

Profissionalização docente: entre vocação e formação

Professionalization of teaching:
between vocation and training

Rainer Lengert*

RESUMO: O presente artigo reflete sobre o processo de construção e de reconstrução do profissionalismo docente. Parte-se de uma alusão histórica e se lhe acrescentam outros elementos relevantes para formar e interpretar o conceito de profissionalidade. Esses elementos são a feminilização, o idealismo, a vocação e a divinização do ato pedagógico. Finalmente, enfatiza-se a importância da formação no processo de construção da imagem e da profissionalização docentes.

PALAVRAS-CHAVE: profissionalização docente; vocação; formação; idealismo.

ABSTRACT: This article reflects about the process of construction and reconstruction of teaching professionalism. It starts with a historical allusion and adds other relevant elements to form and interpret the concept of professionalism. These elements are the feminization, idealism, vocation and deification of the pedagogical act. Finally, we emphasize the importance of training in the construction of the image and professionalism of teachers.

KEYWORDS: teaching professionalization, vocation, training, idealism

Introdução

A docência é uma das profissões mais antigas da humanidade. Indiferentemente do período histórico ou do tipo de sociedade, a sua importância social nunca foi posta seriamente em questão. Ao lado das políticas e das condições de trabalho, há muitos fatores históricos ou situativos que construíram e ainda constroem a imagem e o profissionalismo docente. Este artigo apresenta esses fatores em consonância com a perda e o ganho de profissionalidade, sempre atrelados à imagem e ao exercício da função social docente.

* Dr. em Ciências da Educação, Prof. da Universitat Tübingen, UT, Alemanha.

Processo histórico de profissionalização docente

Todas as áreas se ocupam da profissionalização de suas funções e de suas consequentes atribuições como profissionais. Médicos, advogados ou engenheiros vêm mantendo por décadas quase de forma intacta o seu *status* profissional, mesmo não tendo maior formação e não sendo mais requisitados pela sociedade do que professores e pedagogos. Professores continuam como semiprofissionais, respondendo às demandas e às necessidades de outras áreas, responsáveis pela educação e formação de outros profissionais, sem a autoridade de definirem sua própria esfera de ação e os parâmetros que lhe confirmam a profissionalidade. Profissionalidade é “a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (SACRISTÁN, 1999, p. 65).

É possível descrever detalhadamente a natureza dos comportamentos, dos conhecimentos e das habilidades de que o professor precisa dispor para dirigir com profissionalidade o processo de ensino-aprendizagem. Mas, se conseguimos definir com tanta clareza a moldura da profissionalidade docente, não temos a mesma facilidade para recuperar o processo de profissionalização, a identidade e a função social do professor, a essência daquilo que faz de alguém um profissional docente.

A profissionalização, a afirmação de identidade e o prestígio dos professores têm andado por caminhos difíceis. Nascida como escrava, enraizada na tradição do servir, desenvolvida no bojo das congregações religiosas, espalhada pelo liberalismo, a profissão docente procura, na atualidade, descobrir para o que foi criada, qual a sua importância para a sociedade e como pode provocar o reconhecimento que a sua função exige.

António Nóvoa (1999) retorna à segunda metade do século XVIII para procurar a origem da discussão sobre a profissionalização do professor. Naquela época, havia várias decisões a serem tomadas, as quais influenciariam a imagem social do docente até os dias de hoje. Discutia-se se o professor deveria ser leigo ou religioso; se deveria pertencer a um corpo docente ou realizar um trabalho isolado e individual; se deveria ser escolhido ou nomeado; quem deveria pagá-lo, a que autoridade deveria estar submetido, etc. O resultado daquelas discussões bem conhecemos: ocorre um movimento de estatização e secularização do ensino. Os “estados docentes” começam a controlar os processos educativos com mais rigor. Segundo o autor, houve apenas uma transferência de recrutamento, da Igreja para as autoridades estatais, de professores religiosos para leigos. Da mesma forma, não houve mudanças significativas nas normas e nos valores originais da profissão docente. Gerados dentro das congregações religiosas, o modelo e o perfil de professor construíram-se e mantiveram-se muito próximos aos de um sacerdócio.

De acordo com Nóvoa, são dois os fatores da gênese profissional dos professores que os influenciam até hoje: a relação do professor ao saber, ou seja, os saberes e as técnicas de ensino, elaborados por teóricos e especialistas, sem a participação do professor; e a influência de crenças e atitudes morais e religiosas

na elaboração das normas e dos valores da profissão. O autor ainda acrescenta “mesmo quando a missão de educar é substituída pela prática de um ofício e a vocação cede lugar à profissão, as motivações originais não desaparecem” (NÓVOA, 1999, p. 16).

Para o autor, são três os fatores históricos que contribuem significativamente para a consolidação da imagem social de que desfruta a profissão docente na atualidade: a estatização do ensino, a criação da Escola Normal, a fundação do movimento associativo.

A primeira contribuição ocorre quando o Estado resolve intervir no ensino, no final do século XVIII. Ele acaba provocando uma homogeneização, uma unificação e uma hierarquização de todos os grupos de professores já existentes naquela época. Para Nóvoa, é esse o momento em que se instala um corpo profissional de professores sob um enquadramento estatal, mas não com uma concepção corporativa do ofício. Isso tem como consequência a funcionarização, ou seja, a organização de um grupo de profissionais isolados, desvinculados de suas comunidades locais, ingressados por meio de um único concurso nacional e submetidos ao Estado.

Depois de um certo tempo, já a partir da metade do século XIX, ser professor se torna um mecanismo que possibilita a ascensão social, personificando as esperanças de mobilidade entre as camadas sociais da população. A instrução passa a ser considerada um sinônimo de superioridade social. Assim, professores se tornam agentes culturais, sociais e políticos. Os professores, então, passam a defender um discurso com dois argumentos importantes: a sua especialidade na ação educativa e o seu trabalho como sendo da mais alta relevância social.

A fundação das escolas normais no final do século XIX, como segundo fator da construção de imagem de professor, tem como consequência uma grande mudança sociológica do corpo docente. O “velho mestre” é substituído pelo “novo professor” de instrução primária. Na origem da formação especializada em Escolas Normais, estão “o desenvolvimento das técnicas e dos instrumentos pedagógicos, bem como a necessidade de assegurar a reprodução das normas e dos valores próprios da profissão docente” (NÓVOA, 1999, p. 16).

As escolas normais também contribuem para criar uma cultura profissional, por meio da socialização e a coletivização dos seus membros. Essa cultura evolui para o que Nóvoa chama de estatuto da ambiguidade.

Fixa-se neste período uma imagem *intermédia* dos professores, que são vistos como indivíduos *entre* várias situações: não são burgueses, mas também não são povo; não devem ser intelectuais, mas têm de possuir um bom acervo de conhecimentos; não são notáveis locais, mas têm influência importante nas comunidades; devem manter relações com todos os grupos sociais, mas sem privilegiar nenhum deles; não podem ter uma vida miserável, mas devem evitar toda a ostentação; não exercem o seu trabalho com independência, mas é útil que usufruam de alguma autonomia; etc (NÓVOA, 1999, p. 18).

O estatuto da ambiguidade demonstra que o professor se encontra entre as profissões e entre os grupos profissionais e sociais, como intermediador e preparador cultural e político, sem ter um lugar garantido no interior do desenvolvimento da sociedade.

Um terceiro elemento que vem a contribuir para a consolidação da identidade profissional é o surgimento de um movimento associativo, iniciado em meados do século XIX. Pela primeira vez, os professores se encontram num objetivo comum, reivindicam por causa própria e se fortalecem a tal ponto, que o início do século XX passa a representar a época áurea dos professores, com função social definida, com prestígio razoável, e, segundo Nóvoa, com o importante poder simbólico do progresso. No Brasil, esse período culmina com o Manifesto dos Pioneiros, em 1932, e a Constituição de 1934.

A desprofissionalização docente

A partir da década de trinta, parece instaurar-se um processo de desprofissionalização e de proletarização dos professores. As ditaduras brasileiras passam a adotar uma política de desvalorização da instrução e do magistério, ao optarem, principalmente, pela importação de tecnologia e pesquisa externas e também por decidirem pela prevalência dos critérios ideológicos sobre dimensões profissionais.

Para acentuar a desprofissionalização, a LDB, de 1972, amplia o fosso que separa os atores dos decisores, ou seja, cria-se uma ruptura entre professores e especialistas, o que tira do docente o argumento de sua especialidade em questões de educação. O que lhe resta é uma função de *karaokê* (POWNEY, 1996) na escola e uma alienação de boa parte das competências que lhe deveriam ser atribuídas.

Vários outros elementos históricos contribuem para a diminuição do prestígio dos professores: a expansão escolar, o aumento do número de professores, as incertezas face às finalidades e às missões da escola; a incerteza quanto ao papel na reprodução cultural e na formação de elites e até algumas correntes pedagógicas. Além desses, há fatores preponderantes que serão abordados nos próximos parágrafos: a feminilização da profissão, o idealismo, a vocação e o magistério como um ato divino.

Magistério: profissão feminina

O número de mulheres no magistério está em 77 % no Brasil, conforme dados da Unesco (2009). Isso representa 15,9 % de todos os empregos femininos. Isso bastaria para dizermos que ser professora “dos pequenos” é coisa de mulher. Mas essa prevalência feminina e a manutenção do seu interesse nessa profissão têm implicações mais profundas do que apenas uma possibilidade de acolhimento das mulheres no mundo profissional.

Michael W. Apple (1995) coloca a questão do magistério num leque mais amplo de análise. Em geral, afirma ele, o trabalho remunerado feminino é construído em torno de dois tipos de divisão:

Primeiro, o trabalho de mulheres está relacionado a uma divisão vertical do trabalho, em que as mulheres como um grupo estão em desvantagem face aos homens, no que toca às condições sob as quais trabalham. Segundo, sua atividade está na divisão horizontal do trabalho, em que as mulheres se concentram em tipos específicos de trabalho (APPLE, 1995, p. 54).

Apple fez a sua pesquisa nos Estados Unidos e na Inglaterra e constata que 64% de todo o professorado são mulheres naqueles países. Em vista disso, vem à tona uma questão fundamental na decisão pelo magistério: 41% dos empregos femininos são de tempo parcial, ou seja, é função da mulher tomar conta da casa e das crianças, por isso pode trabalhar fora só meio-dia.

Outra evidência, segundo Apple, da relação entre o trabalho dentro e fora de casa pode ser encontrada no tipo de ocupação da maioria das mulheres. A preponderância feminina ocorre em trabalhos com serviços, alimentação, saúde, limpeza, vestuário e necessidades humanas.

De acordo com o autor, nos últimos anos, declinaram os empregos com altos níveis de autonomia, e cresceu, da mesma forma como cresceu o número de mulheres trabalhadoras, o emprego controlado. Separa-se, assim, a concepção do produto de sua execução. Além disso, Apple acrescenta

aquelas ocupações que vieram a ser definidas como femininas se expandiram numa época em que a qualificação correspondente (era vista) como banal ou facilmente adquirível, e para as quais havia uma demanda especialmente elevada, ou um grupo particularmente grande de mulheres procurando emprego (APPLE, 1995, p. 55-56).

Um agravante no caso da profissão docente é o fato de vir associada ao cuidado, ao serviço, o que por si só já a define como trabalho de mulher¹. E cuidar de crianças e servir é considerado um trabalho que exige menos qualificação e, por isso, é menos valorizado. Devido a isso, torna-se tão difícil avançar no reconhecimento da necessidade de qualificação e contra a tendência de proliferação de trabalhos com menor autonomia.

Apple (1995) argumenta que as transformações nas relações patriarcais e econômicas, que vêm estruturando a sociedade mais ampla, alteraram a profissão docente de tal maneira que esta não pode ser considerada a mesma em relação a sua origem. Enquanto os homens predominavam no magistério, ser professor era outra coisa. Assim, também não se poderia falar em feminização, já que são duas realidades distintas.

Um segundo argumento de Apple (1995) defende que o magistério tornou-se feminino, em parte, porque os homens o abandonaram. Enquanto o magistério era ocupação casual, não exigia qualificação, que podia tomar períodos curtos de tempo, em épocas específicas do ano, atraía homens como agricultores, comerciantes, políticos, pastores. Porém, à medida que se introduziu a obrigatoriedade escolar

¹ Sobre a relação da profissão feminina com o cuidado, sugere-se a leitura de Hannah Arendt, 2007.

e a demanda cresceu, os homens começaram a achar que o custo de oportunidade do magistério ficou muito alto, já que os salários oferecidos pelo Estado não eram suficientes para sustentar uma família. Além disso, os professores perdiam a autonomia em sala de aula, por intervenção do Estado. Assim, os homens foram abandonando o magistério e foram à procura de novos campos de trabalho.

Ainda conforme o mesmo autor, os homens que ficaram e se especializaram passaram a ocupar os cargos de maior remuneração e *status*. E saíram das salas de aula. Passaram, então, a cargos administrativos, estabelecendo um controle maior sobre a educação, ou seja, sobre as mulheres. Por isso, o magistério ficou diferente. O acesso ao magistério, os salários e o currículo foram racionalizados e padronizados. O jeito feminino para ensinar crianças era ideal nessas escolas. E para disciplinar os mais velhos, era chamado o diretor ou o supervisor.

Magistério e idealismo

O idealismo e a “saúde” de um mundo melhor marcam presença fundamental na carreira docente. Em pesquisa (LENGERT, 2011), descobriu-se que em torno de 83 % dos professores acreditam que a profissão docente seja a melhor maneira de melhorar o mundo. Por isso, a escolha profissional pode ser uma possibilidade de se manter fiel aos ideais. De acordo com Wanderley Codo (1999),

O idealismo do professor alimenta um sonho não só no sentido de ser feliz, mas numa coisa muito maior, na necessidade de fazer muito, provocando uma hiperagitação física e mental que resulta num dinamismo cujas ações buscam superar dificuldades, embora às vezes possam atropelar o pensamento (CODO, 1999, p. 371).

De onde vem esse idealismo? A hipótese de Codo (1999) recai sobre a atração da carreira sobre o jovem na hora da sua escolha profissional. Esses jovens veem nessa profissão um lugar melhor para realizarem seu desejo de modificar o mundo. O jovem idealista tem um projeto de vida para os outros e para o mundo. E mais, ele tem a pretensão de transformar o outro à sua própria imagem e semelhança. E, para ser professor, essa condição idealista é realmente necessária.

O princípio de carreira de um jovem que quer transformar o mundo pelo ensino acaba levando-o a assumir cada vez mais compromissos e responsabilidades do que poderia dar conta. Torna-se impulsivo.

A impulsividade, ao contrário de colocá-lo em perigo, o impulsiona para a frente, é a força necessária para quebrar as adversidades. Um educador não pode ser passivo. Ele tem que enfrentar os desafios diários impostos por seus alunos, pela escola, pela educação, pelas esferas governamentais. Tem que ser um bandeirante, abrindo caminhos (CODO, 1999, p. 371).

E essa impulsividade o leva a buscar sempre mais, tem curiosidade para vencer os desafios diários, não mede tempo e esforço para preparar atividades desafiadoras

aos alunos, investe em capacitação profissional, compra livros, revistas, pesquisa na Internet, vai a bibliotecas, enfim, devora todo o tipo de materiais. Na ansiedade por se aperfeiçoar e responder às questões que o desafiam, esquece de perguntar pela recompensa. Exige de si um alto grau de infatigabilidade.

Mesmo fora da sala de aula, não para. É professor 24 horas por dia. Quando vê erros de Português em cartazes ou letreiros, está sempre corrigindo. Está sempre com um livro na mão e, nas horas de lazer, mesmo em ambientes de desconcentração, conversa sobre escola, alunos, planos de aula, coordenação e direção, sobre a educação do país e sobre políticas para a educação. Até na oração, lembra de seus alunos. Sente orgulho do sucesso de seus ex-alunos. Acredita piamente no milagre da transformação dos seres humanos.

Com tanto engajamento (*commitment*) e com baixo reconhecimento e recompensa, o professor começa a revelar uma certa insatisfação. No início da carreira, o professor usa o que Codo (1999) chama de estratégia da negação. Ela é usada para suportar a dor que causa a frustração. O professor nega as adversidades, a sua fraqueza e o seu descontentamento, diz que nunca mudaria de profissão e que continua comprometido com o objetivo da escola.

Porém, com o passar dos anos, a satisfação de ser detentor do próprio processo de trabalho e dos meios de produção, *quando o saber e o saber-fazer estão em suas mãos* (CODO, 1999), começa a ser questionada se vale a pena. As contradições são tão grandes, é tão profundo o abismo entre o sonho e a realidade, que as gratificações, as alegrias e, enfim, o ideal vão cedendo espaço para os problemas e os conflitos. Em função desses conflitos, autores como Schwänke (1988) alertam para a desconfiança que deve haver em relação aos professores que anunciam trabalharem pelo ideal. Antes esse idealismo poderia ser uma racionalização que ajuda a superar as possibilidades (tanto de mudança quanto de sair dela) reduzidas na profissão e para dar suporte à autoestima.

Magistério: profissão divina

É sabido que, com a chegada da Modernidade, o professor passa a ter um papel cada vez mais importante na sociedade. Mas à sua função permanece atrelada a imagem que lhe era atribuída durante a Idade Média. A sua função mantém o *status* vocacional e continua a fazer parte de um rol de profissões que a coloca ao lado de atividades missionárias.

Wanderley Codo (1999) faz um comparativo entre o professor e o sacerdote: diz que ambos têm seus ritos e sua vocação. No sentido amplo, têm vontade de promover algo em prol do outro, de realizar-se na realização do sonho do outro, de ser continente. De forma mais direta, ambos ritualizam a construção de técnicas e programas. De modo mais profundo, doam-se cada vez mais e não medem esforços para que seus objetivos sejam alcançados.

Codo (1999) vai ainda além e sugere que ser professor implica um ato de constante criação e de transformação de pessoas e realidades, o que o leva a comparar a profissão docente a um ato divino:

Um educador, quando consegue, com uma conversa ao pé do ouvido, transformar rebeldia em desafio, quando, através das letras consegue transformar vergonha em orgulho, impossibilidade em desafio, anomia em História, é efetivamente um deus, e pobre dele se não sentir-se como tal. (...) É um deus com pés de barro (CODO, 1999, p. 368).

Ser deus com pés de barro não é uma tarefa fácil. Para realizá-la, o professor precisa enfrentar uma série de adversidades. Queixas sobre dificuldades na profissão já foram registradas no início do século XX por Anton Matthias (1903), que escreveu uma declaração pública para alertar as autoridades sobre as adversidades em sala de aula e sobre o heroísmo necessário para dominar desde o conteúdo até cada aluno individualmente. Codo (1999) igualmente percebe a realização do “ato divino” inserta numa realidade desalentadora, “profissão de grandes sacrifícios e poucos reconhecimentos, de trabalho pesado, que se estende na sua maioria das vezes além das horas dedicadas à escola e de poucas recompensas atribuídas” (CODO, 1999, p. 368).

Entretanto, parece que a vontade de atuar no ensino supera todas essas dificuldades, e essa vontade é significativa para a opção de entrar e permanecer na profissão. O pesquisador se pergunta, então, por que alguém escolheria esse trabalho no meio de tantos? Que ideal, que vontade de realizar seria essa?

Conforme Codo (1999), a resposta reside na existência de um sentimento comum à maioria dos educadores: a vontade e a certeza de conseguir realizar-se dando algo de si para a educação. E a profissão docente permite essa crença e aposta, pois, seguindo a linha do trabalho divino,

é um trabalho completo, artesanal, desses que são raros no mundo de hoje tão cheio de especializações. A crença no saber, no saber-fazer. O controle sobre o processo de trabalho está nas mãos dos próprios profissionais (...). Eles detêm o planejamento, o ritmo, os critérios de qualidade ou avaliação, enfim, eles detêm o trabalho (CODO, 1999, p. 370).

O professor acredita poder melhorar a realidade através do trabalho. Ele acredita nisso e investe na construção de um ideal. Ele trabalha arduamente além das horas remuneradas, conversa com pais e com profissionais para “salvar” alunos, enfim, toma voluntariamente uma série de medidas em busca de garantir a realização do seu “ato divino”. Em função desse ideal, sempre se conseguem novos candidatos à docência, e os antigos, por mais cansados que estejam, continuam fiéis ao exercício de sua profissão.

A possibilidade do professor de criar e de transformar seres humanos pode levá-lo tanto a uma realização plena, como também a uma profunda frustração.

Magistério: vocação ou formação?

Acreditar que ainda existem jovens masculinos e femininos, dadas as conhecidas condições dos professores, que escolham voluntariamente essa profissão

nos faz refletir um pouco sobre o assunto da vocação para o magistério. Se nos baseássemos em Max Weber, a pergunta seria: quais foram os acasos que levaram esses alunos à formação no curso normal e à opção pela carreira do magistério?

Max Weber (1946), referindo-se à profissão do docente de universidades, chama a atenção de que o professor necessita de duas habilidades básicas para exercer bem a sua profissão: a tarefa pedagógica em si, que muitas vezes tem mais a ver com temperamento e inflexão de voz, e a paixão pela erudição e pelo conhecimento. E acrescenta: se essas duas habilidades se conjugam num homem, é uma questão puramente ocasional.

Assim, para Weber (1946), encantar alunos com a tarefa pedagógica que lhe cabe é uma arte, um dom pessoal que nada tem a ver com formação. A tarefa de ensinar necessita de dedicação apaixonada, de entusiasmo, de inspiração, mas também, numa visão um tanto positivista, de muito cálculo. Porém, os primeiros são pré-requisitos dos últimos. O ser humano precisa tanto de inspiração para a ciência quanto para a arte.

Miguel Arroyo (2000) acredita que a ideia de vocação para o magistério não seria tão somente um resquício de uma visão religiosa que ainda perdura no imaginário social e na autoimagem. Antes, essa ideia poderia estar presente no próprio conceito de profissão, de professor, de profecia. E dessa imagem resultaria um certo descrédito, uma dificuldade de se conquistar o profissionalismo e uma valorização compensada também financeiramente.

Se magistério fosse vocação em sentido restrito, viria atrelado ao sentido de vida do sujeito, algo como destino. Porém, em algumas pesquisas sobre a escolha profissional de professores, encontraram-se fatores de ordem material e de ordem estritamente profissional que concorrem para a escolha do ensino como profissão, os quais dependem de condições individuais e circunstanciais. Em sua pesquisa, José Alberto Mário Gonçalves (1999) relativiza a questão da vocação. Ele percebe que apenas alguns professores alegam como motivo da escolha profissional estarem vocacionados, outros afirmam serem professores para a satisfação do seu ego, e ainda muitos se veem compelidos a aceitar essa oportunidade no bojo das restrições do mercado de trabalho. A sua pesquisa revela que há professores, principalmente professoras, que optam pelo magistério ou por gostarem de criança, ou até mesmo por falta de opção. A “vocação”, portanto, não é subjetiva, mas depende da construção de um imaginário pessoal e principalmente social sobre a profissão docente. A escolha por ser professor é uma construção e não pode ser encarada apenas como uma vocação individual numa progressão linear e sucessiva.

A profissão docente certamente também não é uma profissão que se escolha sumariamente por motivos econômicos, mas antes como *profissão de vida* (Lebensberuf). Ela tem diferentes gêneses e passa por diferenciadas formas de desenvolvimento, que podem ser idênticas a outras profissões, desvinculadas do *status* de cuidado (SCHWÄNKE, 1988). Em pesquisa recente (LENGERT, 2011), os professores revelaram terem tomado a sua decisão de serem professores em diferentes momentos e estágios de sua vida, além de mencionarem diferentes

causas. Apenas 16 % escolhem a sua profissão por falta de opção. Os motivos variam desde identificações pessoais com a profissão até casualidades. Algumas das motivações iniciais citadas são: a família; as atividades de liderança na juventude; o lugar na ordem dos filhos; as oportunidades especiais (motivação paidotrópica ou logotrópica); os idealismos e as obrigações socioeconômicas. A mesma população pesquisada mostra sentir-se vocacionada ao magistério em até 91 %.

Reconstrução da profissionalidade

No meio do processo de desenvolvimento profissional em condições contraditórias, tanto de modo individual (na construção das próprias representações sobre o ser professor), quanto de modo coletivo (na construção de uma imagem de classe social), os professores vão em busca do reconhecimento, da reconstrução de representações, do prestígio, enfim, da profissionalização.

A busca incessante de autoafirmação, de categorização, de pertencimento social já é uma característica que a luta do professorado carrega há mais tempo. Nos anos 70, os professores queriam ser chamados de trabalhadores em educação, provavelmente para se igualarem nas lutas aos trabalhadores de fábricas. Atualmente, querem ser profissionais. E uma das características para serem bons profissionais é a necessidade de competência na realização de sua função social.

Miguel Arroyo (2000) contesta ao dizer que competência nem sempre muda a imagem social de uma classe profissional. Em momentos diversos da história, alegavam a falta de competência e de formação dos professores para remunerá-los tão mal. Porém, os professores que atualmente têm a devida formação e competência continuam não sendo reconhecidos socialmente.

Arroyo (2000) entende a profissionalização como uma reconstrução de imagens e autoimagens. Ele chama a atenção de que não é muito fácil mudar a imagem negativa da profissão docente. Em primeiro lugar, porque a imagem é multifacetada: há hierarquias, níveis, graus, há imagens diferentes de ser, diferenças de salário, de titulação, de carreira, de prestígio. Segundo, essa imagem foi socialmente construída ao longo das décadas. Terceiro, há problemas de autoimagem e autoestima, pois o professor não conhece suas fronteiras e a real abrangência de sua ação. E, quarto, a infância e a adolescência, com quem e para quem o professor trabalha, são vistas como uma passagem, um percurso preparatório, com saberes sempre intermediários, sem uma finalidade definida.

É a ideia de vocação que continua incrustada nos discursos individuais e coletivos dos professores. O professor (ou mestre, como o chama Arroyo) dificilmente consegue se livrar dessa imagem construída historicamente.

Por mais que tentemos apagar esse traço vocacional, de serviço e de ideal, a figura de professor, aquele que professa uma arte, uma técnica ou ciência, um conhecimento, continuará colada à ideia de profecia, professar ou abraçar doutrinas, modos de vida, ideais, amor, dedicação. Professar como um modo de ser. Vocação, profissão nos situam em campos semânticos tão próximos das

representações sociais em que foram configurados culturalmente. São difíceis de apagar no imaginário social e pessoal sobre o ser professor, educador, docente (ARROYO, 2000, p. 33).

Esse entrelaçamento de identidades pessoais e sociais reúne a imagem de mestre divino, evangélico, salvador com a ideia de serviço, um compromisso, uma delegação política, no cruzamento entre o dever do Estado e o direito do cidadão. O professor assume esse discurso religioso ou secular na procura do próprio sentido social de suas vidas. O professor quer entender a sua relevância social, a sua condição e entender o que é ser professor ou professora para a sociedade. Arroyo (2000) sugere dois caminhos que podem alterar as imagens e autoimagens do professor, e que contribuiriam para a sua profissionalização.

Por um lado, Arroyo (2000) acredita que, nas lutas e nas greves, o professor pode fazer uma reconstrução histórica, porque aflora nele o orgulho de ser professor. No momento da luta, o professor teria chance de reconstruir autoimagens, porque se veria inserido num coletivo, identificado com um grupo social e auto-fortalecido por meio da luta pelos direitos dos seus colegas.

Por outro lado, a partir do reconhecimento das estruturas e das relações escolares que reproduzem a herança recebida, o professor pode alterar as condições, os traços e os perfis de ser docente. Ele pode ser um professor diferente, por meio de um trato pedagógico e político.

O que fica em aberto é quais alterações das condições de ser docente deveriam ocorrer concretamente. Voltando ao último capítulo de Nóvoa (1999), encontramos algumas sugestões que pudessem ser úteis no processo de profissionalização docente: o professor deveria 1) ficar mais na escola; 2) gerenciar a sua profissão, atendo-se a regulações de nível local, organizacional e profissional; 3) articular escolas e universidades para integrar mais a teoria com a prática; 4) renovar os sindicatos, reforçando o poder interno às escolas, por meio da reunião por áreas ou tendências pedagógicas; 5) participar da elaboração dos conteúdos e das técnicas de ensino; 6) motivar-se para modificar o conjunto de normas e valores da profissão; 7) mudar a ideia de que todos os professores são iguais, estabelecendo benefícios por mérito e qualidade.

Conclusão

Colocando a profissão docente sobre os patamares da divindade, do idealismo e da vocação, parece poder ser professor somente *aquela que nasce professor* (SPRANGER, 1958). Evidentemente, essa afirmação perde o sentido quando falamos de profissionalização. Existe, sim, uma formação que pode preparar adequadamente a professora e o professor, e também é possível falar de uma formação que pode acompanhá-lo(a) durante o desenvolvimento de suas carreiras.

A profissionalização docente deve basear-se não apenas numa alteração da imagem e autoimagem, mas também numa qualificação acompanhada de um ganho progressivo de autonomia e emancipação (responsável) para o trabalho, decen-

tralizada, observando as estratégias genéricas de profissionalização em serviço, como sugere Powney (1996): treinamento para a competência técnica de ensino; reflexão e ação e o desenvolvimento estratégico cooperativo.

Há que se pensar numa profissionalização adequada à época e ao lugar. No momento, há temas internacionalmente recorrentes (DEMPSTER *et al.*, 1996), que podem guiar o debate sobre a profissionalização também no Brasil: mudança das expectativas (imagens) sobre a docência e o entendimento dela como profissão legítima; prática, teoria e competência; autonomia e cooperação, liberdade e responsabilidade docente; intervenção estatal e autonomia institucional; gerenciamento participativo escolar; sem esquecer dos fatores humanizantes da profissão docente: gestão pessoal de conflitos, socialização, satisfação e saúde do profissional.

Existe um paradoxo entre a visão idealizada e a realidade concreta da profissão docente. Por um lado, vê-se um professor desmotivado, que abandona a sua carreira, que mostra insatisfação pessoal e constante indisposição, o que leva à imagem de desconfiança sobre a qualidade e a competência da docência no exercício de sua função social. Mas, por outro lado, pesquisas (NÓVOA, 1999; GONÇALVES, 1999) demonstram que o prestígio dos professores continua intacto e que a profissão docente é vista muito positivamente, principalmente se for comparada com outras profissões. Portanto, não lhe falta imagem, mas profissionalidade, pois as sociedades continuam muito bem com a sóbria consciência de que o investimento na profissionalização da docência é indispensável para que ela realize a função (embora incerta) que se lhe reserva.

Referências bibliográficas

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

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2007.

ARROYO, Miguel G. *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2000.

CODO, Wanderley (Coord.). *Educação: carinho e trabalho: Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação*. Petrópolis: Vozes, 1999.

DEMPSTER, Neil; SACHS, Judyth; LOGAN, Lloyd. Professional development: corporate intent, contradictions and possibilities. In: Jeans, B.; Rebel, K. (Org.). *Issues in Teacher Education*. Victoria: Felicitas Academic Press, 1996.

GATTI, Bernardete A.; BARRETO; Elba Siqueira de Sá (Coord.). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GONÇALVES, José Alberto M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, António (Org.). *Vida de professores*. Lisboa: Porto Editora, 1999, p. 141-169.

LENGERT, Rainer. *Konflikt, Zufriedenheit, Gesundheit und Kooperation im Lehrerberuf: eine vergleichende Analyse von Lehrern an öffentlichen und privaten Schulen in Brasilien*. Tübingen: Universitätsbibliothek, 2011. Disponível em: <<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:21-opus-55791>> Acesso em: 19 mai. 2011.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). *Profissão Professor*. Lisboa: Porto Editora, 1999, p. 13-34.

POWNEY, Janet. Deprofessionalization or teaching as karaoke. In: Jeans, B.; Rebel, K. (Org.). *Issues in Teacher Education*. Victoria: Felicitas Academic Press, 1996.

SACRISTÁN, Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (org.) *Profissão Professor*. Lisboa: Porto Editora, 1999, p. 61-92.

SCHWÄNKE, Ulrich. *Der Beruf des Lehrers: Professionalisierung und Autonomie im historischen Prozess*. Weinheim; München: Juventa, 1988.

SPRANGER, Eduard. *Der geborene Erzieher*. Heidelberg: Quelle & Meyer, 1958.

WEBER, Max. *Essays in Sociology*. Oxford: Oxford University Press, 1946, p. 154-183.

Recebido em: 20/06/11

Aprovado em: 25/08/11