

A PROFISSIONALIZAÇÃO DA DOCÊNCIA E A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO

THE PROFESSIONALIZATION OF TEACHING AND THE TRAINING OF EDUCATION
PROFESSIONALS

LA PROFESIONALIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA Y LA FORMACIÓN DE LOS PROFESIONALES DE LA
EDUCACIÓN

Neide Pena Cária

Doutora em Educação - PUCSP. Docente do Mestrado em Educação da UNivás. Coordenadora do Curso de Especialização Lato Sensu em Gestão Educacional.

Sandra Maria da Silva Sales Oliveira

Doutora e Mestre em Psicologia. Psicóloga e Pedagoga. Docente e vice-coordenadora Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí (Univás), Pouso Alegre/MG. Coordenadora e Professora do Curso de Pedagogia (Univás).

RESUMO

Este artigo trata da profissionalização da docência e da formação para a profissão, que tem sido uma das principais discussões vinculadas aos desafios para cumprir as metas de elevação do nível de qualidade da educação. Este campo de pesquisa conta, em nível internacional, com expressiva profusão e multiplicação de estudos, mas chega ao Brasil, a partir da década de 1990. Tem-se como objetivo discutir à luz de referenciais teóricos das últimas décadas a profissionalização da docência na educação básica e ajudar a compreender os desafios da formação de profissionais da educação, em um cenário de reformas e mudanças. A partir da abordagem sociológica (FREIDSON, 1998; PERRENOUD, 2001), toma-se o termo “profissional” em sua relação com a dinâmica socioeconômica, política e cultural. O estudo se baseia em uma revisão de literatura sobre profissão e profissionalização docente e uma análise documental em atos legais que regulamentam e regulam a formação para a docência, que visou capturar como o professor é referido nos documentos, entre eles, o PNE 2014-2024, a LDB e as Diretrizes Curriculares Nacionais. Recorre-se aos documentos: “O Desafio da Profissionalização Docente no Brasil e na América Latina” (UNESCO, 2007) e o texto “Professores do Brasil: desafios e impasses” (GATTI; BARRETO; UNESCO).

Palavras-chave: Profissionalização. Docência. Formação profissional. Professor.

ABSTRACT

The following article deals with teaching professionalization and professional training, which has been one of the main discussions regarding the challenges to achieve the objectives on raising the education quality level. Such area of research has, internationally, a significant profusion and increase in studies but it reached Brazil in the early 1990s. It intends to discuss, under the latest decade's theories perspectives, the teaching professionalization at elementary level and helps to understand the challenges in professional

education training considering a scenario of reforms and changes. Starting from the sociological approach (FREIDSON, 1998; PERRENOUD, 2001), use the word “professional” regarding its socio economic, political, and cultural dynamics. The following study is based on a literary review on teaching profession and professionalization as well as a documentary analysis on the laws that regulate teaching training. It aimed to understand how the teacher is described in the documents such as the PNE 2014-2024, the LDB and the Diretrizes Curriculares Nacionais. The documents used as reference were: “O Desafio da Profissionalização Docente no Brasil e na América Latina” (UNESCO, 2007) and the text “Professores do Brasil: desafios e impasses” (GATTI; BARRETO; UNESCO).

Key words: Professionalization. Teaching. Professional training. Teacher.

RESUMEN

Este artículo trata de la profesionalización de la docencia y de la formación para la profesión, que tiene sido una de las principales discusiones vinculadas a los desafíos para cumplir las metas de elevación del nivel de calidad de la educación. Este campo de investigación cuenta, en nivel internacional, con expresiva profusión y multiplicación de estudios, pero llega en Brasil, a partir de la década de 1990. Se tiene como objetivo discutir a la luz de referenciales teóricos de las últimas décadas la profesionalización de la docencia en educación básica y ayudar a comprender los desafíos de la formación de profesionales de educación, en un escenario de reformas y cambios. A partir del abordaje sociológico (FREIDSON, 1998; PERRENOUD, 2001), se toma el término “profesional” en su relación con la dinámica socioeconómica, política y cultural. El estudio se basa en una revisión de literatura sobre profesión y profesionalización docente y un análisis documental en actos legales que reglamentan y regulan la formación por la docencia, que visó capturar como el profesor es referido en los documentos, entre ellos, el PNE 2014-2024, la LDB y las Directrices Curriculares Nacionales. Se recurre a los documentos: “O Desafio da Profissionalização Docente no Brasil e na América Latina” (UNESCO, 2007) y el texto “Professores do Brasil: desafios e impasses” (GATTI; BARRETO, UNESCO).

Palabras claves: Profesionalización. Docencia. Formación Profesional. Profesor

INTRODUÇÃO

À semelhança de algumas políticas educacionais adotadas desde os anos de 80 do século anterior, em outros países desenvolvidos, sob o chamado movimento de “Reformas” para a melhoria da qualidade da educação, as políticas de reforma adotadas no Brasil a partir da década de 1990 vêm, progressivamente, introduzindo uma nova lógica de organização, gestão e regulação da educação brasileira (OLIVEIRA, 2005), com reflexos diretos na carreira do professor.

Segundo Oliveira (2005), “as reformas de Estado que a maioria dos países ocidentais conheceu a partir dos anos de 1980 vieram como corolário do processo de globalização” e, no entendimento de alguns autores, inclusive, Oliveira (2005; 2010), na

realidade, trata-se de um processo mais amplo de mudança econômica, política e cultural a que o mundo assistiu a partir das últimas décadas do século XX diante de novos processos produtivos, o qual colocou em voga no cenário educacional a questão da qualidade da educação e a qualificação de profissionais para atuar na educação. Por outro lado, como analisado por Weber (2003), o fim do século XX foi marcado pelo debate recorrente da educação, seus problemas e perspectivas, ganhando destaque também o professorado da educação básica que, na década de 1980, passou a ser reconhecido como um dos principais agentes de mudança, seja da qualidade do ensino, seja da democratização da própria sociedade brasileira. Guathier (1998), também, analisa que a educação tem sido acusada, com insistência e vigor, de não cumprir convenientemente seu papel e essa intimação, além de estender-se à escola, atingiu, também, e, especialmente, os professores, que passaram a ser considerados os principais responsáveis pela crise dada à falta de saberes necessários ao exercício da docência.

É nesse contexto que, como um efeito em cadeia, chega aos meios educativos a preocupação com a formação inicial e continuada dos professores, bem como dos gestores e, nessa esteira, emergem o discurso da carreira docente, da profissionalização do ensino e do desenvolvimento profissional. Principalmente na educação básica, ganha visibilidade a ênfase na formação continuada e/ou formação em serviço para a docência, que passa a ser delimitada pelo Estado por meio de seus instrumentos legais e programas governamentais. Em meio a este processo, o docente da educação básica é elevado ao status de profissional da educação e inserido na categoria “trabalhadores da educação” (BRASIL, 1988), o que abre o debate sobre a profissionalização da docência e a formação do profissional para atuar nesta função.

Este tem como objetivo discutir à luz de alguns referenciais teóricos das últimas décadas o processo de profissionalização da docência na educação básica e, assim, ajudar a compreender o retrato atual e ainda indefinido da profissão docente e os desafios da formação de profissionais para o ofício de ensinar, em um cenário de reformas e mudanças.

Tem-se como amparo teórico Nóvoa (1991, 1999), Ravitch (2011), Tardif e Lessard (2011), Freitas (2012), Oliveira (2005, 2010) e Tardif (2013). Recorre-se ainda a dados de

pesquisas desenvolvidas por Tanuri (2002) e Gatti (2010), bem como a alguns relatórios da Unesco, como o documento denominado “O Desafio da Profissionalização Docente no Brasil e na América Latina” (UNESCO, 2007) e o texto “Professores do Brasil: desafios e impasses”, que é um relatório de pesquisa coordenado por Bernadete Angelina Gatti (Coord.) e Elba de Sá Barreto, sob encomenda da UNESCO.

A partir de uma abordagem mais sociológica, amparado em Tardif, este estudo se insere no enfoque teórico-crítico, o que supõe apreender o conceito “profissional” para o professor em sua relação com a dinâmica socioeconômica, política e cultural e não apenas como o conjunto de atos legais e de saberes necessários para o exercício da profissão docente (TARDIF, 2002).

É nesta perspectiva que procuramos discutir a profissionalização docente, em um contexto de transformações e mudanças, que tem recebido o nome de reformas e que se tornaram tendência nas últimas décadas em defesa da melhoria da qualidade de educação para “Todos”. Entretanto, o trabalho se deu em um esforço de não se deter apenas nos documentos/relatórios e legislações que regulamentam e regulam a profissão docente na letra da lei, mas apresentar relações que contribuam para a compreensão do tema estudado no contexto das novas perspectivas de organização e regulação da educação no movimento de reformas. Como afirma Tardif (2012, p. 246), “o movimento de profissionalização busca renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor” e, no cerne desse movimento, está a questão da epistemologia da prática profissional¹. Como entende o autor, “no mundo do trabalho, o que distingue as profissões das outras ocupações é, em grande parte, a natureza dos conhecimentos que estão em jogo” (TARDIF, 2012, p. 247).

São questões que instigaram este trabalho: Como a profissionalização docente se insere no contexto de reformas? Quais mudanças legais aportam novas perspectivas na formação do professor, agora, profissional do ensino ou trabalhador da educação? Que representações ideológicas atravessam este discurso de profissionalização docente?

¹ Tardif (2012, p. 255) chama de epistemologia da prática profissional “o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”. Para o autor, trata-se de uma definição de pesquisa, uma proposta com o fim de construir e delimitar um objeto de pesquisa, um compromisso em favor de certas posturas teóricas e metodológicas.

Nessa direção, o trajeto de leitura que tornou possível este artigo se deu articulando pesquisas, estudos realizados e obras publicadas em periódicos e anais de eventos científicos que discutem o trabalho docente na perspectiva da profissionalização do ensino e a formação de profissionais para a docência. Recorreu-se a documentos legais, que regulamentam a educação nacional, a profissão e a formação docente, que foram analisados sob o olhar dos impasses da constituição da profissão docente e da formação de professor no Brasil, no cenário atual, como apontados pelos autores pesquisados.

São documentos tomados como objeto de estudo: Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº. 9394, de 1996, com suas reformulações; o documento “Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Formação de Professor” (2001), a Resolução CNE/CP n.º 1, de 2002; a Resolução CNE/CP n.º 5, de 2006; o texto da Emenda Constitucional n. 53, de 2006; o documento “Desafios da Profissionalização Docente e na América Latina”, publicado pela Unesco (2007) e o Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado (BRASIL, 1995); Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013, que altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências e, a mais recente, Resolução nº 2, homologada pelo Ministério da Educação (MEC) em 1º de julho de 2015 que contém as novas diretrizes para a formação de professores para a educação básica no país.

O PROFESSOR PROFISSIONAL: INDEFINIÇÃO

No Brasil, no ano de 2006 foi aprovada no Brasil a Emenda Constitucional n.º 53 que, entre outros dispositivos, confere ao professor da educação básica o *status* de “profissional da educação” e o insere na categoria de trabalhador da educação. O texto constitucional, em seu parágrafo único, inciso VIII, do art. 206, definiu como competência da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios a elaboração ou adequação de seus planos de carreira da profissão docente (BRASIL, 1988). Atendendo a esta determinação constitucional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN),

n.º 9.394/1996, por meio da Lei, n.º 12.014, de 6 de agosto de 2009, procedeu às devidas reformulações, estabelecendo no cap. V, art. 61, os critérios que deverão ser considerados para definir a inserção do professor na categoria profissional da educação, a saber:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – Professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II – Trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim (BRASIL, 2009)

As condições e critérios básicos apresentados para organizar e regular a profissão docente mobilizaram impasses, questionamentos e discussões que se arrastaram nos anos seguintes se concentrando principalmente nos cursos de Pedagogia e Licenciaturas, que formam os profissionais para a educação básica. Em meio a um contexto de reformas e mudanças, sob a retórica da melhoria da qualidade da educação básica, o texto da LDBEN n.º 9394 foi reformulado por meio da Lei n.º 12.796, de 14 de abril de 2013, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências, passando assim a vigorar:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

Art. 62-A. A *formação dos profissionais* a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas. (grifo nosso)

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os *profissionais* a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. ” (BRASIL, 2013) (grifo nosso)

Tratado por alguns autores como uma tendência, de origem internacional, especificamente nos Estados Unidos, e acusada de ser incentivada pelos chamados “reformadores empresariais da educação” (*corporate reformers*) (RAVITCH, 2011; FREITAS, 2012, p. 380) como uma forma de implementar estratégias gerenciais nos sistemas educacionais, que visam atender ao novo projeto de gestão de educação pública do Estado, com base no modelo empresarial (RAVITCH, 2011; FREITAS, 2012; OLIVEIRA, 2005, 2014), o tema, ora abordado, pode ser considerado no Brasil ainda recente e se insere no contexto da chamada Reforma. Como analisado por Oliveira (2010, p. 128), “[...] os referenciais perseguidos pelos reformadores estatais serão as novas tendências gerenciais apontadas pela literatura mais recente em contrapartida à chamada crise do modelo weberiano de administração burocrática [...]”.

Analisado sob diversas perspectivas e também criticado por alguns pesquisadores como forma de levar para o cotidiano da escola termos e expressões comuns na área empresarial, que passam a constituir uma nova identidade para o professor, o tema vem progressivamente conquistando espaço no meio acadêmico, em periódicos, revistas da área educacional e eventos, contudo recebendo denominações diferentes, como revelam alguns dados preliminares de uma pesquisa em andamento que recebe apoio da FAPEMIG, os quais passa-se a apresentar.

No texto da Constituição Federal de 1988, atualizado, nos artigos 205 e 206 que se referem à educação, o termo *profissionais da educação* aparece cinco vezes, enquanto na Emenda Constitucional nº 53, de 2006, que altera a denominação do professor da CF, aparece *profissionais da educação* (cinco vezes) e *profissionais do magistério* (duas vezes). Na LDBEN, Nº 9 394 de 1996, fica evidente a indefinição da profissão: ora o texto se refere à *formação docente* (uma vez), ora ao *profissional da educação* (quatro vezes) e ora ao *profissional do magistério* (quatro vezes). No Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, a indefinição é também predominante: o texto refere-se ao professor como *docente* (uma vez); *professores* (quatro vezes); *profissionais da educação* (29 vezes) e *profissionais do magistério* (uma vez).

No que se refere às Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, no texto da Resolução CNE/CP Nº 1 de 15 de maio de 2006 ocorrem:

professores (três vezes); *profissionais da educação* (uma vez); e, na recente Resolução CNE/CP N° 2 de 1° de julho de 2015 obtivemos os seguintes dados: *professores* (55 vezes); *profissionais da educação* (52 vezes) e *profissionais do magistério* (148 vezes). Esses dados preliminares, carecendo ainda de uma revisão mais apurada, cuja análise ainda está em andamento, mas já revelam o caráter indefinido da profissão, inclusive pelo próprio Estado, de onde emanam os atos legais que regulamentam e regulam a educação e a formação para o exercício da profissão.

São termos e expressões relativamente novas no cenário educacional que se referem ao desafio crônico e histórico da formação de professores, mas, agora, com uma nova roupagem, aderente aos princípios do modelo de administração pública gerencial que vem sendo implementado desde o final da década de 1990 (OLIVEIRA, 2005, CÁRIA, 2015). Trata-se de uma forma de responsabilizar o professor pela sua formação continuada ou seu desenvolvimento profissional.

Sobre essa profissionalização da docência, Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p. 19-20) destacam que discussão em relação à profissionalização docente é hoje “uma das problemáticas centrais para a mudança educativa”. O fenômeno traz consigo a necessidade de uma revisão profunda dos modelos formativos e das políticas de aperfeiçoamento e fortalecimento da profissão docente. Nesse sentido, Ramalho, Nuñez e Guathier (2004) defendem que pensar no professor como um profissional, trabalhar na perspectiva da docência como profissão, implica reconhecê-lo como produtor de sua identidade profissional. A preocupação de se discutir a profissionalização docente e sua identidade enquanto profissão constitui um desafio teórico e prático, já que a docência tem características e se desenvolve em situações específicas, o que lhe outorga uma dada singularidade em relação a outras atividades reconhecidas como profissão.

Há alguns anos, especificamente desde meados da década de 1980, a instituição escolar e, conseqüentemente do professor, vêm sendo desafiados pelas novas exigências do mercado e da sociedade, exigindo eficácia nos serviços educacionais e competências que vão além de títulos ou apenas conhecimentos da experiência e/ou acadêmicos. Em relatórios da Unesco (*United Nations Educational Scientific and Cultural Organization*), o profissional professor é apresentado como um dos responsáveis para que as reformas em

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

A PROFISSIONALIZAÇÃO DO ENSINO NO BRASIL

Nessa revisão de literatura, empreendida para a elaboração deste artigo, foram localizados diversos trabalhos, merecendo destaque os de Silke Weber, mas, observando as referências dos trabalhos visitados foi possível identificar que os autores mais citados são Freison (1998), Tardif (2002), Gauthier et al.(2006) e Tardif e Lessard (2011).

Conforme demonstram os estudos acessados, o tema profissionalização da docência ou do ensino se faz presente em países como Estados Unidos, Canadá, Austrália e Inglaterra, desde a década de 1980 e, posteriormente, na Europa Francófona (Bélgica, França, Suíça) e, somente na década de 1990 chega na América Latina, ganhando mais evidência, inclusive no Brasil, a partir da década de 1990 do século anterior.

No Brasil, a temática da profissionalização docente chega, especialmente, pelas obras de Schulman (1986); Gauthier et al. (2006), Tardif (2002); em um contexto reformista, sob a influência de estudos internacionais. De acordo com o estudo realizado por Nunes (2001), a discussão sobre o tema surge em âmbito internacional nas décadas de 1980 e 1990, vinculada à questão dos saberes docentes, necessários à formação profissional.

Segundo Nunes (2001)

As pesquisas sobre formação e profissão docente apontam para uma revisão da compreensão da prática pedagógica do professor, que é tomado como mobilizador de saberes profissionais. Considera-se, assim, que este, em sua trajetória, constrói e reconstrói seus conhecimentos

conforme a necessidade de utilização dos mesmos, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais.

Citando Tardif (2000), a referida autora analisa como motivos que contribuíram para a sua emergência o movimento de profissionalização do ensino e suas consequências para a questão do conhecimento dos professores na busca de um repertório de conhecimentos, capaz de “garantir a legitimidade da profissão” (NUNES, 2001).

De acordo com Weber (2015), recorrendo a Lüdke (1990), a discussão sobre a dimensão profissional da docência obteve saliência no debate a respeito da educação básica somente no âmbito do processo constituinte de 1987, no contexto em favor da democracia, o que garantiu o reconhecimento do caráter profissional da docência na Constituição Federal associado à “valorização dos profissionais do ensino” como um dos “princípios que devem servir de base ao ensino ministrado [...]”, conforme Art. 206, inciso V (WEBER, 2015, p. 499-500). Porém, desde 1932 a questão da formação de professores já se constituía um dos fulcros do debate educacional que tecia críticas acerbadadas sobre o exercício docente desenvolvido sem preparação específica e sem formação geral e pedagógica (WEBER, 2015).

Dos trabalhos pesquisados, cabe destaque ao estudo apresentado por Tardif (2013). Analisando três décadas de profissionalização do ensino, nos Estados Unidos, Tardif (2013) revela que o principal objetivo do movimento de profissionalização é fazer com que o ensino passe do estatuto de ofício para o de profissão em sua integralidade. No caso, isso pode ser interpretado como uma condição de oferecer aos futuros professores uma formação universitária de alto nível intelectual, além de formação continuada ou formação em serviço, de forma a desenvolver um conjunto de competências profissionais baseadas em conhecimento científico e na experiência.

Segundo o autor, é ao final do século XX, especificamente a partir da década de 1980, que a profissionalização docente se cristaliza num verdadeiro movimento social, quando é lançado nos Estados Unidos o projeto de profissionalização do ensino com três objetivos: melhorar o desempenho do sistema educativo; passar do ofício à profissão e construir uma base de conhecimento (*Knowledge base*) para o ensino (TARDIF, 2013).

Sobre essa formação, Tardif (2012) descreve uma classificação e tipologia integrada por quatro saberes, quais sejam: 1) da formação profissional, referente ao conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores; 2) saberes disciplinares, relacionados com os saberes dos diversos campos do conhecimento; 3) saberes curriculares, associado aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos, a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos de cultura erudita e de formação; 4) saberes experienciais, baseados no trabalho cotidiano do professor e no conhecimento de seu meio, que brotam da experiência e são por ela validados.

Os argumentos de Tardif (2013) vão ao encontro de uma outra visão do ensino apresentada por Gauthier et al. (2006), que defende a superação de um ofício feito sem saberes e saberes sem ofício. Entretanto, a visão de ensino da Guathier (1998) parte da concepção segundo a qual seis saberes devem ser mobilizados pelos professores para o exercício da docência, a saber: 1) saber disciplinar, referente ao conhecimento do conteúdo ensinado; 2) saber curricular; 3) saber das ciências da educação; 4) saber da tradição pedagógica, relativo ao saber que se tem antes da formação docente, adaptado e modificado mais tarde pelo saber experiencial; 5) saber experiencial, referente aos julgamentos privados que o professor elabora com base na sua própria experiência, elaborando, ao longo do tempo; 6) saber da ação pedagógica, o saber experiencial dos professores a partir do momento em que se torna público.

No caso do Brasil, à semelhança do que ocorreu em outros países, a profissão e a função docente foram sendo normatizadas a partir do momento em que o Estado, para atender às necessidades de escolarização impostas pelo processo de modernização da sociedade brasileira, evoca a si o controle da escola até então entregue aos jesuítas (TARDIF, 2013). Entretanto, como apontado por Weber (2003, 2015), é a década de 1970 considerada por diversos autores como sendo o marco do surgimento da docência como profissão no Brasil e do reconhecimento da profissão professor, no contexto de lutas pela democracia, ao ser retomado o debate da relação entre educação e sociedade ou educação e Estado, sob o ângulo da reprodução. Esta década foi um momento que selou a vinculação da educação escolar a projetos de ordem social, deu relevância à dimensão

política da atividade educativa e identificou o professor como educador. Essa adjetivação de *educador* atribuída ao professor teve ampla aderência na classe dos professores, principalmente entre os atuantes nas séries iniciais do ensino fundamental, até os dias atuais, marcado por características de vocação ainda arraigadas no trabalho docente (WEBER, 2003, 2015).

Ainda ao final da década de 1970, como relatado por Weber (2003, 2015), a proposta do Ministério da Educação para discutir a reformulação do curso de Pedagogia provocou grandes discussões mobilizadas pelo Movimento em prol da Formação do Educador (atual Associação Nacional pela Formação da Educação - Anfope, desde 1990). Em 1983, esse Movimento propugnava por um educador com uma visão de homem historicamente situado, comprometido com a realidade de seu tempo e com o projeto de sociedade democrática. Em 1985, essa perspectiva é aprofundada num Encontro Nacional, percebendo-se o professor como profissional consciente de sua responsabilidade histórica, comprometido com a escola pública e com os interesses reais da classe trabalhadora. Nesse movimento, Weber (2015) destaca como momento determinante na constituição da dimensão profissional da docência o processo constituinte de 1987.

A década de 1990 foi marcada pelos debates sobre a qualidade da educação e, na sua esteira, a profissão docente, a formação para a docência, entre outros, mobilizados principalmente por instituições como a Anfope, Undime; Consed, Confederação Nacional dos Trabalhadores do Ensino (CNTE). Entre outros temas, essas instituições discutem referências básicas nacionais para estatutos, carreiras, salários, formação de professores e defendem o reconhecimento de que a atuação docente requer não somente formação específica, mas que a dimensão profissional pressupõe também a definição de patamares mínimos de acompanhamento, controle, avaliação de desempenho na tarefa de ensino às novas gerações. Defendem, também, uma base comum nacional que constitua o princípio norteador da formação dos profissionais da educação, que incorpore os princípios de uma formação unificada dos profissionais da educação. A base comum abrangeria três dimensões intrínsecas e relacionadas: profissional, política e epistemológica (ANFOPE, 2000, 2001).

Em 2007, a instituição do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) representou uma iniciativa importante para formação docente, pois além de nele fazer referência à formação de professor, em relação à Universidade Aberta do Brasil e ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), nele se estabeleceu a urgência da formação de professores e a valorização dos profissionais. Também pelo Decreto n.º 6.755, de 29 de janeiro de 2009, instituiu-se a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, que disciplina a atuação da Coordenação da Educação Básica de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no fomento a programas de formação inicial e continuada e dá outras providências (BRASIL, 2009).

Sem espaço suficiente para apresentar um histórico mais detalhado sobre essa trajetória, embates e tensões que envolvem a questão da formação do professor, cabe ressaltar que a profissionalização docente não pode ser discutida isolada das questões e desafios históricos que envolvem a formação de professores, agora, profissionais da educação. A formação profissional docente tem demandado políticas, estudos e mobilizado embates entre poder público e instituições da classe, uma vez que a formação continuada dos profissionais da educação básica é responsabilidade do poder público, como uma condição da sua profissionalização, prevista na LDB n.º 9.394/1996.

Merece ainda destaque a pesquisa desenvolvida por Bernadete Gatti, nos anos 2008 e 2009, cujos resultados revelaram a ineficácia dos cursos de formação continuada, com base nos resultados de avaliações considerados insatisfatórios. A autora considera a formação de professores um cenário preocupante e advoga que é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos de formação.

Outra pesquisa, desenvolvida por Barreto (2011) demonstrou que, no Brasil, os professores brasileiros representam o terceiro grupo ocupacional mais numeroso do país, apenas precedido pelos escriturários e empregados do setor de serviços. Ela concluiu que a formação de professores é ainda um desafio e denuncia que “o rápido processo de transformação de um número significativo de instituições de ensino superior privadas em grandes empresas [...] não tem sido acompanhado de um correspondente adensamento científico” (p. 4). Também, atribui ao crescimento das matrículas que, por vezes

ultrapassam em muito a casa dos cem mil alunos que se distribuem em campi espalhados pelas diferentes regiões do país, o fato de essas instituições não consolidarem uma tradição de ensino de qualidade por não apresentarem “um desenvolvimento efetivo da capacidade de criação de conhecimentos novos por meio de pesquisa, o que constitui o cerne das atividades de caráter propriamente universitário”.

Por fim, cabe ainda ressaltar a convocatória de Tardif (2012) de que é preciso haver uma mudança de mentalidade a fim de enfrentar os diversos fatores que bloqueiam o desenvolvimento da profissão. Entre esses fatores, ele cita: a proletarização do magistério, como demandas salariais, valorização de carreira/valorização profissional, condições de trabalho. Além disso, o autor destaca, com prioridade, a necessidade de superar um processo de identificação que marcou o trabalho docente ao longo dos anos, principalmente nas primeiras séries, como um trabalho de sacerdócio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações apresentadas ao final deste texto sobre a profissionalização do ensino e a profissão docente não significam concluir o que ainda não se encontra definido. As políticas de formação de profissionais da educação têm sido um dos pontos fundamentais nas discussões sobre a qualidade da educação, que tem como aporte nuclear a perspectiva do modelo de ensino por competências.

A definição de profissionalização do ensino tem sido muitas vezes tratada como profissionalismo, profissionalização, ofício, se apresentando também vinculada à questão da (in) competência para ensinar com eficácia. As controversas e polêmicas por que tem passado a dimensão profissional da docência evidencia a dificuldade de enfrentar a profissionalização do ensino e a indefinição da carreira docente. Há uma indução do sentido de “profissional” para “professor competente” como sendo o professor de qualidade, como se competência tivesse um sentido único e absoluto, significando apenas um conjunto de saberes necessários ao exercício da profissão docente, desconsiderados os demais fatores que intervêm na formação profissional e a polissemia que envolve o termo “profissional” e, por consequência, “profissionalização”.

A partir dos referenciais teóricos aqui apresentados, pode-se concluir que, embora pareça coisa simples e haja uma estrutura discursiva que direciona para isso, no sentido de dizer certas coisas para apagar ou para silenciar outras, a competência para ensinar não se trata de questão fácil. Entre outros fatores de igual importância, exige profissionais preparados, o que evidencia a complexidade da profissionalização do ensino e da profissão docente, por isso o sentido de formação profissional não pode ser reduzido à formação continuada e/ou em serviço, nem tão pouco à participação em alguns cursos esporádicos de treinamento ou palestras. A valorização da profissão docente exige formação inicial consistente e uma formação continuada planejada e intencional ao longo da carreira, cabendo ao poder público, conforme previsto em instrumentos legais, implementar políticas consistentes que possam garantir condições para a formação adequada do professor.

Conclui-se, assim, que os desafios da profissão docente são as contradições da escola e da formação de professores, por isso, muitas vezes, o tema é confundido com formação continuada. Como defende Tradif (2012), seja na sua racionalidade entre os interesses e as relações de poder próprias desta instituição, seja nas condições de desenvolvimento e operacionalização do trabalho educativo. Assim, as críticas ao fracasso dos resultados escolares é também a crítica aos profissionais docentes e ambos representam desafios não vencidos no cenário educacional pela falta de políticas adequadas que se fazem, agora, emergentes diante de um novo modelo de sociedade.

REFERÊNCIAS

BARRETO, E. S. S. Políticas e práticas de formação de professores da educação básica no Brasil: um panorama nacional. **RBPAE** – v.27, n.1, p. 39-52, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19966/11597> . Acesso: 05/03/2015.

_____. Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE). Câmara da Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado (PDRAE)**. Brasília, DF, 1995.

_____. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

_____. **Parecer CNE/CP 9/2001.** Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de Licenciatura de Graduação Plena.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Promulgada em 5 de out 1988, Saraiva: São Paulo, 2004.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CO nº 1/2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia-licenciatura. Maio de 2006.

_____. **Emenda Constitucional, n.º 53, de 19 de dezembro de 2006** - Dá nova redação aos artigos. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

_____. **Lei n.º 12.014 de 06 de agosto de 2009.** Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação.

_____. **Lei n.º 12.796 de 04 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

_____. **Resolução CNE/CP Nº 1,** publicada em de 18 de fevereiro de 2002. Institui diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena.

_____. A proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior. **ANFOPE** – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação: contribuições para subsidiar discussão na audiência pública nacional/CNE. Brasília, 23 de abril de 2001.

BRZEZINSKI, I. Políticas contemporâneas de formação de Professores para os anos iniciais do ensino Fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas/SP, vol. 29, n. 105, p. 1139-1166. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso: 05/04/2015

CÁRIA, N. P. Gestão da educação em perspectiva comparada com a administração. In: CÁRIA, N. P.; OLIVEIRA, S. M. S. S.; CUNHA, N. B. (Orgs.) **Gestão educacional e avaliação: perspectivas e desafios contemporâneos.** Campinas/SP: Pontes Editores, 2015. P. 17-58.

FREIDSON, E. 1998. **O renascimento do profissionalismo.** Tradução: Celso Mauro Paciornik. São Paulo: Edusp.

FREITAS, L. C. **Os reformadores empresariais da educação**: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.

GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Acesso: 15/05/2015.

GATTI, B.; BARRETTO, E. S. S. **Professores no Brasil**: impasses e desafios. Brasília: Unesco. 294 p. 2009. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>. Acesso: 12/04/2015.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

LUZURIAGA, L. **História da educação pública**. Tradução e notas: Luiz Damasco Penna; J. B. Damasco Penna. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959. (Atualidades Pedagógicas). v. 71.

MORIN, E. Introdução ao pensamento complexo. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.

NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria & Educação**, n.4, p.109-139, 1991.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 15-34.

_____. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, Antonio. **Profissão professor** (Org.). Trad. Irene Lima Mendes et al. Porto Editra, 1999.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 74, p. 27-42, abr. 2001.

OLIVEIRA, Dalila A. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 26 nº 92, out.2005. (impresso)

_____. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: OLIVEIRA; D. A.; ROSAR, M. F. F. **Política e gestão da educação**. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. P. 127-146.

_____. **Nova gestão pública e governos democráticos-populares**: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. *Educação & Sociedade*, vol. 36, n. 132, jul-set, 2015, p. 625-646. (impresso)

PERRENOUD, P. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza.** Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o Professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios.** Porto Alegre: Sulina, 2004.

RAVITCH, D. **Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação.** Trad. de Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil.** 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** 31. ed. Campinas: Autores Associados, 1997. (Polêmicas do Nosso Tempo) v. 5.

SHULMAN, L. S. **Those who understand: knowledge growth in teaching.** *Educational Researcher*, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para frente, três para trás. Trad. Marisa Rossetto. In: **Educação & Sociedade.** Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr. – jun. 2013.

_____. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis/RJ: Vozes, 2012.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação.** Mai/Jun/Jul/Ago, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05.pdf>. Acesso em: 12/04/2015.

UNESCO. **O Desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina.** Brasília, CONSED/UNESCO, 2007. Organização: Sônia Balzano. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001501/150121por.pdf>. Acesso: 12/04/2015.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam.** São Paulo: Moderna, 2004.

WEBER, S. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. In: **Educação & Sociedade,** Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1125-1154, dez. 2003.

_____. O Plano Nacional de Educação e a valorização docente: confluência no debate nacional. In: A valorização docente na perspectiva do Plano Nacional de Educação PNE (2014-2024). **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 35, n. 97, p. 475-648, set.-dez., 2015.

ANEXO

METADADOS SOBRE A PESQUISA EM ANDAMENTO

Esta pesquisa se realiza utilizando a metodologia “Estado da Arte” e a pesquisa documental de caráter exploratório (LAVILHE; DIONE, 1999). Optou-se pela abordagem qualitativa, na perspectiva histórico crítica, de caráter analítico descritivo, cuja análise se dará nos aspectos da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2009). Toma-se como amparo teórico Nóvoa (1991,1995, 1999), Gimeno Sacristán (1991, 2003), Saviani (2010), Tardif (2013) e Guathier (1998, 2006), entre outros que têm se dedicado à discussão do tema na contemporaneidade. A pesquisa qualitativa será estruturada em duas partes: primeiramente, será feito a pesquisa exploratória documental nos documentos que regulam e regulamentam a educação no Brasil, a saber: Constituição Federal (CF) de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9394/96, Emenda Constitucional, nº 53, 2006, Resolução CNE/CP nº1, 15/05/2006, Resolução nº 2, 1º/07/2015 e Plano Nacional da Educação (PNE) a fim de levantar nos textos legais como o Estado se refere ao professor. As denominações serão coletadas, organizadas em quadros, a partir das quais serão selecionados os descritores para a próxima etapa da pesquisa.

Na segunda fase (em andamento), a pesquisa será desenvolvida por meio de uma pesquisa eletrônica no Banco da Capes, em que será feito o Estado da Arte sobre o tema, no período compreendido entre 2006-2015, tomando como recorte os resumos com foco no tema, objetivos, metodologia, problematização, resultados e referências. Os dados coletados serão sistematizados em tabelas / quadros, analisados e discutidos, em que será feito o levantamento de categorias. Dependendo da quantidade de categorias, elas poderão ser agrupadas em eixos para análise de discussão.

RESULTADOS

A pesquisa encontra-se em andamento. Entretanto, os primeiros dados coletados em sua face exploratória (ainda em construção) demonstraram os seguintes resultados conforme quadro apresentado a seguir:

	PNE Lei nº13.005, de 25/06/2014	F1988 art.205 e 206	Lei nº 9394/96	Emenda Constitucional nº 53/2006	Resolução CNE/CP nº 1 de 5/05/2006	Resolução CNE/CP nº 2 de 1/07 2015
Formação docente	1	-	1	-	-	11
Formação continuada	9	-	2	-	-	57
Formação inicial	9	-	3	-	1	153
Formação inicial e continuada	9	-	1	-	-	89
Formação em serviço	-	-	-	-	-	3
Formação de professores	4	-	-	-	3	55
Profissionais da Educação	29	5	4	5	1	52
Profissionais do magistério	1	-	4	2	-	148