



salto
para o futuro

tv  scola
o canal da educação

Edição Especial
Profissão docente

Ano XIX – Nº 14 – Outubro/2009

Secretaria
de Educação a Distância

Ministério da
Educação



PROFISSÃO DOCENTE

Sonia Teresinha de Sousa Penin¹

INTRODUÇÃO

A atividade ensino é tão antiga quanto a vida humana, mas o professor somente apareceu como profissional do ensino há pouco mais de 300 anos, no século XVIII, nas lutas por democratização, empreendidas pela burguesia revolucionária. A definição do professor como sujeito do ensino encaminhou a formulação de um *core curriculum* para a sua formação, ancorado na área da pedagogia, inaugurando o início da profissionalização.

No Brasil, diferentemente do que ocorreu na Europa, a formação profissional em nível superior para qualquer profissão só ocorreu a partir de 1812, depois da vinda da família real portuguesa, em 1809, e mesmo assim com cursos isolados, fora de um projeto de universidade, que só se institucionalizou em 1931.

Os primeiros cursos de formação de professores para o ensino primário se estabeleceram em algumas capitais a partir de 1835, em nível secundário, com duração máxima de dois anos. Apenas no início do século XX

essa formação amplia-se para cidades do interior dos principais estados, sempre em nível secundário até a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que propugna a formação em nível superior. A formação de professores para o ensino secundário, por outro lado, ocorreu somente na década de 30 do século XX, no Rio de Janeiro (Instituto de Educação do Distrito Federal) e em São Paulo (Instituto de Educação, que se funde com a Universidade de São Paulo, logo depois de sua criação)². Esse atraso pode em parte ser explicado pelo fato de que apesar da criação do Colégio Pedro II no Rio de Janeiro, em 1837, que deveria servir de padrão a outros, a instrução secundária ao longo do tempo só ocorria através de aulas avulsas e particulares.

Até o início dos anos 70, a maioria dos professores era formada em instituições públicas, seguidas das confessionais, seja nos cursos de magistério para o ensino nas séries iniciais, seja nos cursos de ensino superior para as séries a partir da 4^a. Nesse período, os professores, que atendiam principalmen-

1 Professora da Faculdade de Educação/Universidade de São Paulo. Consultora da Edição Especial.

2 Cf, PENIN, S.T.S. A formação de professores e a responsabilidade das universidades. In: *Revista de Estudos Avançados*, nº 42, São Paulo: USP, IEA, maio/agosto 2001.

te aos 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. No final dos anos 90, com a implantação da nova LDB e os sistemas de avaliação do ensino, tais cobranças tornaram-se mais veementes, acirradas recentemente com os *rankings* internacionais. Ainda que muitas das comparações atualmente apresentadas, principalmente na mídia, careçam de sustentação mais rigorosa, é evidente a baixa qualidade da escola básica brasileira. Não sendo o objetivo deste texto uma análise a

respeito dessa qualidade, enfoca-se aqui o peso dessa repercussão sobre o professor e a carreira docente. Entendo que é nesse cenário que mais propriamente pode ser analisada a profissionalização e a profissionalidade do professor.

PROFISSIONALIDADE, FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

Ao escolher ou entrar numa profissão uma pessoa define um modo de vida. Começa a pertencer a um grupo que, conforme o seu grau de identificação, lhe traz benefícios ao atender a uma das necessidades humanas básicas, a de pertencimento³. A vivência cotidiana numa profissão e instituição geralmente interfere de maneira vigorosa no desenvolvimento da própria identidade ou “identidade do eu”⁴. Nesse sentido, é possível entender a palavra profissionalidade como a fusão dos termos profissão e personalidade. O termo profissionalização indica o processo de formação de um sujeito numa profissão, que se inicia com a formação inicial e atravessa todos os momentos de formação continuada. Impossível esse processo ocorrer sem a transformação do próprio sujeito, que por sua vez dialoga com

3 Conforme a teoria de Abraham Maslow. Cf: MASLOW, A. H. *Motivation and Personality*. New York: Harper and Row, 1987.

4 Em relação à identidade é importante lembrar a diferença entre identidade do eu, identidade social e identidade pessoal. Segundo Goffman, identidade do eu ou experienciada refere-se aos sentimentos subjetivos da identidade; identidade social refere-se às categorias e aos atributos destas categorias pelas quais identificamos um indivíduo; identidade pessoal refere-se às marcas positivas da identificação de um indivíduo mais os itens de sua história de vida. Conferir GOFFMAN, E. *Estigma*, Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975, 2ª edição, passim.

a transformação da realidade. Formação inicial e continuada são parte, portanto, de um mesmo processo de formação profissional⁵.

A profissionalização e a construção da profissionalidade incluem os diferentes aspectos que envolvem uma profissão, assim como os diversos tipos de ação que o profissional realiza. Nesse sentido, compreender uma situação de trabalho é conhecer tanto as condições objetivas quanto as subjetivas nas quais o trabalho é realizado e, ainda, as relações recíprocas entre ambas.

Condições objetivas são entendidas como os aspectos exteriores da profissão (salário, carreira, prescrições legais, condições concretas de trabalho em um local) e condições subjetivas como a vivência diária de um profissional no desempenho do trabalho, incluindo as angústias e alegrias nas relações sociais que estabelece, no caso do professor, especialmente com os alunos. Desse modo, é possível categorizar as condições objetivas como determinantes extrínsecos ao trabalho e as condições subjetivas como intrínsecos⁶.

Na consideração dessa categorização é importante lembrar as relações recíprocas que ocorrem entre tais condições, que podem ser diferentes dependendo da natureza de uma profissão ou da função que nela se exerce. Por exemplo, uma tendência entre as professoras é apontar a “aprendizagem dos alunos” como fator tanto de satisfação (quando positiva), quanto de insatisfação (quando negativa). Comparando essa forte identificação de professores com a aprendizagem dos alunos e os precários resultados de rendimento escolar de grande parte desses, conforme fartamente divulgados, é possível supor que a sua profissionalidade esteja vivendo momentos de desequilíbrio.

Supondo que a busca da melhoria das condições de trabalho dos membros de uma profissão é um bem e um fim em si mesma, supõe-se, também, que a melhoria da imagem e das condições objetivas da profissionalidade reflète de forma positiva sobre a profissão e seu papel social. Por esses motivos, urge proposta de melhorias, tanto das condições objetivas quanto das subjetivas da profissão docente.

4

5 Vários autores há décadas concebem a formação como algo contínuo, assim como estudos a respeito da formação continuada de professores mostram a relação que fazem entre formação inicial e continuada, ainda que demonstrem dificuldades de compreensão entre experiências de formação e sua prática pedagógica. Cf a esse respeito: BARROS, M.S.F., *Formação Continuada e prática Pedagógica: um estudo das representações de professoras da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental do município de Maringá-PR*. São Paulo: FE-USP, tese de doutorado, 2004.

6 Essa categorização é interessante de ser apreciada porque é recorrente nas afirmações de diferentes profissionais quando se manifestam a respeito do seu trabalho, especialmente quando se referem aos sentimentos, atitudes ou motivações que mantêm em relação a ele. Sobre essas características e suas relações com a satisfação no trabalho, especialmente a teoria dos 2 fatores, consultar HERZBERG, F. et al., *The Motivation to Work*, New York: John Willey & Sons, Inc, 1959.

No tocante aos fatores de insatisfação, há que se considerar os de origem pública, existindo independentemente da situação vivida pelo professor. Tais fatores não têm origem na escola e não podem ser resolvidos nesse âmbito, demandando medidas notadamente de caráter político, via, por exemplo, associações científicas e de classe⁷.

Por outro lado, fatores que produzem satisfação e que não têm sido auferidos pelos professores, como “perceber a aprendizagem dos alunos”, são passíveis de encaminhamento no interior da própria escola ou instituição, pelo docente e equipe. Embora as ações possam ocorrer em diferentes locais, a escola apresenta-se como o espaço estratégico e profícuo do desenvolvimento da formação continuada. Há que se abrir o cotidiano escolar a diferentes experiências, estimuladas pelos dirigentes de redes de ensino, das escolas, em parceria com as instituições formadoras e outros interlocutores aceitos pela comunidade. O uso da autonomia é fundamental.

Definir o cotidiano como espaço preferencial de formação continuada reveste-se também de importância pelo fato de que hoje, mais do que em outro período, crescem-se novas dificuldades na relação professor/aluno. A louvável ampliação do acesso de todas as

crianças ao ensino fundamental trouxe para o interior da escola a diversidade socioeconômica e cultural e também os seus conflitos, que se juntam às novas dificuldades postas pela revolução digital. Não compreender as razões desses fenômenos no mundo contemporâneo pode levar o professor ao desequilíbrio e ao desencanto com a profissão.

PROFISSIONALIDADE NA VIVÊNCIA DAS CULTURAS E DOS SABERES

A formação profissional e da profissionalidade leva uma pessoa a percorrer o espaço da condição humana, experimentando a contemporaneidade e culturas específicas, desde a profissional e institucional, até a regional e a local. Esses diferentes espaços culturais são eivados de conhecimentos sistematizados e de saberes sutis.

Na área do ensino os conhecimentos sistematizados são provenientes tanto da pedagogia quanto dos campos científicos ou humanístico relacionados ao currículo da escola básica. Outros saberes provenientes dos grupos a que um professor pertença (político, nível e modalidade de ensino, instituição etc.) completam o processo de profissio-

7 Ainda que tais fatores não sejam objeto deste texto, impõe-se afirmar a respeito de um que está, no meu entender, na base de todos os demais: o investimento em educação. Nesse momento, constatamos, perplexos, a queda da participação da educação no PIB, que segundo a OCDE baixou para 3,8%, quando não se teve notícia até hoje de uma queda abaixo de 4% e quando as análises realizadas por diferentes grupos e a proposta inscrita no Plano Nacional de Educação é de 7%, gradativamente, até 2010.

nalização. Esses saberes e conhecimentos, designados *concebido* (Henri Lefebvre), compõem significativa parte da compreensão do professor numa dada situação e orientam sua ação⁸. Tal compreensão também é influenciada pelo seu *vivido*, que ocorre na vivência de uma situação ou de um acontecimento.

Se um professor bem aprendeu o sentido e os limites do saber e do conhecimento entenderá que terão que ser confrontados a cada novo momento. Conceitos nascem, têm seu tempo de validade e morrem ou se tornam simulacros, ludibriadores na compreensão e análise do real.

Pesquisas mostram dificuldades dos professores em considerar mais propriamente a vivência, por exemplo, quando resistem em adequar o currículo formal ao nível de compreensão do aluno, às suas condições ou tempo de estudo. Muitos professores têm dificuldade até em assumir a sua escola como seu local de trabalho, apresentando-se melhor como professor de determinada rede de ensino. Nesse sentido, propostas de formação continuada precisam ser definidas numa escola, a partir de seu específico diagnóstico. Diferente de outras profissões, o exercício da profissão só é possível no quadro institucional da escola⁹.

CONCLUSÃO

Concluindo, é possível afirmar que formação inicial e continuada constituem um processo único; que formação e autoformação são processos que se intercomunicam continuamente; que ambos são influenciados pelas mudanças na sociedade e na cultura; que essa modificação não se faz sem tensões e conflitos, necessários de serem trabalhados para se obter sua superação, conforme o movimento dialético do real.

Dessas suposições é possível encaminhar algumas afirmações. Primeira, a persistência da força do concebido sobre o vivido nas representações dos professores. Ainda que os professores tenham tido acesso a textos educacionais e mesmo legais contemporâneos que enfatizam a importância de considerar no ensino a vida social e o cotidiano dos alunos, e ainda que muitos deles estejam de fato comprometidos com a aprendizagem dos estudantes, é possível que tenham reais dificuldades em propor uma outra escola, questionando crenças tão arraigadas.

Uma segunda consideração relaciona-se à importância de o professor viver mais intensamente uma escola. Uma questão que tem dificultado a reflexão mais exaustiva sobre uma determinada escola é a rotatividade dos

8 Sobre os conceitos concebido e vivido, consultar: LEFEBVRE, H. *Critique de la vie quotidienne III – de la modernité au modernisme* (pour une métaphilosophie du quotidien). Paris: L'Arche Éditeur, 1981.

9 Este é um dos princípios que fundamentam o novo programa de formação de professores da USP.

professores que ocorre em grande parte das redes públicas de ensino. A formação continuada numa determinada escola demanda um diagnóstico, a formulação de um projeto, a definição de compromissos e a partilha das dificuldades da sua implantação. Para todas essas fases acontecerem, um professor necessita viver o cotidiano e permanecer nele por um bom período. A rotatividade excessiva tem se apresentado como um fator objetivo da má qualidade do ensino, precisando ser considerada questão pública. Políticas públicas adequadas poderão ter o efeito não apenas de melhorar os resultados de aprendizagem dos alunos, mas também contribuir com a constituição da profissionalidade em consonância com as demandas da escola e da cultura contemporânea.

EDIÇÃO ESPECIAL: PROFISSÃO DOCENTE

No dia 23 de outubro, no mês do professor, o programa Salto para o Futuro, da TV Escola, apresenta a *Edição especial: Profissão docente*. O programa traz uma perspectiva histórica da constituição da profissão. Três movimentos são debatidos no contexto de complexidade de ser professor/professora na contemporaneidade: a democratização da escola e a mudança do perfil dos alunos, a formação inicial e as condições de trabalho e o dilema entre a universalização das vagas e a qualidade do ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZANHA, J. M. P. *A formação do professor e outros escritos*. São Paulo: Ed. Senac São Paulo, 2006.

BARROS, M.S.F. *Formação Continuada e Prática Pedagógica: um estudo das representações de professores da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental do município de Maringá-PR*. São Paulo: FE-USP, tese de doutorado, 2004.

GOFFMAM, E. *Estigma*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976, 2a edição.

HERZBERG, F. et al. *The Motivation to Work*. New York: John Willey & Sons, Inc, 1959.

LEFEBVRE, H. *Critique de la vie quotidienne III – de la modernité au modernisme (pour une metaphilosophie du quotidien)*. Paris: L'Arche Éditeur, 1981.

MASLOW, A. H. *Motivation and Personality*. New York: Harper and Row, 1987.

NOVAES, Gercina S. *A participação excludente na escola pública: um estudo das representações de educadoras sobre aluno, escola e prática pedagógica*. São Paulo: FE-USP, tese de doutorado, 2005.

PENIN, S. T. S. *A satisfação/insatisfação do professor no trabalho*. São Paulo: PUC-SP, 1980. Dissertação de mestrado.

----- A questão pública da satisfação/insatisfação do professor no trabalho. In: *Revista da Faculdade de Educação*, v. 11, n. 1/2. São Paulo: Faculdade de Educação/USP, 1985.

----- *Cotidiano e Escola: a obra em construção*: São Paulo: Cortez, 1984.

----- *A aula: espaço de conhecimento, lugar de cultura*. Campinas-SP: Papirus Editora, 1994.

----- O ensino como acontecimento. In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: FCC, n. 98, ago./ 1996.

-----A formação de professores e a responsabilidade das universidades. In: *Revista de Estudos Avançados*, n. 42. São Paulo: USP- IEA, maio/agosto, 2001.

TARDIFF, Maurice e LESSARD, Claude. *O trabalho docente – elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

USP, Programa de Formação de Professores. São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação, Comissão Permanente de Licenciatura, 2004.

Presidência da República

Ministério da Educação

Secretaria de Educação a Distância

Direção de Produção de Conteúdos e Formação em Educação a Distância

TV ESCOLA/ SALTO PARA O FUTURO

Coordenação-geral da TV Escola

Érico da Silveira

Coordenação Pedagógica

Maria Carolina Machado Mello de Sousa

Supervisão Pedagógica

Rosa Helena Mendonça

Acompanhamento Pedagógico

Ana Maria Miguel

Coordenação de Utilização e Avaliação

Mônica Mufarrej

Fernanda Braga

Copidesque e Revisão

Magda Frediani Martins

Diagramação e Editoração

Equipe do Núcleo de Produção Gráfica de Mídia Impressa – TV Brasil

Gerência de Criação e Produção de Arte

Consultora especialmente convidada

Sonia Teresinha de Sousa Penin

E-mail: salto@mec.gov.br

Home page: www.tvbrasil.org.br/salto

Rua da Relação, 18, 4º andar – Centro.

CEP: 20231-110 – Rio de Janeiro (RJ)

Outubro de 2009