apontando para a sua estreita relação com a questão da profissionalização docente, abordando um tema bastante pertinente para os estudos em educação. Possui como referencial teórico-metodológico a revisão bibliográfica a partir de autores como Bonelli (1999), Nóvoa (1997), Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), Veiga (2005) e Weber (2003), que apontam para um contexto de reestruturação do trabalho docente enquanto profissão que busca afirmar a dimensão política e social de seu papel e o reconhecimento de sua especialidade em um campo de atuação específico.

Palavras-chave: Educação; Docência; Formação; Profissionalização; Reestruturação

¹ Artigo elaborado para fins de avaliação parcial da disciplina Currículo e Formação de Professor orientado pelo prof^o Dr^o Genylton Odilon Rêgo da Rocha - UFPA.

² Patrícia Rodrigues de Oliveira Kimura. End. Tv. Cônego Luíz Leitão, Centro, nº 2487, Castanhal-PA. Fone: (91) 88933050/ 3721-1259. patadama.kimu@yahoo.com.br. É mestranda no Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Pará-UFPA, na linha: Educação, Cultura e Sociedade.

³ Rita de Cássia Cabral Rodrigues de França. End. Conj. Cidade Nova VIII WE 37 nº 9B, Belém-PA. Fone: (91) 8805-5759. rcabral62@hotmail.com. É mestranda no Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Pará-UFPA da linha de Educação: Currículo e Epistemologia e História

⁴ Ivany Pinto do Nascimento. End. Tv. Apinagés, nº. 569, Batista Campos, Belém-PA. Fone: (91) 8863-9714. ivany.pinto@gmail.com. Psicóloga. Doutora em Educação (PUC). Docente Associada I da Universidade Federal do Pará. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Juventude Representações Sociais e Educação- GEPJURSE/ UFPA. Pesquisadora associada da Fundação Carlos Chagas, Pesquisadora do INEP, consultora ad hoc CAPES.

⁵ Wilma de Nazaré Baía Coelho. End: Av. Gentil Bitencurt, nº 282. Belém-PA. Fone: (91) 8819-4433. wilmacoelho@yahoo.com.br. Pedagoga. Doutora em Educação (UFRN). Professora adjunta IV da Universidade Federal do Pará. Coordenadora do [Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais-GERA/UFPA](#). Bolsista produtividade do CNPQ.

1 INTRODUÇÃO

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 a 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, 1995b, p. 10).

Os estudos realizados na área da educação têm abordado os mais diversos aspectos que tomam parte do processo educativo. Em face de sua complexidade, as temáticas são inúmeras, e todas, de um modo geral, são de grande relevância para a compreensão das problemáticas que afetam a conjuntura educacional. Nas últimas décadas, as abordagens relativas à profissão docente têm despertado grande interesse por parte dos pesquisadores em educação e as análises neste campo apontam para uma redefinição do papel docente e da prática pedagógica, assinalando uma reorientação no posicionamento do professor na busca pela afirmação de sua identidade⁶.

As discussões acerca do tema emergem no cenário internacional a partir da década de 1980, em decorrência do aprofundamento da crise educacional. Como desdobramentos destes aspectos, outras temáticas foram ganhando destaque, entre elas, a questão da profissionalização do ensino e seus reflexos no processo de reconstrução do perfil profissional e legitimidade da profissão.

Deste modo, junto à problemática da formação de professores e suas implicações no campo da docência, encontramos as discussões concernentes à profissionalização dos professores, como dois aspectos de uma mesma questão. Conforme Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p.50).

A profissionalização é entendida como desenvolvimento sistemático da profissão, fundamentada na prática e na mobilização/atualização de conhecimentos especializados e no aperfeiçoamento das competências para a atividade profissional. É um processo não apenas de racionalização de conhecimentos, e sim de crescimento na perspectiva do desenvolvimento profissional.

⁶ O termo identidade é utilizado conforme a definição de Pimenta (1996), como um processo de construção do sujeito historicamente situado, que se estrutura a partir das significações sociais da profissão e constantes revisões dessas significações. Trata-se de um processo evolutivo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto que se constrói a partir de uma realidade que evolui e se desenvolve no âmbito pessoal e coletivo.

Os temas relativos à profissionalização remeteram-se inicialmente ao campo da divisão do trabalho, e sua discussão e análise se deram como forma de responder às demandas sociais, com a finalidade de garantir o controle do poder profissional, abrangendo questões como exercício, formação, acesso e avaliação do trabalho que é realizado (FREIDSON, 1998 apud WEBER, 2003).

Atualmente, a análise acerca das profissões se dá sob diferentes enfoques, destacando-se nos estudos relativos ao campo da educação, aquele que condiciona o processo de profissionalização a fatores sócio-históricos que são delineados a partir das relações com a sociedade mais ampla em que estão inseridos e do qual tomam parte instâncias que representam tanto os setores políticos, quanto a sociedade civil (WEBER, 2003).

No âmbito da docência, o processo de profissionalização estabelece estreitas relações com a formação profissional, uma vez que a instituição de uma agência formadora caracteriza-se como um dos estágios do processo de desenvolvimento das profissões. O que implicará em dizer que, desta instituição decorrerão as orientações iniciais acerca da especificidade do trabalho que deverá ser realizado, imprimindo características e conhecimentos peculiares da profissão a um grupo que exerce uma atividade diferenciada e reconhecida pela sociedade (BONELLI, 1999).

Assim, neste estudo buscaremos articular as temáticas formação e profissionalização docente, destacando os encaminhamentos destes aspectos ao longo do processo histórico de institucionalização do magistério. Considerou-se pertinente analisá-las de forma intercalada, na medida em que o termo profissionalização diz respeito ao domínio de um conjunto de conhecimentos que abrange saberes e competências específicas referentes a um determinado campo de trabalho, e que o desenvolvimento destes conhecimentos está diretamente ligado ao processo de formação do profissional.

Para tanto, partiu-se de um estudo bibliográfico, balizado pela análise de alguns documentos oficiais relacionados às políticas públicas para o magistério e por autores que se voltaram à discussão das temáticas aqui abordadas: Barreiro e Gebran (2006), Bonelli (1999), Gadotti (2006), Nóvoa (1997), Weber (2003), Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), Romanelli (1993), Tanuri (2000), e Veiga (2005), dentre outros. O artigo ora apresentado, propõe-se a uma breve incursão sobre os aspectos históricos da formação de professores em uma interface com as discussões acerca da profissionalização docente, buscando desvelar como o processo histórico do ofício de ensinar exerce influências no processo de redefinição de um estatuto profissional.

2 UM BREVE HISTÓRICO SOBRE A FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

A prática educativa data do início da organização dos indivíduos em núcleos sociais, dada a necessidade de resguardar o conhecimento que era por eles produzido e que precisava ser transmitido às gerações seguintes, como forma de garantir a afirmação e permanência destes grupos. Gadotti (2006) ressalta que os homens, ao perceberem a necessidade de conhecer e aprender por meio do ensino, como inerentes à condição humana, iniciaram um processo de reflexão, que embora não intencional, os guiava na tarefa de difundir e sistematizar os conhecimentos produzidos e acumulados. Segundo o autor (2006, p. 21):

A prática da educação é muito anterior ao pensamento pedagógico. O pensamento pedagógico surge com a reflexão sobre a prática da educação, como necessidade de sistematizá-la e organizá-la em função de determinados fins e objetivos.

Visto por muitos como um ato vocacional, uma espécie de sacerdócio leigo, o magistério por um longo período não obteve o *status* formal de profissão, e por esta razão não era visto como algo que merecesse maiores aprofundamentos no âmbito da formação e adequado preparo para o seu exercício.

Assim, fazia-se professor aquele que curiosamente observava outros mestres exercendo a função e ensinava-se da mesma forma que se havia aprendido, de maneira que a constituição do ato de ensinar não se diferenciava do modo como se instituía outras profissões de caráter informal. Nestas condições a profissão docente se desenvolveu, sem ser objeto de maiores preocupações e sob o paradigma de que ensinar seria uma tarefa relativamente simples (TARDIF, 2002).

Na antiguidade, os primeiros mestres de que se têm conhecimento dominavam a retórica, isto é, sabiam utilizar o discurso, além de possuírem conhecimentos relativos às artes, à música e à política. Em algumas sociedades havia ainda professores de ginástica, era também comum que prisioneiros de guerra realizassem a tarefa de ensinar os filhos de seus senhores, estes na posição de escravos, eram responsáveis pela instrução inicial através do ensino da leitura, da escrita e da lógica-matemática. Nesta conjuntura, começaram a surgir as primeiras escolas, sob a alcunha de lojas de ensinar. “Ali um humilde mestre-escola, ‘reduzido pela miséria de ensinar’ leciona as primeiras letras e contas” (BRANDÃO, 2003, p.40).

A passagem acima ilustra de um modo geral as condições nas quais se encontrava o magistério no início de sua instituição profissional. Nela percebe-se que o estigma valorativo sempre permeou a imagem e o significado da profissão. Embora há muito a função docente tenha recebido o legado de redentora social, o atual panorama aponta para o fato de que a classe dos profissionais da educação ainda está longe de ter atendida grande parte de suas reivindicações.

Na Idade Média, o ensino esteve tutelado pela igreja, os mestres daquele período eram os clérigos, os padres das paróquias e dos mosteiros, que da mesma forma não possuíam qualquer tipo de formação específica, tendo na maioria dos casos que aprender a ler para exercer o ofício.

Acompanhando o movimento das Reformas Religiosas ocorridas no século XVI, mudanças significativas foram introduzidas no cenário educacional, com o fortalecimento das corporações de ofício e com o surgimento das primeiras universidades, surgiram os aprendizes, que passaram a receber dos mestres os ensinamentos das artes e ofícios que eram mantidos dentro destas corporações Romanowski (2007, p.29) enfatiza que:

As universidades formadas pelos mestres livres e clérigos vagantes nasceram sob a proteção da Igreja. Eram organizadas em torno de três campos de ensino: artes liberais, medicina e jurisprudência. Ali mestres e estudantes reuniam-se com a finalidade de aprender.

No Brasil, posteriormente a expulsão dos jesuítas, que estiveram à frente do ensino por mais de duzentos anos, destacando-se no processo de instrução e catequização em praticamente todos os continentes, e responsáveis por uma vasta produção acerca da organização do ensino e dos métodos para a instrução tanto dos alunos, quanto de seus padres professores (FRANCA, 1952); o processo de laicização das escolas, que passaram a ser dirigidas pelo Estado, trouxe consigo diversas questões. Embora módicos avanços tivessem sido dados em direção a um relativo preparo para o exercício da docência, ainda se estaria muito distante de uma discussão mais profunda sobre a necessária formação de professores, como pré-requisito para o ensino de qualidade.

O estabelecimento de escolas destinadas à formação e preparo específico de professores, está relacionado à “[...] institucionalização da instrução pública no mundo moderno, ou seja, à implementação das ideias liberais de secularização e extensão do ensino primário a todas as camadas da população” (TANURI, 2000, p.62). Estas ideias foram fortalecidas no século XVII, pelo movimento da Revolução Francesa, que reiterou a

concepção de institucionalização da educação, direcionada para a formação do cidadão, como função atribuída ao Estado. Diante desta conjuntura, materializa-se a ideia da implantação de uma escola pública, voltada para a formação de professores laicos.

Por um longo período, o quadro da educação no Brasil manteve-se de um modo geral inalterado e fortemente marcado por tímidos avanços e contínuos retrocessos. Foi somente a partir do advento da Revolução Industrial que o papel da escola passou a ser ampliado, recebendo maior destaque principalmente em função de seu caráter de regulação social. Este aspecto tornou-se bastante evidente, especialmente no que se refere à questão da instrução básica, já que este nível constituía-se na base da formação do operariado das fábricas, setor que era de fundamental importância para o processo de urbanização das cidades.

Nesta perspectiva, a educação passou a ter papel singular, pois tornara-se uma reivindicação de toda a população, além de atender aos interesses das políticas desenvolvimentistas daquele período, aspecto que aumentou consideravelmente a necessidade de um maior número de profissionais docentes para atender a uma demanda crescente. Estes fatores figuraram como pontos centrais para a mudança no trato com a questão educacional.

A superação factual deste panorama se deu mais precisamente a partir das intensas transformações ocorridas na sociedade. O desenvolvimento industrial, as inovações tecnológicas e mais à frente o aprofundamento da crise na educação norte-americana, foram elementos determinantes para que um novo olhar fosse lançado sob as questões educacionais e seus desdobramentos.

Tais fatores incidiram diretamente sobre as concepções acerca do ensino e do papel determinante da educação no processo de desenvolvimento da sociedade, assim buscava-se alternativas para melhorar o processo de formação dos professores que se tornavam peças fundamentais para o sucesso do projeto social a ser implementado. As medidas configuravam-se como estratégias de superação da crise e formação de mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho, sob o paradigma de democratização e universalização da educação básica (RAMALHO, NUÑEZ e GAUTHIER, 2004).

As dificuldades originadas pela formação deficitária, acrescidas pelas implicações decorrentes do processo de massificação do ensino e degradação do trabalho docente, bem como a ausência de políticas públicas voltadas à resolução das problemáticas educacionais, resultaram em um quadro de descaracterização e desvalorização profissional. Este quadro provocou grandes insatisfações dos professores com relação às condições estruturais de seu trabalho, impulsionando os movimentos articulados em torno da reivindicação pela

valorização da função e pela formação de um profissional da educação de forma contextualizada e em sintonia com as demandas do contexto social mais amplo.

Nesta direção, as exigências pela criação de políticas que contemplassem a necessidade de melhores condições ao exercício docente e valorização profissional apontavam para as discussões acerca da profissionalização. Ou seja, um processo pelo qual o profissional é reconhecido pelas características específicas do trabalho que realiza, agregando os saberes e competências necessárias ao desempenho de suas atividades e ao reconhecimento de um estatuto próprio na organização social do trabalho, dela tomam parte outros aspectos que dão corpo ao projeto de profissionalização, que são a profissão e o profissionalismo.

O termo profissão, proveniente do latim *professio*, estabelece relações semânticas com os vocábulos declaração, emprego, exercício, profissão e ocupação. Seu “[...] conceito não é neutro nem científico” (VEIGA, 2005, p. 23), pois a ele diferentes aspectos se entrelaçam, permeados por relações de poder que o determinam em um dado contexto, e vem evoluindo através de transformações ocorridas no âmbito social e econômico ao longo de seu percurso histórico. O conceito de profissão pode ainda ser definido como algo que “[...] é utilizado para identificar um grupo altamente formado, competente, especializado e dedicado, que corresponde efetiva e eficientemente à confiança pública” (POPKEWITZ apud VEIGA, 2005, p.40).

Embora o conceito de profissão tenha relação com o desenvolvimento de um perfil bastante delineado no campo do trabalho, ressalta-se o caráter dinâmico e mutável do termo, que em função de sua natureza sócio-histórica não é estático, e resulta da ação dos sujeitos e das mobilizações e lutas em torno de sua construção. Dentre algumas de suas características, destacam-se a autonomia e a colegialidade como elementos centrais para o reconhecimento profissional de determinada ocupação.

No caso do magistério o controle exercido ora pela Igreja, ora pelo Estado, pode ser um fator que contribuiu significativamente para as dificuldades na construção de uma identidade profissional de bases sólidas, uma vez que ao assimilarem os estereótipos profissionais impostos por cada uma destas instâncias, os professores acabaram por assumir papéis pré-estabelecidos e estiveram em certa medida sendo tolhidos em sua autonomia, ocupando a posição de executores de ações elaboradas sem a sua efetiva participação.

Nóvoa (1995) considera que as constantes influências exercidas pela Igreja e pelo Estado refletiram de forma negativa no processo de institucionalização da profissão docente, que neste caso contribuiu para que não se criasse um conjunto de normas próprias de uma

profissão, a exemplo de como ocorreu em outras áreas. A esse respeito o autor (1995, p. 120) diz que:

Contrariamente a outros grupos profissionais, os docentes não codificaram jamais, de maneira formal, um conjunto de regras deontológicas. Isso se explica por duas razões: *primo*, o comportamento ético lhes foi ditado do exterior, em princípio pela igreja, depois pelo estado; *secundo*, estas duas instituições exerceram uma após a outra, o papel de mediadores da profissão docente, tanto em suas relações internas quanto nas externas.

Outro elemento que toma parte do processo de profissionalização é o profissionalismo, que é definido como as características e capacidades específicas da profissão. Este em uma nova perspectiva deverá estar fundamentado em um direcionamento ético, especialmente no que se refere “[...] à prestação de serviços de qualidade” (VEIGA, 2005, p. 27), estando pautado em princípios educacionais democráticos e no respeito aos valores dos profissionais.

É importante esclarecer que esse novo paradigma de profissionalismo, ainda que demarcado pela necessidade de acompanhamento das ações educativas, resguardada a autonomia que é própria à profissão, deverá opor-se ao conceito de profissionalismo em uma perspectiva puramente técnica, instrumental e burocratizada, que se desenvolve externamente à prática, nos moldes neoliberais. Ressalta-se o imperativo de que ele não seja absorvido na visão do discurso oficial onde exerce função controladora, disciplinar e ideológica, centrado especificamente na ideia de competência.

Reunidos estes elementos, que de acordo com a literatura específica das profissões, determinam a constituição da profissão e demarcam as especificidades inerentes ao trabalho, caracterizando-o como um conhecimento que é próprio de um grupo distinto de profissionais, detentores de um saber e fazer específicos, configura-se o processo de profissionalização. Sendo que este é definido “[...] como um projeto sociológico que se volta à dignidade e o *status* social da profissão, abrangendo ainda as condições de trabalho, a remuneração e a consideração social de seus membros” (VEIGA, 2005, p.31).

Embora a formação seja um elemento fundamental ao processo de profissionalização, pois em decorrência do seu caráter eminentemente formativo, configura-se como um fator indispensável à construção do papel profissional, ela não se caracteriza como o único aspecto constituinte da profissionalização. O conceito de profissionalização agrega ainda outras questões, que são essenciais à sua implementação, as quais envolvem alternativas que possibilitem melhorias nas condições de trabalho e de desempenho da função, em

consonância com as práticas pedagógicas que foram sendo desenvolvidas ao longo da trajetória profissional.

Neste sentido, a profissionalização materializa-se como um processo bastante complexo, pois dela tomam parte diversas instâncias e grupos sociais com olhares divergentes sobre muitos aspectos, no qual políticas de resistência e contestação estabelecem contínuas negociações.

A profissionalização engloba todas as ações e medidas de que se faz uso direta ou indiretamente para produzir melhorias no desempenho das atividades profissionais. No campo da docência isto implica em uma mudança de paradigma, devendo-se transpor o modelo dominante, em que o professor assume o papel de mero executor de tarefas elaboradas por especialistas, para se colocar em um novo paradigma, que é o da profissionalização, no qual ele deverá assumir a condição de autor da própria identidade profissional, de acordo com o contexto próprio onde é forjada esta identidade.

4 PROPOSTAS DE FORMAÇÃO E MOBILIZAÇÃO DAS ENTIDADES DE REPRESENTAÇÃO DOCENTE

As políticas educacionais instituídas na década de 1960, por meio da Lei n. 4.024/1961, que tratava da questão dos professores em seu Título VII, cap. IV, normatizavam que, em vista do número reduzido de professores diante da necessidade de expansão do ensino primário, tanto docentes com diplomas provenientes do curso normal ginásial⁷, como do curso normal colegial⁸, teriam direito ao ingresso no magistério oficial ou particular. Isto é, a formação em cursos de níveis distintos permitiria aos professores lecionarem nas mesmas classes (WEBER, 2003).

No final da década de 1960 e início da década de 1970, em plena vigência da ditadura militar, ocorreram novas reformas no âmbito da educação, estabelecidas pelas Leis n. 5.540/68 e n. 5.692/71. Estas, que dentre as principais medidas, definiam para o ensino superior, a departamentalização da organização universitária, as licenciaturas curtas e o núcleo comum na estruturação curricular, para o 2º grau o ensino profissionalizante, e para o

⁷ Neste período, o termo ginásial correspondia às quatro últimas séries do atual Ensino Fundamental (5º ao 9º ano), para cursá-lo, era necessária a realização de um exame de admissão, depois de finalizado o Ensino Primário, (1º ao 4º ano), do atual Ensino Fundamental.

⁸ Neste período, o termo colegial correspondia aos três anos do atual Ensino Médio (1º, 2º e 3º ano).

1º grau a iniciação para o mundo do trabalho, além de remuneração de professores de acordo com a titulação (ROMANELLI, 1993).

O caráter profissionalizante da docência, pautado no tecnicismo, mostrava-se contraditório à visão do papel da escola e da compreensão da importância do educador para a democratização da sociedade e dificultava o debate acerca da profissionalização. Entre outros aspectos, havia ainda a questão da dicotomia entre competência técnica e competência política que preocupava a classe docente e se fazia recorrente nas discussões daquele período (WEBER, 2003).

Diante deste cenário, na década de 1970, tiveram início as mobilizações por parte dos professores que reivindicavam principalmente o reconhecimento da categoria profissional; a luta adentrou os anos de 1980 e os profissionais do magistério intensificaram as mobilizações, articulando-se aos movimentos populares na luta pelo reconhecimento político e social. Propunha-se a criação de grupos de estudos para organizar as novas propostas que eram conduzidas pela classe, e no centro do debate estavam as questões relativas à formação, propondo-se uma nova organização para os cursos de nível superior de licenciaturas e de pedagogia, melhores condições de trabalho e salário condigno.

A Lei n. 9394/96, determinou em suas normatizações que a escola e a atividade docente seriam aspectos indissociáveis do processo educativo, reunidos no propósito de garantir a aprendizagem dos alunos, assim teve-se demarcada uma área própria de atuação. Ao substituir o termo *profissional do ensino*, de cunho mais conteudista, pelo termo *profissionais da educação*, buscou-se ressignificar a dimensão profissional, pois além de abranger os aspectos relativos ao processo educativo, ressaltou-se a dimensão política e social da profissão. Estes aspectos analisados sob a perspectiva da teoria das profissões assinalaram um marco no campo da profissionalização docente (weber, 2003).

A participação efetiva de instâncias ligadas à educação fortaleceram o movimento de reivindicação e tomaram a frente dos debates nacionais. Traziam entre as principais discussões as que estavam diretamente relacionadas à formação e as condições do trabalho docente no país. Destacaram-se no movimento, as entidades sindicais e as associações científicas e acadêmicas, entre as quais, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), a Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em

Educação (ANPED) e a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), dentre outras.

Estas instituições instauraram um movimento de resistência às propostas baseadas em políticas neoliberais, que entre outros pontos propunham a formação sob formulações dúbias, pautadas na centralização do controle pedagógico e descentralização dos mecanismos de financiamento e gestão do sistema educacional. (VEIGA, 2005). As mobilizações favoreceram a criação de propostas para o campo da formação docente, priorizando o debate acerca da dimensão profissional e colocando a necessidade de formação de um profissional consciente de sua responsabilidade histórica e em permanente interação com o contexto social, no centro das discussões.

A partir daí surgiram propostas como a que se intitulou de base comum nacional, que concebia a docência como fundamento da identidade profissional dos educadores, na defesa de que todo profissional da educação deve ser um educador, este princípio configurava-se como norteador no âmbito educativo e emblemático para a transformação da sociedade brasileira. Na proposta, defendia-se ainda o domínio de um conteúdo específico articulado, que priorizasse a interação entre teoria e prática desde o início da formação.

A autonomia, o trabalho em uma perspectiva coletiva e interdisciplinar e a flexibilização deveriam constituir-se como princípios norteadores do trabalho docente, estes, entre outros pontos, tomavam parte do debate acadêmico nos encontros, congressos, seminários e demais atividades realizadas por estas instâncias, que posteriormente deram suporte às discussões realizadas sobre o Plano Decenal de Educação para todos (1993-2003), do qual resultou o Pacto de Valorização do Magistério, que previa a realização de estudos e pesquisas sobre a formação docente, a articulação entre formação inicial e continuada e a progressiva formação em nível superior, posteriormente foram definidas as referências básicas nacionais para estatutos, carreiras, salário e formação de professores.

Entre as propostas que mereceram destaque por fazerem referência a questão da formação e do processo de profissionalização docente, estava ainda, o Fórum Permanente de Valorização do Magistério e Qualidade de Educação, que se configurou como um dos desdobramentos do Plano Decenal de Educação, congregando em seu *corpus* de ação, representação docente, acadêmica e estadual. Entre outros pontos relevantes, o documento defendia a associação entre formação inicial e continuada, condições de trabalho relativas à infra-estrutura escolar e material didático-pedagógico, além da proposição de um piso salarial nacional. O documento elencou uma série de questões relativas ao desenvolvimento da

qualidade do ensino, com cinco linhas de ação definidas, que entre outros pontos contemplavam as ações relativas à formação do magistério.

As movimentações dos grupos continuaram intensas por toda a década de 1990, e os debates produzidos ao longo de mais de dez anos resultaram na criação da Resolução CNE/CP 01/2002, de 18 de fevereiro de 2002, fruto de grandes mobilizações, através de reuniões e audiências públicas realizadas com o objetivo de implementar as diretrizes constantes no documento, que era composto pela Resolução CNE/CP 02/2002, de 19 de fevereiro de 2002, consubstanciada no parecer CNE/CP 28/2001, de 02 de outubro de 2001, os quais estabeleceram a carga horária e a duração dos cursos de licenciatura no Brasil.

Segundo Barreiro e Gebran (2006), sua elaboração foi estimulada principalmente pela constituição de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96, que ao ressaltarem a valorização da profissão docente, fizeram também referência a um padrão de qualidade, que deveria ser alcançado e mantido na formação do alunado e que, por conseguinte, deveria também subsidiar a formação de professores, dando aos profissionais as necessárias condições para que pudessem desempenhar um trabalho que primasse pela qualidade do ensino.

De acordo com os estudos de Weber (2003), os marcos a serem considerados no processo de profissionalização docente no período em questão, foram: a constituição de associações representativas em âmbito nacional e a vinculação destas com o debate internacional; a sanção da Lei n. 5692/1971, regulamentando a remuneração do professor de acordo com a sua titulação e a assinatura do Pacto de Valorização do Magistério e Qualidade da Educação, ação que contou com a participação da sociedade política e sociedade civil.

Em linhas gerais, é possível inferir que a profissão docente reúne os elementos subjacentes ao processo de profissionalização, a saber, a agência formadora, a associação profissional, o encaminhamento de reivindicações e interesses dos profissionais, bem como os elementos que sugerem a adoção de um código formal para a profissão, além do processo histórico-social ao qual a profissão docente está intimamente vinculada. Cabe destacar que as instâncias de associação profissional, ao longo deste percurso contribuíram de forma decisiva tanto para o debate, quanto para a implementação de diversas proposições no âmbito da profissão do magistério, bem como no da formação que seria dada aos professores.

Embora os documentos oficiais tenham sinalizado a questão da valorização profissional e as necessidades de adequada formação para o exercício do magistério, além de outros fatores que contemplam o processo de profissionalização docente, entre os quais,

definição de atribuições específicas a profissão, estabelecimento de um trabalho democrático no interior das escolas e a participação ativa em todo o processo educacional, de certa forma, estes ainda não foram efetivamente colocados em prática em muitas das instituições de ensino, seja por acomodação, seja pela resistência aos processos democráticos, ou ainda por fatores externos. Além do fato de que inúmeros aspectos parecem ter ficado suspensos nos planos de ação destas políticas, e visivelmente estas questões perduram entre as principais reivindicações do professorado desde o início do estatuto da profissão.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da trajetória da formação e profissionalização do magistério, evidenciou-se de modo explícito que a este ofício foram inicialmente atribuídas características vocacionais, deixando a cargo daqueles que tivessem maior afinidade com a tarefa de ensinar a responsabilidade por fazê-lo, situação na qual se instituía e incentivava o princípio do aprender fazendo.

Entretanto, ao se perceber a dimensão da educação nas questões que envolvem a vida em seus aspectos sociais, políticos e econômicos, com efeito, nos processos de formação humana, indispensáveis ao desenvolvimento da sociedade, procurou-se instituir um modelo que pudesse contemplar a formação do profissional responsável pela instrução formal que se estenderia a população.

Em face do entendimento da importância da educação no processo de democratização da sociedade, e dos professores como um de seus principais agentes de transformação, deu-se ênfase aos aspectos que atravessam o trabalho educacional, no intuito de identificar os pontos de entrave e buscar melhorias no campo de sua atuação. Neste contexto, as lutas e reivindicações dos professores, por meio do engajamento político e social em entidades representativas, além de buscar garantir o reconhecimento da classe e ampliação de seu *status* profissional, objetivaram o resgate do papel de educador e a valorização por meio do desenvolvimento pessoal e organizacional da profissão.

O trabalho docente é, nestas condições, direcionado pelas questões sócio-históricas que produzem contextos diferenciados. Neste percurso os professores dão início a um processo de construção e reconstrução de seus saberes e práticas, balizados por suas experiências e necessidades formativas e profissionais.

A despeito das divergências conceituais e políticas, a reivindicação pelo *status* da profissão docente é um consenso entre os profissionais da área e simpatizantes da causa da educação, pois reconhecidamente o professor presta serviços essenciais e indispensáveis à sociedade. O deficitário processo de formação, as más condições de trabalho e baixos salários, a falta do devido reconhecimento ao trabalho dos professores em todos os níveis educacionais são questões recorrentes na fala dos profissionais docentes e acabam por culminar em uma crise de identidade profissional e com o processo de precarização do trabalho educativo. Tais questões precisam de encaminhamentos que elevem a condição da profissão ao *status* esperado, sendo que essas medidas certamente contribuirão para o desenvolvimento do trabalho educativo e a afirmação de sua relevância no contexto político e social.

WAYS OF TRAINING AND PROFESSIONAL TEACHING IN BRAZIL: CHALLENGES AND PROSPECTS IN COMTEMPORARY

Abstract

This article has as its object of study, training and professionalization of teachers in Brazil. Its objective is to outline a brief overview about the training of teachers, pointing to its close relationship with the issue of professionalization, it aims to broach a theme of enough pertinent for studies in education. It has as a theoretical and methodological reference the bibliographic review of the literature based on the authors such as Bonelli (1999), Nóvoa (1997), Ramalho, Nuñez e Gauthier; (2004), Veiga (2005) e Weber (2003), pointing to a context of restructuring of teaching as a profession which seeks to affirm the political and social dimension of its role and recognition of its expertise in a specific field of acting.

Keywords: Education; Teaching; Training; Professionalization; Restructuring

REFERÊNCIAS

- BARREIRO, I.M.F.; GEBRAN, R. A. *Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores*. São Paulo: Avercamp, 2006.
- BONELLI, M.G. *Estudos sobre profissões no Brasil*. In: Miceli, S.(Org.) *O que ler na ciência social brasileira: 1970-1995*. São Paulo: ANPOCS; Brasília, DF: CAPES, p. 287-330, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília: MEC, 1996.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. 8ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2003.
ESTEVE, José M. *Mudanças sociais e função docente*. In: NÓVOA, António. **Profissão Professor**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, p. 93-124, 1995.

FRANCA, Leonel. *O método pedagógico dos jesuítas*. Rio de Janeiro: 2ª ed. Agir, 1952.

GADOTTI, Moacir. *História das Idéias Pedagógicas*. 8 ed. São Paulo: Àtica. 2006.
NÓVOA, António. *Os professores e a sua Formação*. (Org.). Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido. *Formação de Professores – saberes da docência e identidade do professor*. Revista Faculdade de Educação, São Paulo, v22, nº2, p72-89, jul/dez 1996.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Izauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. *Formar o Professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios*. Porto Alegre: Sulina, 2004.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil: 1930-1973*. 15 ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. *Formação e profissionalização docente*. 3 ed. rev. e atual. – Curitiba: Ibpex, 2007.

TANURI, L. M. *História da formação de professores*. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, nº. 14, maio/ agosto. 2000.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

VEIGA, I. P. A. *A profissionalização docente: uma construção histórica e ética*. In: VEIGA, I. P. A.; ARAÚJO, J. C. S.; KAPUZINIÁK, C. *Docência: uma construção ético-profissional*. Campinas, São Paulo: Papirus, 2005.

WEBER, Silke. *Profissionalização Docente e Políticas Públicas no Brasil*. Revista Educação & Sociedade Educ. Soc. v.24, nº.85, Campinas, dez. 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CP 09, de 08 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1 de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, Curso de licenciatura, de graduação plena.

Data de recebimento: 07/02/2012

Data de aceite: 15/03/2012