



## NOTAS SOBRE A CONSTITUIÇÃO DO TRABALHO DOCENTE E PROJETOS DE FORMAÇÃO

### NOTES ON THE CONSTITUTION OF WORK OF THE TEACHER TRAINING PROJECTS

Claudia Barcelos de Moura Abreu<sup>1</sup>

**RESUMO:** O presente artigo tem por objetivo analisar os elementos constitutivos para a formação da identidade docente, assim como apresentar resultados de pesquisa realizada com professores de uma Rede Pública de Ensino cujos relatos, coletados por meio de entrevistas, apontam para uma articulação entre diferentes processos postos pela realidade. É possível observar que os elementos da vocação, profissionalização e precarização, que concorrem para formação identitária, não são excludentes, mas se mostram articulados nos processos de busca de identidade por parte dos professores. Os entrevistados e a bibliografia especializada reforçam ainda a idéia de que é a formação superior que garantirá ao grupo de professores dos anos iniciais do ensino fundamental os instrumentos adequados para romper com as condições precárias de trabalho e com a crescente perda da autonomia, reforçando o aspecto da profissionalização.

**Palavras- chave:** educação e trabalho; formação docente; profissionalização.

**ABSTRACT:** This article aims to analyze the constituent elements for the formation of teacher identity, and present results of research conducted with teachers in a Public School Network whose reports were collected through interviews, and suggest a link between different processes posed by reality. It can be noticed that the elements of the vocation, professionalization and instability, which contribute to identity formation are not exclusionary, but seems to be articulated in the processes of search for identity by teachers. The interviewees and the specialized bibliography still reinforce the idea that higher education will guarantee the group of teachers from the early years of elementary school the right tools to break the poor working conditions and the growing loss of autonomy, enhancing the appearance of professionalization.

**Key words:** education and work; teacher training; professionalization.

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela PUC/SP. Professora da UNIFESP e do Programa de Pós Graduação em Educação da UFPR. claudiabarcelos@ufpr.br; claudia.abreu@unifesp.br



A constituição da categoria profissional docente, na perspectiva da sociologia, tem sido investigada no âmbito dos debates sobre vocação, profissionalização e proletarização, assim como tem construído suas análises a partir das categorias de classe social e relações de gênero.

É possível observar, desde o início do processo de organização dos sistemas educacionais da sociedade urbano-industrial, um movimento em busca da profissionalização do trabalho docente – projeto que encontrava respaldo no ideário do Estado Liberal e em governos cada vez mais cômicos da função social da educação e de seus agentes – e que, ao mesmo tempo, se confrontava com os ideais da vocação/sacerdócio que marcaram a representação social do professor em tempos anteriores ao da sua profissionalização.

Nesse sentido, o processo de profissionalização da categoria docente esteve ligado fundamentalmente ao deslocamento do controle das atividades de ensino da Igreja e comunidade para o controle do Estado e dizia respeito à necessidade de implantar um sistema capaz de planejar, executar e avaliar o processo educacional e a formação de seus agentes em convergência com os interesses da organização do trabalho no contexto socioeconômico do final do século XIX e início do século XX. Ao mesmo tempo sugeriu-se também a delimitação de um campo específico de atividades, o que levou à conquista do estatuto de profissão e, portanto, de controle de ocupação.

As mudanças sociais transcorridas ao longo do processo de consolidação do capitalismo demandaram transformações na configuração das denominadas profissões, o que implicou instituir critérios técnicos para a demarcação do campo específico de cada ocupação, assim como criar um *corpus* com identidade própria.

Com relação ao trabalho docente, destaca-se o fato de que essa atividade já se desenvolvia – com diferenças nas formas de condução e sentido social – desde há muito tempo, o que significava estar eivada de determinações que não apenas aquelas da nova configuração produtiva.

Destaca-se, nesse sentido, o fato de que a atividade docente, como já foi acima apontado, esteve sob a égide do poder da Igreja e de sua comunidade mais direta, o que determinava uma forma específica de controle, tanto ao que dizia respeito às questões da condução do trabalho pedagógico quanto aos valores e atitudes daqueles que se comprometiam com a atividade de ensino.

As raízes históricas da profissão docente estiveram, portanto, ligadas às idéias do magistério como vocação e como aquele que professa a fé e fidelidade aos valores da instituição, no caso a



igreja, o que explica em parte a noção corrente de que “o magistério sempre foi ‘por essência’ uma vocação-sacerdócio” (KREUTZ, 1986, p. 13).

Articulado a essa questão constata-se que o magistério, principalmente aquele ligado às séries iniciais, se configurou como um espaço laboral fortemente marcado pelo trabalho feminino. Entende-se, portanto, a razão pela qual a representação social do professor estivesse ligada tanto ao ideal da vocação-sacerdócio quanto à da maternidade, símbolo da atividade cuja centralidade está marcada pelo ato de cuidar.

A partir do momento em que o ensino formalizado passou a ser requerido pelo Estado moderno como um importante fator de desenvolvimento da sociedade, a estratégia em relação ao controle do processo pedagógico e da formação dos professores passou a indicar novos rumos. Ao Estado liberal importa a laicização da educação e a profissionalização dos professores. Nesse sentido, verifica-se um processo, requerido por ambas partes, de funcionarização dos professores. Isso significa efetivamente que o Estado toma para si o compromisso de pensar e organizar o sistema de ensino e formar os agentes educacionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Profissionalizar a categoria docente significa delinear critérios, baseados na racionalidade científica, para a “organização profissional e especialização das funções; pela rejeição das funções não escolares; pela busca da autonomia da categoria; e pela emancipação da tutela do estado [aristocrático] e da Igreja” (HYPOLITO, 1997, p. 18) e implica assumir sua condição de categoria assalariada.

Esse movimento indica, pois, o redirecionamento da categoria e traz consigo uma contradição com a qual os profissionais se debatem e buscam alternativas: o processo de profissionalização está diretamente relacionado com a proletarização do trabalho docente.

Nesse sentido, o trabalho docente não está alheio ao processo mais amplo que altera a ‘natureza’ das atividades desenvolvidas pelos professores, encaminhando-as para uma relação mais estreita com os demais trabalhadores, a despeito de sua especificidade. Ou seja, torna-se necessário refletir sobre o processo de proletarização do trabalho docente, em curso desde o início de sua profissionalização, que divide o trabalho do professor, retira-lhe autonomia, extirpa ciência de sua atividade e a incorpora nas tecnologias educacionais, enfim torna o professor um trabalhador que tem agora seu trabalho submetido realmente à lógica do capital (SÁ, 1986).



## O educador e sua identidade

Como professores percebem e dão sentido às condições de trabalho às quais estão submetidos? Quais as perspectivas que eles apresentam para cercar o processo de precarização de seu trabalho? Para discutir essas questões, foram realizadas entrevistas na rede Estadual de Ensino de uma capital brasileira. Foram entrevistados 30 professores de 10 diferentes escolas, contemplando a diversidade de condições socioeconômicas e localização geográfica.

Os resultados coletados apontam para uma conscientização do crescente processo de precarização, representado pela situação salarial, excesso de atividades cotidianas secundárias, preocupações com questões que não propriamente ligadas ao processo de ensino e aprendizagem, dificuldade em manter a atenção dos alunos, problemas relativos à disciplina, violência, uso de drogas, enfim uma série de pontos que reforçam dados apresentados por outras pesquisas (cf. ABREU; LANDINI, 2003).

Quando indagados sobre quais as alternativas possíveis para esta situação, os professores reportam-se fundamentalmente às questões da formação, inicial e continuada. Houve uma concordância absoluta por parte dos entrevistados a respeito da perspectiva da formação como possibilidade concreta de impedir o processo de precarização das condições de trabalho, assim como também foi destacada a importância da instituição de um plano de cargos e salários para a categoria. Com relação ao sindicato, há uma tendência a minimizar seu papel como condutor das reivindicações da categoria.

Com relação à formação inicial, os professores relataram a importância dos estudos em nível superior, o que é visto por grande parte dos entrevistados como uma real possibilidade de dota-los de instrumentos apropriados para uma melhor execução de seu trabalho. Com relação à educação continuada, os entrevistados apresentam uma série de cursos realizados e aspirações com relação às especializações. Buscam efetivamente mais preparo para lidar com as situações cotidianas com as quais se defronta, e para as quais não têm encontrado respostas.

É possível observar, no contexto geral dos dados coletados, que os professores manifestam um grau elevado de dificuldades em resolver questões que, muitas vezes, estão além dos limites do



que tradicionalmente constituiu a atividade docente. Ou seja, a partir do momento em que o professor passa a se preocupar mais em como manter a atenção dos alunos, ou em como solucionar ou refrear situações de violência dentro da sala de aula, do que com os encaminhamentos metodológicos para o desenvolvimento de determinado conteúdo, entende-se a preocupação dos professores por educação continuada que tratem de aspectos ligados eminentemente à resolução dos problemas ligados aos aspectos atitudinais.

Envolvidos com condições de trabalho marcadas pela intensificação das atividades secundárias que absorvem grande parte de seu tempo, pouco espaço resta ao professor para pensar sobre sua prática, estabelecer novas possibilidades de encaminhamentos pedagógicos, rever estratégias e dinâmicas, conversar com os demais professores e equipe pedagógica e, como decorrência desse empobrecimento dos conteúdos de seu trabalho, ele fica exposto às ofertas dos textos prontos, manuais elaborados e livros didáticos (CUNHA, 1999), confirmando uma tendência que podemos denominar de desintelectualização do trabalho docente, ou seja, o desaparecimento de uma forma de trabalho intelectual que concentra o saber.

Essa perspectiva, obviamente, não está restrita somente ao trabalho docente, mas faz parte de um movimento mais amplo e profundo da própria forma de organização do trabalho, que tem como pressuposto a necessidade de promover a separação entre os elementos que compõem a produção, com a expropriação de seus meios de produção. A especificidade das atividades desenvolvidas pelos professores lhes garantia certo grau de resistência em se incorporar de modo mais orgânico à lógica do capital. Para que essa resistência pudesse ser enfraquecida seria necessário, nesse caso, promover a separação entre o processo de produção e consumo, ou seja, dividir o trabalho do professor de tal forma que ele tivesse um domínio cada vez mais reduzido das etapas do seu trabalho.

Como artefato complementar a esta constituição do 'trabalhador parcelar da educação' observa-se um crescente planejamento e desenvolvimento de materiais curriculares e tecnologias educacionais que têm se tornado a 'tábua de salvação' dos professores que se sentem despreparados para tomar decisões, dentro do espaço cada vez mais restrito de possibilidades de ação.

Henry Giroux também tem encontrado, em pesquisas realizadas em outros países, evidências de redução da autonomia do professor para planejar e desenvolver currículos e demonstra que todo o aparato tecnológico e materiais curriculares têm conseguido reduzir o tempo para o preparo de



aulas e materiais de apoio, diminuindo a exigência de experiência anterior por parte do professor, gerando ganhos econômicos às escolas e prefeituras, padronizando a aula e seus objetivos e, finalmente, facilitando a substituição do professor (GIROUX, 1988).

Observa-se, desse modo, um processo crescente que procura organizar as diferentes atividades convergentes com o modo de regulamentação requerido pelo capital, o que não significa uma adesão imediata e sem conflitos a essa lógica. Mais do que isso, é possível observar que a categoria do magistério historicamente veio se organizando e confrontando-se com as perspectivas da proletarização e mesmo de uma 'profissionalização', que muitas vezes pode ser percebida como um processo que induzia o professorado a aderir a uma racionalidade técnica, esvaziada de reflexão e, portanto, participe da construção de uma sociedade pautada pelos valores liberais.

Ao se falar em magistério não se pode deixar de reconhecer que seu campo de atuação é muito vasto e dentro dele cabem desde o professor leigo até o mais reconhecido pesquisador universitário, ou seja, fica difícil abarcar todas as subjetividades provenientes de diferentes contextos formativos e laborais e pensar em uma unidade na identidade do professor. Cabe, no entanto, ressaltar que a proletarização do trabalho docente tem atingido todos os níveis, apenas com graus diferentes de desenvolvimento, decorrência da composição diferenciada da classe social de origem e das relações de gênero nelas implicadas.

Séron (1999) afirma que, no atual sistema educativo, há uma dupla estratificação: de um lado tem-se um ensino universitário, e de outro o básico/secundário. O primeiro se organiza e constitui como uma profissão científica e erudita, capaz de produzir, difundir e assimilar o seu próprio conhecimento; o segundo, no entanto, se organiza e constitui como uma profissão prática, que aplica um conhecimento que já foi contextualizado por instâncias políticas e sociais. Some-se a essa argumentação o fato de que o ensino básico/secundário – fundamentalmente o básico – tem sido fortemente caracterizado pela presença maciça de contingentes femininos como força de trabalho. Nesse caso, a literatura mostra que proletarização tem ocorrido de forma constante e crescente nas fileiras do trabalho feminino (APPLE, 1995).

Preocupa-nos sobremaneira compreender as formas de resistência esboçadas pelo setor mais marcado pela precarização das condições de trabalho e consequente perda da autonomia e desintelectualização de seu trabalho, que é aquele representado pelo magistério dos anos iniciais.

**Claudia Barcelos de Moura Abreu**



### **A formação do professor dos anos iniciais: qual o projeto?**

A formação do professor dos anos iniciais, responsável por desenvolver a formação inicial das novas gerações, assim como a dos jovens e adultos que não puderam realizar seus estudos na idade adequada, ocorria fundamentalmente por meio dos cursos equivalentes ao atual nível médio (escolas normais, cursos de magistério), mas também era formada pelos egressos dos cursos de Pedagogia que, mediante complementação específica, estavam habilitados para o magistério também das primeiras séries do percurso escolar.

Pode-se constatar, desse modo, que para o mesmo profissional existiam duas formações diferentes, em níveis diferenciados. Acabar com essa dupla formação e instituir a formação universitária do professor da educação básica passaram a ser uma demanda expressiva dos setores organizados ligados à educação, procurando garantir uma sólida formação científica, que problematiza a atividade docente, assim como propicia a inserção dos estudantes em projetos de extensão, ensino e pesquisa e reforça o sentido da profissionalização.

De acordo com Scheibe (2001), a formação universitária é considerada fundamental para barrar o processo de degradação da profissão magistério, assim como para o estabelecimento das políticas de profissionalização. Tal perspectiva respondia a duas demandas: a formação em nível superior universitário e a formação do professor e do especialista no mesmo profissional. Com relação à formação em nível superior ressalta-se tanto a necessidade de garantir ao professor acesso ao universo da pesquisa, do ensino e da extensão e ainda reforça a idéia, amplamente difundida, de que “para que uma ocupação pudesse ser classificada como profissão, deveria apresentar, como pré-requisito, algum nível de educação superior” (FREIDSON apud SHIROMA, 2003, p.67).

Segundo Evangelista (2003), os projetos de formação de magistério em nível superior antecedem os anos 1920 e, após anos de debates e experiências localizadas, emergem políticas oficiais



que reiteram a necessidade da formação de professores em nível superior: a LDBEN 9394/96<sup>2</sup> e as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN – para a formação de professores da educação básica<sup>3</sup>.

A LDB de 1996 já aponta a tendência da formação superior do professor, mas a opção pelo modelo dos Institutos Superiores de Educação reforçaria, de acordo com Scheibe (2001), o caráter de formação técnico-profissionalizante de professores. Mas, são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica o documento que mais críticas vem recebendo dos setores educacionais organizados. As críticas ressaltam a fundamentação da concepção das Diretrizes na denominada Pedagogia da(s) competência(s), abordagem suficientemente analisada por pesquisadores da área (cf. RAMOS, 2001, Kuenzer, 2003) e que poderia ser sintetizada pelas palavras de Maués, Wondje e Gauthier:

[...] o que se discute em relação do modelo de competências é o caráter quase miraculoso que lhe está sendo imputado, sem considerar outros fenômenos que entram e influem na educação. O fato de esse modelo advir de uma filosofia racionalista-pragmatista, de uma abordagem funcionalista-condutivista pode levar o indivíduo a ter na educação uma simples adaptação às exigências econômicas, desconsiderando assim o homem/mulher enquanto seres sociais, seres de relação (MAUÉS, WONDJE E GAUTHIER, 2005, p. 7).

Ou seja, reforça-se a ênfase no saber fazer, no aspecto técnico e prático do trabalho docente, intensificando o já deflagrado processo de desintelectualização do professor.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, C. B. M.; LANDINI, S. R. Trabalho docente: a dinâmica entre formação, profissionalização e proletarização na constituição da identidade. **Quaestio**: Revista de estudos de educação. Sorocaba, ano 5, n. 1, p. 17-26, maio 2003.

<sup>2</sup> BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

<sup>3</sup> BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP1. *Diário Oficial da União*. Brasília. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena, de 18 de fevereiro de 2002.





APPLE, M. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

CUNHA, M.I. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, I. P.; CUNHA, M. I. (Orgs.). **Desmistificando a profissionalização do magistério.** Campinas: Papirus, 1999.

EVANGELISTA, O. A formação universitária do professor: o debate dos anos 1920 e a experiência paulista dos anos 1930. In. MORAES, M. C. M. (Org.). **Illuminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GIROUX, H. **Escola crítica e política cultural.** São Paulo: Cortez, 1988.

HYPOLITO, A. M. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero.** Campinas: Papirus, 1997.

KREUTZ, L. Magistério: vocação ou profissão? **Educação em Revista.** Belo Horizonte, n. 3, p. 12-16, jun. 1986.

KUENZER, A. Z. Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. **Boletim Técnico do SENAC,** Rio de Janeiro, v. 29, n.1, p. 17-27, set.-dez. 2003.

MAUÉS, O. C.; WONDJE, C.; GAUTHIER, C. Duas perspectivas diferentes em relação à abordagem por competências no ensino: os casos do Brasil e do Quebec. *ANPED.* Disponível em: <http://www.anped.org.br/25/olgaissesmauest08>. Acesso em 03/03/2010.

MORAES, M. C. M. (Org.). **Illuminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

RAMOS, M. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

SÁ, N. P. O aprofundamento das relações capitalistas no interior da escola. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, n. 57, p. 20-29, maio, 1986.

SCHEIBE L. Pedagogia e sua multidimensionalidade: diferentes olhares. *ANPED: Sessão Especial 2001.* disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/pedagogia/Textos/LedaScheibe2001.htm>. Acesso em: 10/03/2010.

SERÓN, A. G. Professorado, educação e sociedade: enfoques teóricos e estudos empíricos em sociologia do professorado. In: VEIGA, I. P.; CUNHA, M. I. (Orgs.). **Desmistificando a profissionalização do magistério.** Campinas: Papirus, 1999.



TRAVESSIAS ED. 08 ISSN 1982-5935

revistatravessias@gmail.com

SHIROMA, E. O. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, M. C. M. (Org.). **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.