

ENTRE PERCALÇOS E ESPECIFICIDADES, A “PROFISSÃO DOCENTE”

Mardem Michael Ferreira da Silva¹

RESUMO

Trata-se de um artigo teórico que tem por objetivo tecer algumas aproximações com o campo das discussões sobre profissionalização e profissionalidade docente, entendendo-se a importância de se afirmar a docência como tarefa complexa e que exige, além de preparação específica, valorização. Certamente, condições de trabalho pouco favoráveis que trazem elementos de desvalorização e dificultam a afirmação da profissionalidade docente “arrastam” o magistério em direção a um quadro de crise generalizada em que poucos desejam ingressar. Em que condições a profissão docente se realiza? Como ela é produzida? A docência é, de fato, uma profissão? Essas são as perguntas que nortearam a construção deste texto.

Palavras-chave: Profissão Docente. Condição Docente. Formação Docente.

ABSTRACT

It is a theoretical article that aims to make some approximations with the field of discussions about professionalism and professionality of teachers, understanding the importance of affirming teaching as a complex task and requiring, in addition to specific preparation, valuation. Certainly, unfavorable working conditions that bring elements of devaluation and make it difficult to affirm the professionality of teachers "pull" the teaching to a generalized crisis in which few want to join. Under what conditions does the teaching profession take place? How is it produced? Is teaching, in fact, a profession? These are the questions that guided the construction of this text.

Keywords: Teaching profession. Teaching Condition. Teacher Training.

¹ Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), Belo Horizonte – MG, mardemmichael@yahoo.com.br.

1 INTRODUÇÃO

A docência é uma das profissões mais antigas do mundo e de maior relevância no que concerne à educação de toda e qualquer nação. Apesar de toda essa importância, reconhecida de forma consensual pelas sociedades e pelos seus governos nos discursos, quando se observa a carreira do magistério na educação básica não se percebe uma valorização condizente com as narrativas sobre a profissão.

Não é novidade que a carreira no magistério é cada vez mais precarizada, pouco valorizada e, menos ainda, buscada. Quem quer ser professor? Uma pergunta incômoda. Um número pequeno de estudantes se interessa pelos cursos de formação de professores em decorrência, principalmente, do baixo prestígio social que assola a carreira do magistério. Esse fato, atrelado às dificuldades encontradas no dia a dia da atuação docente e aos baixos salários oferecidos na maioria dos casos, contribui para que o magistério seja pouco vislumbrado entre os jovens, sendo que, mesmo aqueles que ingressam em cursos de licenciatura o fazem, muitas vezes, por ser a opção possível e não a desejada. (GATTI, 2014).

Em comparação com muitas profissões, a docência fica à margem no sentido da valorização social – o que é um paradoxo, pois muitos reconhecem a sua importância, mas poucos querem ser professores ou serem chamados de –, e também no sentido estrutural, isto é, condições objetivas de carreira, salário e atuação. Mas afinal, em que condições a profissão docente se realiza? Como ela é produzida? A docência é, de fato, uma profissão? Essas são as perguntas que nortearam a construção deste artigo. Obviamente não há a intenção de esgotar o assunto, mas, sim, de tecer algumas aproximações com o campo das discussões sobre profissionalização e profissionalidade docente, entendendo-se a importância de se afirmar a docência como tarefa complexa e que exige, além de preparação específica, valorização.

2 A DOCÊNCIA COMO PROFISSÃO

Nóvoa (1995, p.15) descreve, em seu texto, numa perspectiva histórica, o “processo de profissionalização do professorado” em Portugal. De acordo com Lüdke e Boing (2004), o texto, no entanto, pode ser utilizado para compreendermos o mesmo processo no Brasil.

Na Europa como um todo, em meados do século XVIII é que começa a se substituírem professores religiosos² por professores laicos, iniciando-se a construção de um perfil de docente considerado ideal. (NÓVOA, 1995).

No decorrer dos séculos XVII e XVIII, os Jesuítas, foram esculpindo um “corpo de saberes e técnicas e um conjunto de normas e valores” inerentes ao magistério. (NÓVOA, 1995, p.16). Com o passar dos anos, então, o trabalho docente tornou-se cada vez mais complexo exigindo o aperfeiçoamento de métodos de ensino e a ampliação dos conhecimentos que deveriam ser ensinados, o que implicou na exigência de “especialistas” para realizarem a tarefa de ensinar. O magistério, nesse momento, deixou de ser uma atividade secundária, como era tida pelos padres que exerciam a docência, e passou a ocupar um lugar de certa primazia. Percebe-se, então, o surgimento do primeiro traço de profissionalização da docência – “a atividade como uma ocupação principal e não passageira”. (NÓVOA, 1995, p.17). O processo de profissionalização avançou ainda mais, quando o estado começou a exigir uma licença para o exercício da profissão. A requisição dessa autorização, que conferiu exclusividade ao professorado para lecionar, confirmou sua “condição de profissionais do ensino”. Aos docentes, ao longo desses séculos, começou a ser atribuído um grau de importância crescente que culminou na necessidade de criação de estabelecimentos especializados na formação de profissionais para o magistério. Então, no século XIX, criam-se as primeiras instituições de ensino – as escolas normais – que “passaram a produzir a profissão docente”. Nesse mesmo século, há a “constituição de associações profissionais de professores” que iniciavam uma tomada de consciência sobre sua condição como grupo profissional. (NÓVOA, 1995, p. 20). Nóvoa (1995) destaca, entretanto, que esse processo foi e continua sendo permeado por lutas, tensões e conflitos sendo que, somente a partir da década de 1920, é que se apresenta uma imagem do professor como profissional.

Pensar a docência como profissão, no entanto, traz a necessidade da discussão sobre o conceito do que é uma profissão e o que a caracteriza como tal. Diversas atividades e ocupações são vistas, cotidianamente, como profissões, entretanto, na literatura especializada, essas palavras, conceitualmente, não são sinônimos. Exercer uma profissão exige, de qualquer sujeito, uma formação específica, o que não acontece no caso de uma atividade ou ocupação. Estas, na maioria das vezes, exigem apenas a demonstração de habilidades necessárias à realização de determinada atividade. (SIMÕES COELHO, 2017).

² A profissão docente originou-se no âmbito de algumas congregações religiosas. (NÓVOA, 1995).

Do ponto de vista sociológico, considera-se um trabalho como profissional se, entre outras coisas, a pessoa que o realiza tem uma qualificação especializada, expressa nos títulos concedidos pelo sistema de educação formal [...] e que a permite, legalmente, exercer tal atividade. (TENTI FANFANI, 2005, p. 61, tradução nossa).

A sociologia das profissões têm se ocupado, desde o início do seu desenvolvimento, na década de 1990, dos estudos acerca das profissões e, conseqüentemente, da tentativa de estabelecer critérios para a caracterização do que seria uma profissão. (DUBAR, 2005). Alguns pesquisadores e pesquisadoras trazem as dimensões fundamentais que devem ser, em suas visões, comuns a todas as profissões, mas parece que o único fator consensual é o da “especialização do saber” como característica comum, e que confere à profissão uma base de conhecimentos especializados necessários a quem a exerce. (LÜDKE; BOING, 2004; DUBAR, 2005). Uma definição clássica de profissão, proposta por Carr-Saunders e Wilson em 1933³, e que já carregava consigo uma visão do saber especializado como esteio das profissões, é a de que “uma profissão emerge quando uma quantidade definida de pessoas começa a praticar uma técnica definida fundamentada em uma formação especializada”. (DUBAR, 2005, p. 170).

Outras dimensões, além da especialização do saber, aparecem na literatura como critérios fundamentais para o estabelecimento de uma profissão, por exemplo, a formação longa em instituições especializadas, aspecto importante para a aquisição desse saber-fazer. Uma profissão deve ser aprendida dentro de estabelecimentos e instituições formais destinadas à tarefa de formar determinado profissional. A existência de um suporte, uma licença, que confira legalidade à profissão e exclusividade de atuação a quem é formado para exercê-la também é um fator encontrado em diversos autores. É importante também, que existam associações profissionais que definam normas de acesso à profissão e estabeleçam um código de ética. Por fim, alguns autores também defendem um ideal de serviço em que prevaleça o interesse geral, da sociedade, acima dos próprios interesses. (LÜDKE; BOING, 2004; DUBAR, 2005; NACIF XAVIER, 2014).

Sabe-se que ainda não há consenso quanto ao conceito do termo profissão. Contudo, uma discussão que tem ganhado força é sobre que tipo de modelos prevalecem no sentido de idealizar uma profissão. A vertente funcionalista da sociologia das profissões, encabeçada, principalmente, por Talcott Parsons, privilegia uma abordagem apoiada na valorização do saber científico e não prático e que preconiza uma série de dimensões, como as citadas acima, que, segundo críticos, como Everett Hughes, conferem limites e exclui membros de

³ Ponto de vista desenvolvido na obra *The Professions* (As profissões), publicada em 1933.

“atividades” que, outrora, encontram-se, ainda, em processo de profissionalização, como é o caso da docência, por exemplo. (DUBAR, 2005).

Enguita (1991) destaca as seguintes características como definidoras de uma profissão: a “competência”, produto de uma formação específica que faz com que o profissional seja capaz de atuar em determinado campo do conhecimento; a “vocação” que tem um componente religioso e traz a ideia da servidão ao bem social; a “licença” para atuação que demarca e torna exclusivo o campo de atuação ao profissional habilitado; a “independência” que diz respeito à autonomia do profissional em sua atuação e a “autorregulação” que confere uma regulação da profissão por meio de um código de ética próprio. Tais características, para o autor, podem ser amplamente compartilhadas pelas profissões vistas como clássicas, mas se mostram limitadoras quando utilizadas como parâmetro para considerar o processo de profissionalização do magistério.

O saber docente não é considerado especial e qualquer pessoa se sente capaz de opinar sobre como o professor deve ou não agir. Nesse sentido, é frágil o quesito da “competência”. A imagem da docência como “vocação”, apesar da tentativa de ressignificação da ideia⁴, marca as/os docentes como sujeitos que renunciaram ao ganho econômico pelo ideal de serem educadoras/es ou que não conseguiram algo melhor para fazer na vida. (ENGUITA, 1991). O professorado, de certa forma, conquistou um campo demarcado – uma “licença” – para atuar no ensino formal, no entanto, informalmente, qualquer um pode realizar uma atividade de ensino, por exemplo, em aulas particulares. Em relação à “independência”, as/os docentes são parcialmente autônomas/os na medida em que experimentam formas de controle do seu trabalho, expressas, principalmente, pelas instituições escolares e pelo estado. O magistério também carece de um mecanismo próprio para resolver conflitos e de um código de ética sob o qual julgar as professoras e os professores. (ENGUITA, 1991; TENTI FANFANI, 2007). Tudo isso leva aos seguintes questionamentos: existe de fato uma profissão docente? De que profissionalização estamos falando? Até que ponto é lúcido considerar o conceito clássico e funcionalista de profissão na espera pela profissionalização da docência?

De acordo com Simões Coelho e Diniz-Pereira (2017, p. 27), “para aqueles que defendem que o magistério seja, o quanto antes e sem reservas, considerado como uma profissão no sentido pleno, essa representação pode, sem dúvida, ser considerada negativa”. Dependendo do ideal de profissionalização que se considera para pensar a docência como

⁴ “A combinação de elementos vocacionais e profissionais talvez seja uma característica distintiva do magistério contemporâneo”. (SIMÕES COELHO; DINIZ-PEREIRA, 2017, p. 26).

profissão, ele pode contribuir para a precarização e intensificação do trabalho da professora e do professor.

Para além das problemáticas já citadas, o magistério vem sofrendo um processo de declínio caracterizado pela decadência dos salários oferecidos⁵ dos professores, a crise de identidade, a falta da autonomia frente a um estado controlador, a feminização⁶, a desvalorização crescente da especificidade do trabalho docente, o corte de investimentos no setor educacional, a intensificação de seu trabalho que é, também, cada vez mais complexo etc. (LÜDKE; BOING, 2004; TENTI FANFANI, 2005; OLIVEIRA, 2007, DINIZ-PEREIRA, 2011). Esses fatos demonstram um cenário crescente de precarização que desqualifica a docência.

A profissão docente exhibe, mesmo aos olhos do observador comum, sinais evidentes de precarização. [...] Não é difícil constatar a perda de prestígio, de poder aquisitivo, de condições de vida e sobretudo de satisfação no exercício do magistério hoje. (LÜDKE; BOING, 2004, p. 1160).

Diante disso surgem as chamadas teorias da proletarização que denunciam, entre outras coisas, os processos de desprofissionalização do trabalho docente. Para Michael Apple (2006, *apud* NACIF XAVIER, 2014, p. 838), um dos principais fatores de desqualificação profissional relativos ao magistério é a “perda de controle dos professores sobre a seleção, organização e produção dos saberes que constituem a matéria-prima de seu trabalho”, ou seja, a perda de controle sobre o seu saber especializado, critério importante nas definições clássicas do conceito de profissão.

De acordo com Enguita (1991), e referindo-se à classe trabalhadora operária, a proletarização de um grupo é um processo prolongado de perda de controle sobre os seus meios de produção, objetivos e organização de sua atividade. O autor reitera, no entanto, que

Obviamente as condições dos professores não são as dos operários de indústrias, mas isso não impede que a categoria encontre-se submetida ao processo de proletarização. [...] Hoje em dia os termos ‘docente’, ‘educador’ e ‘professor’ evocam a imagem de um trabalhador assalariado. (ENGUIITA, 1991, p.46,47).

⁵ A heterogeneidade da categoria docente é expressa, também, nos salários que variam de acordo com o nível de ensino que em que o professor leciona e em que sistema de ensino ele está inserido. (TENTI FANFANI, 2005; GATTI; DE SÁ BARRETO, 2009).

⁶ Desvalorização da docência devido ao aumento da quantidade de mulheres na profissão (feminização), consequência do que significa ser mulher em uma sociedade extremamente machista e sexista. Vale lembrar que a profissão docente é majoritariamente ocupada exercida por mulheres, ainda mais quanto menor o nível de ensino em que se leciona, e que nem sempre foi assim.

Ainda para o autor, traços como o crescimento em número dos professores, a expansão massiva das empresas privadas no setor educacional, o corte de verbas da área da educação, a lógica de controle que parte do poder público e o aviltamento salarial contribuem de modo a proletarizar o magistério. (ENGUIITA, 1991).

Jaén (1991, p.80), entretanto, reforça os limites da chamada proletarização da profissão docente quando argumenta sobre a importância de não perder de vista as diferenças entre a categoria docente e a classe trabalhadora operária. Professores se localizam em um lugar específico na estrutura social e “[...] ao mesmo tempo em que são desqualificados, também se vêem submetidos a formas diversas de requalificação”, ou seja, a estruturação da categoria docente possui formas particulares que nem sempre são comuns à classe operária. Há, por exemplo, segundo a autora, uma perda de autonomia que é limitada, pois o trabalho do professor goza de certa liberdade, principalmente, por acontecer em salas de aula individuais em que a atuação é personalizada. Docentes, ainda segundo a autora, também possuem, como funcionários do estado, uma posição dominante em relação ao trabalho produtivista e manual.

Dessa maneira, alguns autores consideram a docência como uma “semiprofissão” (ENGUIITA, 1991) ou uma “quase-profissão”. (DUBET, 2002 *apud* TENTI FANFANI, 2007). A docência, de acordo com esses conceitos, é “ambivalente” e ocupa “[...] um lugar intermediário e instável entre a profissionalização e a proletarização”, isto é, possui características que a colocam entre a situação de profissões concebidas como clássicas, como a medicina e a advocacia, e a situação de trabalhadores e trabalhadoras assalariados/as. (ENGUIITA, 1991, p. 41).

[...] Uma situação extremamente ambígua, pois ao mesmo tempo em que os professores alcançaram relativa estabilidade e regularidade em seu processo de trabalho, eles também se encontram submetidos ao controle do Estado, coerente com a sua condição de funcionários públicos. [...] Essa ambivalência que caracteriza a profissão docente – metade intelectuais (livre-pensadores) e metade representantes do Estado (NACIF XAVIER, 2014, p. 839).

Toda a situação apresentada, segundo Lüdke e Boing (2004), coloca em dúvida a existência de uma profissão docente, pois “[...] tomando como referência a discutível noção elaborada a partir das profissões liberais, o trabalho docente carece de inúmeros requisitos que lhe poderiam garantir o estatuto de profissão”. (LÜDKE; BOING, 2004, p. 1175).

Se alguns fatores, os quais já citados, contribuem no sentido da “desprofissionalização” do magistério, outros favorecem a docência no âmbito de sua

profissionalização. Enguita (1991, p. 49, 50) cita dimensões como a “natureza específica do trabalho docente”, a “igualdade de nível de formação entre os docentes e os profissionais liberais”, o que pode ser relativizado, pelo menos no caso do Brasil onde ainda existem professores sem formação em nível superior ou específica para a área que lecionam. A “crescente atenção social dada à problemática educacional” e a “importância do setor público frente ao privado”, também são fatores que, segundo o autor conduzem a docência para um caminho de profissionalização.

A reivindicação da profissionalização da docência, segundo Tenti Fanfani (2005, p. 271), está associada a características como: “o domínio de competências técnicas e científicas”, “maior grau de controle (autonomia) sobre o trabalho que realizam” e “maior prestígio e reconhecimento social”.

A tentativa de alocar a docência, sob a perspectiva do discurso funcionalista, em um lugar que exige um conjunto de dimensões pensadas em contextos que não consideram a especificidade dos diferentes tipos de trabalho, em especial o dos docentes, quer dizer, que são pensadas a partir do “espelho do outro”, como coloca Arroyo (2000, p. 13), parece dificultar a trajetória do magistério em direção à qualificação e valorização.

Diante desse contexto controverso de busca pela profissionalização docente, o emergente conceito de “profissionalidade” contribui no sentido do reconhecimento da particularidade do trabalho docente. Sacristán (1995, p. 65) define “profissionalidade” como um conceito, termo ou noção⁷ de “[...] 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”. Contreras (2002) descreve as dimensões da “profissionalidade” argumentando que a docência supõe um compromisso moral, ético e social em sua prática e, sobretudo, na relação professor-aluno e uma competência no âmbito profissional que ultrapasse a técnica e se vincule também à consciência da importância e da consequência de sua prática.

Apoiados em questionamentos levantados por Arroyo (2000, p. 13)⁸ sobre como a categoria docente se pensa: “baseada no espelho dos outros ou no próprio espelho?”, Simões Coelho e Diniz-Pereira (2017) alegam que

⁷ O termo “profissionalidade” é emergente, mas ainda há muito a avançar na própria conceitualização.

⁸ “Sabemos bastante o que pensam sobre os professores/as. [...] São as imagens dos outros, projetadas sobre o magistério. E nossa autoimagem e autoprojeção? Como a categoria pensa em si mesma? No espelho dos outros ou no próprio espelho?” (ARROYO, 2000, p.13).

O maior desafio é justamente não se deixar seduzir pelo ‘discurso do profissionalismo’, para que o magistério possa mirar-se ‘no próprio espelho’. Para tal, o conceito de profissionalidade e a busca da especificidade da ação docente apresentam-se como ideias que podem abrir novos horizontes [...] para se repensar o sentido do magistério. (SIMÕES COELHO; DINIZ-PEREIRA, 2017, p. 29).

Reputar a docência como uma “semiprofissão”, talvez seja uma forma de dizer que admitem-se certos avanços no sentido da qualificação profissional do magistério, mas que esta é realizada diante de um cenário sensível. Simões Coelho e Diniz-Pereira (2017) defendem que o processo de busca da profissionalidade, e não da profissionalização, no sentido clássico do conceito, deve acontecer paralelamente às denúncias dos processos de precarização do trabalho docente e às lutas por melhorias nas condições de exercício do magistério.

E é no bojo dessas discussões que Nóvoa (2017, p.) faz um apelo pela necessidade de considerarmos a docência como uma profissão (no sentido não funcionalista do termo), combatendo a diluição da profissionalidade docente que, segundo o autor, inicia-se com grande intensidade já na formação acadêmico-profissional.

É necessário reforçar as dimensões profissionais na formação de professores, não numa perspectiva limitada ou redutora, mas procurando construir modelos de formação que renovem a profissão e que sejam renovados por ela. (NÓVOA, 2017, p.1112).

Assim, Nóvoa (2017, p.1114) reitera a importância dos cursos de formação de professores e das instituições que os oferecem, destacando que “a imagem da profissão docente é a imagem das suas instituições de formação”. Este autor, então, defende a necessidade de se assumir um imperativo de tornar a docência uma profissão, no sentido da profissionalidade, assumindo que a docência se constrói, como profissão, não apenas no plano da formação, mas da “sua afirmação e reconhecimento público” (p.1115).

Dessa forma, Nóvoa (2017) vê a necessidade de uma “tomada de posição” como uma afirmação pública do magistério como uma carreira profissional, com vistas a combater a representação da docência como algo que se faz apenas por vocação ou por amor e que isso já é o suficiente; a docência, por ser uma profissão extremamente complexa, requer adequada formação e de forma contínua.

É importante olhar para a posição como uma tomada de posição, isto é, como a afirmação pública de uma profissão. [...] Uma profissão que não *se escreve* também

não *se inscreve*, nem se afirma publicamente. [...] Não podemos firmar posição se ao mesmo tempo não afirmamos a profissão. (NÓVOA, p. 1119-29,30, grifo do autor).

É importante ressaltar que, a despeito do que foi apresentado sobre o conceito sociológico de profissão, quase nunca, no cotidiano, o termo profissão docente ou a ideia dos professores como profissionais da educação, são utilizados, pela sociedade, educadores ou pesquisadores da área, pensando-se nessa perspectiva teórica. Sendo assim, as expressões relacionadas às palavras “profissão” ou “profissionais” são comumente utilizadas sem que se recorra, necessariamente, a tal conceito sociológico.

Além das questões apresentadas, certamente o fazer cotidiano da docência na educação básica e como ela se apresenta a quem a exerce tem impactos profundos na diluição da sua profissionalidade. As condições de exercício do magistério, especialmente na educação básica, infelizmente não são das mais privilegiadas.

3 CONDIÇÕES DE EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA: UMA PROFISSÃO EMBARAÇOSA

A docência é um dos ofícios mais antigos de toda a civilização. Seria, no entanto, ingenuidade dizer que ela permanece imutável ao longo dos tempos. Os tempos e espaços educativos mudam e, com eles, as exigências para o trabalho dos professores.

A categoria docente não é homogênea, mas diversa no que diz respeito às identidades dos profissionais que a compõem e às condições de atuação dos professores, como nos mostra Tenti Fanfani (2005). Ainda assim, de forma geral, as condições de exercício do magistério na educação básica, especialmente no espaço público no Brasil, se mostram cada vez mais precárias e complexas.

A expressão “condição” ou, mais precisamente “condição docente” pode ter dois sentidos teóricos. Um que se refere às “exigências básicas para que a docência ocorra”, ou seja, “aquilo que faz de alguém um professor”, como coloca Simões Coelho (2017, p.73), e outro que, segundo a mesma autora, refere-se a como a docência, de fato, acontece no cotidiano, isto é, em que condições e situações concretas se dá a profissão no dia-a-dia. Teixeira (2007) diz o seguinte sobre o termo condição:

[...] Nos servimos deste vocábulo nestes dois sentidos: do que funda ou do que cria (aquilo que dá origem, que instaura) e, também, referindo-se a um estado, a um conjunto de realidades ou a uma situação de um homem na vida social. (TEIXEIRA, 2007, p. 429).

Simões Coelho (2017) relata em seu estudo, sobre o destino profissional de egressos de cursos de licenciatura em geografia de uma universidade pública, que a maioria dos sujeitos pesquisados, principalmente aqueles que permaneceram na docência, parece apreciar a profissão em si, mas não as condições em que ela se realiza. Tenti Fanfani (2005) já havia mostrado resultados semelhantes ao analisar a condição docente em países da América Latina.

Se a satisfação com o conteúdo do seu trabalho [...] é muito alta, pode-se dizer que o "desconforto dos professores" (que tem múltiplas manifestações e não é exclusivo dos países aqui estudados) origina-se basicamente nas condições sociais, econômicas e institucionais em que eles executam sua tarefa. (TENTI FAFANI, 2005, p. 105, tradução nossa).

Não é nenhuma novidade o fato de que o magistério vem enfrentando uma precarização intensa no âmbito do seu trabalho, o que acarreta em processos profundos de desprofissionalização como já abordado neste texto. A profissão docente não é privilegiada em apresentar momentos difíceis e situações desmotivantes a quem a exerce; todas as profissões possuem as suas dificuldades e situações pouco agradáveis. No entanto, o que parece ser específico do magistério é o fato de que, ao contrário das demais profissões, as situações problemáticas e mais difíceis não são extraordinárias ou esporádicas, permanecendo ano após ano, dia após dia, se tornando, cada vez mais, marcas profundas que contribuem para a desvalorização do ofício de ser professor. Sobre essa perspectiva, Simões Coelho (2017) diz que

Quando essas situações se tornam tão frequentes a ponto de se tornarem presentes no dia-a-dia da atividade de trabalho, transformando-a em algo difícil de suportar e mesmo levando ao adoecimento físico e/ou mental do trabalhador, pode ser sinal de que alguma coisa está de fato errada. (SIMÕES COELHO, 2017, p. 74).

As mudanças que acontecem na sociedade refletem, sempre, em maior ou menor grau, na organização dos sistemas de ensino e nas lógicas que regulam o cotidiano da escola. O espaço escolar, seio do trabalho docente, se reconfigura, de tempos em tempos, baseado em

políticas educacionais que alteram a realidade da escola e, conseqüentemente, o trabalho do professor. Para Esteve (1991, p.95), “os significados dos problemas atuais da função docente só podem equacionar-se com exatidão situando-os no processo de transformação do sistema educativo nos últimos anos”. Essas mudanças incutem lógicas que condicionam, de certa forma, as condições em que o trabalho docente acontece. Teixeira (2007, p. 434) contribui com a discussão sobre a influência dessas mudanças quando afirma que “a condição docente não é um dado fixo e acabado”, mas que acontece na historicidade; novos tempos, novas configurações.

Um dos aspectos que vale ressaltar é o processo de massificação do ensino fortemente amplificado, sobretudo, nos países da América Latina. O aumento do número de matrículas nas redes públicas, principalmente a partir da década de 1960, trouxe uma grande demanda aos professores, que passaram a ter que lidar com classes infladas e muito diversas sem que isso representasse um maior investimento no sentido de estruturar as escolas e melhorar as condições de trabalho; apenas intensificou-se o trabalho do professorado. O aumento do número de docentes contratados em condição temporária e sob a jurisdição de contratos precários também é um fator que contribuiu para a crescente desvalorização do magistério. (TENTI FANFANI, 2007; OLIVEIRA, 2007). No Brasil, no estado de Minas Gerais, por exemplo, acompanha-se uma grave problema de “superdesignação” que afeta fortemente a profissionalidade dos professores; 70% das/dos docentes encontram-se sob contrato temporário. (AMORIM et al., 2018). A exigente incorporação de ferramentas tecnológicas e a implementação de políticas educacionais que insistem em introduzir TIC’s (Tecnologias de Informação e Comunicação) nas salas de aula também afeta a rotina do trabalho do professor e “produz um sentimento de obsolescência” e incapacidade diante do novo desafio. Exige-se a implementação das novas tecnologias sem que se ofereça às/aos docentes oportunidades de desenvolverem habilidades específicas para utilizar as ferramentas a favor de sua prática. (TENTI FANFANI, 2007, p. 341).

As reformas educacionais, no contexto latino-americano, vêm sendo marcadas por processos de descentralização administrativa, ou seja, têm conferido maior autonomia às escolas e aos professores. Entretanto, a lógica do controle ganha força, pois

Esse modelo de autonomia está centrado em maior responsabilização dos envolvidos, que têm de responder pelo que fazem, como fazem e para que fazem. Sendo assim, aumenta a responsabilidade dos trabalhadores docentes. [Estes] se veem forçados a dominarem práticas e saberes que antes não eram exigidos deles. (OLIVEIRA, 2007, p. 368).

Assim, a busca pela autonomia, reivindicada pelos professores com o objetivo de resgatarem o controle sobre o seu processo de trabalho, resulta em uma manobra de intensificação do trabalho dos docentes que passam a incorporar à sua rotina, além das atividades em sala de aula, as reuniões pedagógicas, a participação na gestão escolar, planejamento pedagógico, dentre outras. “É como se os trabalhadores docentes tivessem que pagar o preço por esta autonomia conquistada, já que é resultante de suas lutas”. (OLIVEIRA, 2007, p. 369).

Estas mudanças atreladas a fatores como a indisciplina em sala de aula, o aviltamento salarial tão preocupante e discutido, porém pouco combatido, e outro elementos, já mencionados como contribuintes do processo de precarização do magistério colaboram para o aumento da incidência de pedidos de licença, de professores, para tratamentos de saúde em decorrência do trabalho que exercem. A dificuldade de lidar com as novas demandas educacionais ao mesmo tempo em que seu ofício é rebaixado (ao menos economicamente e politicamente) em comparação a outros, têm provocado reações de adoecimento físico e mental em uma parcela importante dos trabalhadores docentes, como argumenta Esteve (1999). Este autor descreve a situação como um “mal-estar docente” que assola o magistério. Tal expressão “aparece como um conceito da literatura pedagógica que pretende resumir o conjunto de reações dos professores como grupo profissional desajustado devido à mudança social”. (ESTEVE, 1991, p. 97).

Todavia, Teixeira (2007), ao conceber aproximações teóricas a respeito da condição docente, adota uma posição robusta ao defender que, a relação entre professoras/es e seus estudantes é primordial no estabelecimento do trabalho docente. A condição docente, para a autora, instaura-se, fundamentalmente, na relação “docente/discente” não importando, ao menos em primeira instância, as condições externas a essa relação como o tipo de conteúdo a ensinar, a disponibilidade de materiais, a estrutura da escola etc. O grande problema, entretanto, reside na dificuldade que os professores tem em propiciar essa relação (docente/discente) de forma que ela seja afetuosa e favoreça o processo de ensino-aprendizagem.

Está colocado um problema no coração da docência. [...] Quando a dificuldade do professor está no aluno e em suas relações com ele, estamos diante de um problema fundante, de um desafio imensurável. Estamos diante de uma questão maior que outras que os docentes possam viver e sentir, pois se trata de uma dificuldade relativa à própria origem da docência, problema frente ao qual os demais podem tornar-se menores. (TEIXEIRA, 2007, p. 440).

Certamente, condições de trabalho pouco favoráveis que trazem elementos de desvalorização e dificultam a afirmação da profissionalidade docente “arrastam” o magistério em direção a um quadro de crise generalizada em que poucos desejam ingressar. Como mostram estudos como os de Bueno e Lapo (2003), Tartuce, Nunes e Almeida (2010), Kussuda (2012), Gatti et al. (2014) e Simões Coelho (2017), uma parcela ínfima de jovens brasileiros deseja ser docente e, dentre aqueles que ingressam nas licenciaturas, muitos desistem do curso ou da profissão seja antes ou depois de lecionarem de fato. As condições em que a docência se realiza são cada vez menos atrativas. Em um futuro talvez não tão distante, onde se encontrarão as/os professoras/es? Quem ainda escolherá o magistério como profissão?

4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Considerando a necessidade de “firmar” a profissionalidade docente em direção à valorização do magistério, se faz necessário garantir alguns aspectos no que concerne à construção da profissão.

Primeiro, estabelecer uma formação nas licenciaturas que se importe com formar, de fato, professoras/es e não bacharéis disfarçados; os cursos de formação acadêmico-profissional, são importantes territórios de produção da profissão docente. Segundo, há a necessidade de fortalecer a profissão docente no sentido das condições em que ela se estabelece; como aponta Nóvoa (2017, p. 1131), “não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida. [...] A formação de professores depende da profissão docente e vice-versa”. Portanto, e não é novidade a ninguém, são necessárias urgentes melhorias tanto na preparação para o exercício da docência quanto nas condições para a atuação dos professores. Sem esta última, principalmente, a docência pode estar fadada a carecer de quem a queira exercer, ou mesmo fazendo isso, a queira assumir.

REFERÊNCIAS

AMORIM, M. A.; SALEJ, A. P.; BARREIROS, B. B.C. “Superdesignação” de professores na rede estadual de ensino de Minas Gerais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, 2018.

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BUENO, B. O. ; LAPO, F. R. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de pesquisa**, v. 118, p. 65-88, 2003.

CONTRERAS, J. A autonomia dos professores. São Paulo, SP: Cortez, 2002.

DINIZ-PEREIRA, J. E. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v.92, n. 230, p. 34-51, 2011.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2005.

ENGUITA, M. F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**, n.4, 1991.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (org.) **Profissão Professor**. (org.) Porto: Portugal: Porto Editora, 1991.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente**. Santa Catarina: EDUSC, 1999.

GATTI, B. et al. **A atratividade da carreira docente no Brasil**. Fundação Victor Civita, 2014.

GATTI, B.; DE SÁ BARRETTO, E.S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Unesco Representação no Brasil, 2009.

JAÉN, M. J. Os docentes e racionalização do trabalho em educação: elementos para uma crítica da teoria da proletarização dos docentes. **Teoria & Educação**, n.4, 1991.

KUSSUDA, S. R. **A escolha profissional de licenciados em física de uma universidade pública**. Bauru, SP. 2012. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Bauru, 2012.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos a profissão e da profissionalidade docentes. **Educação & Sociedade**, v.25, n. 89, p. 1159-80, 2004.

NACIF XAVIER, L. A construção social e histórica da profissão docente uma síntese necessária. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 59, p.827-49, 2014.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. **Profissão Professor**. (org.) Porto: Portugal: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

OLIVEIRA, D. A. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 99, p. 355-75, 2007.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.) **Profissão Professor**. (org.) Porto: Portugal: Porto Editora, 1995.

SIMÕES COELHO, A. M. **Destino profissional de egressos dos cursos de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Minas Gerais**. Belo Horizonte, MG. 2017. 311 f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Belo Horizonte, 2017.

SIMÕES COELHO, A. M.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Olhar o magistério "no próprio espelho": O conceito de profissionalidade e as possibilidades de se repensar o sentido da profissão docente. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 30, n. 1, p. 7-34, 2017.

TARTUCE, G. L. B. P.; NUNES, M. M. R.; DE ALMEIDA, P. C. A. Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 445-77, 2010.

TEIXEIRA, I. A. C. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. **Educação e Sociedade**, v. 99, n. 28, p. 426-443, 2007.

TENTI FANFANI, Emilio. Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 99, p.335-53, 2007.

TENTI FANFINI, E. **La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2005.