

# FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES: UM TEMA E MUITAS QUESTÕES<sup>1</sup>

*Sarita Léa Schaffe<sup>2</sup>*

---

Nos últimos trinta anos, é surpreendente o volume de literatura que se tem publicado sobre os professores, a sua formação e a sua profissão. Destaco entre outros, os autores europeus: Etzioni (1969), Chapoulie (1987), Elliot (1989), Enguita (1991), Nóvoa (1991-1992), Perrenoud (1993), Huberman (1993), Bourdoncle (1993); os americanos: Lortie (1975), Labaree (1992), Popkewitz (1992), Giroux (1997); e os brasileiros: Mediano e Lüdke (1994), Lüdke (1995-1996), Pimentel (1994), Vorraber Costa (1995), Gatti (1996-1997), Lelis (1996), Candau (1997), Silva (1997) e Veiga (1998).

Oriunda de diversos campos disciplinares e de diferentes correntes neles existentes, essa literatura, segundo Estrela (1997), tem contribuído para “desocultar” uma profissão que todos parecem conhecer do exterior, mas cuja interioridade ainda é tema desvelado por poucos. Várias razões são apontadas para essa resistência na abordagem de aspectos menos públicos da profissão professor. Entre elas, saliente-se o caráter intimista do ato pedagógico, reforçando o magistério como experiência idiossincrática e de síntese pessoal; e o caráter carismático da profissão, entendida como uma “missão sacerdotal”, alimentando estereótipos idealizantes como a noção de “dom”, que constituem autênticos obstáculos epistemológicos a uma análise objetiva da profissão, bem como para o enfrentamento da questão da formação profissional.

Envolvida nas teias da sua própria complexidade, que passa, atualmente, pela desvalorização social, a formação do professor é ainda e cada vez mais um objeto a ser debatido, sob pena de ela perder o sentido na sua própria obscuridade.

---

<sup>1</sup> Este texto foi construído a partir de minha tese de doutorado, defendida na PUC-RIO em novembro de 1999, intitulada “O Instituto de Educação do Rio de Janeiro e a construção de uma identidade profissional (1930-1960)”.

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela PUC/RIO.

Sem assumir a posição extrema dos que consideram a formação de professores “a chave da abóbada de todo o sistema educativo” (Rodrigues, Esteves apud Mialaret, 1981), acredito, no entanto, que o *locus de formação* se constitui em instância que perpassa todo campo simbólico da profissão e do profissional.

No caso da profissão docente, em que o *locus* de formação apresenta a mesma natureza do *locus do trabalho* – o espaço escolar –, os seus atores sociais assumem uma dimensão estruturante e estruturadora na atribuição e na incorporação da identidade profissional do professor.

### **A Formação e a Contrução da Identidade Profissional**

A centralidade do estabelecimento de ensino para o desenvolvimento da carreira do magistério, diz respeito tanto à dimensão de formação, quanto à do exercício profissional. Os ciclos de vida profissional vão sendo delineados a partir das diferentes realidades vividas em cada uma das escolas, onde o trabalho do professor for mais ou menos exigido, mais ou menos valorizado, mais ou menos supervisionado, mais ou menos cerceado. Cada escola constitui-se em uma experiência diferente para o professor. Mais do que o sistema escolar como um todo, é a escola a instância mais próxima, mais presente na construção dos relacionamentos entre o profissional professor e a sua profissão.

A territorialidade espacial, cultural e social constituída por cada escola, por cada coletivo de professores pressupõe que se fale em imagens de escola e em imagens de professor. O uso do singular, tão disseminado na literatura educacional, empobrece a análise da questão. A construção diversificada dessas imagens implica na elaboração de estudos para a compreensão do modo de agir, pensar e sentir do professor a partir do aprofundamento do conhecimento da especificidade do locus de formação e de trabalho. É ali que a sua profissionalização vai ser iniciada e é ali que a sua profissionalidade vai ser desenvolvida. É ali que ele vai se reconhecer e vai ser reconhecido como o professor.

No entanto, não chego a confirmar a hipótese, levantada tanto pela corrente da sociologia do trabalho de língua inglesa, bem como pela tendência francesa adepta do discurso da expertise, da determinação da identidade profissional pela formação profissional. A construção da identidade profissional vai muito além de uma base de

cultura comum, de uma formação inicial."Ela se elabora, em grande parte, neste início, mas, continua sendo trabalhada intensa e ininterruptamente, nas demais fases do percurso profissional." (Peyronie, 1998, p. 68).

Lüdke (1996), propõe além da trajetória escolar, a experiência docente como os pólos responsáveis pelo processo de socialização profissional do professor. É no embate entre este dois pólos – o da formação e o da experiência que deveriam se situar os estudos sobre a questão da construção da identidade profissional do professor. Concordo, também, com Gonçalves que este processo de construção se efetiva a partir da relação que o professor estabelece com a sua profissão e o seu grupo de pares e, ao mesmo tempo, representa a concepção simbólica, pessoal e interpessoal, produto desta relação. Assim, a carreira dos professores evolui de acordo com duas dimensões: a individual, centrada na natureza do seu eu, elaborada a nível consciente e inconsciente; e a grupal, construída "sobre as representações do campo escolar, influenciando e determinando aquelas." (Gonçalves, 1992, p. 147).

Para esse autor, o percurso profissional do professor é produto da ação dos seguintes processos: a) crescimento pessoal; b) aquisição e aperfeiçoamento de competências no campo de seu trabalho; c) socialização profissional em termos normativos e interativos.

Na construção da identidade profissional, que integra o quadro das identidades possíveis, as categorias que dizem respeito à formação, às esferas do trabalho e a do emprego constituem os domínios de referência dos indivíduos para si mesmos. O emprego é considerado cada vez mais o centro do processo identitário e a formação profissional está cada vez mais diretamente ligada a ele.

Entre os acontecimentos mais significativos para a construção da identidade social destaca-se a saída do sistema escolar e o enfrentamento do mercado de trabalho. É da estratégia desenvolvida nesta fase que depende, simultaneamente, a identificação pelos outros de suas competências e a construção para si de seu projeto, de suas aspirações, de sua identidade. É deste primeiro confronto que vão depender as modalidades de construção de uma identidade profissional, de forma que constitua não somente uma identidade em relação ao trabalho, mas, também, e sobretudo uma projeção de si mesmo em relação ao futuro, a antecipação de uma trajetória profissional e a operacionalização de uma lógica de aprendizagem ou de formação.

Por outro lado, o espaço de reconhecimento das identidades é inseparável do espaço de legitimação dos saberes e competências associados aos processos de identificação. A transação objetiva entre os indivíduos e as organizações é, antes de tudo, aquela que se organiza em torno do reconhecimento ou do não reconhecimento das competências, dos saberes, das imagens de si, que constituem o âmago das identidades reivindicadas. Para Sainsaulieu, referenciado por Dubar, a identidade, mais do que um processo biográfico de construção do eu, é um processo relacional de investimento do eu. Nesta perspectiva, Sainsaulieu considera as relações de trabalho o local onde se experimenta “o confronto dos desejos de reconhecimento num contexto de acesso desigual, movediço e complexo.” (Sainsaulieu apud Dubar, 1985. p. 342).

Estabelece-se, dessa forma, a articulação entre os dois processos identitários: o biográfico e o relacional. O processo biográfico pode ser sintetizado como uma construção no tempo, pelos indivíduos, de identidades sociais e profissionais, a partir de categorias dadas pelas sucessivas instituições (família, escola, mercado de trabalho, empresa), que configura a transação subjetiva. O processo relacional refere-se ao reconhecimento dado em determinado momento, no interior de um espaço determinado de legitimação, às identidades associadas aos saberes, competências e auto-imagem, propostas e expressas pelos indivíduos, que compartilham um sistema de ação.

### **A formação e o status da profissão professor**

Lortie (1975), há mais de vinte anos, já tentava explicar o status da profissão docente, buscando entender esses mecanismos, relacionados ao mundo do professor, através da análise do processo de socialização desta ocupação. Inicialmente, o autor da obra *Schoolteacher, a sociological study* admitia que as condições de ingresso em uma profissão constituem um fator importante para o desenvolvimento da socialização profissional. Por outro lado, reconhecia que nem todas as ocupações influenciam os recém-admitidos na mesma intensidade. Algumas formações profissionais organizam as experiências dos novatos, de forma que deixam marcas profundas em suas trajetórias, outras não.

Para Lortie, o impacto da socialização inicial faz considerável diferença para o resto da vida profissional. Ele considera que onde esta socialização é vigorosa, as predisposições dos novatos tornam-se menos

importantes através do tempo. A personalidade dos membros que estão chegando ao grupo ocupacional tende a se fundir aos valores e normas próprias da profissão. O contrário ocorre quando as experiências socializadoras são fracas. Nesse caso, as atitudes, valores e orientações que as pessoas trazem do processo de socialização primária influenciam sobremaneira o exercício do trabalho.

A estrutura interna de uma ocupação é também influenciada pela força dos elementos da socialização. Assim é que ocupações, com subculturas altamente desenvolvidas – isto é, com um corpo de conhecimento complexo e uma técnica bem específica – diferenciam seus integrantes dos **de fora**, estabelecendo a base para a noção de comunidade entre os iniciados. O oposto também é verdadeiro: no contexto profissional em que o conhecimento é mais acessível, nos estágios iniciais da formação, a sensação de pertencimento é baixa. A natureza do saber torna-se, assim, uma linha de demarcação do poder das categorias profissionais e o sentido de pertencer vem embutido na noção de fechamento social.

Os autores neoweberianos explicam esse conceito de **fechamento social**, empregada por Weber. Tal idéia designa o processo pelo qual determinada categoria social tende a regular a seu favor as condições de mercado, face à competição entre os pretendentes, limitando o seu acesso a um grupo restrito da elite. Assim, a profissionalização, para esta corrente, se constituiria em um tipo particular de **fechamento**, tendo por base a concessão de diplomas (credencialismo), que consiste em uma estratégia para limitar e controlar o fluxo de candidatos a uma profissão, para preservar ou aumentar o seu valor de mercado.

Larson (1989) aborda também a questão de poder das profissões, baseado nas reflexões de Foucault (1979) sobre a relação entre poder e discurso. Para Larson a ideologia do profissionalismo constrói-se sobre a legitimidade do poder social, edificado sobre a estratégia do monopólio privado do saber. Os profissionais se fortalecem, na medida em que o domínio de um conhecimento específico lhes confere a autoridade de formulação do discurso sobre esse conhecimento. Segundo Foucault, o direito de falar é uma forma de poder, e o direito privilegiado e exclusivo de monopólio na formulação do discurso implica no exercício de influência eficaz sobre os indivíduos.

Lortie, estudando a realidade educacional americana, constata que o exercício da profissão não obriga os professores a dominarem um vocabulário técnico, o que limita a habilidade do iniciante para

penetrar em um corpo de conhecimentos práticos pré-existent. Sem esta estrutura, o iniciante pode perder oportunidades cruciais no ingresso do seu ambiente de trabalho. Tal estrutura poderia, de alguma forma, ser codificada como categoria de um discurso profissional.

Lortie culpa, também, o isolamento dos professores, cada qual fechado em sua sala de aula, como responsável pela ausência de uma cultura técnica comum. “As predisposições pessoais de cada um não são somente relevantes, mas de fato representam o cerne da profissão professor.” (Lortie, 1975, p. 79).

Assim para os autores críticos, o reconhecimento é devido não ao sentido social da profissão, mas devido a um processo político de controle de mercado e das condições de trabalho, desenvolvido por um grupo social em um momento histórico determinado. Como observa Johnson (1972), referenciado por Bourdoncle (1993), a profissionalização não significa um processo histórico de aprofundamento de saber e dos princípios morais de uma atividade, mas um processo político de revigoramento do seu controle pelo grupo social que a pratica. Para Johnson: “profissão não é uma ocupação, mas um meio de controlar uma ocupação. Profissionalização é uma forma de controle político do trabalho, conquistado por um grupo social, em dado momento histórico.” (Johnson, 1972, p. 90).

Nesse sentido, o magistério não se encontra em uma posição privilegiada, em termos comparativos com outras ocupações, em relação ao processo de profissionalização. Lortie, abordando esse tema, considera, entre outras razões, que as estruturas de entrada são frouxas para facilitar o acesso, pois se trata de uma profissão que sempre tem uma grande demanda, ainda mais para as séries iniciais; os candidatos ao magistério não se submetem a uma seleção rigorosa; os novatos não passam por um processo mais rigoroso de observação, principalmente na rede pública de ensino. Ademais, os professores, em sua maioria são empregados subordinados a organizações onde aqueles que decidem, raras vezes pertencem à ocupação. O lugar de trabalho do professor – a escola – não está organizado para promover pesquisa ou para elaborar o capital intelectual da ocupação. Conclui Lortie que o processo inicial de socialização dos professores está bem aquém do desenvolvido por profissões históricas, tais como a medicina e o direito.

Outro aspecto considerado por esse autor, em sua obra *Schoolteacher*, diz respeito à formação para o magistério. Comparando com outras profissões, o tempo de experiência requerido, antes do

exercício profissional para o professor, é insignificante. Na maioria das vezes, a prática de ensino é realizada de forma esporádica e sem uma supervisão efetiva, chegando algumas agências formadoras, em nosso próprio contexto, a diplomarem professores que só dão uma aula ao longo de todo o seu processo de formação.

Neste sentido a passagem do estágio de inocência inicial para o de consciência da incongruência entre sua formação e sua prática é um dos componentes que integram, sem dúvida, o processo de construção da identidade profissional do professor.

Será que em uma profissão, cujo campo teórico ainda não está bem sedimentado, seria possível a formação para uma prática, onde a aprendizagem não se limitasse a um saber fazer? Quando a teoria e a prática na formação profissional não se constituem em traços definidos de um campo ocupacional, como se efetiva o processo de socialização profissional?

### **O Saber Profissional e a Formação**

Referindo-se ao saber profissional do professor, Nóvoa (1995) considera que as escolas de formação se constituem nos referenciais para a produção de um corpo de saber e de saber fazer, pois através da elaboração de seus currículos delimita-se os conhecimentos e as técnicas necessárias ao exercício do magistério. Por isso, a história da profissionalização docente não pode ignorar a questão da natureza do saber do campo educacional, principalmente, no que diz respeito à relação do professorado com o saber pedagógico.

Esta questão não pode levar só em consideração a geneologia e a difusão do saber especializado, pois é preciso esclarecer, também, o sentido social e a internalização na consciência individual e coletiva, assim como a relação entre este saber e as diferentes esferas de poder (acadêmica, profissional, política) que se encontram no campo educativo.

Nas sociedades modernas, as universidades são a fonte de legitimação do conhecimento dos especialistas, porque representam no contexto social “a autoridade transcendente da ciência como sistema de conhecimento.” (Larson, 1988, p. 172).

A ambigüidade do status profissional do professor é, de certa forma, explicada pela relação de dependência que o seu saber apresenta diante de saberes produzidos por outros grupos, em outros espaços sociais. Nóvoa pontua o século XIX como a época em que se desen-

volvem na Europa, duas vertentes de reflexão: de um lado a vertente da pedagogia, mais próxima das escolas normais e das práticas de formação; de outro lado, a vertente das ciências da educação, desenvolvida numa dimensão teórica na universidade. Com o correr do tempo, houve uma espécie de desintegração das ciências da educação como disciplina acadêmica, e da pedagogia como conhecimento prático para os professores. Nóvoa considera que se produziu, por este viés, uma ruptura entre teoria e prática (entre teóricos e práticos), que evidencia a pertinência da análise do processo de profissionalização dos professores, a partir da dimensão do saber e do poder que está em jogo, em determinado momento histórico.

Nesse sentido, a profissionalização dos professores está ligada à possibilidade de um saber pedagógico, que não é estritamente instrumental, e que pode se constituir um corpo de referência teórico e prático. De fato, constata Nóvoa, os momentos vigorosos de produção de uma reflexão científica em educação são também os momentos significativos para a afirmação profissional dos professores. Todavia, estes períodos apresentavam, também, elementos de desvalorização da profissão docente, pois provocavam, ao mesmo tempo, a deslegitimação dos professores, enquanto produtores de saber e a legitimação de novos grupos de especialistas, que se afirmavam como **autoridades científicas** para o campo da educação.

Isabel Alarcão (1998), apoiada em estudos sobre a atividade profissional do professor, entre os quais os de Claudinin (1986), Shulman (1986), Marcelo Garcia (1992) e Perez Gomez (1992), identifica algumas outras dimensões do conhecimento profissional do docente: o conhecimento científico pedagógico, que trata do modo como se organiza o conteúdo disciplinar, tendo por finalidade torná-lo compreensível para o aluno; o conhecimento do conteúdo disciplinar, que se constitui no domínio da matéria a ensinar; o conhecimento pedagógico em geral; o conhecimento do currículo; o conhecimento sobre o aluno e suas características; o conhecimento dos contextos; o conhecimento dos fins educativos, o conhecimento de si mesmo, que abrange a dimensão metacognitiva e metaprática, e o conhecimento de sua filiação profissional, que se constitui na dimensão do coletivo social necessária para a construção da profissionalidade docente.

Para Alarcão, o saber do professor não é meramente acadêmico, nem feito só de experiência. "É um saber que consiste em gerir a informação disponível a adequá-la estrategicamente ao contexto da

situação formativa (...) É um saber agir em situação.” (Alarcão, 1998, p. 104). Situação, que no caso do ambiente escolar implica em incerteza, complexidade, instabilidade, respeito às individualidades, conflito de valores, exigindo além de conhecimentos, habilidades e competências para lidar com a imprevisibilidade.

Considerando a formação para o magistério, Houssaye, por sua vez, propõe que “nos empenhemos em construir os saberes pedagógicos a partir das necessidades pedagógicas postas pelo real, para além dos esquemas apriorísticos das ciências da educação.” (Houssaye, 1995, p. 29). Nesta mesma linha, Pimenta (1997) sugere que estas ciências deixem de partir de vários saberes constituídos (os saberes da formação profissional, os saberes da disciplina e os saberes curriculares) para considerarem a prática dos formados como o início e o fim da ação educacional.

No campo do estudo das profissões, entretanto, na visão estrutural funcionalista, a valorização da prática docente não tem significado. Ao contrário, estes saberes da experiência, assim como o saber formal da ciência da educação são desconsiderados, quando se pensa em termos funcionalistas sobre o tipo de conhecimento dominado pelo professor, em comparação com os profissionais das chamadas profissões clássicas.

Tardiff, Lessard e Lahaye concordam, de certa forma, com esta afirmação, pois consideram que o saber docente, além de ser plural, se constitui em um saber estratégico e desvalorizado. Estratégico, explicam os autores, “pela posição que estes profissionais ocupam” no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas aos saberes que elas produzem e mobilizam com diversos fins.” (Tardiff, Lessard, Lahaye, 1991, p. 216). Desvalorizado, porque os professores não são considerados socialmente pelos saberes que possuem e transmitem. Eles próprios acreditam que a experiência de trabalho é o que mais influencia o seu desempenho.

Além das ligações entre o saber e o poder profissional, os questionamentos sobre o papel social e político das profissões, inclui, ainda, na visão de Nóvoa (1987): a ligação entre o desenvolvimento do capitalismo e a evolução das profissões, as conseqüências da burocratização das instituições profissionais, a ação do Estado dentro dos diversos processos de profissionalização; a questão da autonomia e a monopolização de um campo de atividade; e o nível e o estatuto das profissões dentro da estrutura social.

### Formação e Profissionalização do Professor

Para Labaree(1992), a questão não é saber se o esforço pela **profissionalização** vai levar o magistério a uma posição valorizada, mas se tal processo vai resultar em algum benefício para o sistema educacional, como um todo, e para a massa de professores em particular.

Enguita (1991) considerando esta mesma questão propõe um novo enfoque para o problema. Depois de definir **profissionalização** como expressão de uma posição social e ocupacional, aponta como é complicada a situação dos professores já que sua competência é algo muito questionável, o seu saber é indefinido, sua autonomia é relativa e seu campo de atuação é demarcado parcialmente. Além disso, não possuem código ético ou deontológico. Enguita avança observando que os professores vivem uma situação ambígua, pois compartilham tanto de traços próprios dos grupos profissionais, como de características do proletariado. Para este autor, o crescimento numérico dos professores, a expansão e concentração das empresas privadas no setor educacional, a lógica controladora da administração pública, entre outros fatores, contribuem para a proletarização. Contudo, há aspectos que se contrapõem a esta tendência, como a natureza específica do trabalho docente, que não se presta facilmente à fragmentação e à padronização extrema das tarefas. Conclui a sua idéia sobre a **ambigüidade da docência** afirmando que: "nada permite esperar que os docentes venham a se converter finalmente em um grupo profissional, nem em segmento a mais do proletariado, no sentido forte desses dois conceitos." (Enguita, 1991; p. 50).

Cabrera partilha deste ponto de vista quando admite que os educadores são irreduzíveis tanto aos grupos profissionais clássicos como aos trabalhadores manuais, "pelas exigências contraditórias a que estão submetidos, pelas condições de trabalho em que se inserem e pelas relações e práticas sociais que desenvolvem." (Cabrera, 1991; p. 206).

Vorraber da Costa estudando esta questão no contexto brasileiro, considera que o processo de proletarização alcançou os docentes de diversas formas. Esses sujeitos são obrigados, pelos baixos salários, a encarar longas jornadas de trabalho, durante as quais enfrentam condições adversas para o exercício de suas atividades. São vítimas de um crescente processo de desqualificação profissional, seja pela fragmentação do ensino, pelas deficiências em sua formação ou pela precariedade de seu treinamento em serviço. Seu baixo poder aquisitivo restringe o seu acesso a bens culturais e ao lazer. Entretanto, parece

que como profissionais a serviço do Estado desfrutam de relativa autonomia em seu trabalho.

A autora desenvolve a mesma idéia de Enguita, afirmando que embora se aproxime por suas lutas, seus movimentos reivindicatórios, sua associação sindical a centrais dos trabalhadores, o professorado se mantém, por seu saber, distinto dos trabalhadores proletarizados. O discurso dos docentes apresenta, como perspectiva, o trabalho conjunto com as classes populares por um novo projeto de sociedade, em que a cidadania não apareça como figura de retórica do discurso político. Para a autora, no entanto, os professores “parecem que não estão dispostos a abrir mão das prerrogativas de classe média que lhe são conferidas por sua cultura, pela natureza intelectual de seu esforço de trabalho e o decorrente status ocupacional.” (Costa, 1995, p. 239).

Perrenoud volta-se para o interior do sistema educacional para explicar a proletarização ou desprofissionalização do professor. Atribui tal fenômeno ao crescimento da “noosfera – instância onde são pensadas e prescritas as práticas pedagógicas.” (Perrenoud, 1993, p. 27). Diante dessa instância, os professores tendem a se sentir gradualmente desalojados de sua profissão, pelos que pensam e planejam por eles. Para o autor, proletarização é uma forma de *dispossession* (disposseção), que corresponderia à falta de independência profissional de trabalhadores, submetidos à supervisão, inspeção, a regras impostas, a tecnologias automatizadas. A maioria dos professores, como esses trabalhadores, dão o melhor de si, transpõem toda espécie de barreiras, reclamam, esperam por decisões governamentais para que sua situação seja modificada. Eles se sentem autônomos, fechando as portas de suas salas de aula. Não exigem independência, contentam-se em quebrar as regras. Qualquer falha, culpam o sistema.

Goodson e Hargreaves (1996), através de pesquisas no contexto educacional americano, propõem um perfil para o professor da era pós-moderna, que é caracterizado por uma crescente complexidade organizacional, flexibilidade econômica, incerteza científica e moral de proporções globais. Nesse contexto, o **profissionalismo** do professor deve significar:

- poder de decisão em relação a questões de ensino, currículo e tudo mais que afete o aluno;
- engajamento com os objetivos morais e sociais que são ensinados na escola;
- comprometimento para trabalhar com os colegas em um clima de cultura de colaboração;

- heteronomia ocupacional maior do que uma autonomia auto-protetora;
- comprometimento com o emocional, assim como com a dimensão afetiva do ensino;
- educação continuada impulsionada pelo processo de auto-aperfeiçoamento.

Nesse **profissionalismo** pós-moderno encontram-se em linhas gerais as três dimensões básicas de profissionalismo do professor, descritos por Talbert e McLaughlin (1996): cultura técnica, ética e comprometimento profissional.

No nosso entender, é importante privilegiar, também, uma perspectiva histórica na transformação da natureza do trabalho do professor. Professores, como agentes ativos, constituem-se como sujeitos de um contexto sócio-político histórico.

Larson, atenta para a importância desta dimensão, observando que

*“...a atmosfera política e as expectativas gerais relativas ao papel do Estado na sociedade cunharam as ambições dos profissionais, tanto as que se fizeram realidade, como as que nunca se cumpriram. A existência de modelos diferentes de demarcação de status nos recorda que a profissão é sempre um conceito histórico.” (Larson, 1989, p. 208).*

Assim, o processo de mudança do status social do professor passa pelo estudo da dimensão histórica, diretamente ligada à forma como as questões de poder e saber são trabalhadas no interior de um grupo profissional, mas também no seu relacionamento com o Estado e a sociedade. Esta dimensão política coloca as profissões no centro dos conflitos sociais, despertando a atenção dos pesquisadores sobre o papel exercido pelo Estado nos diferentes processos de profissionalização.

Nesse contexto, a questão se os professores são profissionais ou não, torna-se vazia, no dizer de Nóvoa (1995), pois ela revela, muito mais, a tomada de uma posição ideológica, do que propriamente um tema de investigação científica. No entanto, a **profissionalização** deve ser estudada como um projeto histórico dos professores, como um processo de luta que foi combatido ao longo do tempo, ora por razões econômicas, ora pela burocracia do Estado e pelo poder governamental, ora por outros interesses emergentes de setores sociais diversos.

Daí poder-se afirmar que as identidades profissionais dos docentes são contingentes, e pressupõem um processo complexo de relacionamento do grupo profissional com um conjunto de instâncias sociais, através das quais:

*“Este grupo produz e reproduz determinadas relações com os saberes que lhe são específicos, com as condições simbólicas e imaginárias que tendem a definir a sua especificidade profissional, com os contextos sociotécnico - organizacionais do exercício do trabalho, bem como a natureza das relações que ele mantém com a instituição empregadora - o Estado - e com os integrantes diretos ou indiretos dos sistemas educativos - pais, alunos, administradores, etc...”*(Correia, 1991, p.150)

### A Formação e a Questão de Gênero

Guacira Lopes Louro escreve a respeito da participação feminina no campo ocupacional do magistério um interessante artigo, denominado **Mulheres na sala de aula**, que faz parte da antologia **História das mulheres no Brasil**. Ao historicizar o próprio sistema educacional brasileiro, Louro se detém a partir do século XIX na educação de mulheres:

*“A educação da mulher seria feita, portanto, para além dela, já que sua justificativa não se encontrava em seus próprios anseios ou necessidades, mas em sua função social de educadora dos filhos ou, na linguagem republicana, na função de formadora dos futuros cidadãos.”* (Louro, 1997, p. 447).

Para que estes cidadãos fossem realmente instruídos, havia necessidade de mestres e mestras com boa formação. Assim, ao serem criadas as escolas normais para ambos os sexos, uma tendência, desde o início, ficou clara, as mulheres estavam cada vez mais aumentando a sua participação nestes cursos, e, em decorrência ocupando, com rapidez, o lugar dos homens nas salas de aula. Louro atribui a esse movimento a origem da **feminização do magistério**, fato, que se repetiu em outros países devido, também, ao processo de urbanização e industrialização, que ampliava as oportunidades de trabalho para os homens.

Gitlin e Labaree, que estudaram esta mesma questão no contexto americano, consideram que a carreira do magistério, para os homens no final do século XIX, já não apresentava atratividade, tanto que a

maioria considerava a atividade de ensinar como provisória, até que conseguissem melhores posições no mercado de trabalho. Para as mulheres americanas, no entanto, representava uma das poucas oportunidades de emprego, a que tinham acesso. Mesmo assim, era comum que elas largassem logo a carreira em função do casamento. Na maioria dos casos, “o magistério, neste período, era uma carreira para mulheres solteironas e viúvas.” (Gitlin, Labaree, 1996, p. 91). Os homens, que chegaram a freqüentar as escolas normais, assumiam logo uma posição de poder no setor administrativo dos órgãos educacionais.

Estes autores atribuem à influência do mercado de trabalho, que desde o início, considerou a profissão de professor, por diversas razões sociais e culturais como de baixa remuneração, e às estruturas patriarcais, que sempre reforçaram os estereótipos da participação da mulher em um campo ocupacional, como entraves para o processo de profissionalização do professor americano.

Para a sociedade patriarcal brasileira do século passado, que considerava o destino primordial da mulher a maternidade, o magistério representava, de alguma forma, a extensão da maternidade, cada aluno era visto como um filho **espiritual**.

A partir daí passam a ser associadas ao magistério características tidas como tipicamente femininas: paciência, meticulosidade, afetividade, doação reforçando a idéia de sacerdócio. Para Louro, estes aspectos contribuíram para que se forjasse a imagem da professora como trabalhadora dócil, dedicada e resignada, o que serviria futuramente para lhes dificultar a discussão de questões salariais, carreira, condições de trabalho.

Para Paixão, feminização e desvalorização são temas recorrentes em todos os estudos que apresentam a ocupação do magistério como objeto.

Historicizando, no contexto brasileiro, a feminização da ocupação de professora primária, Arroyo, admite que este fenômeno ocorreu, no processo de institucionalização do ensino primário. E que a participação dos homens no segmento do magistério primário foi mais significativa, enquanto esta atividade ainda não estava sob a responsabilidade do Estado, constituindo-se o professor primário em um profissional autônomo. Esta situação vai se alterar com a publicização do ensino primário. “O professor primário deixa de ser profissional autônomo para se tornar funcionário público.” (Arroyo apud Paixão, 1985; p. 75) A profissão passa a ser, assim, mais controlada.

Demartini e Antunes, estudando a questão de gênero na carreira do magistério, atribuem como provável causa do pouco interesse, que esta carreira despertou nos homens, os baixos salários. Concordam ainda com Louro considerando a urbanização, bem como o desenvolvimento das atividades econômicas, principalmente a cultura do café, como fatos geradores de uma ampliação do mercado de trabalho masculino, afastando os homens do magistério. Por outro lado, os que ficaram na carreira, conforme pesquisa realizada pelas autoras, denominada **O magistério primário no contexto da Primeira República**, o que pôde ser verificado é que para quase todos os homens professores, formados nas primeiras décadas deste século

*“a permanência como professor primário dentro da sala de aula representa um curto período de suas trajetórias profissionais, logo depois que iniciaram suas atividades foram promovidos a diretores ou convidados para assumirem cargos técnicos no próprio sistema educacional.” (Dermartini, Antunes, 1993; p. 9).*

De professorinhas do início do século, passam a ser denominadas educadoras, a partir dos anos 50, no bojo do avanço das teorias psicológicas e sociológicas, que ganham terreno no âmbito pedagógico. “Além de instruir, a sua tarefa consiste em educar.” (Louro, 1997, p. 472). Na década de 70, quando surge a figura do profissional de ensino, que tinha por função o desempenho de tarefas burocráticas, ligadas ao controle do processo ensino-aprendizagem, vivíamos o apogeu da era tecnicista da educação. Como que para resgatar a função afetiva da atividade docente, as escolas passam a usar **tia** como uma denominação substituta a de professora.

Novaes (1984) comenta esta tendência observando que no momento em que havia uma clara divisão de trabalho na escola, quando as atribuições cotidianas dos docentes passavam a ser exercidas por supervisoras, orientadoras e psicopedagogas, à professora “caberá ser tia de seus alunos para o que não necessitará de preparo, nem de condições de trabalho especiais.” (Novaes, 1984, p. 129).

Com o fortalecimento do movimento sindical brasileiro, a partir da luta pela abertura política, a década de 80 já assiste ao surgimento dos trabalhadores e trabalhadoras da educação, representados por professores militantes, entre os quais mulheres, que reivindicam melhores salários e melhores condições de trabalho, através de associações de classe ligadas às centrais de trabalhadores. Essa

imagem de professora disposta a fazer greve se choca com o caráter de doação e resignação, que tradicionalmente cercava a professora.

Restam as questões: Qual a participação da agência formadora na construção dessas diferentes imagens de mulheres professoras? Como a história da profissão docente foi impregnada pelas histórias de vida e de luta dessas mulheres?

Louro responde, em parte, essas questões, quando afirma que “as mulheres que estão na sala de aula hoje se constituem não somente pelas e nas práticas cotidianas imediatas, mas também por todas as histórias que as atravessaram”. (Louro, 1997, p.478)

### **Formação Profissional: em busca de um modelo**

Zélia Mediano, em seu estudo denominado **Revitalização da Escola Normal**, realizado por uma equipe de pesquisadores do Departamento de Educação da Puc-Rio, reconhece que:

*“Muito se tem dito e apareceu nos dados que coletamos acerca do despreparo do aluno que ingressa na escola normal: não domina conteúdos do 1º grau, não sabe se expressar, não tem pensamento lógico, etc... Mas é esse aluno que temos, esse é o que procura a escola normal, fato esse que, como já dissemos, se insere no contexto da desvalorização do magistério pela sociedade e do descuido das autoridades governamentais pela educação.” (Mediano, 1988, p. 358).*

O realismo presente nesse discurso deixa, no entanto, escapar uma sensação de nostalgia, até pela própria escolha do título da pesquisa. Nessa proposta de recriação da Escola Normal, Mediano, como que referendando o valor de uma formação profissional que se produziu no passado, propõe a superação do saudosismo dos anos dourados, para trabalhar com o aluno concreto, que chega, que fica e que se compromete com a sua formação profissional na carreira do magistério.

Buffa (1955) e Nosella (1996), referenciadas por Waldeck Carneiro da Silva (1997), observam que a tradição das Escolas Normais não deve ser evocada, pois a sua revitalização com base nos pressupostos que a modelaram já não corresponderia às necessidades da sociedade brasileira atual. Para estas autoras, se a Escola Normal tinha uma proposta de formação excelente, essa excelência não corresponderia a uma formação capaz de fazer face às necessidades

escolares das crianças das classes populares, que começaram a freqüentar a escola pública após a década de cinquenta. Contudo, no dizer de Silva, deve-se respeitar a tradição das Escolas Normais, fazer eventualmente elogios à excelência de sua formação, mas também reconhecer que a sua revitalização deveria se apoiar em um outro projeto pedagógico, “pois a Escola Normal que reluzia nos anos dourados não representa mais o modelo eficaz para formar o professor primário, que nós necessitamos na escola pública brasileira de nossos dias.” (Silva, 1997, p. 175).

Perrenoud critica, na situação atual, esta **formação caseira**, própria das escolas normais, em que há uma vinculação estreita entre a formação e o emprego, a partir de um tipo definido de formação, que consiste em “normalizar as representações e as práticas, em vez de somente visar qualificações, competências técnicas ou relacionais, a formação de professores insiste com modelos didáticos, mas também relacionais, estruturais, ideológicos ou confessionais.” (Perrenoud, 1993, p. 95).

Sobre estas considerações de Perrenoud em relação à **formação caseira** podem ser levantadas diversas questões. A primeira diz respeito à normalização de representações e de práticas que, no meu entender, é uma característica inerente a qualquer tipo de formação profissional, que, sem dúvida alguma, é impregnada dos valores institucionais da agência formadora. Hoje, o próprio mercado de trabalho categoriza os profissionais de qualquer área ocupacional, segundo a instituição formadora, seja ela de nível médio ou universitário.

A segunda questão gira em torno do relacionamento entre a escola de formação e o próprio sistema educacional. Pergunta Perrenoud: “Fazendo parte do sistema porque seguiria a formação de professores uma outra lógica?” (Perrenoud, 1993, p. 94).

Tentando responder esta indagação, considero que há sempre espaço nas agências formadoras, como nos estabelecimentos de ensino, para a produção de novas práticas, mesmo em sistemas, como o educacional, reconhecido pelo seu caráter conservador. É a partir da investigação destas novas práticas, do aprofundamento dos estudos teóricos que podem ser introduzidas inovações no processo de formação, alterando o sentido de reprodução na lógica do preparo profissional.

Perrenoud observa ainda que este tipo de formação inicial, em que o formando desde o início do seu curso já se transforma em agente da organização escolar, pressupõe “um monopólio sobre um determinado território político.” (Perrenoud, 1993, p. 95)

Indago, nessa altura: mas não é este poder que o professor está buscando?

Passar a profissão, se constituir em modelo de identificação, em referência faz parte do ofício do formador de profissionais. Ofício que se exerce e que se explicita nas atitudes, na forma de falar, no modo de se vestir, no domínio do conhecimento, na postura diante do previsto e do imprevisto. O resgate de cada uma dessas percepções, a lembrança das sensações vividas em alguns momentos de sua formação vai contribuindo para que o aluno mestre consolide a imagem de si e para si da profissão escolhida, através da figura do professor formador.

Um interessante estudo sobre essa imagem positiva do professor primário foi realizado por Mona Ozouf enfocando a realidade francesa na virada do século XX. Baseada em uma pesquisa feita por Jacques Ozouf, na década de 60 com 4000 professores primários, homens e mulheres, que haviam atuado nas escolas francesas antes de 1914, a autora chegou a interessantes constatações, que podem gerar algumas pistas para o entendimento de questões relacionadas à evolução da profissão docente em nosso país, respeitadas, logicamente, as circunstâncias históricas.

Denominada *Les instituteurs de la belle époque*, a pesquisa concentra-se na imagem que esses antigos mestres guardavam de si e de sua profissão. A primeira constatação, realizada pelo pesquisador, é que para esses professores falar de si e de sua profissão representava uma só realidade. "A profissão era toda a minha existência e não um dos seus capítulos: a profissão representava a minha vida." (Ozouf, 1995. p. 12).

Recorro a Peyronie (1998), que considera que não é somente a partir de uma ordem de coerência interna dos modelos profissionais, que se trava a realidade das práticas de formação profissional. Nesse universo de formação convive uma pluralidade de lógicas fragmentárias, produto da interseção entre percursos pessoais e profissionais. No próprio espaço institucional da agência formadora, cada aluno mestre vive o seu processo de socialização a partir de sua trajetória social, de sua história pessoal, de seu domínio dos saberes profissionais e do sentido que ele dá à sua carreira profissional.

Perrenoud lembra, ainda, que a formação inicial, por si só não pode transformar a globalidade da profissão docente, eliminando as dificuldades da sala de aula, invertendo os mecanismos geradores de desigualdades sociais, neutralizando as lógicas habituais de ação dos alunos, dos colegas, dos pais, da direção. (Perrenoud, 1993, p.20).

A apropriação individualizada e diferenciada das referências de um processo de formação, como parâmetros da atividade profissional, faz parte de percursos e projetos próprios de construção da identidade pessoal e social de professores, dando um sentido original às suas histórias de vida. Segundo Nóvoa, “a formação está indissociavelmente ligada à produção de sentidos sobre as vivências e sobre as experiências de vida.” (Nóvoa, 1992, p. 26).

### Concluindo

Nunca é demais repetir, que a questão da formação de professores deve ser sempre pensada em termos do contexto histórico em que se insere a escola, seus profissionais e seus alunos. Silva (1997) analisando as condições atuais de trabalho e de formação do professor primário no Brasil, aponta, além da questão da degradação salarial, que, por si só, já se constitui em indicador do prestígio social decrescente da profissão, um conjunto de outros fatores de ordem sócio-econômica que vem influenciando, nos últimos decênios, na representação da profissão de professor.

Para Silva, a Escola Normal e as demais instituições que, a partir da década de 70, se responsabilizaram pela formação do professor primário, não foram capazes de perceber as modificações que se produziam no interior da escola primária em função da mudança do perfil sócio-cultural de seus novos alunos, oriundos das classes populares, portadores de um capital cultural e de habitus incompatíveis com os saberes, os métodos e os comportamentos valorizados pela escola (Silva, 1997, p. 79).

Essa constatação de Silva corrobora o ponto de vista de pesquisadoras da área educacional, que como em um exercício de auto-crítica, levantam a seguinte questão: ao reconhecer a defasagem entre a formação e o exercício profissional, a Academia, no início dos anos 80, foi “muito nefasta para a imagem do professor primário, na medida em que nós da Academia entramos na escola e apontamos tudo que estava errado com o professor, não colocando nada em seu lugar... eu acho que nós contribuimos em muito para essa destruição da auto-imagem do sujeito professor.” (Professora, PUC-RIO)

Nóvoa, em recente palestra na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, faz o mesmo tipo de crítica ao afirmar que uma das questões mais complicadas do espaço universitário no campo educacional,

“foi uma certa ignorância da Academia sobre as práticas que existem nas escolas com certa qualidade e com certa consistência.”

Quase duas décadas depois, o papel da academia na (des) construção da identidade profissional do professor da educação básica é mais uma vez colocado em xeque, quando a Lei 9394/96 preconiza a necessidade de elevar a qualificação dos profissionais dedicados à educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental. Na visão de Lüdke (1999), a universidade seria o *locus* natural para formar esses professores, possibilitando a associação entre ensino, pesquisa e produção de conhecimentos. Na universidade, o aluno mestre teria a oportunidade de estabelecer um relacionamento com as diferentes dimensões do saber e do pensamento universal, possibilitando a construção de um raciocínio crítico.

Concordo com Lüdke, mas avanço um pouco em relação à sua proposta, seguindo uma tendência, apontada por Bourdoncle (1997), em um estudo comparado sobre a formação de professores no continente europeu. A minha idéia passaria pelo engajamento da universidade na constituição desse novo ambiente institucional de formação de docentes para a educação básica, imposto pelo decreto presidencial nº 3276 de 6 de dezembro de 1999, denominado Instituto Superior de Educação. Sob um sistema de parceria, poderia haver uma articulação entre a academia e a escola, intermediada pela Secretaria de Educação, criando uma nova “cultura da formação de professores” (Nóvoa, 1991, p. 30). Cultura, em que formadores e formandos se assumissem como produtores de sua profissão. Cultura, que preservasse os valores coletivos ligados à tradição da profissão, que nas situações de instabilidade e incerteza não se restringisse à definição corrente de sua identidade, que não insistisse na conformidade com modelos didáticos, relacionais, estruturais e ideológicos, que buscasse, que inovasse, que se reconhecesse e que fosse reconhecida como instância de legitimação de um saber profissional, que se constituísse em fundamento e referencial para a construção da identidade profissional do professor.

## Referências Bibliográficas

- ALARCÃO, Isabel. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, I. P. A. (org.). *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1998.
- ARROYO, Miguel G. *Mestre, educador, trabalhador: organização do trabalho e profissionalização*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 1985. Tese (Professor Titular).
- BOURDONCLE Raymond Normalisation, academisation, univertarisation, partenariat: de la diversité des voies vers l'université. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 23, nº 1/2, p. 25-28, jan./dez. 1997.
- \_\_\_\_\_. La professionnalisation des enseignants: les limites d'un mythe. *Revue Française de Pédagogie*, n. 105, p.83-119, oct./déc. 1993.
- CABRERA, B., JIMÉNEZ, M. J. Quem são e o que fazem os docentes? Sobre o conhecimento sociológico do professorado. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, nº 4, 1991.
- CORREIA, J. A. Mudança educacional e formação: venturas e desventuras do processo social de produção da identidade profissional dos professores. *Inovação*, Instituto de Inovação Educacional do Ministério do Exército, v. 4, nº 1, p.149-165, 1991.
- COSTA, Marisa C. V. *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Sulina, 1995.
- DEMARTINI, Z.B.F. *Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina*. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, nº 86, p. 5-14, ago. 1993.
- DUBAR, Claude. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora, 1997. (Coleção Ciências da Educação).
- ENGUIITA, Mariano Fernández. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria e educação*, nº 4, 1991.
- ESTRELA, M. T. (org) *Viver e construir a profissão docente*. Porto. Porto Editora, 1997.
- FOUCAULT, H. *Microfísica do poder*. Organização de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- GONÇALVES, José A. M. A. Carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, Antonio (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

- GOODSON I. F., HARGREAVES A. *Teacher's professional lives*. Washington, D.C.: Falmer Press, 1996.
- HOUSSAYE, Jean. Une illusion pédagogique? *Cahiers Pédagogiques*, Paris: INRP, n.334, p.28-31, 1995.
- JOHNSON, T. J. *Professions and power*. London: Macmillan, 1972.
- LABAREE, David F. Power. Knowledge and the rationalization of teaching: A genealogy of the movement to professionalize teaching. *Harvard Educational Review*, v. 62, n. 2, Summer 1992.
- LARSON, Magali S. Acerca de los expertos y los profesionales o la imposibilidad de haberlo dicho todo. *Revista de Educación*, Madrid, n. 283, 1989.
- LORTIE, D. *Schoolteacher. A sociological study*. Chicago: the University of Chicago Press, 1975.
- LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, M. D. (org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Editora Contexto, 1997.
- LÜDKE, Menga Sobre a socialização profissional de professores. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.99, p. 5-15, nov. 1996.
- \_\_\_\_\_. L'université et la formation professionnelle des enseignants. In: COLOQUE INTERNATIONAL DE L'ASSOCIATION INTERNATIONALE DE PÉDAGOGIE UNIVERSITAIRE, 16. *Communication*. Montréal: École de HEC, 25-28 mai 1999.
- MEDIANO, Z. *Revitalização da escola normal*; Relatório de pesquisa. Rio de Janeiro: PUC, 1988.
- NOVAES, Maria Eliana. *Professora: mestra ou tia*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1984. (Coleção Educação Contemporânea).
- NOVOA, Antonio. *La profession enseignante in Europe: analyse historique et sociologique*. Lisbonne: Université de Lisbonne, 1995
- \_\_\_\_\_. *Os professores na virada do milênio. O futuro ainda demora muito tempo*. Palestra. Rio de Janeiro: UERJ, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Le temps des professeurs*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1987.
- OZOUF, Mona. La belle époque des instituteurs? *Recherche et Formation*, Institut National de Recherche Pédagogique, n. 20, p.4-15, 1995.
- PAIXÃO, Léa Pinheiro. Mulheres mineiras da República Velha - profissão: professora primária. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, UFMG, n.19, p. 12-25, dez. 1991.

- PERRENOUD, Phillipe *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.
- PEYRONIE, Henry. *Instituteurs des maîtres aux professeurs d'école. Formation, socialisation et manière d'être au métier*. Paris: Presses Universitaires de France, 1998.
- PIMENTA, S.G. A didática como mediação na construção da identidade do professor - uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. In: OLIVEIRA, André (org). *Alternativas do ensino de didática*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1997.
- PRIORE, Mary Del (org.). *História das mulheres no Brasil*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 1997.
- psychological and social interpretation of the higher learning*. Nova York: John Wiley & Sons, 1962.
- SAINSAULIEU, R. *L'identité au travail*. 2ª ed. Paris: Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, 1985.
- SILVA, Waldeck Carneiro da. *La formation des maitres a l'université: analyse sociologique des expériences menées dans trois facultés d'éducation de la Ville de Rio de Janeiro (Brésil)*. Paris: Université Rene Descartes. Paris V. Faculté de Sciences Humaines et Sociales. Sorbonne, 1997. Tese.
- TALBERT, J. E., MCLAUGHLIN, M. W. Teacher Professionalism in local school contexts. In: GOODSON, I. F., HARGREAVES, A. *Teachers Professional lives*. New York: Falmer Press, 1996.
- TARDIFF, M., LESSARD C., LAHAYE L. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*, nº 4, p.215-233, 1991.