

## A DOCÊNCIA NO BRASIL: HISTÓRIA, OBSTÁCULOS E PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO NO SÉCULO XXI

Tiago Tavares de Sá<sup>1</sup>  
Francisco Raimundo Alves Neto<sup>2</sup>

### RESUMO

Este trabalho pretende analisar aspectos relacionados à atual discussão sobre a profissionalização da docência no Brasil (percorrendo brevemente o caminho histórico que institucionalizou a profissão de professor no país) com o objetivo primeiro de entender os fatores responsáveis pelo fato de os professores nunca terem codificado, de maneira formal, um código de regras deontológicas da profissão docente, e a docência, por sua vez, nunca ter atingido plenamente o *status* de profissão, como ocorreu com outros ofícios, mas ao contrário disso, ter se mantido, historicamente, atrelada a fatores como más condições de trabalho, salários indignos, insatisfação profissional, repressão e opressão estatal e quase nenhum investimento em formação profissional. Para tanto, utilizou-se de pesquisa bibliográfica de autores especialistas e interessados na questão da profissionalização docente, chegando-se à indiscutível conclusão (dentre outras) da necessidade de qualificação, formação e profissionalização docente, apesar dos entevos que estes profissionais encontram pelo (espinhoso) caminho.

**Palavras-chave:** Profissão docente. História e desvalorização da profissão docente; Precarização das condições do trabalho docente; Formação e profissionalização docente.

### TEACHING IN BRAZIL: HISTORY, OBSTACLES AND TRAINING OUTLOOK AND PROFESSIONAL IN XXI CENTURY

### ABSTRACT

This work intends to analyze aspects related to the current discussion about the professionalization of teaching in Brazil (briefly touring the historical path which institutionalized the teaching profession in the country) with the primary objective to understand the factors responsible for the fact that the teachers have never coded in formal way, an ethical code of rules of the teaching profession, and teaching, in turn, never fully achieved the professional status, as did other crafts, but on the contrary, have remained historically linked to factors such as poor working conditions, unworthy wages, job dissatisfaction, repression and state oppression and almost no investment in vocational training. To this end, we used bibliographical research of expert authors and interested in the issue of teacher professionalization, it came to the undeniable conclusion (among others) the need for qualification, training and professionalization, despite run-ins that these professionals are the (thorny) way.

**Keywords:** Teaching profession; History and devaluation of the teaching profession; Precarious conditions of teaching work; Training and professionalization.

---

<sup>1</sup> Pós-graduando em Docência e Gestão do Ensino Superior.

<sup>2</sup> Doutor em Educação pela UFMG e Professor Adjunto da UFAC.

## 1. Introdução

Os primeiros registros conhecidos da profissão de professor evidenciam a observação e o empirismo como pré-requisito para o seu exercício. Em outras palavras, tornava-se professor aquele que observava muito atentamente outros mestres exercendo sua função e ensinava-se da mesma maneira que se havia aprendido. Desse modo, a constituição do ato de ensinar ocorre de modo nada diferente de como se instituíram outras profissões de caráter informal. Nestas condições, a profissão docente, segundo Tardif (2002), “se desenvolveu sem ser objeto de maiores preocupações e sob o paradigma de que ensinar seria uma tarefa relativamente simples”. A regra predominante era o famoso “fazer fazendo”.

O tempo passou, as sociedades avançaram, a educação evoluiu, os modos como os alunos aprendiam se ampliaram e o que se entendia por professor, isto é, a definição básica do que se entendia por esta profissão, também sofreu alterações significativas. Por exemplo, hoje, ao se perguntar a qualquer especialista em Educação ou mesmo a professores da rede de ensino pública ou privada no Brasil sobre o que se espera de um docente, é unânime a resposta de que o docente atual, que educa para vida no século XXI deve ter, no mínimo, uma formação científica, técnica, política, ética e, a partir daí, desenvolver competências e habilidades, isto é, um profissional que busca sua profissionalidade/profissionalismo, nas palavras de Imbernón (2011).

Mas é justamente aqui onde mora um dos principais problemas dessa questão: demanda-se do professor atual que este solucione em sua sala de aula diversos problemas da contemporaneidade e, no entanto, não lhes são oferecidas as ferramentas, os recursos e nem a formação mínima necessários para tal exercício. A verdade é que as condições de trabalho pelo Brasil afora são insalubres e a profissão docente está cada vez mais desvalorizada em nosso país, desencorajando, inclusive, qualquer estudante universitário de desejá-la para si. É com este olhar que Imbernón (2011), por exemplo, nos alerta de que “não podemos esquecer as condições em que ainda se move a profissão de ensinar, que não favorecem essa profissionalidade desenvolvida que precisa de um coletivo “mais equilibrado” profissionalmente”, nem tampouco os “processos de instabilidade, a falta de gratificações morais e o isolamento que repercute na prática profissional e no profissionalismo coletivo: o ambiente de trabalho do professor, [...] seu incentivo profissional, a busca de indicadores de desempenho, [...] a

solidão educativa, sua formação inicial muito padronizada, o baixo autoconceito profissional [...] e a possível desvalorização da ação pedagógica por parte das famílias (e da sociedade, portanto) e do próprio grupo profissional”.

Assim, a partir da década de 80, com a crise educacional norte-americana, os estudos e as discussões no campo da Educação começaram a se concentrar em temas como formação e profissionalização de professores, e essas análises passaram então a apontar para uma redefinição do papel docente e da prática pedagógica, chamando a atenção para uma necessária reorientação no posicionamento do professor na busca pela afirmação de sua identidade. A compreensão do termo “identidade”, no que se refere à autoafirmação do professor enquanto sujeito (alguém que tem autonomia para pensar e agir) levada a cabo neste artigo está pautada na definição de Pimenta (1996), que a entende como um processo de construção do sujeito historicamente situado, que se estrutura a partir das significações. Trata-se de um processo evolutivo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto que se constrói a partir de uma realidade que evolui e se desenvolve no âmbito pessoal e coletivo.

Desse modo, o que este breve artigo se propõe a realizar (num tempo em que as reivindicações dessa classe ainda são respondidas com bombas de efeito moral, com cães policiais treinados e com balas de borracha no Paraná, e num espaço (Brasil) onde mais da metade dos estados não paga o piso salarial aos seus professores, para ficar em dois exemplos) é uma análise do estado a que profissão-professor chegou, depois de ter passado por diversos momentos e oscilações no curso da história da educação brasileira, tendo sofrido inúmeras influências políticas, econômicas e filosóficas (sobretudo dos modelos profissionais americanos e europeus) até chegar à situação de clara necessidade de formação e profissionalização atual. O que se quer, na verdade, com esta sintética análise é, sobretudo, compreender, com alguma clareza, o que se intenciona dizer com “formação e profissionalização docente” e que relações podem ser estabelecidas com as reais condições de trabalho atualmente oferecidas aos profissionais da educação em geral e aos docentes das IES em específico, isto é, quais as reais chances de formação e profissionalização desses trabalhadores (de acordo com a discussão atual), num cenário em que a Educação nunca foi de tirar o sono dos governantes, a saber, o cenário brasileiro.

Assim, este artigo problematizará a questão da formação e da profissionalização da profissão professor, buscando demonstrar o caminho histórico

percorrido pelo professorado e destacar algumas conquistas (e outras tantas derrotas) na luta pela institucionalização da docência no Brasil, além de apontar, ao final do texto, perspectivas de formação e profissionalização para o profissional da educação no século XXI.

## 2. A profissão docente no Brasil: breve histórico

Os estudos dão conta de que a profissão docente é bastante antiga, e data do início da organização dos homens em sociedade, de quando estes começaram a sentir a necessidade de organizar, resguardar, preservar e transmitir (sobretudo transmitir) o conhecimento que produziam às gerações vindouras, como forma de sua afirmação e permanência social.

Gadotti (2006) lembra que, assim que perceberam as virtudes do ato de ensinar, isto é, ao perceber a possibilidade de conhecer e aprender por meio do ensino, os homens iniciaram um processo de reflexão (ainda que sem intenção) que os ajudou a sistematizar e difundir os conhecimentos produzidos e acumulados. Nas palavras do autor:

A prática da educação é muito anterior ao pensamento pedagógico. O pensamento pedagógico surge com a reflexão sobre a prática da educação, como necessidade de sistematizá-la e organizá-la em função de determinados fins e objetivos. (GADOTTI, 2006, p. 21).

Tardif (2002) lembra que, durante muito tempo, a profissão de professor foi vista como algo meramente vocacional, um ofício com um viés sacerdotal leigo ou mesmo um dom, razão por que era entendida como uma tarefa relativamente simples, sem a necessidade de maiores aprimoramentos no que diz respeito à formação e ao adequado exercício profissional. Aliás, nem mesmo *status* de profissão o magistério tinha. Essa é uma questão que até hoje se debate: afinal, a docência é ou não é uma profissão? Deixemos essa discussão para um pouco depois, mas não nos esqueçamos do que gera todo esse debate: o fato de que qualquer sujeito (como mínimos conhecimentos) se acha competente para lecionar. Por exemplo, um músico, um advogado, um médico, um vendedor de celular, qualquer pessoa pode (desde que domine razoavelmente o que se ensina) exercer o ato de ensinar, ainda que não saiba nada de estratégias de ensino, de diversidades metodológicas, de sistemas de avaliação,

etc. Na antiguidade, a propósito, até filhos de prisioneiros se lançavam ao exercício de ensinar os filhos de seus senhores. Até hoje há no Brasil professores sem qualquer preparo, sem instruções adequadas e sem formação superior ensinando nas escolas. O resultado direto disso, numa forma simples de dizer, é que “se ensina o que não se sabe”; e o indireto, é que situações como essa contribuem para a falta de identidade profissional do professor. Esses poucos fatores são suficientes para explicar o porquê da polêmica em questão, isto é, ela tem razão de ser. Mas, definitivamente, deixemos essa discussão para um próximo artigo e continuemos o breve passeio a que nos propusemos pela história da profissão docente.

Segundo Brandão (2003), na antiguidade, os primeiros professores de que se têm conhecimento dominavam a retórica e possuíam conhecimentos relativos às artes, à música e à política. Esses mestres eram responsáveis pela instrução inicial dos filhos de seus senhores por meio do ensino da leitura, da escrita e da lógica-matemática. Ali surgiam as primeiras “lojas de ensinar”. Nas palavras de Brandão (2003, p.40), eis como se referiam aos professores: “Ali um humilde mestre-escola, ‘reduzido pela miséria de ensinar’ leciona as primeiras letras e contas”. Se analisarmos com cuidado, o conteúdo entre aspas nos diz muito sobre os primeiros mestres. Como se vê, a profissão docente sempre esteve permeada de certo estigma valorativo, sobretudo no início da institucionalização do magistério.

Durante a Idade Média, o ensino foi totalmente regido pela igreja, sendo ministrado pelos padres e clérigos das paróquias, que também não tinham formação adequada para tal exercício, razão por que muitas vezes tinham que aprender a ler para exercer o ofício de professor. Com o advento das Reformas Religiosas ocorridas no século XVI, os ventos começaram a soprar noutras direções. Com a formação das chamadas “corporações de ofício” e das primeiras universidades, surgem então os aprendizes, que passam a receber dos mestres os ensinamentos das artes e ofícios que eram mantidos dentro dessas corporações. A este respeito, Romanowski lembra que:

As universidades formadas pelos mestres livres e clérigos vagantes nasceram sob a proteção da Igreja. Eram organizadas em torno de três campos de ensino: artes liberais, medicina e jurisprudência. Ali mestres e estudantes reuniam-se com a finalidade de aprender. (2007, p.29).

A ideia da criação de escolas destinadas à formação e preparo específico de professores, voltada para a formação de docentes efetivamente laicos (posteriormente aos jesuítas) está intimamente ligada à “[...] institucionalização da instrução pública no

mundo moderno, ou seja, à implantação e difusão das ideias liberais de secularização e extensão do ensino primário a todas as camadas da população” (TANURI, 2000, p. 62). Isso tudo foi fortalecido no século XVII, pelo movimento da Revolução Francesa, que reiterou a concepção de institucionalização de uma educação como função do estado, materializando a implementação de uma escola pública voltada para a formação de professores desvinculados da igreja.

A respeito desse período em que a Educação sofreu essa bipolaridade de domínio, ou seja, ora era regida pela igreja ora pelo Estado, Nóvoa (1995) entende que isso tudo se refletiu de forma negativa no processo de institucionalização da profissão docente, que neste caso contribuiu para que não se criasse um conjunto de normas próprias de uma profissão, a exemplo de como ocorreu em outras áreas. O autor diz que:

Contrariamente a outros grupos profissionais, os docentes não codificaram jamais, de maneira formal, um conjunto de regras deontológicas. Isso se explica por duas razões: *primo*, o comportamento ético lhes foi ditado do exterior, em princípio pela igreja, depois pelo estado; *secundo*, estas duas instituições exerceram uma após a outra, o papel de mediadores da profissão docente, tanto em suas relações internas quanto nas externas. (NÓVOA, 1995, p. 120).

No Brasil, após um longo período de domínio do ensino por parte dos jesuítas (mais de duzentos anos), a transferência para o estado da responsabilidade de ensinar trouxe consigo várias questões importantes. Com a função de instruir e catequizar o povo em diversos continentes, os jesuítas produziram vasto material no que se refere à organização de métodos de ensino e à instrução tanto de alunos quanto de seus próprios padres e professores. Vale lembrar que, no Brasil, a luta pela institucionalização do magistério é marcada pela contribuição massiva e constante de professoras. As mulheres brasileiras tiveram papel fundamental na construção do ofício de ensinar.

Após a transferência de responsabilidade do ensino para o estado, conforme dito anteriormente, embora tenha havido tímidos avanços em relação à profissionalização da docência, ainda se estaria muito distante de uma genuína discussão ou preocupação a respeito da necessidade de formação e profissionalização de professores, como hoje ainda estamos tão distantes disso na prática, isto é, da formação profissional dos professores em geral.

Durante muito tempo, o quadro da Educação no Brasil esteve fortemente marcado por tímidos avanços e contínuos retrocessos, permanecendo praticamente inalterado. Foi somente a partir do advento da Revolução Industrial que o papel da

escola passou a ser ampliado, recebendo maior destaque principalmente em função de seu caráter de regulação social. Isso se deu, sobretudo, no que diz respeito à instrução básica, na formação do operariado das fábricas, setor que era de fundamental importância para o processo de urbanização das cidades.

A partir daí é que a educação passou a ter papel de maior importância, visto que agora se tornara uma reivindicação de toda a população, além de atender aos interesses das políticas desenvolvimentistas do período. Esse fato, então, aumentou consideravelmente a necessidade de um maior número de professores para atender a uma demanda crescente, o que, por sua vez, alterou o trato com a questão educacional e, conseqüentemente, com a profissão docente.

Após as intensas transformações ocorridas nas sociedades (o desenvolvimento industrial, as inovações tecnológicas e mais à frente o aprofundamento da crise na educação norte-americana), lançou-se novo olhar sobre as questões educacionais no Brasil e no mundo, inclusive sobre as concepções que se tinha acerca do ensino e do papel determinante da educação no processo de desenvolvimento das sociedades.

Desse modo, começou-se a buscar saídas de melhoria para o processo de formação dos professores que se tornavam, então, peças fundamentais para o desenvolvimento social ou para qualquer projeto social a ser implantado ou levado a cabo em qualquer sociedade. Mas isso ainda não foi suficiente para que se alcançasse a efetiva valorização e profissionalização do profissional da Educação. As mudanças vieram, mas foram tímidas, muito tímidas.

Ainda hoje, 2015, século XXI, o que se vê, num tempo em que deveria se educar na vida e para a vida, como afirma Imbernón (2011), é que o professor não dispõe de tempo para estudar (a maioria dos municípios e estados não cumpre o tempo mínimo que deveria ser destinado ao planejamento, avaliação e à formação profissional, a saber, 33% da carga-horária), os salários são o fator número um de insatisfação entre os professores; a classe é suficientemente desorganizada, desarticulada, e até as famílias e a sociedade, de modo geral, abandonaram este profissional solitário, embora, paradoxalmente, esta ainda seja, no imaginário coletivo, a profissão redentora da humanidade, a única capaz de provocar profundas e verdadeiras transformações sociais. Esteves (1999, p.104), por exemplo, chega a observar que “o julgamento dos professores tem vindo a generalizar-se [...] A falta de apoio e de reconhecimento social do seu trabalho é cada vez mais evidente”.

Portanto, não obstante as significativas transformações no que tange à necessidade de formação dos docentes, no que diz respeito às concepções sobre a docência e apesar das constantes oscilações no curso da história do magistério (algumas visivelmente positivas, ao passo que outras nem tanto), nota-se, com certa clareza, que o docente atual ainda enfrenta muitos (senão quase todos e os mesmos) problemas com os quais o ofício de ensinar nasceu; mas não podemos deixar de dizer, em meio a este cenário desestimulante, por vezes estarrecedor, que ser professor é encantar e reencantar pessoas, é despertar inteligências, é provocar sinapses, é modificar pensamentos e estruturas sociais; é viver o presente construindo efetivamente o amanhã, isto é, ser professor é ser um profissional que participa e contribui diretamente com a evolução e com o desenvolvimento das sociedades. Eis aqui, certamente, o maior sentido e orgulho de ser professor. Vale lembrar o que nos diz Freire (1996) ao expressar que o ensinar não se limita apenas em transferir conhecimentos, senão também no desenvolvimento da consciência de um ser humano inacabado em que o ensinar se torna um compreender a educação como uma forma de intervir na realidade da pessoa e do mundo.

### **3 Perspectivas de formação e profissionalização docente no século XXI: caminhos e apontamentos**

Para serem profissionais de forma integral, os professores teriam de construir e atualizar as competências necessárias para o exercício pessoal e coletivo da autonomia e da responsabilidade. A profissionalização do ofício do professor exigiria uma transformação do funcionamento dos estabelecimentos escolares e uma evolução paralela dos outros ofícios relacionados ao ensino (PERRENOUD, 2001, p.12).

O século XXI se inicia como um enorme desafio para todos os que viveram as últimas décadas dos cem anos anteriores. As mudanças se deram em todos os campos possíveis da humanidade. As sociedades se modificaram substancialmente, a visão globalizada de mundo trouxe demandas irreversíveis e a Educação, que se fez no curso da história e em meio a todo esse processo de mudanças, não saiu imune do século XX para o XXI. Assim, observou-se ser mais do que necessária uma mudança de paradigmas educacionais; uma mudança que pode ser entendida como radical, se compreendermos que a instituição educativa precisa superar de vez os “enfoques tecnológicos, funcionalistas e burocratizantes, aproximando-se, ao contrário, de seu caráter mais relacional, mais dialógico, mais cultural e comunitário, em cujo âmbito



adquire importância a relação que se estabelece entre todas as pessoas que trabalham dentro e fora da instituição”, como afirma Imbernón (2011).

Olhando por este prisma, não há como falar em mudança de paradigmas da instituição formadora (desde as escolas de ensino básico até as universidades) sem repensar o lugar de um dos seus principais profissionais, o docente. Noutras palavras, assim como as instituições de ensino carecem de apropriação às enormes mudanças por que passaram as últimas décadas do século passado e às novidades trazidas por este século, o professor, assim como todos os profissionais envolvidos no processo educacional, também precisa se renovar para, enfim, reencontrar-se neste cenário de transformações e mudanças, tornando-se, instituições formadoras e docente, elementos realmente diferentes de tudo o que foram até agora.

O que se quer dizer com isto é que, mediante um cenário de mudanças irreversíveis, em que claramente o conhecimento se ampliou, em que se conhece muito mais dos seres humanos do que antes, num tempo em que a educação se tornou mais complexa, o professor precisa assumir o papel de profissional que tem a função de EDUCAR, superando modelos antigos em que era visto (e essa concepção é que direcionava sua prática pedagógica) apenas como mero transmissor de conhecimentos, modelo esse que se tornou obsoleto para uma educação com as demandas da atual: participativa, democrática, plural, solidária, integradora. Perrenoud (2001), por exemplo, entende que “o ser professor, no contexto atual, exige certa ousadia aliada a diferentes saberes. Na era do conhecimento e numa época de mudanças, a questão da formação de professores vem assumindo posição de urgência nos espaços escolares”.

Historicamente, como se viu, a docência sempre esteve ligada a certo estigma valorativo. A classe de professores sempre caminhou à margem das demais profissões no que diz respeito a criar normas próprias da docência, como fizeram outras profissões. Pode-se dizer que há pelo menos duas palavras (conceitos) que explicam o fato de o profissional da docência nunca ter conseguido reunir características profissionais ao seu ofício e a docência nunca ter atingido o *status* de profissão. A primeira delas é justamente o termo “profissão”. Do latim *professio*, o vocábulo “profissão” estabelece relações de sentido com as palavras “declaração”, “emprego”, “exercício”, “profissão” e “ocupação”. Seu “[...] conceito não é neutro nem científico”, segundo Veiga (2005, p. 23), visto que a ele se juntam diferentes outros aspectos, permeados por relações de poder que o determinam em um dado contexto, e vem evoluindo através de

transformações ocorrida no âmbito social e econômico ao longo de seu percurso histórico.

O conceito de profissão pode ainda ser definido, de acordo com (VEIGA, 2005, p. 40), como algo que “[...] é utilizado para identificar um grupo altamente formado, competente, especializado e dedicado, que corresponde efetiva e eficientemente à confiança pública”.

O conceito de profissão (com referência aos professores) resulta da ação dos sujeitos e das mobilizações e lutas em torno de sua construção. Dentre algumas de suas características, destacam-se a autonomia e a colegialidade como elementos centrais para o reconhecimento profissional de determinada ocupação.

Outro conceito que toma parte do processo de profissionalização da docência e igualmente importante para tentar esclarecer a formação deficitária da profissão docente (ou a falta dela) ao longo dos anos é o “profissionalismo”, que é definido como nada mais nada menos que as características e capacidades específicas da profissão, que segundo (VEIGA, 2005, p. 27), em uma nova perspectiva “deverá estar fundamentado em um direcionamento ético, especialmente no que se refere [...] à prestação de serviços de qualidade”, estando pautado em princípios educacionais democráticos e no respeito aos valores dos profissionais. Esse novo conceito de profissionalismo deve se opor (ainda que haja necessidade de acompanhamento das ações educativas, resguardada a autonomia que é própria à profissão) à ideia de profissionalismo em uma perspectiva puramente técnica, instrumental e burocratizada, que se desenvolve externamente à prática, nos moldes neoliberais, centrado exclusivamente em competências.

Vale dizer, ainda, que as dificuldades oriundas da formação precária, acrescidas por outras decorrentes do processo de massificação do ensino e degradação do trabalho docente, bem como a ausência de políticas públicas voltadas à resolução das problemáticas educacionais, resultaram em um quadro de descaracterização e desvalorização profissional da docência no Brasil. Isso tudo provocou, e ainda provoca até hoje, grandes insatisfações dos professores com relação às condições estruturais de seu trabalho, impulsionando os movimentos articulados em torno da reivindicação pela valorização da função e pela formação de um profissional da educação de forma contextualizada e em sintonia com as demandas do contexto social mais amplo. Essas exigências pela criação de políticas que contemplem a necessidade de melhores condições ao exercício docente e valorização profissional apontam, desde a década de

80, para as discussões acerca da profissionalização. Ou seja, um processo pelo qual o profissional é reconhecido pelas características específicas do trabalho que realiza, agregando os saberes e competências necessárias ao desempenho de suas atividades e ao reconhecimento de um estatuto próprio na organização social do trabalho.

Ao atingir o profissionalismo mediante a profissionalização, o que se espera é que o professor que educa no século XXI, que educa na e para a vida, apresente algumas características inerentes e imanentes ao seu ofício. A este respeito, Masetto aponta para alguns elementos da formação docente, tais como:

[...] inquietação, curiosidade e pesquisa. O conhecimento não está acabado; exploração de “seu” saber provindo da experiência através da pesquisa e reflexão sobre a mesma; domínio de área específica e percepção do lugar desse conhecimento específico num ambiente mais geral; superação da fragmentação do conhecimento em direção ao holismo, ao inter-relacionamento dos saberes, a interdisciplinaridade; identificação, exploração e respeito aos novos espaços de conhecimento (telemática); domínio, valorização e uso dos novos recursos de acesso ao conhecimento (informática); abertura para uma formação continuada. (1994, p. 96)

Nesta mesma direção, Imbernón vai além ao afirmar que:

A especificidade dos contextos em que se educa adquire cada vez mais importância: a capacidade de se adequar a eles metodologicamente, visão de um ensino não tão técnico, como transmissão de um conhecimento acabado e formal, e sim como um conhecimento em construção e não imutável, que analisa a educação como um compromisso político preñado de valores éticos e morais (e, portanto, com a dificuldade de desenvolver uma formação a partir de um processo clínico) e o desenvolvimento da pessoa e a colaboração entre iguais como um fator importante no conhecimento profissional; tudo isso nos leva a valorizar a grande importância que têm para a docência a aprendizagem da relação, a convivência, a cultura do contexto e o desenvolvimento da capacidade de interação de cada pessoa com o resto do grupo, com seus iguais e com a comunidade que envolve a educação. (2011, p. 14)

Nesse contexto, a formação docente vai além da mera transmissão de conhecimentos técnicos ou da atualização científica, pedagógica e didática. A formação docente, sob este prisma, se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação, promovendo uma educação capaz de fazer com que as pessoas aprendam e sejam capazes de se adaptarem à convivência com a incerteza, levando em conta toda a vastidão e complexidade presentes no mundo atual. Assim, há que se pensar com certa urgência a respeito de uma necessária redefinição da docência como profissão.

Portanto, mediante os aspectos discutidos até aqui acerca da formação e profissionalização da docência, não restam dúvidas de que este século espera um

professor diferente, uma urgente redefinição da profissão docente, um profissional da educação que assuma novas competências no quadro de conhecimentos pedagógicos, mas não podemos perder de vista as palavras de Labaree, com as quais finalizamos esta terceira parte do artigo:

Há uma série de razões para crer que o caminho para a profissionalização dos docentes encontra-se cheio de crateras e areias movediças: os problemas próprios que surgem ao tentar promover os critérios profissionais dentro de uma profissão tão massificada, a possibilidade de desvalorização das habilidades como consequência do aumento dos requisitos educativos, a herança niveladora dos sindicatos dos professores, a posição histórica da docência como forma de trabalho própria de mulheres, a resistência que oferecem os pais, os cidadãos e os políticos à reivindicação do controle profissional das escolas, o fato de a docência ter demorado a se incorporar a um campo infestado de trabalhos profissionalizados, a prévia profissionalização dos administradores das escolas e o excessivo poder da burocracia administrativa, a prolongada tradição de realizar reformas educacionais por meios burocráticos [...] e a diversidade de entornos em que se dá a formação dos professores. (1999, p. 20)

#### **4. Considerações finais**

A análise do percurso histórico que institucionalizou a profissão docente no Brasil deixou evidente que a profissionalização da docência está intimamente relacionada à sua própria formação, tanto inicial quanto continuada, formação que vai se fazendo no próprio fazer pedagógico. As discussões atuais acerca da profissionalização docente nos leva a crer que o caminho para a profissionalidade docente está pautado em um tripé: formação, participação e experiência. Este texto se propôs a percorrer o caminho histórico da educação brasileira avaliando as costuras feitas pelo principal agente das instituições formadoras neste país: o professor. É claro que em momento algum se pretendeu esgotar este assunto, tão vasto e permeado de vertentes pouco exploradas. Ao fim desta síntese, ficou muito claro que, num mundo globalizado, desenvolvido e complexo e numa sociedade multifacetada como a brasileira, apesar dos tímidos avanços históricos no que concerne à formação e profissionalização da docência, não há mais espaço para um professor meramente transmissor de conhecimentos cristalizados; concluiu-se que a geração atual espera por um docente capaz de transformar informações em conhecimento, um profissional que troca saberes, que se forma durante o próprio exercício da docência, do fazer pedagógico; um profissional da educação que se informa, que gere o seu próprio fazer pedagógico, alguém proativo, capaz de criar, relacionar, argumentar; um ser participativo no espaço

escolar; concluiu-se, finalmente, que o profissional da educação que se propuser a educar na vida e para a vida neste século, deverá se profissionalizar, formar-se e transformar-se num sujeito capaz de efetivamente E-DU-CAR.

## Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

ESTEVES, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Lisboa: Porto, 1999, p.93-124.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2006.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

LABAREE, D. F. Poder, conocimiento y racionalización de la enseñanza: genealogia del movimiento por la profesionalidad docente. In: PEREZ, A; BARQUIN. J.; **Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica**. Madrid: Akal, 1999.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Pós-Graduação e formação de Professores para o 3º Grau**. São Paulo: 1994 (mimeo).

NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua Formação**. (Org.). Lisboa: Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional, 1997.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores e formação docente**. In: **Os professores e a sua formação**, do mesmo autor. Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1992.

PERRENOUD, Philippe. **A ambiguidade dos saberes e da relação com o saber na profissão de professor**. In: **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza, do mesmo autor**. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 135-193.

PIMENTA, S. G. **Formação de Professores – saberes da docência e identidade do professor**. Revista Faculdade de Educação, São Paulo, v22, nº2, p72-89, jul/dez 1996.

PIMENTA, S. G. **Professor Reflexivo: construindo uma crítica**. In PIMENTA, S. G.; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Formação de Professores: saberes da docência e identidade do professor**. Revista Faculdade de Educação, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, jul./dez. 1996.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. 3 ed. rev. e atual. Curitiba: Ibplex, 2007.

TANURI, L. M. **História da formação de professores**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n°. 14, p. 61-88, maio/agosto. 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VEIGA, I. P. A. **A profissionalização docente: uma construção histórica e ética**. In: VEIGA, I. P. A.; ARAÚJO, J. C. S.; KAPUZINIAK, C. **Docência: uma construção ético-profissional**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2005.

**Recebido em: 15 de março de 2016**

**Aceito para publicação em: 27 de abril de 2016**