UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd

ANDRÉA ALCANTARA LIMA AGUIAR

A RELAÇÃO ENTRE A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE E A FORMAÇÃO INICIAL

VITÓRIA DA CONQUISTA - BA

2020

ANDRÉA ALCANTARA LIMA AGUIAR

A RELAÇÃO ENTRE A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE E A FORMAÇÃO INICIAL

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de pós-graduação em Educação - PPGed da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Políticas Públicas Educacional.

Orientadora: Professora Dra. Leila Pio Mororó.

VITÓRIA DA CONQUISTA – BA
2020

DEDICATÓRIA

Dedico à minha família. Em especial ao meu esposo Marcos Aguiar, principal incentivador e companheiro de todas as horas. Sem você não seria possível. Aos meus pais, Anísio Alcantara e Elvira de Oliveira que, dentro da simplicidade, me ensinaram a valorizar o conhecimento. Vocês foram inspiração e suporte. E aos meus filhos, Alícia e Lucas, minhas riquezas, pela compreensão em tantos momentos em que a atenção foi preterida em favor desse projeto profissional.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, que me direcionou para esse momento e esteve comigo nos extremos sentimentos experimentados durante o percurso: da alegria de ter passado na seleção, passando pelos momentos de fragilidade e chegando à alegria maior de concluir essa etapa da minha vida. Na certeza de que toda verdade pertence a Ele, caminhamos buscando-a na dependência da sua luz.

À professora Leila, a qual pode ser citada como exemplo no que diz respeito aos princípios éticos, trabalhados aqui, que são a essência dessa tão bela profissão. Mas, para, além disso, agradeço pelo cuidado, pelo carinho e empatia depositados em cada gesto e palavra, o que fez os meus dias mais leves.

Aos familiares e amigos que torceram para o meu sucesso.

Aos professores André Rodrigues Guimarães e Adenilson Souza Cunha Júnior, pelas sugestões que tanto contribuíram para o crescimento qualitativo desta pesquisa.

À professora Iracema Lima que, desde as aulas de Seminário de Dissertação, me acompanhou com atenção especial, contribuindo significativamente para as melhorias deste trabalho.

À minha cunhada e amiga Lielva Aguiar e ao meu grande amigo Alexandre Alcantara, que, além de inspirações acadêmicas, me ajudaram a construir esse sonho e acreditaram quando nem eu mesma sabia que seria possível.

Aos meus colegas da “Turma de Mestrado”: Ari Nogueira, Sibele Neri, Marcos Santos e Fernanda Paz pelo compartilhar dos conhecimentos e pelo companheirismo. Marcos e Fernanda, ultrapassando esses limites, foram se tornando amigos queridos enquanto ríamos, discutíamos os assuntos e chorávamos juntos. Valeu a caminhada com vocês!

Ao Nefop, grupo de pesquisa que para mim foi uma excelente fonte de conhecimento. Em especial, agradeço a Regina Alves pela disposição constante em ajudar.

Aos professores e colegas da turma 2018.

Aos professores egressos dos Parfor de Cândido Sales e Vitória da Conquista que se dispuseram a participar desta pesquisa.

À Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd.

RESUMO

Esta pesquisa busca analisar a relação entre a profissionalização docente e a formação inicial dos professores das redes públicas que cursaram Pedagogia pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Uesb. Aproxima-se teoricamente do Materialismo Histórico Dialético, por entender que a relação entre a profissionalização e a formação docente se estabelece nas contradições de interesses antagônicos, determinados historicamente. A pesquisa utiliza como instrumentos de coleta de dados principais a entrevista semiestruturada com os professores egressos do curso de pedagogia através do Parfor nos municípios de Cândido Sales e Vitória da Conquista e a análise documental. Para delimitar o contexto no qual a relação profissionalização e a formação se estabelece, foi realizado um levantamento sobre o processo de profissionalização da sociedade capitalista, a partir dos estudos da sociologia das profissões, assim como uma análise do debate sobre a disputa de concepções estabelecida no âmbito da profissionalização docente, que é materializada a partir da reforma da educação brasileira da década de 1990. Tanto a coleta como a organização e análise dos dados foram delimitadas a partir de quatro categorias principais:1. Profissionalização; 2. Trabalho; 3. Ética e 4. Valorização. Os dados têm indicado que existe um impacto positivo da formação no desenvolvimento da consciência social sobre a profissão, na mudança de concepção do trabalho docente pelo professor que faz a formação inicial já atuando, a partir do qual os professores articulam melhor, em maior ou menor grau, a teoria e a prática. Apontam também para a falta de conhecimento dos aspectos éticos deontológicos da profissão e a sua fragilidade no contexto dos municípios estudados. Percebe-se que a concepção de profissionalização das professoras volta-se para o contexto de suas necessidades profissionais individuais, sem, portanto, uma visão ampla e coletiva de profissão. Indica, ainda, que o desenvolvimento da autonomia profissional depois da formação entra em choque com o crescente controle do trabalho docente pela gestão das redes de ensino público municipais. Além disso, os dados trazem diversas incongruências entre as metas estipuladas nos planos nacional e municipais de Educação para a valorização docente, quando comparadas com a realidade apresentada pelas professoras, apontando para uma falta de comprometimento para com a profissão docente e, consequentemente, para com a falta de compromisso dos gestores municipais com a valorização docente e a construção de uma educação de qualidade. O texto também apresenta como categoria de conteúdo a situação da profissionalização docente encontrada nos munícipios de Cândido Sales e Vitória da Conquista, os quais apresentam sérios problemas em suas políticas educacionais que abrangem a profissionalização docente, problemas esses que trazem consequências não só para os docentes, mas para a própria qualidade da educação. De acordo com os dados apresentados conclui-se que no Brasil a relação estabelecida entre a profissionalização docente e a formação de professores contribui para um processo que profissionaliza desprofissionalizando. Ressaltando duas realidades marcantes nesse processo, o primeiro é a falta de conteúdo e de discussão nos cursos de formação de professores sobre aspectos relacionados à ética e à deontologia da profissão docente, o que enfraquece a consciência social e o reconhecimento da docência como profissão essencial de natureza ética. A segunda é a falta de compromisso do Estado com os aspectos de valorização, culminando na precarização do trabalho e da formação docente.

Palavras-chave: Profissionalização docente. Formação de Professores. Parfor

ABSTRACT

This research seeks to analyze the relationship between teacher professionalization and the initial training of public school teachers who studied Pedagogy through the National Training Plan for Basic Education Teachers - Parfor at the State University of Southwest Bahia - Uesb. It approaches theoretically Dialectical Historical Materialism, as it understands that the relationship between professionalization and teacher education is established in the contradictions of antagonistic interests, determined historically. The research uses semi-structured interviews with teachers who graduated from the pedagogy course through Parfor in the municipalities of Candido Sales and Vitória da Conquista as documentary analysis as their main data collection instruments. In order to delimit the context in which the relationship between professionalization and training is established, a survey was carried out on the professionalization process of capitalist society, based on the studies of the sociology of professions, as well as an analysis of the debate on the dispute of concepts established in the scope of teaching professionalization, which is materialized from the reform of Brazilian education in the 1990. Both the collection and the organization and analysis of the data were delimited from four main categories: 1. Professionalization; 2. Work; 3. Ethics and 4. Valuation. The data has indicated that there is a positive impact of training on the development of social awareness about the profession, in the change in the conception of teaching work by the teacher who does the initial training already working, from which teachers articulate better, to a greater or lesser extent. degree, theory and practice. They also point to the lack of knowledge of the ethical deontological aspects of the profession and its fragility in the context of the municipalities studied. It is perceived that the concept of professionalization of teachers turns to the context of their individual professional needs, without, therefore, a broad and collective view of the profession. It also indicates that the development of professional autonomy after training is at odds with the growing control of teaching work by the management of municipal public education networks. In addition, the data bring several inconsistencies between the goals stipulated in the national and municipal Education plans for teacher appreciation, when compared to the reality presented by the teachers, pointing to a lack of commitment to the teaching profession and consequently to the lack of municipal managers' commitment to teacher appreciation and the construction of quality education. The text also presents as a category of content the situation of teacher professionalization found in the municipalities of Candido Sales and Vitória da Conquista, which present serious problems in their educational policies that include teacher professionalization, problems that bring consequences not only for teachers, but for the very quality of education. According to the data presented, it is concluded that in Brazil the relationship established between teacher professionalization and teacher training contributes to a process that professionalizes de-professionalization. Highlighting two remarkable realities in this process, the first is the lack of content and discussion in teacher training courses on aspects related to the ethics and deontology of the teaching profession, which weakens social awareness and the recognition of teaching as an essential nature profession. ethic. The second is the State's lack of commitment to valuation aspects, culminating in precarious work and teacher training.

Keywords: Teacher professionalization. Teacher training. Parfor

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE – Associação Nacional pela formação dos profissionais de Educação

ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação

ANPEd- Associação Nacional da Pós-Gradução e Pesquisa em Educação

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

BM – Banco Mundial

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CE – Ceará

CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

CONAE – Conferência Nacional de Educação

CONARCFE – Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de formação do Educador

CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

DEB – Diretoria de Educação Básica Presencial

FAO - Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura

FIES – Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior

FMI - Fundo Monetário Internacional

FUNDEB – Fundo de Manutenção do Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do magistério

GCET - Gratificação por Condição Especial de Trabalho

GT – Grupos de Trabalho

IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IES – Instituições de Ensino Superior

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MARE – Ministério da Administração e Reforma do Estado

MEC – Ministério da Educação e Cultura

OEA - Organização dos Estados Americanos

OIT - Organização Internacional do Trabalho

OMC - Organização Mundial do Comércio

OMS - Organização Mundial da Saúde

ONG – Organização não Governamental

ONU – Organização das Nações Unidas

OTAN - Organização do Tratado do Atlântico Norte

PA – Pará

PAR – Plano de Metas Articuladas

PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PIB – Produto Interno Bruto

PNE – Plano Nacional de Educação

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PROUNI – Programa Universidade para Todos

SIMMP – Sindicato do Magistério Municipal Público de Vitória da Conquista

SINSERV – Sindicato dos Servidores Públicos de Vitória da Conquista

SMED – Secretaria Municipal de Educação

TPE – Projeto Todos pela Educação

UESB - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

UNICEF – Organização das Nações Unidas para a Infância

UNIDO - Organização das Nações Unidas para o Desenvolvimento Industrial

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Professoras Formadas no Parfor – Campus Vitória da Conquista..... 29

Quadro 2 – Perfil das Egressas do Curso de Pedagogia pelo Parfor – UESB..... 32

Quadro 3 – Produções por fonte e descritores..... 63

Quadro 4 – Produções por fonte e ano..... 64

Quadro 5 – Distribuição das produções pelas regiões brasileiras..... 65

Quadro 6 – Curso de Pedagogia nas Instituições de Ensino Superior públicas e privadas..... 80

SUMÁRIO

1INTRODUÇÃO.....17

2ABORDAGEM METODOLÓGICA.....23

2.1 O MÉTODO.....23

2.2 O MATERIALISMO DIALÉTICO COMO INSTRUMENTO TEORICO METODOLÓGICO PARA O ESTUDO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS.....26

2.3 PROCEDIMENTOS DE PESQUISA.....27

2.2.1 O Local da pesquisa.....28

2.3.2 Os Sujeitos da pesquisa.....30

2.3.3 Os Instrumentos de coleta de dados.....33

2.3.4 Organização dos dados e categorias do método.....36

3A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE NA SOCIEDADE CAPITALISTA.....37

3.1A PROFISSÃO DOCENTE E A ÉTICA DEONTOLÓGICA.....46

4 A PRODUÇÃO ACADÊMICA E A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE.....54

4.1 O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE NOBRASIL.....60

4.1.1 Metodologia utilizada para a revisão bibliográfica.....61

4.1.2 O quantitativo da produção acadêmica sobre Profissionalização docente e a Formação de professores.....63

4.1.3 As principais discussões em torno da Formação e Profissionalização docente apresentadas nas produções acadêmicas.....66

4.1.4 Sobre a concepção de Profissionalização no projeto de Profissionalização do Brasil.....68

5 A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: AVANÇOS E PERCALÇOS DE UM CAMINHO AMBIGUO.....73

5.1 CONTEXTO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS A PARTIR DA DÉCADA DE 1990 E A EXPANSÃO DA FORMAÇÃO DO PROFESSORES NO BRASIL.....74

5.2. O PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA – PARFOR.....88

6 FORMAÇÃO PARA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE? A PROFISSIONALIZAÇÃO DOS EGRESSOS EM PEDAGOGIA NO PARFOR DA UESB 94

6.1 A PROFISSIONALIZAÇÃO.....94

6.1.1 Aspectos contextuais da profissionalização nos municípios 94

6.1.2 Consciência Social sobre a profissão.....101

6.1.3 Impactos da formação na profissionalização docente.....105

6.1.4 Autonomia.....108

6.2 TRABALHO.....110

6.2.1 Reconhecimento sobre a especificidade do Trabalho Docente.....111

6.2.2 Articulação entre teoria e prática.....114

6.3 ÉTICA.....117

6.4 VALORIZAÇÃO.....120

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....126

REFERENCIAIS.....134

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS PROFESSORES EGRESSOS EM PEDAGOGIA ATRAVÉS DO PARFOR.....144

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se propõe analisar a relação entre a profissionalização e a formação inicial dos professores das redes públicas que cursaram pedagogia pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, em turmas oferecidas no campus de Vitória da Conquista e no polo de Cândido Sales.

Existem grandes desafios no campo da educação, um deles é a profissionalização docente, uma vez que o professor é um dos agentes mais importantes não só no processo de aprendizagem, mas na própria constituição da educação, o que pode se justificar a necessidade de se compreender o que é profissionalização docente e a sua relação com a formação de professores.

Além disso, percebemos que, no Brasil, os estudos sobre profissionalização estão mais concentrados nas discussões sobre a disputa de concepções do tema e os impactos dessas concepções nas políticas de valorização profissional. Esses estudos se desenvolvem principalmente após a reforma do Estado brasileiro, ocorrida na década de 1990, havendo maior concentração dos estudos nos aspectos profissionalismo e a profissionalidade[1] que fazem parte da profissionalização docente. Percebemos, nesses estudos, uma lacuna no que diz respeito a relacionar a formação inicial de professores ao processo de profissionalização, uma vez que, desde a década de 1990, tem-se dado centralidade a ela como responsável pela profissionalização docente. Este estudo pretende contribuir com o preenchimento dessa lacuna.

O contexto em que se insere a profissionalização docente na atualidade é uma sociedade oriunda da reestruturação do capitalismo. O capitalismo, como um modelo socioeconômico, que historicamente passou por diversas transformações, porém, a sua lógica, conforme defende Harvey (1992), continua sendo da produção em função do lucro como princípio organizador básico da vida econômica e política. Para tanto, e diante de uma de suas maiores crises pós-guerra mundial, propõe o estabelecimento da reforma do Estado, o qual, segundo esta perspectiva, deve se tornar mínimo para o social e máximo para o capital. No

[1] O termo Profissionalidade expressa a dimensão relativa ao conhecimento, aos saberes, técnicas e competências necessárias à atividade profissional. Por meio da profissionalidade, o professor adquire as competências necessárias para o desempenho de suas atividades docentes e os saberes próprios de sua profissão. Já o Profissionalismo é expressão da dimensão ética dos valores e normas, das relações, no grupo profissional, com outros grupos. É mais do que um tema de qualificação e competência, uma questão de poder. É uma construção social na qual se situa a moral coletiva. O profissionalismo se associa ao viver-se a profissão, às relações que se estabelecem no grupo profissional, às formas de se desenvolver a atividade profissional. (NUNEZ, RAMALHO, 2008, p. 4)

Brasil a reforma começa a se desenhar com maior intensidade a partir da década de 1990, mais especificamente em 1995, quando no então governo de Fernando Henrique Cardoso foi criado o Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE) e o seu Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.

Essas mudanças afetam diretamente a educação, que passa a ter centralidade nas políticas que tragam em seu bojo o objetivo de cumprir o seu papel de formar um novo trabalhador. Para reestruturar a educação no país foi sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, em 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, que destina 92 artigos para organizar o sistema educacional brasileiro, dos quais destacamos para essa pesquisa o art. 62, que regulamenta a formação dos professores para atuar na educação básica, exigindo formação em nível superior em licenciatura para esses profissionais, podendo ser realizada em Universidades ou em Institutos Superiores de Educação.

Mais especificamente no § 4º do artigo 87, essa mesma Lei estabelece o prazo de 10 anos para que todos os professores da educação básica tenham formação inicial compatível com a que preconiza lei, sendo admitidos, após esse prazo, apenas professores habilitados em nível superior.

A partir desta exigência, foram várias as iniciativas de fomentar a formação de professores, através de iniciativas diversas advindas tanto do setor privado como do setor público. Com relação às ações do setor público, essas aconteciam de forma fragmentada e desconexa, em programas promovidos e financiados ou pelos estados e ou pelos municípios. Neste contexto, as discussões e reivindicações se concentraram na necessidade de implantação de uma Política Nacional para regulamentar a formação dos professores vinculados às redes públicas de ensino.

Em 24 de abril de 2007, o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, lançou o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação por meio do Decreto nº 6.094, que integra o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE e diz respeito à mobilização em torno da melhoria da educação básica no Brasil, tendo como objetivo atuar em conjunto com os entes federados em regime de colaboração, dando respaldo no futuro à estrutura para execução do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. Este Plano de metas foi constituído por 28 diretrizes, sendo que "a diretriz XII visa instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação" (MORORÓ e SILVA, 2013, p. 6).

Em 2009, após o Decreto 6.755, que instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, foi implementado o Parfor, com o objetivo de oferecer, de forma emergencial, cursos de primeira ou segunda licenciatura, ou de formação pedagógica direcionados a docentes que estivessem há, pelo menos, três anos na rede pública da educação básica, e que ou não tivessem licenciatura, ou licenciados em área diversa da atuação.

Segundo dados da CAPES, até o final de 2016 foram implantadas 2.890 turmas, em 509 municípios, localizados em 24 unidades da federação. Nesse período, o Parfor atendeu professores oriundos de 3.282 municípios brasileiros. O mesmo levantamento aponta que até 2016, o referido programa registrava 36.871 professores cursando uma licenciatura e 34.549 formados.

No Censo de 2017, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) apontou que "em relação à escolaridade, 77,5% dos professores que atuam na educação básica possui nível superior completo. Desses docentes com graduação, 90,0% tem curso de licenciatura". Observa-se uma evolução nos números de professores licenciados, mas os números não revelam se esta formação tem constituído avanços na profissionalização dos participantes do programa.

A motivação em estudar essa temática partiu do interesse nas relações de trabalho, que vieram da formação inicial da autora. Esse interesse aumentou a partir do acesso aos textos sobre políticas educacionais, valorização docente, em especial os que tratam da formação e das discussões sobre profissionalização docente. Dessa aproximação surge a necessidade de analisar, mais profundamente, a relação entre a profissionalização docente e a formação de professores. Para isso, a pesquisa foi realizada tendo como lócus o Parfor, por entender que, após uma década da instituição desse programa, seria possível encontrar fatores que contribuiriam para análise desta relação.

Ressaltando, ainda, que este programa pode ser considerado um marco na política de formação de professores no Brasil, pois não houve anteriormente no país nenhum programa de abrangência nacional que estabelecesse, tal como o Parfor os parâmetros de articulação e execução entre os entes federados e instituições de ensino em nível superior envolvidas, além de ser financiado pelo governo.

Entender a profissionalização passa por conhecer a concepção de formação em que são pautados os programas do governo, assim como seus efeitos na constituição do professor como profissional, no avanço na carreira, na melhoria das condições de trabalho dos participantes, sua qualidade de vida, entre outros.

A percepção de que a adesão dos professores ao Parfor passa a ser fator preponderante na busca de ascensão profissional se deu porque a formação inicial em nível superior passou a ser exigida por lei, tornando o acesso a essa uma forma de ascendência no que tange os pilares da valorização dos professores (salário, carreira, formação e condições de trabalho). Essa, portanto, é a principal razão da escolha dos egressos do curso de Pedagogia através do Parfor, como sujeitos desta investigação, uma vez que o programa é destinado aos professores que já atuam na Educação Básica, mas que não possuem a formação mínima exigida pela LDB.

A formação faz parte da valorização profissional, articulando-se às condições de trabalho, ao piso salarial e ao plano de carreira, sendo que a profissionalização dos participantes dos programas de formação depende desta articulação. Por isso, essa pesquisa não se propôs observar os resultados do Parfor na educação de modo generalizado, mas analisar a relação entre o programa e a profissionalização docente, focalizando suas implicações.

Cabe ressaltar que "A temática da profissionalização docente é complexa e se apresenta sob diversos matizes" (RAIMANN, 2015A, p.5), não existe uma única concepção do que seja a profissionalização docente, mas sim concepções em disputa. Além disso, não há uma utilização homogênea do termo, alguns autores o usam como sinônimo de formação, outros como sinônimo de valorização, outros como um termo a parte. Existe ainda a discussão sobre a existência ou não da profissionalização do professor. Enquanto alguns autores defendem o avanço da profissionalização desses sujeitos nas últimas décadas, outros questionam se existe a profissionalização do professor, uma vez que não consideram a docência como profissão, mas como função ou semi-profissão, existindo ainda quem denuncie que o professor está vivendo um processo de desprofissionalização. Esta falta de consenso em torno da profissionalização complementa a necessidade de estudos sobre o tema e suas implicações para professor e para a educação.

No Brasil, essas disputas de concepção podem ser observadas quando comparamos o que afirmam os documentos oficiais e as falas dos que defendem as concepções pautadas nas orientações dos organismos internacionais[2], com as produções dos movimentos dos educadores,

[2] Grupo de instituições formadas por um conjunto de países-membros com personalidade jurídica no campo do Direito Internacional Público e atuam no âmbito das relações econômicas, políticas e sociais, ambientais por meio de regras, medidas e normas comuns e finalidades específicas. Podem ser divididos em instituições intergovernamentais: a) globais: ONU, OMC, OIT, OMS, FMI, FAO, BID, Banco Mundial e UNESCO, UNICEF, UNIDO; b) regionais: OEA, OTAN, OCDE, Cepal, Mercosul e União Europeia. No geral, sua estrutura de funcionamento compreende os principais órgãos: Assembleia Geral, Diretoria de Governadores e Secretariado Permanente. Para alcançar e monitorar os objetivos, conta, além da Sede, com escritórios regionais ou agências em outros países; e aquelas não-governamentais: Greenpeace, Cruz Vermelha, Internacional Human Rights, Aldeias Infantis e outras. (SILVA, 2010, p. 1)

nas quais podemos perceber as resistências e a luta por uma formação que venha ser emancipadora, que direcione o professor à profissionalização e à valorização profissional.

No contexto dessas disputas, surge o questionamento sobre em qual delas o Parfor, enquanto política de formação de professores, se fundamenta. A resposta a esse questionamento é de suma importância, pois a concepção de profissionalização baliza o modelo de formação e, consequentemente, o perfil de profissionais advindos dessa formação (seu pensar e agir), influenciando toda a educação, assim como o perfil dos futuros trabalhadores.

Diante da complexidade que envolve a profissionalização docente, a importância deste estudo está em analisar um dos aspectos de suma importância para compreendê-la em sua essência: a relação entre a formação de professores como política pública e a profissionalização docente, envolvendo nessa relação a disputa de concepções e as possíveis contradições apresentadas nesse movimento.

A questão de pesquisa que orientou o nosso percurso foi a seguinte: como se configura a relação entre a profissionalização docente e a formação inicial dos professores das redes públicas que cursaram Pedagogia através do Parfor na UESB?

O objetivo geral foi analisar a relação entre a profissionalização docente e a formação inicial dos professores que cursaram Pedagogia através do Parfor.

Sendo os objetivos específicos os seguintes:

1 Distinguir a concepção de profissionalização docente defendida pelos movimentos dos educadores e a defendida pelo Estado, a partir das aproximações e/ou conflitos apresentados na proposta de formação do programa;
2 Identificar coerências e/ou incoerências do processo de profissionalização docente promovido pela formação através do Parfor;
3 Identificar as contribuições da formação na construção da consciência ética e deontológica dos professores-alunos participantes da pesquisa;
4 Verificar os aspectos da valorização profissional dos egressos do Parfor, tais como a posição atual na carreira profissional, o piso salarial e as condições objetivas de trabalho na rede de ensino a que pertencem.

Com relação ao percurso metodológico esse trabalho se aproxima do Materialismo Histórico Dialético por entender que “toda pesquisa enquanto criação científica exige uma rigorosa fundamentação epistemológica, uma explicitação clara do posicionamento teórico do pesquisador” (GOMIDE, 2013, p.1). Sabemos que, como pesquisadora iniciante, não é possível explorar todo o potencial do método, por isso propomos uma aproximação com ele, como forma

de fugir da generalização e que, através de seus fundamentos, possamos ter alicerçado o pensamento e as ações no percurso desta pesquisa em busca da essência do nosso objeto.

A condução do processo investigativo foi realizada através de alguns procedimentos de pesquisa. Em primeiro lugar, dividimos a pesquisa em três momentos: o levantamento bibliográfico e documental (documentos específicos do contexto local), a coleta de depoimentos orais de professores egressos, e, por fim, a organização dos dados para serem analisados. Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram a análise documental e a entrevista semiestruturada e o local da pesquisa a UESB e as Redes dos municípios de Cândido Sales e Vitória da Conquista.

Este texto foi estruturado em sete sessões, sendo a primeira essa introdução.

Na segunda sessão, intitulada "Abordagem Metodológica da Pesquisa: Fundamentos e Procedimentos" abordamos a base teórico-metodológica da pesquisa, o Materialismo Histórico Dialético e seus fundamentos, na tentativa de explicar a sua associação ao objeto de estudo desta pesquisa e sua importância para o estudo das políticas públicas.

A terceira sessão, "A Profissionalização docente na sociedade capitalista e a docência", apresenta uma exposição sobre os conceitos de profissão no contexto histórico do mundo ocidental a partir dos estudos da sociologia das profissões, dando destaque às questões referentes a relação entre a profissão docente e a ética deontológica.

Já a quarta sessão, "Formação de Professores: profissionalizar, desprofissionalizando", apresenta uma revisão bibliográfica sobre a temática profissionalização docente e a formação de professores, trazendo reflexões a respeito da contradição existente entre o que é proposto para a profissionalização nos documentos oficiais e o que se encontra descrito nas pesquisas sobre a realidade das políticas públicas educacionais, assim como o debate sobre a disputa de concepções de profissionalização docente. Destacamos que na revisão bibliográfica que esta sessão apresenta nenhuma das pesquisas encontradas tratou diretamente dos efeitos da formação através do Parfor na profissionalização dos seus participantes.

Na quinta sessão, "A Política de Formação de Professores no Brasil: avanços e percalços em um caminho ambíguo", apresentamos, através da seleção e análise dos textos da revisão bibliográfica, uma contextualização da reforma do Estado e da reforma educacional, ocorridas a partir da década de 1990, e as principais ações que culminaram na implementação do Parfor, lócus desta pesquisa, assim como dados relevantes sobre esse programa apresentados nas pesquisas, dando-nos algumas pistas sobre a relação da profissionalização docente e a formação de professores.

A sexta sessão, “Formação para a Profissionalização Docente? O que dizem os dados ”, apresenta a análise dos dados encontrados nos documentos municipais e nas entrevistas realizadas com as professoras e monitoras egressas do curso de Pedagogia do Parfor, assim como algumas reflexões provindas do desvelamento de indícios da realidade da profissionalização nos munícipios estudados.

Por fim, as considerações finais, apresentadas na sessão sete, trouxeram uma abordagem sobre cada sessão e o que elas trazem de indícios sobre as totalidades parciais, as contradições no processo de desvelamento do real.

Esperamos que as análises desenvolvidas nesta dissertação permitam não somente ampliar o conhecimento a respeito da relação entre a política de formação inicial e a profissionalização docente, mas também indicar caminhos para a necessidade de realização de outras pesquisas sobre o tema, no sentido de aprofundar os estudos e ampliar o debate das questões que envolvem essa relação, ainda tão pouco explorada, tão importante. Entendemos que nas mediações inter-relacionais entre formação e profissionalização existem muitas contradições que não só podem desvelar a sua essência, como também apontar para caminhos de transformação social no que diz respeito às políticas para a profissionalização docente e para a educação como um todo.

2 ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA: FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS

Apresentaremos nessa sessão a metodologia da pesquisa, que se propôs a analisar a relação entre a profissionalização docente e a formação inicial dos professores das redes públicas que cursaram Pedagogia através do Parfor. Abordaremos o método Materialismo Histórico Dialético, os motivos da nossa aproximação com ele, além dos procedimentos de pesquisa (os instrumentos de coleta de dados, local e os sujeitos da pesquisa) e os dados adquiridos e a sua organização.

2.1 O MÉTODO

Quando nos propomos a evidenciar o método que escolhemos nos aproximar nessa pesquisa, não pretendemos em hipótese alguma apresentar um conjunto de normas ou regras que sirvam de base para dirigi-la. Mesmo porque, usando as palavras de Paulo Netto (2011, p. 52):

> Para Marx, o método não é um conjunto de regras formais que se aplicam a um objeto que foi recortado para uma investigação determinada nem, menos ainda, um conjunto de regras que o sujeito, que pesquisa escolhe, conforme sua vontade para enquadrar o seu objeto de investigação.

Sendo importante levar em consideração que as análises neste método têm pressupostos reais. Pressupostos que não são, tal como afirmam Marx e Engels (2019), arbitrários ou leis. São reais, produzidos por indivíduos reais através da sua ação e das suas condições materiais, tanto as encontradas prontas produzidas pela geração anterior, como as produzidas por eles. Por isso, podem ser analisados empiricamente.

O Materialismo Histórico Dialético busca, enquanto enfoque metodológico, entender como o ser humano produz a sociedade e a si mesmo como ser social, partindo do princípio de que tudo o que existe no universo tem existência material e por isso pode ser racionalmente conhecido. Neste processo racional, o sujeito produz o conhecimento através da reprodução do real em suas múltiplas determinações, com o objetivo de superar a aparência imediata das coisas e atingir sua essência.

Marx afirma que a realidade em sua totalidade, a qual é constituída de totalidades diversas (parciais), só poderia ser entendida em sua essência partindo dela mesma, tendo-a como pseudoconcreta, ou seja, na sua aparência imediata, sincrética. Para se alcançar a

realidade em sua essência, seria preciso uma análise minuciosa através da abstração. Nessa análise é importante considerar a singularidade do objeto, mas dentro da universalidade, sendo esses dois aspectos mediados pela particularidade que nada mais é do que as mediações. No momento em que se chega à essência, é hora de fazer o caminho inverso, ou seja, voltar para a realidade, agora não mais sincrética, mas como resultado do pensado, ou sintético.

Lembrando que essa síntese, ou como alguns autores chamam "concreto pensado", não é um conhecimento final, ou estático, pois a totalidade concreta, na sua dialética, é um todo estruturado em desenvolvimento e já pode ser considerado ponto de partida para novas análises.

Em se tratando da pseudoconcreticidade, Kosik (1976) defende a perspectiva de que na práxis histórica da constituição da condição material da existência, a realidade que se reproduz imediatamente na mente dos homens é diferente e muitas vezes contrária a sua essência, ao tempo que os homens se sentem naturalizados e no que é contraditório, nada veem de misterioso. A práxis nesse contexto é utilitária (determinada historicamente, unilateral e fragmentária dos indivíduos), ligada ao senso comum, dando condições ao homem de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas, mas não proporcionam a compreensão dessas coisas e da realidade. Não perdendo de vista que a realidade concreta (essência) se manifesta da realidade aparente (fenômeno), mas não em sua totalidade.

> O mundo da pseudoconcreticidade é um claro-escuro de verdade e engano. O seu elemento próprio é o duplo sentido. O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde. A essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos. (KOSIK, 1976, p. 11)

Então, ao nos depararmos com o nosso objeto de pesquisa utilizando as lentes do Materialismo Histórico Dialético, o observamos como uma realidade aparente: existe uma relação entre a profissionalização docente e a formação de professores. Ela está posta como prática social, porém, na forma como se apresenta não conseguimos compreendê-la em sua concreticidade, ou seja, é preciso identificar as múltiplas determinações que a constituem como realidade, identificar as contradições inerentes e externas nessa relação que a movimentam historicamente, entendendo-a como um instrumento de emancipação do indivíduo e desenvolvimento da sociedade, ao passo que fragmenta a práxis provocando desumanização desse indivíduo e retrocesso da humanidade.

Segundo Masson (2012), todo conhecimento é uma aproximação mais ou menos ampla do objeto, e por se tratar de uma aproximação, ele é relativo, principalmente porque ele só é verdadeiro na medida em que explica determinado objeto num determinado contexto social e

histórico. Além do mais, “O ser e o pensar modificam-se na sua trajetória histórica movidos pela contradição, pois a presença de aspectos e tendências contrários contribuem para que a realidade passe de um estado qualitativo a outro”. (MASSON, 2012, p. 5)

A pesquisa científica necessita de uma fundamentação teórica que a sustente e oriente de forma cientifica ao conhecimento do objeto. Mas para Marx, a teoria, “é de fato um produto do pensamento, do ato de conceber, não é de modo nenhum, porém, produto do conceito que pensa e se gera a si próprio [...] pelo contrário, é um trabalho de elaboração, que transforma a intuição e a representação em conceitos” (MARX, 2008, p.2). Sem perder de vista que essa elaboração é feita a partir da realidade aparente, a qual é analisada em suas múltiplas determinações, voltando a essa realidade agora compreendida em sua essência, de forma sintética.

Logo, o pesquisador tem como objetivo reproduzir o movimento real do seu objeto, produzindo conhecimento teórico, porém essa fidelidade só é possível através de uma fundamentação epistemológica que permite pensar através das leis e da distinção das categorias que formam aquela realidade. Outro aspecto importante é que no Materialismo Histórico Dialético esse novo conhecimento é produzido para a ação com vistas a transformação, ou seja, não se trata de uma simples análise crítica, mas de uma reflexão que gera movimento, envolve a articulação entre teoria e prática.

2.2 O MATERIALISMO DIALÉTICO COMO INSTRUMENTO TEÓRICO METODOLÓGICO PARA O ESTUDO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Por essa pesquisa se realizar no âmbito de uma ação de uma política pública, a saber o Parfor, política para a formação de professores, se faz necessário abordar o que vem a ser política pública como campo do conhecimento e quais as contribuições que o Materialismo Histórico Dialético tem dado a este campo. Mas o que vem a ser política pública? Adotamos a perspectiva de que “é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade” (HOLFLING, 2001, p.31).

As políticas educacionais fazem parte das políticas públicas, as quais são parte da totalidade que compõe a sociedade capitalista, sofrendo a influência de seus interesses econômicos, políticos e ideológicos. Portanto, “não é possível captar o significado de uma política educacional sem compreender a lógica global do sistema orgânico do capital” (GOMIDE, 2013, p. 8).

Diante das constantes crises do capitalismo global, no momento histórico que se seguiu os anos 1990, foram constituídas pressões para a reforma do Estado, de forma a reduzi-lo. Neste contexto, se fez necessária a reforma educacional, processo este estabelecido dentro da luta de classes, e por isso num ambiente de disputas. Nesta pesquisa é feito recorte dentro dessas políticas, no que diz respeito à formação de professores, buscando analisar a relação que essas estabelecem com a profissionalização docente, entendendo essa relação singular como expressão da universalidade da organização da sociedade capitalista, no momento histórico atual.

A partir dessas considerações, fica claro que a aproximação com esse método se deu pelo próprio objetivo, a saber como se configura a relação entre a profissionalização docente e a formação inicial dos professores/alunos das redes públicas que cursaram pedagogia no Parfor. Traz para o campo de investigação uma relação que se estabelece nas contradições de interesses antagônicos, determinados historicamente no movimento entre a mudança e a permanência. Concordando com a seguinte visão de que esse método: "Instiga tanto a ação de pensar os fatos como elementos de uma totalidade histórica, quanto a submetê-los a uma análise crítica que sustenta epistemologicamente a elaboração de uma síntese, com vistas à superação daquilo que consistiu em o ponto de partida" (BRZEZINSKI, 2014, p.2).

Sendo assim, a relação entre a profissionalização docente e a formação de professores no Parfor - UESB, política pública em uma instituição pública de ensino, constitui a pseudoconcreticidade desta pesquisa. Através dessa aparência da realidade temos indícios de como esta relação se estabelece, mas é na investigação e análise dos seus elementos que poderemos chegar a sua essência, tencionando a síntese deste particular, que pode trazer elementos do universal.

2.3 PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

Os procedimentos seguidos no desenvolvimento de uma pesquisa são muito importantes para a validade e confiabilidade do estudo e de seus resultados. Assim, os procedimentos descritos a seguir procuram especificar qual foi a trajetória da pesquisa.

Em primeiro lugar fizemos um levantamento bibliográfico e documental para reunir a produção acadêmica sobre o tema proposto, assim como os documentos que implementaram as principais leis nacionais que envolveram a formação de professores.

Em segundo, foi realizado um levantamento de documentos mais específicos do Parfor na Uesb, solicitação dos dados referentes aos professores nas redes municipais de ensino de

Vitória da Conquista e Cândido Sales e a coleta de depoimentos orais através de entrevistas semiestruturadas. Todos esses procedimentos para analisar os elementos da relação estabelecida entre a formação de professores, neste contexto, e a profissionalização.

Por fim, os dados foram organizados e analisados a fim de chegar no concreto pensado, ou seja, na relação da profissionalização e formação não como se apresenta, mas sim como é na sua essência.

2.3.1 O local da pesquisa

O espaço da pesquisa foi a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb), instituição educacional fundada em 1980, na mesorregião do Centro-Sul do Estado da Bahia. Apresenta estrutura multicampi, tendo sua sede situada na cidade de Vitória da Conquista e mais dois *campi*, um na cidade de Jequié e outro na cidade de Itapetinga.

Em 2019, a UESB completou 39 anos, tendo se tornado uma das principais responsáveis pela formação de profissionais no interior da Bahia e Norte de Minas Gerais, não somente como mera instituição de nível superior, mas como referência em qualidade, tanto na graduação, através das dezenas de cursos oferecidos presencialmente e semipresencialmente, quanto na pós-graduação em cursos de especializações, mestrados e doutorados.

Optamos por realizar a pesquisa com os egressos do curso de pedagogia oferecido através do Parfor, pois segundo o Relatório de Gestão 2009-2018, da Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB) (DEB/CAPES, 2013), o curso de Pedagogia é o mais procurado pelos professores, representando 15,46% da demanda por vagas no período 2009-2013, sendo a região Nordeste aquela a liderar os pedidos de vagas.

O Parfor na UESB começou suas atividades em novembro de 2009. Desde esse ano a universidade vem desenvolvendo o programa com o objetivo de formar os professores das redes estaduais e municipais da educação básica. Neste período ofertou apenas cursos de 1ª licenciatura. Os cursos de Pedagogia têm carga horária de 3.200 horas, sendo dessas, 400 horas de estágio supervisionado. A faixa etária dos alunos varia entre 21 e 65 anos, e são residentes de Vitória da Conquista e de cidades vizinhas: Anajé, Barra do Choça, Caraíbas, Cordeiros, Bom Jesus da Serra, Tremedal, Belo Campo, Cândido Sales, Encruzilhada, Planalto, Poções, Jânio Quadros e Aracatu (UESB, Secretaria do Parfor, 2018).

Para a escolha do local de pesquisa, foram considerados dois critérios. Um deles foi ter a representatividade dos professores da sede e polos. Uma vez que, para os professores que atuam na zona rural, ou em cidades menores, as dificuldades de acesso a formação são maiores,

pois não há como conciliar as atividades docentes com o estudo fora do município onde trabalham. A Uesb, visando atender a essa realidade, ofereceu o Curso de Pedagogia tanto nos seus campi quanto "fora de sede". O outro critério foi definido pelo fato desta pesquisa se tratar da análise da relação entre a formação e a profissionalização, o que aponta para a necessidade dessa análise ser feita através dos egressos, partindo do princípio de que a proximidade com a essência do objeto se torna mais factível tendo essas professoras passado por todo o curso e com o diploma em mãos.

Através desses critérios, foram definidos dois municípios para realização da pesquisa: Vitória da Conquista, como uma das sedes do Parfor na Uesb, e o polo de Cândido Sales, porque, além de oferecer um grande número de egressos, foi o único polo que no período da pesquisa já obtinha turma com o curso concluído.

Diante da opção pelos egressos como sujeitos da pesquisa, levantamos os dados do Parfor na Uesb, mais especificamente no campus de Vitória da Conquista, sede, e no polo de Cândido Sales, buscando encontrar o curso do Parfor com o maior número de formados e encontramos a seguinte realidade:

Quadro 1 - Professores formados no Parfor – Campus Vitória da Conquista

Percentual de professores/alunos formados no Parfor Período: 2009. 2 a 2017.2						
	Campus			Campus/Polo		
Cursos	**Vitória da Conquista**			**Vitória da Conquista- Cândido Sales**		
	Matriculados	**Formados**	**% Formados**	**Matriculados**	**Formados**	**% Formados**
Ciencias Biológicas	72	57	79,17	0	0	0
Ciencias Sociais	24	18	75,00	0	0	0
Filosofia	20	15	75,00	0	0	0
História	78	54	69,23	0	0	0
Geografia	32	26	81,25	0	0	0
Letras	83	58	69,88	0	0	0
Matemática	78	50	64,10	0	0	0
Pedagogia	**504**	**420**	**83,33**	**106**	**75**	**70,75**

Fonte: UESB, Secretaria do Parfor, 2018

Não foram considerados no quadro os dados das turmas que ainda estavam em curso por não fazerem parte do universo da pesquisa.

Além de serem limítrofes, os municípios que serviram de local para essa pesquisa, têm uma ligação histórica, uma vez que Cândido Sales foi distrito de Vitória da Conquista entre os

meados do século XIX até 1962, quando foi emancipada. Os dados apresentados a seguir mostram algumas características desses municípios, desnudando, de forma aparente, um pouco da realidade de cada um. Mas mais do que isso, revelam as discrepâncias desta realidade, apontando para o universal: a falta de equidade entre os municípios brasileiros.

A cidade de Vitória da Conquista[3] está situada a 509 km de Salvador, capital do Estado da Bahia, na mesorregião centro sul e região econômica do sudoeste do Estado da Bahia. A sua população no último senso (2010), foi de 306.866, sendo que, destes, 274.239 moram na zona urbana. Segundo o IBGE (2019), essa população já é estimada em 338.480 habitantes. Considerada a terceira maior cidade e sexta economia do Estado, seu destaque está no setor de serviços, principalmente os educacionais e os de saúde, responsáveis por mais de 70% do PIB do município. Além disso, é considerada centro comercial da região sudoeste, constituindo-se polo de atração populacional, devido, entre outros fatores, às condições habitacionais, ao setor de serviços e à sua tradição de um comércio forte.

Já o município de Cândido Sales[4] está situado na mesorregião centro-sul, e é apresentada como integrante da microrregião de Vitória da Conquista. Desde a sua formação como povoado, teve sua tradição econômica voltada para a agricultura, sendo povoada por fazendeiros que se estabeleceram às margens do Rio Pardo, o qual margeia a cidade. Sua população no último censo foi de 27.918, já a estimativa atual do IBGE (2019) é de uma população de 25.189, apontando para um decréscimo populacional. Destaca-se na produção de mandioca.

2.3.2. Os sujeitos da pesquisa

Os depoimentos foram colhidos através de entrevista semiestruturada com um grupo de sujeitos, formando o conjunto de dez egressos do curso de Pedagogia do Parfor na UESB, sendo cinco do munícipio de Vitória da Conquista e cinco no munícipio de Cândido Sales.

No projeto de pesquisa foram previstos alguns critérios para a escolha dos entrevistados, como ser egresso do curso de pedagogia através do Parfor do campus de Vitória da Conquista ou do polo de Cândido Sales e ser professor efetivo nas redes municipais

3 Dados disponíveis no site oficial da Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista< https://www.pmvc.ba.gov.br/ > e do IBGE < https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/vitoria-da-conquista>

4 Dados disponíveis no site oficial da Prefeitura de Candido Sales < http://www.candidosales.ba.gov.br/detalhe-da-materia/info/historia-de-candido-sales/6509 > e do IBGE < https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/candido-sales/panorama>

participantes desta pesquisa. Porém, após ida ao campo, foi necessário extinguir o critério que dizia respeito a ser professor efetivo nas redes municipais, pois constatamos que muitos professores formados através do Parfor não possuíam esse tipo de vínculo ou não tinham vínculo algum, o que já podemos considerar um dado sobre a frágil relação entre a formação e a profissionalização quando não existem garantias dos outros pilares da valorização.

Com a lista de egressos de Cândido Sales disponibilizada pela secretaria do Parfor da UESB e a lista de egressos de Vitória da Conquista, disponibilizada pela Secretaria de Educação da Prefeitura dessa cidade, os professores foram consultados sobre a sua disponibilidade para cederem a entrevista, quando foi constatado através das respostas ao convite, que no polo de Cândido Sales, em sua maioria, os egressos não eram professores efetivos da rede. Na época do curso, o vínculo empregatício, desses professores se deu por meio de contrato, tendo o caso de uma professora que fez o curso mesmo sem contrato com o município, não sendo ela o único caso. Em Vitória da Conquista identificamos que as professoras efetivas, da rede do município, em grande parte, já tinham feito o curso em nível superior através do programa especial de Formação de Professores em Exercício na Educação Básica, realizado pela Uesb no período de 2004 ao primeiro semestre de 2009, que antecedeu o Parfor. Esse programa funcionou por meio de convênio com a Secretaria de Educação do município de Vitória da Conquista. Ali, o curso de pedagogia, através do Parfor, foi composto por alguns poucos professores que não participaram do curso anterior e, em sua grande maioria, por monitores das creches, os quais até o ano de 2018, estiveram como regentes nas salas de aula nas creches da Educação Infantil do município, mesmo sem terem o cargo de docentes.

Diante desta realidade, o critério de escolha foi o de ser egresso no curso de Pedagogia do Parfor, da sede em Vitória da Conquista, ou do polo de Cândido Sales. Tendo sido atendido esse critério, a escolha dos egressos foi feita de forma aleatória a partir das listas de egressos, citadas acima, e o aceite ao convite para participação na entrevista.

O perfil dos professores egressos foi traçado através de aspectos profissionais, tais como tempo de experiência, formação, função exercida e vínculo empregatícios.

Com o objetivo de resguardar a identidade dos participantes da pesquisa, eles serão apresentados através de nomes fictícios. Para os egressos de Vitória da Conquista, nomes com a inicial V, e para os egressos de Cândido Sales, nomes com a letra inicial C, fazendo referência as letras iniciais de cada cidade.

Quadro 2 – Perfil das egressas do curso de Pedagogia no Parfor

Nome	Idade (anos)	Tempo de Experiência (anos)	Formação (anterior ao Parfor)	Pós-Graduação	Função/ Vínculo (Durante Curso)	Função/ Vínculo (Atual)
Cândido Sales			-	-	-	-
Camila	46	13	Téc. Contábil; Magistério; Licenciatura em Biologia	Especialização Lato sensu	Professora (em desvio de Função)/ Efetiva	Auxiliar de Disciplina/ Efetiva
Cecília	38	16	Magistério	-	Professora/ Contrato	Desempregada
Carolina	43	0	Téc.Contábil	-	S/ Vínculo	Artesã autônoma
Catarina	62	23	Magistério	-	Contrato	Aposentada
Clara	35	8	Magistério	-	Contrato	Contrato
Vitória da Conquista			-	-	-	-
Nome	**Idade (anos)**	**Tempo de Experiência (anos)**	**Formação (anterior ao Parfor)**	**Pós-Graduação**	**Função/ Vínculo (Durante Curso)**	**Função/ Vínculo (Atual)**
Valentina	43	16	Magistério	Especialização Lato sensu	Professora/ Contrato	Monitora/ Efetiva
Verônica	50	19	Téc.Contábil	Especialização Lato sensu	Monitora/ Efetiva	Monitora/ Efetiva
Verbena	37	19	Magistério	Especialização Lato sensu	Professora/ Efetiva	Professora/ Efetiva
Viviane	41	19	Téc.Contábil	-	Monitora/ Efetiva	Monitora/ Efetiva
Valéria	41	19	Téc. Contábil	-	Monitora/ Efetiva	Monitora/ Efetiva

Fonte: Produzido pela autora

Cabe ressaltar que chamaremos todas as entrevistadas de professoras, ou seja, consideraremos a formação em pedagogia que as habilita como tal, independente do cargo que estejam ocupando, ou o fato de estarem desvinculadas das redes de ensino de seus municípios.

Sobre a idade, observamos que, em sua maioria, as professoras pesquisadas se encontram na faixa dos 37 aos 50 anos, tendo somente uma entrevistada bem acima desta faixa etária e já aposentada. Comparando essa idade ao tempo de serviço, a média geral está acima de 15 anos de atuação, e, levando em consideração que das 10 entrevistadas, apenas uma tem outra licenciatura, constatamos que a formação em nível superior dessas professoras se deu

acima dos 30 anos de idade, fora da faixa de 18 a 24 anos, chamada de taxa líquida de matrículas, considerada a ideal quando comparada com as estatísticas internacionais.

A realidade desses municípios condiz com a realidade nacional onde, segundo os dados do observatório do Plano Nacional de Educação - PNE, em 2015, apenas 18,1% dos jovens nessa faixa estavam estudando no ensino superior. Fatores como classe/ renda, raça/cor são determinantes nessa realidade, conforme apontam pesquisas "Somente 27% dos jovens de 18 a 24 anos tem o Ensino Médio completo. A renda é um determinante muito mais importante do que a variável raça/cor, embora essa última variável apresente influência em todas as faixas de renda" (ANDRADE, DACHS, 2006, p. 1), o que se confirma na fala de várias professoras que atribuíram a formação tardia a questões de renda familiar. Além disso, aponta para outros elementos da relação entre formação e profissionalização, pois o fato de atuarem sem formação em nível superior, embora de acordo a lei, aponta para falta de acesso a fatores de valorização profissional, entre outros elementos, que mediam a relação entre formação e profissionalização docente, os quais discutiremos na sessão 6.

2.3.3. Os instrumentos de coleta de dados

Para a condução do processo investigativo foram eleitos dois instrumentos de coleta de dados: a análise documental e a entrevista semiestruturada.

A pesquisa documental se caracteriza por ser realizada em documentos que não receberam tratamento analítico. Este tipo de pesquisa foi considerado por se tratar de uma pesquisa na área das políticas educacionais na qual considera-se fundamental a análise das leis, decretos, e outros documentos para a compreensão das ações governamentais.

Em nossa pesquisa, a análise dos documentos oficiais, tanto os produzidos pelo Estado, como os produzidos pela Instituição de Ensino Superior e pelo município, foram de muita importância para atingir o primeiro e segundo objetivos específicos, a saber: Distinguir a concepção de profissionalização docente, defendida pelos movimentos dos educadores e a defendida pelo Estado a partir das aproximações e/ou conflitos apresentados na proposta de formação do programa; identificar coerências e/ou incoerências no processo de profissionalização docente, promovido pela formação no Parfor.

Da mesma forma, o processo de profissionalização proposto e descrito nos documentos foram utilizados para, junto aos dados da pesquisa de campo, verificar os aspectos da valorização profissional, quarto objetivo específico da pesquisa.

Foi realizado como primeira parte da pesquisa, o levantamento dos documentos sobre formação de professores no contexto da reforma educacional, realizada desde a década de 1990, assim como a produção acadêmica a partir de 2009. A metodologia, no que diz respeito aos procedimentos de pesquisa dessa revisão de literatura, se encontra na sessão 3, onde apresentaremos também a análise e as considerações sobre o que vem sendo escrito sobre o tema e da análise dos documentos.

Na segunda parte, foi proposto a análise dos documentos que tratam do objeto nas suas singularidades, ou seja, os produzidos para o Parfor na UESB e pelos municípios, para compreender aspectos referentes à formação, salário e carreira docente. Os documentos elegidos como importantes para essa análise foram: o relatório do Parfor na UESB, correspondente ao período de 2009 a 2018, a lista de professores formados pelo Parfor nos municípios pesquisados (Vitória da Conquista e Cândido Sales), o Projeto de Reconhecimento do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, o Projeto de Implantação do Parfor em Cândido Sales e os respectivos planos de carreira de Vitória da Conquista e Cândido Sales.

Buscando maior aproximação com o objeto dessa pesquisa, a entrevista foi adotada como instrumento de coleta dos depoimentos, por se tratar, entre outros fatores, de um instrumento que proporciona interação entre entrevistador e entrevistado, permitindo que as informações fluam com mais facilidade, num ambiente de influência mútua. Desta forma, fica mais fácil desvelar as diversas totalidades parciais presentes na unidade concreta do objeto:

> Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados. (DUARTE, 2004, p. 215)

A entrevista pode ser usada para aprofundamento de aspectos levantados por outros tipos de instrumentos de coleta de dados. Segundo Minayo, Deslandes e Gomes, a entrevista "tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo" (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2009, p. 64).

No nosso caso, os dados levantados nas entrevistas foram necessários para o aprofundamento a respeito de como a formação de professores vem sendo articulada com a

profissionalização desses docentes, tanto pelo Parfor na UESB, quanto nos municípios em que os egressos atuam. Em relação ao curso, a ideia foi aprofundar se a concepção vinculada ao curso condiz com a concepção de profissionalização docente defendida pelo movimento dos educadores ou com a dos organismos internacionais. Além disso, através da entrevista visamos atender ao terceiro objetivo específico, o qual se pretendia identificar as contribuições da formação do Parfor na construção da consciência ética e deontológica nos professores participantes e verificar com a análise dos dados os aspectos da valorização profissional dos egressos do Parfor, tais como: a posição atual na carreira profissional, o piso salarial e as condições objetivas de trabalho na rede de ensino a que pertencem, sendo esses aspectos considerados intimamente ligados ao processo de profissionalização.

O tipo de entrevista utilizado foi a semiestruturada, que segue um roteiro básico, que pode ou não ser seguido rigorosamente, permitindo ao entrevistador fazer adaptações de acordo com as necessidades surgidas durante o processo.

Considerando a amplitude do objeto, o roteiro foi organizado com várias perguntas, formuladas a partir dos objetivos específicos e considerações preliminares feitas a partir das diversas leituras. Porém, cabe ressaltar que, na sua aplicação, tal roteiro não foi seguido de forma engessada, pelo contrário, as perguntas foram introduzidas na conversa, aprofundando-as ou não de acordo com as respostas, as quais geraram novas perguntas. Foram realizadas também alterações na ordem das perguntas, sendo algumas suprimidas quando já abordadas durante outro momento de fala do entrevistado.

Essa situação nos possibilitou considerá-la como uma entrevista semiestruturada, tendo escolhido essa forma de entrevista por concordarmos que “parece-nos claro que o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz em educação aproxima-se mais dos esquemas livres, menos estruturados” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 34), pois os sujeitos da pesquisa, geralmente professores, diretores, orientadores, alunos e pais, entre outros, “são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 34).

Os encontros para a realização das entrevistas foram individuais, marcados antecipadamente, adequando os dias e os horários à conveniência de cada entrevistado, sendo que o roteiro foi disponibilizado para os que tiveram interesse de conhecê-lo antecipadamente. Todas as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas.

Com relação aos cuidados éticos, foi explanado para cada entrevistado que as informações advindas dos depoimentos colhidos na entrevista seriam utilizadas somente para a análise do objeto da pesquisa e que seus nomes não seriam divulgados em hipótese alguma.

Além disso, como compromisso ético da pesquisa, foi solicitado ao entrevistado que assinasse o Termo de Consentimento Livre Esclarecido, no qual declara que consentiu em participar da pesquisa pela sua própria vontade, sem recebimento de qualquer bônus, que os dados serão utilizados somente para fins acadêmicos e que as informações disponibilizadas serão submetidas a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

2.3.4. Organização dos dados e as categorias do método

Os critérios para a identificação das unidades de análises, as quais possibilitaram a análise dos documentos no âmbito nacional, assim como a construção do roteiro de entrevista e o agrupamento e a apresentação dos dados oriundos do recorte das entrevistas realizadas, foram os próprios objetivos específicos, os quais atuaram como mediadores da teoria no campo empírico, formando unidades de análise que nos nortearam na busca de compreensão do nosso objeto.

Diante do exposto, a relação entre a profissionalização docente e a formação de professores no Parfor é investigada a partir de quatro categorias: a Profissionalização; o Trabalho; a Ética e a Valorização.

Após leituras cuidadosas das entrevistas, os dados foram distribuídos e analisados de acordo com essas categorias de análise a partir das quais entendemos melhor o nosso objeto em sua essência.

3 A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE NA SOCIEDADE CAPITALISTA

Para alcançar o objetivo estabelecido para esta pesquisa, esta sessão busca especificamente analisar os estudos sobre a profissionalização da sociedade capitalista, assim como abordar a situação da docência nesse processo de profissionalização, dando foco às questões deontológicas do mesmo.

Para isso, faz-se necessário o entendimento do que é uma profissão e como se dá o processo de profissionalização de um ofício, para isso, buscamos o suporte da sociologia das profissões. Conhecidos os conceitos e o processo histórico dialético a partir do qual se formaram as teorias sobre as profissões, será apresentada como está sendo desenvolvida a discussão sobre as concepções de profissionalização em disputa pelos principais estudiosos da área.

O processo de profissionalização é uma marca muito importante das sociedades ocidentais modernas, por isso o estudo das profissões é motivo de interesse da sociologia desde os clássicos como Durkheim (1983), que afirmou que "há tantas morais quanto profissões", vendo a corporação[5] profissional como uma instituição que traria uma nova ordem moral à sociedade industrializada, fazendo-a harmônica. Observamos que ao longo da história essa idealização não se concretizou e que as corporações passaram mais para arenas de conflitos políticos, obedecendo a agenda competitiva que o sistema vigente orienta para o mercado.

Monteiro (2011) traz uma definição apresentada pela *Australian Council of Profissions Ltda.*, do que, para eles, representa o ideal de uma profissão:

> Significa um grupo disciplinado de indivíduos que aderem a elevadas normas éticas e se apresentam e são aceitos pelo público como possuidores de conhecimentos e competências especializados numa amplamente reconhecida área do saber, adquirido através da educação e formação de alto nível, e que são preparados para exercer essas competências nos interesses dos outros. (MONTEIRO, 2005, p.12)

Nesta citação podemos observar diversos critérios que devem ser atendidos para que um ofício seja considerado profissão. Sabemos que a concepção por trás da citação acima foi construída historicamente através da dialética do pensamento dos diversos momentos da

[5] A união e organização dos ofícios como se fossem um só indivíduo, buscando realizar objetivos incomuns. Partiram do elo constituído entre eles pela propriedade e trabalho em comum, buscaram nas corporações proteção contra a concorrência dos servos fugitivos, a construção comunitária para venda das mercadorias, defesa do trabalho aprendido arduamente através da exclusão de pessoas não qualificadas, a necessidade de formação de uma foça militar organizada, entre outros objetivos. (MARX, 2005)

configuração do trabalho na sociedade capitalista. Para nos ajudar a conhecer esses pensamentos buscamos a sociologia das profissões que, de acordo com Rodrigues (2002), apresenta-se como um manual de estudos das profissões a partir do qual se pode situar ou estabelecer um plano de observação e análise dos mais variados grupos ocupacionais. Dubar (2005) afirma que a sociologia das profissões surgiu como estratégia de profissionalização dos sociólogos atingidos pela crise de 1929, o que nos remete ao fato de que ela seria, assim como outras teorias, "um produto de vínculos sociais e ideológicos, limitada por uma visão de mundo, na sociedade e do homem, orientadora do seu desenvolvimento (DUBAR, 2005, p.170). Podemos, ainda, baseados nos estudos de Marx e Engels (2005), considerar que as profissões, assim como as teorias que a fundamentam, são determinadas pela classe dominante, uma vez que segundo esses autores, a classe, que é força material dominante da sociedade, é também a possuidora das ideias dominantes. Sendo assim, a constituição histórica das profissões foi determinada pela classe burguesa, assim como os estudos sobre elas são realizados a partir dos conceitos, valores e objetivos dessa mesma classe.

Porém, essas constatações não tiram a importância do estudo dessas teorias para a compreensão do processo de profissionalização da sociedade ocidental, mesmo porque o estudo se estabelece nessa sociedade capitalista, onde as relações de trabalho, e, consequentemente, o estabelecimento e reconhecimento das profissões acontecem conforme esses modelos. Por isso, neste estudo explanamos as principais teorias da sociologia das profissões e como elas interagiram com a sociedade.

Dubar (2005) faz um retrospecto das profissões, as quais, juntamente aos ofícios, tem, no ocidente, origem comum nas corporações. No século XV, auge das corporações, distinguiam-se quem tinha direito ao corpo, ou seja, quem poderia fazer parte de uma corporação reconhecida, e quem não tinha direito, que eram as pessoas sem qualificação. Observamos nessa informação que, desde os primórdios, tanto os ofícios quanto as profissões estão ligadas à qualificação e logo nos remete à formação, também já podemos observar a segregação dos qualificados e não qualificados, feita através do conhecimento.

O autor continua descrevendo que o termo profissão deriva da profissão de fé, uma espécie de juramento realizado nas cerimonias rituais de admissão nas corporações, a partir da qual assumia-se alguns compromissos com aquela corporação e suas regras. Outro aspecto interessante é a ideia de pertencimento. Fazer parte de uma corporação era o engajamento de uma vida, envolvendo aspectos de linguagem, condição social e "uma qualidade ontológica permanente que compartilhava com quem exercia o mesmo ofício e que o distinguia dos membros de outras profissões" (DUBAR, 2005, p. 166), além de determinar sua posição social.

Outro ponto relevante que a sociologia das profissões retrata é a importância que as universidades tiveram para o desenvolvimento das profissões, ou da profissionalização da sociedade, uma vez que a educação formal serve de base para a maioria das ocupações das sociedades modernas. Dubar (2005) aponta para o fato de que antes da expansão das universidades no século XIII, o trabalho era genérico e todos os trabalhadores, tanto os das artes liberais (artistas e intelectuais), quanto os das artes mecânicas faziam parte de uma mesma organização corporativa. Após o fortalecimento das universidades, houve uma oposição das profissões, as ensinadas nas universidades passam a ser associadas ao espírito, ao intelectual, ao nobre e o ofício surge associado ao braçal, ao baixo etc. Então, a profissão exige um conhecimento intelectual maior e mais aprofundado do que do ofício, já que este está calcado no prático.

Neste breve relato sobre o surgimento das profissões, é possível reconhecer aspectos ainda rudimentares da organização profissional, os quais tornaram-se cada vez mais complexos com a divisão do trabalho e o desenvolvimento do capitalismo, dando origem a diversas teorias reunidas sob a sociologia das profissões que visa a compreensão desse fenômeno social.

Segundo Dubar, a Teoria Funcionalista das profissões se constitui, em muitos aspectos, uma teorização *expost* de uma longa tradição que, desde Flexner em 1915, passando por Carr-Saunders em 1933, chegando a Parsons em 1968, entendem que "a profissão representa a fusão da eficácia econômica com a legitimidade cultural". (DUBAR, 2015, p. 172).

Encontramos em Trevizan (2016) um levantamento que apresenta os critérios que estabelecem se uma ocupação pode ou não ser definida como profissão, baseado na teoria funcionalista de Parsons de 1955:

> 1. Especialização e restrição do fornecimento de serviço; 2. Existência de associações profissionais (código de conduta e de ética e de deontologia profissionais); 3. Realização de tarefas basicamente intelectuais, que requer aquisição prévia de competências e existência de corpo sistemático de teoria (conhecimento altamente especializado, domínio de atributos específicos, com vocabulário próprio, adquirido por meio de disciplinas específicas); 4. Interiorização de conhecimentos por meio de longa formação e posse de licença reconhecida pela sociedade e pelo Estado; 5. Rigoroso controle de admissão de novos candidatos ao exercício como membros, caracterizado como uma categoria autorregulada com caráter monopolista; 6. Condições de trabalho adequadas, sendo suas funções especialmente valorizadas, como privilégios em relação a renda, poder e prestígio; 7. Caráter pragmático e não exclusivamente teórico; 8. Desenvolvimento de autonomia no processo de trabalho. (TREVISAN, 2016, p. 153)

Angelin (2010) afirma que na visão funcionalista uma atividade só pode ser considerada profissão se ela possuir um conjunto específico e preciso de atributos. Neste

sentido, uma ocupação só atinge o status de profissão se atender, no mínimo, a esses atributos, sendo o estudo dos funcionalistas voltados para demonstrar o valor social das profissões a partir da análise das funções que estas profissões tinham para com o sistema social. Nesta perspectiva, destacam-se como mecanismos importantes de proteção e manutenção das profissões as associações profissionais, pois essas buscam garantir a autonomia profissional e a auto regulação das profissões. A partir destes critérios para a teoria da profissionalização, restringe o reconhecimento de uma profissão apenas a algumas categorias intelectuais que fizeram cursos superiores e que estão organizados para manter e consolidar o controle sobre o seu público alvo, excluindo os membros de todas as semiprofissões, quase profissões ou pseudoprofissões, as quais estão no máximo em processo de profissionalização.

Rodrigues (2002) afirma que este modelo ideal de profissional ocorre a partir de uma dinâmica de legitimação cultural oriunda da necessidade que o cliente tem do profissional e a necessidade que o profissional tem do cliente, ou seja, de "uma reciprocidade assimétrica (conhecimento/ ignorância), que permite a sua institucionalização (autoridade/confiança)" (RODRIGUES, 2002, p. 9).

Essa teoria foi contestada por outras correntes de pensamento, dentre elas, as teorias histórico-críticas, que estabelecem suas críticas baseadas principalmente no fato de não levarem em consideração a perspectiva histórica e cultural. Ou seja, para os estudiosos dessa corrente, os funcionalistas não fizeram mais do que enumerar os atributos que eles entenderam como constituintes da profissão, sem relacioná-los entre si, generalizando as experiências dos Estados Unidos e Inglaterra, como se a natureza das profissões se estabelecesse da mesma forma em todos os países (ANGELIN, 2010).

Importante ressaltar que, inclusive para quando voltarmos especificamente para a profissionalização docente, segundo os estudiosos da sociologia das profissões, a forma do Estado e da Economia de cada país trazem diferenciações na constituição das profissões.

> Nos Estados Unidos e Inglaterra, por exemplo, existia uma economia de mercado, um Estado passivo e descentralizado, fortemente inclinado para o laissez-faire e uma burocracia estatal pequena. Tal conjuntura favoreceu a criação de movimentos de proteção das ocupações, além de estimular as ocupações organizar as bases para a prestação de seus serviços e sua instituição de credenciamento, nesta conjuntura o termo profissão foi usado para distinguir ocupações com projetos bem sucedidos [...] Por outro lado, na Europa Continental, como os Estados, se constituíram altamente burocráticos e centralizados, as atividades ocupacionais estavam regulados pelo Estado e não possuíam autonomia para administrar seus negócios. Era o Estado que conduzia o processo de profissionalização. Na Alemanha por exemplo, a profissionalização, em grande parte, ocorreu dentro da administração pública. (ANGELIN, 2010, p. 5)

Concordamos quando esse mesmo autor destaca que, embora as teorias funcionalistas tenham recebido muitas críticas, elas têm um grande valor teórico para a sociologia das profissões, uma vez que as outras teorias, concordando, discordando ou ampliando as discussões, bebem em sua fonte. Mas principalmente para a análise das profissões e processo de profissionalização, mesmo porque os princípios que estabelecem o reconhecimento profissional na atualidade ainda se baseiam em suas construções teóricas, as quais representam os ideais da classe dominante.

Paralela ao período de eminência do paradigma funcionalista, surge uma linha de pensamento chamada de interacionista, que privilegia a lógica de processo e busca atentar-se para as circunstâncias em que uma ocupação passa a ser profissão. Segundo Angelin (2010), para os interacionistas simbólicos, representado por Hughes, existem duas noções básicas para entender o fenômeno profissional "o diploma e o mandato". O diploma como a licença para exercer a atividade e o mandato como a obrigação legal de assegurar uma função específica, essas noções formam a base para a "divisão moral do trabalho", sendo o processo em que diferentes funções, que são valorizadas pela sociedade, são distribuídas entre os componentes desta sociedade, "o que implica necessariamente, numa hierarquização das funções e a separação entre funções essenciais, reconhecidas como sagradas e funções secundárias, tidas como profanas" (ANGELIN, 2010, p.6).

Seguindo ainda os estudos desse autor, percebe-se que só nas décadas de 1970 e 1980 é que vão surgir novas correntes de pensamento no campo da sociologia das profissões, que passaram a ser conhecidas como as novas teorias das profissões. Destacam-se duas vertentes: as de base marxistas, que baseiam seus estudos no papel dos mecanismos econômicos, e as que ressaltam as questões de poder e estratégias profissionais, trabalhadas por autores neoweberianos e por Eliot Freidson, importante estudioso da área.

Quando se trata da vertente de base marxista, há um distanciamento teórico-metodológico da sociologia das profissões. Ele ocorre, primeiramente, pela diferença da abordagem que cada uma faz do trabalho, pois em Marx, "ao produzirem seus meios de existência, os homens produzem indiretamente, sua própria vida material [...] quando o trabalho começa a ser dividido, cada um dispõe de uma esfera de atividades exclusiva e determinada, que lhe é imposta e da qual não pode sair, o homem é caçador, pescador, pastor ou crítico" (MARX, ENGELS, 2005, p.44, 59). Logo, para os teóricos marxistas, as profissões são tidas como decorrência do processo histórico de complexificação da divisão do trabalho e não pode

ser analisada fora das diversas mediações estabelecidas entre a profissionalização e outros elementos da sociedade capitalista.

> Analisar as profissões, portanto, é compreender a sua particularidade enquanto manifestação histórica concreta, isto é, como afirmação e manutenção dos diversos tipos de especialização laborativa, com suas funções políticas e econômicas, colocadas por cada uma de suas trajetórias e características singulares. É também identificar as determinações constitutivas do fenômeno para além dos casos específicos, vendo-o como processo de complexificação dos sistemas laborais, como elemento da divisão do trabalho no capitalismo moderno. Ou seja, trata-se de apreender a conexão profunda entre o profissionalismo e as dinâmicas decisivas da totalidade social. (MARTINS, 2019, p. 57)

Segundo Martins (2019), o distanciamento teórico ocorre também porque para uma elaboração marxista das profissões, não cabem predefinições ou descrição dos fatos, por isso não existe, nessa perspectiva, uma teoria sistematizada sobre o assunto. O que existe são investigações sobre o mundo do trabalho e dentro delas uma análise sobre as ocupações, partindo da problemática real do ser em busca da verdade científica (tida como um dos meios de mudanças da realidade).

Nessa perspectiva, as profissões são estruturas de poder econômico, político e cultural, não só porque mobilizam forças ou porque provocam a coesão social, mas sim porque são partes integrantes do âmbito da mercantilização e do valor. Por conseguinte, participam da engrenagem da luta de classe, porque lidam com demandas contraditórias e porque seus agentes também ocupam lugar de classe, compõem, em geral, a chamada pequena burguesia, ou nova classe média.

Os neoweberianos acreditam que a profissão consiste numa estratégia de fechamento, ou seja, a profissionalização surge como mecanismo excludente para limitar e controlar a entrada em uma ocupação, com o objetivo de garantir ou maximizar o seu valor no mercado. Já Freidson faz uma análise das profissões alicerçada no paradigma do poder, ligado a uma estratégia política e não funcional.

> Sinteticamente, para Freidson, a profissão consistiria num trabalho especializado, pago e realizado em tempo integral, que possui uma base teórica e está calcada no conhecimento técnico científico. As profissões têm como característica, ainda, controlar a divisão do trabalho, o mercado de trabalho e delimitar as fronteiras jurisdicionais. Tem função importante para manter a estrutura profissional as associações profissionais, o credenciamento, a licença, o registro e os cursos superiores. (ANGELIN, 2010, p.10)

Conforme podemos observar, Friedson concorda com vários pontos que já tinham sido discutidos por correntes anteriores, mas o que o diferencia é a sua teoria do profissionalismo. Segundo ele, o profissionalismo é uma espécie de tipo ideal, que pode proporcionar aos trabalhadores conhecimento e qualificação e os recursos para controlar seu próprio trabalho, possibilitando a independência do profissional diante da clientela ou do patrão. Mais do que isso, é um método de organizar a divisão do trabalho, que permite que as ocupações negociem os limites jurisdicionais entre si. Afirma ainda que o mercado de trabalho está em constante controle, pois só atua nele quem possui autorização, sendo o principal ponto de discussão para o profissionalismo o Estado, uma vez que ele é quem possibilita a criação e a manutenção deste mercado, da divisão do trabalho e o modo de ensino, voltando a discussão sobre como as formas diferentes de estado influenciam de formas diferentes a articulação das profissões.

Para as teorias das profissões mencionadas até aqui a autonomia profissional é um elemento chave para o estabelecimento e manutenção de uma profissão. Partindo deste princípio, os novos estudos demonstram que esta autonomia vem sendo fortemente atacada pelos mecanismos socioeconômicos e de controle externos, causando o processo de desprofissionalização e de proletarização dos profissionais e da profissão, visto que a autonomia profissional está sendo substituída, em vários grupos profissionais, pelo exercício profissional assalariado.

Observamos o quanto a caracterização das profissões, assim como a descaracterização de outras que não são consideradas profissões, mas sim ofícios, tem como pano de fundo interferências externas tanto do Estado, como foi afirmado por algumas correntes de pensamentos, como pelos "avanços tecnológicos produzidos pela ciência alterando rapidamente a base cognitiva de uma atividade profissional" (MACHADO, 1995, p.31) ou pela própria ordem econômica que estimula a segregação, a competitividade em favor dos lucros. Todas estas questões são cruciais e devem ser privilegiadas na análise das profissões no mundo atual.

Angelin (2010), baseado nos estudos de Barbosa (1998), afirma que, no Brasil, o processo de profissionalização só veio a ocorrer a partir do início do século XX, quando os médicos sanitaristas e os engenheiros reivindicaram-se como profissionais por conta de serem possuidores dos saberes modernos, ou conhecimento técnico cientifico. No final da década de 1960, os economistas também surgiram como bons indicadores do trabalho profissional, que através do conhecimento técnico-cientifico obtiveram controle do planejamento estatal e definiram padrões organizacionais para as empresas privadas.

Observa, ainda, que existem indicativos de um importante processo de profissionalização no Brasil a partir de 1950, baseado no crescimento significativo de

profissionais no mercado de trabalho com nível superior. Isso só foi possível por conta da expansão do ensino superior no Brasil a partir da reforma universitária de 1968. – "Existe uma intensa busca do reconhecimento oficial da existência da profissão e, principalmente dos controles profissionais sobre o seu trabalho" (ANGELIN, 2010, p.13). Essa afirmação leva a refletir sobre a amplitude dos dados sobre a profissionalização, pois quando apresentada, atrelada apenas ao número de profissionais com nível superior no mercado de trabalho, reduzem a sua análise em apenas um dos seus aspectos, não considerando as diversas mediações como, por exemplo, de que forma está sendo realizada essa formação em nível superior? Após o término da formação esses "profissionais" encontram trabalho nas suas especialidades? Com salário e plano de carreiras condizentes com a formação? Entre outros aspectos que determinam a relação profissional no mundo do trabalho.

Outra evidência desse processo de profissionalização consiste na reorganização do Estado, que passou a conceder a ascensão nas carreiras a partir do saber e da experiência do funcionário e não pelo tempo de serviço, além das exigências cada vez maiores das empresas pela qualificação profissional. Cabe ressaltar, que esse processo de profissionalização é alvo de críticas dos que acreditam que o aumento de titulações em nível superior, tal como vem ocorrendo, estão promovendo a banalização dos diplomas, tornando o ensino em nível superior "uma fábrica de sinalizadores para um mercado de trabalho muito competitivo, independente do conteúdo da educação" (DINIZ, 2001, p. 13).

Nosso posicionamento em relação a esses processos é que um não exclui o outro, ao contrário, eles acontecem ao mesmo tempo num ambiente de disputa. Ou seja, embora sejam notórios os avanços de acesso ao nível de ensino superior e, consequentemente, o acesso a uma formação focada nos saberes técnicos científicos exigidos para o reconhecimento profissional, existe no mercado capitalista a resistência por reconhecer esses novos profissionais e, em contrapartida, atuam através de uma concepção de relaxamento e relativização dos saberes através de cursos de caráter mais técnicos. Ademais, há de se refletir que embora seja clara e notória a importância dos conhecimentos provindos de uma formação em nível superior para a profissionalização, a sociedade capitalista se apropriou deste discurso, (re)significando-o a partir da concepção de que a formação em nível superior seria a solução para os problemas do desemprego, sendo a falta dela a justificativa para vários dos problemas sócio-financeiros da população. Então, criou-se o pensamento de que para garantir-se no mercado de trabalho, em muitos casos em atividades meramente técnicas, se faz necessário estar "qualificado", o que quer dizer diplomado, e em constante aperfeiçoamento. Nessa concepção de profissionalização para o mercado.

Embora existam fatores adversos, conforme explanado anteriormente, é facilmente percebido que todo o processo de profissionalização passa pelo saber, pelo conhecimento técnico-científico, para a constituição das profissões, tais como são reconhecidas atualmente. Podemos afirmar que existem alguns pontos que são consenso entre as diversas correntes de teorias sobre as profissões, entre elas destacamos para este estudo a caracterização da profissão pelo domínio de um corpo de conhecimento formal (código ético deontológico), a importância das associações ou corporações profissionais, que identificam, organizam, protegem os interesses da categoria, a obtenção e a manutenção da autonomia, e uma forte orientação do trabalho para os interesses da coletividade e praticidade social.

Nesta perspectiva, de acordo com a sociologia das profissões, surge o seguinte questionamento: onde se situa a docência no processo de profissionalização? Segundo Machado (1995), existe sim um processo de profissionalização docente, pois essa tem se estabelecido seguindo os passos propostos por Wilensky (1970), a saber: 1 – A partir de uma necessidade social, o trabalho torna-se uma ocupação integral; 2 – Criam-se escolas de formação, ou seja, de transmissão dos conhecimentos exotéricos, que agora é feito de maneira sistematizada e universal para os aspirantes; 3 – Formam-se associações profissionais, definindo perfil profissional que darão identidade ao grupo; 4 – É definido o território profissional, assegurando o monopólio da competência do saber e prática profissional a partir da regulamentação da profissão; 5 – Adota-se o código de ética, no qual se estabelecem normas e regras profissionais.

Se tomarmos como parâmetro esses passos para a existência da profissionalização da docência, podemos afirmar que essa, no Brasil, ainda se encontra em processo de profissionalização. Nos dois primeiros passos, apesar de ainda longe do ideal, são observados avanços no aumento da necessidade social do trabalho do professor, dado pela conscientização da população sobre a importância da educação, mesmo que estimulada pela conjuntura socioeconômica e os objetivos do neoliberalismo que perpassam pela educação na medida que precisam formar um novo cidadão.

Podemos relatar como avanço o fato de que a docência caminha para fortalecer-se como ocupação integral, tendo como aporte Lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008, que instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério da educação básica, a qual estabeleceu uma garantia mínima de renda que, teoricamente, possibilita ao professor exercer sua atividade integralmente.

Encontramos avanço também quanto a formação. Não é à toa que esse aspecto específico da profissionalização faz parte da questão central deste trabalho, pois desde a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional,

foi determinado que todos os professores da educação básica deveriam obter certificação de nível superior em cursos de formação específica, e várias políticas foram instituídas desde então para o cumprimento da lei. Consideramos esse último um dos maiores avanços do país com relação à profissionalização dos professores, abrangendo um dos passos para a profissionalização de Wilensky, pois, teoricamente, a partir de então, os aspirantes tiveram acesso a conhecimentos técnico-científicos de forma sistematizada e universal, e o reconhecimento da sociedade por ter a titulação em nível superior. Porém, esse avanço precisa ser entendido em meio às contradições, pois ele ocorreu muito mais por via das instituições de ensino privadas do que nas universidades públicas, mesmo que com o dinheiro público. Continuaremos essa discussão na sessão 5, quando apresentaremos um quadro com os dados do censo no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP e faremos algumas considerações.

No que diz respeito aos três últimos passos, que abordam aspectos que dizem respeito à organização, auto regulação e detenção do monopólio de conhecimento, a docência ainda está longe de se aproximar dos critérios que levam ao reconhecimento profissional na sociedade ocidental, conforme podem ser observados em outras profissões tradicionalmente reconhecidas como a medicina, o direito e as engenharias. Para compreender melhor os fatores que dificultam o avanço nesses três passos, se faz importante adentrar na discussão sobre a ética e deontologia das profissões.

3.1 A PROFISSÃO DOCENTE E A ÉTICA DEONTOLÓGICA

Para o melhor entendimento desse tema tão caro para a análise sobre a profissionalização docente, recorremos à literatura portuguesa, através de autores como Monteiro (2005), Seiça (1998) e da brasileira através de Rios (2011). Buscando responder o questionamento: o que seria uma Ética Deontológica para a Profissão Docente?

A primeira observação a fazer é que, ao olhar para a formação do educador voltada para a profissionalização, não podemos nos abster de esclarecimentos sobre a natureza ética da educação.

De acordo com Seiça (1998, p. 3), “Ética designa um conjunto de preocupações teóricas concernentes à intencionalidade da vida humana e às razões pelas quais se age”. Embora no senso comum seja recorrente usar os termos ética e moral como sinônimos, para o campo da filosofia a diferenciação dos termos se justifica, pois semanticamente a ética diz

respeito à teoria do certo e errado, já a moral tem a ver com a prática. Seiça (1998) traz uma reflexão baseada em Ricoeur (1990) que recorre a outro critério, sendo ética ao que é considerado bom e moral ao que se impõe como obrigatório, acrescentando que:

> na distinção entre o objectivo de uma vida boa e a obediência às normas a oposição entre duas heranças, a herança aristotélica, onde a ética se realiza pela sua perspectiva teleológica, e a herança kantiana, onde a moral é definida pelo carácter de obrigação da norma, logo numa perspectiva deontológica." (SEIÇA, 1998 p. 4)

Rios (2011) traz essa discussão partindo do campo etnológico das palavras ethos (grego) e mores (latino), ambas relacionadas ao costume, ao jeito de ser que conferem um caráter a cada sociedade e fundamentam os papeis sociais nela existentes. O costume é uma criação cultural, resulta do estabelecimento de valor para ação humana e suas relações, por isso o domínio do Ethos é o da moralidade, do estabelecimento do dever e das regras para cumpri-lo. Quando analisados os valores que articulam a relações humanas, percebe-se que são estabelecidos socialmente, demonstrando a organização do poder na sociedade: "A articulação entre dever e poder leva-nos a perceber a relação entre moral e política" (RIOS, 2011. p.33), pois o poder político se categoriza pelo domínio de homens sobre outros homens, os quais definem os deveres morais. Quando entramos na dimensão do poder é sabido que esse poder se apresenta de acordo aos efeitos ou resultados esperados por quem o detém.

Seguindo esse raciocínio, "a ética se apresenta como uma reflexão crítica sobre a moralidade, sobre a dimensão moral do comportamento do homem" (RIOS, 2011, p. 34).

A natureza ética da educação parte do princípio de que ela está inserida neste contexto social, em sua dimensão técnica e política, as quais, apesar de diferenciadas, são indissociáveis.

Desde que o homem passou, a partir do trabalho, a construir o mundo para si, ou seja, o mundo transformado pelo homem, o qual podemos chamar de cultura, a educação exerce o papel de transmissora desta cultura, estando presente em todas as instituições, porém em nossa sociedade a escola tem a função específica de "transmitir sistematicamente o saber historicamente acumulado pela sociedade, como o objetivo de formar os indivíduos, capacitando-os a participar como agentes na construção desta sociedade" (RIOS, 2011, p. 45).

Neste ponto podemos enxergar claramente as dimensões técnica e política da educação, que não transmitirá esse saber de forma neutra, mas sim de acordo a posição política dos que detém o poder na sociedade e os seus interesses. Diante disso, podemos afirmar que a função do professor não é apenas o da instrução, resumindo-se em um ato pedagógico, mas um ato de grande responsabilidade ética e política: " porque o seu objeto – a educação – é um bem

público, individual, social e global [...] é, portanto, um ato teoricamente fundamentado, reflexivo e criativo, não simplesmente empírico e de mera execução. ” (MONTEIRO, 2005, p. 38).

Importa trazer alguns esclarecimentos sobre a deontologia. A palavra deontologia tem etimologia grega, sendo formada pelos termos *deon* (obrigação, dever) e *logos* (discurso, ciência), muitas vezes chamada de ética profissional ou ética e deontologia de uma determinada profissão. Foi criado por Jeremy Bentham (1748-1832), autor de uma obra intitulada *Deontology* (publicada em 1834). Podemos dizer, sucintamente, que deontologia “é um código de princípios e deveres (com correspondentes direitos) que se impõe a uma profissão e que ela se impõe a si própria, inspirados nos seus valores fundamentais. ” (MONTEIRO, 2005, p. 24).

De acordo com os estudos de Seiça (1998) e Monteiro (2005), a importância do código deontológico para uma profissão está na incrementação de uma identidade profissional que fortalece a imagem interna e externa da profissão; a afirmação de autonomia frente a heteronomia de outras instâncias, inclusive governamentais; a proteção aos interesses tanto dos destinatários dos serviços como dos próprios profissionais, desses últimos com relação a pressões ilegítimas, entre outros fatores; além de reforçar o sentimento de pertença a uma comunidade profissional, trazendo unidade em torno dos valores da profissão. Ainda nesses estudos, apresenta-se que há quem se oponha a necessidade da formalização e legitimação dos valores deontológicos das profissões, tendo como principal argumentação para sua crítica que os valores de uma profissão não podem ser diferentes dos valores da sociedade, além de que a imposição de valores profissionais põe em causa a autonomia da consciência individual.

A nosso ver, as vantagens da formalização de um código deontológico se sobrepõem às possíveis dificuldades apresentadas como crítica, uma vez que um código deontológico deve ser constituído dos valores oriundos da própria atividade exercida na profissão e formalizadas por seus profissionais. Sendo assim, não se trata de uma imposição heteronômica, mas da autonomia de um grupo. Além disso, como as relações de poder na sociedade são determinadas por interesses antagônicos, os valores de uma profissão podem ser diferentes dos defendidos para aquela área na sociedade vigente, inclusive como instrumento de proteção e de reinvindicação de mudanças da mesma. “ A codificação estimula a formação de uma consciência ética comum, não só no que toca ao respeito de deveres, mas também relativamente à reinvindicação de direitos. ” (MONTEIRO, 2005, p. 27).

Seguindo o raciocínio de Monteiro (2005), uma deontologia consiste essencialmente na determinação da responsabilidade profissional. Para formulá-la se faz necessário identificar as suas fontes normativas, deduzir seus princípios e traduzi-los em deveres e direitos. As fontes

normativas têm hoje um núcleo internacional, inscrito na ética dos direitos do ser humano que a globalização do mundo tornou ainda mais imperiosa.

Rios (2011) traz uma discussão sobre a ideia de responsabilidade, articulada com a de liberdade e compromisso. Liberdade porque alguém só pode ser responsável por algo, tanto no que se propôs realizar quanto por seus resultados se tiver alguma liberdade de opção. Ao mesmo tempo o compromisso enfatiza a dimensão relacional do homem como ser social e político, comprometido com valores, a partir dos quais age, empenhando a palavra, criando valores, regras, ou seja, trabalho, profissão.

Partindo desse princípio, consideramos importante associar a profissão à ideia de Trabalho, pois seguindo a perspectiva de Gramsci, o trabalho é um componente essencial da humanidade do homem, considerando aqui o trabalho enquanto o processo de transformação da natureza:

> Com efeito sabe-se que, diferentemente dos outros animais, que se adaptam à realidade natural tendo a sua existência garantida naturalmente, o homem necessita produzir continuamente sua própria existência. Para tanto, em lugar de adaptar-se a natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, isto é transformá-la. E isto é feito pelo trabalho. Portanto o que diferencia o homem dos outros animais é o trabalho. E o trabalho se instaura a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação. Consequentemente, o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. (SAVIANI, 1984, p.1)

É na socialização que, historicamente, esta relação é concebida, na construção de uma prática de trabalho comunitária, onde essa relação é estabelecida entre o desenvolvimento dos indivíduos e a estruturação dos sistemas sociais, nos quais está incluso o processo de desenvolvimento das profissões. Dubar (2005) apresenta, a partir dos estudos de Habermas, algumas considerações importantes que podem nos ajudar a entender esta relação. Para ele, a dialética do trabalho ocupa um lugar central, pois ele coloca, “ na esfera do trabalho e da troca a origem da identidade e da institucionalização do reconhecimento recíproco nas sociedades modernas” (DUBAR, 2005, p. 102)

Ainda baseado nestes estudos, o autor afirma que é na divisão do trabalho e na troca de produtos do trabalho que se origina o dinheiro (moeda) como equivalente geral, construindo o modelo do comportamento recíproco e institucionalizando essa troca através do contrato, no qual a palavra proferida adquire valor normativo. Considerando, é claro, que a força que move a alteração dos sistemas de trabalho e da transformação dos modos de produção e, consequentemente, o processo de estruturação das profissões, está sob o poder de quem detém

os processos e produção acumulados pelo trabalho, assim como "o processo de formação, no decorrer da história universal depende dos mecanismos de reprodução da vida social, e que estes se consolidam nas interações travadas no momento do trabalho, que Marx denomina relações de produção" (DUBAR, 2005, p. 103).

É no que diz respeito estar na esfera do trabalho a origem da identidade profissional e a institucionalização do reconhecimento mútuo que reafirmamos aqui a importância da criação e fortalecimento da deontologia docente. Monteiro (2005), baseado nos estudos de Jonas (1979), afirma que o trabalho docente para ser reconhecido como profissão precisa ser conhecido em sua essência, e para isso precisa traduzi-la em normas e regras baseadas em seus valores e que determinem sua responsabilidade profissional, a qual diz respeito ao ato pedagógico, cuja substância é o compromisso pela formação de outros seres humanos, principalmente a formação da capacidade deles de serem responsáveis. Deve, portanto, estar lastreada na ética dos direitos do ser humano, o que reforça a sua importância.

Mas onde está a dificuldade no estabelecimento de um código deontológico para os professores?

> A questão deontológica reveste-se de particular complexidade nas profissões da educação, suscitando resistências e dificuldades. São profissões de natureza principalmente dependente e, no caso do serviço público de educação, dependentes do Estado, que assume diretamente a sua regulação. Mas seria possível e desejável uma delegação de poderes de regulação num órgão bipartido e plural, representativo dos sindicatos e outras associações profissionais, de um lado, e do ministério tutelar, do outro, como poder para adoptar uma deontologia em forma de verdadeiro código, isto é, susceptível de controlo e sanções com força jurídica. Em todo caso, seria desejável que associações profissionais dos professores chegassem a um acordo para a criação de uma comissão deontológica com a missão de elaborar um código de deontologia pedagógica e promover o seu respeito. (MONTEIRO, 2005, p. 3)

A complexidade que causa resistências e dificuldades, é esmiuçada por Santos (2008) que, primeiramente, afirma não ser unívoca entre os docentes o desejo por um código deontológico formal e comum a todos os docentes. Muitos não o querem por falta de conhecimento do que seja e por isso não conseguem desenvolver um senso de necessidade, ou não enxergam nenhuma vantagem para a classe. Outros não o rejeitam, mas o receio de que este código seja transformado em um instrumento potencialmente limitador de liberdades pessoais ou de manipulação de classes condiciona a aceitação com inúmeras reservas.

Além disso, percebemos outro entrave para a criação deste código na diferença de perfis e na falta de coesão nos interesses dos professores dos diversos níveis educacionais, o que dificulta a instituição de critérios para a constituição da profissionalidade que " é um termo significante dos atributos de uma identidade profissional, há um amplo consenso sobre os atributos das profissões mais valorizadas" (MONTEIRO, 2005, p. 12), na educação é preciso desenvolver um consenso sobre os atributos da profissão. Esse mesmo autor chega a dizer que "profissionalizar a educação é agir sobre os indicadores da sua profissionalidade" (MONTEIRO, 2005, p. 40).

Compreendemos que a criação de um código deontológico docente no Brasil fortaleceria os professores no que diz respeito a seu trabalho, pois desde a formação inicial até o exercício da sua função, trabalhariam melhor a práxis, articulando-a, como bem explicou Rios (2011), às dimensões ética, técnica e política, sendo a ética um elemento mediador das outras duas dimensões inseparáveis da competência.

Mas também fortaleceria à docência como profissão, uma vez que, de acordo com os estudos da sociologia das profissões, um dos critérios para que um ofício seja reconhecido como profissão é que esse possua um código ético-deontológico a partir do qual as suas associações profissionais possam basear-se, e após fortalecidas, o Estado poderia delegar o seu direto e obrigação de regulação da profissão. Os professores, desta forma, estariam, coletivamente, exercendo o poder de auto regulação da profissão, um dos atributos da profissionalidade aspirados pelos docentes.

Levando em conta as considerações de Oliveira (2013) que, apoiada nos estudos de Savoie (2009), discute que o termo profissionalização aplicado à educação sempre esteve vinculado à sociologia americana das profissões, ou seja, chega bem perto das teorias funcionalistas que valorizam a qualificação dos seus membros como uma formação específica e a existência de associações profissionais, entende-se a importância da formação para a constituição e fortalecimento da profissão docente. Então, a profissionalização se traduz na constituição de um patrimônio cognitivo e deontológico comum. Sendo assim, essa noção de profissionalização está imbricada aos processos de formação.

Desta forma, para Oliveira (2013), um dos desafios para a profissionalização docente é a dificuldade de construção de uma identidade docente, visto que as reformas da educação acentuaram as diferenças entre os perfis profissionais nas diferentes fases da educação básica, principalmente com a inclusão da educação infantil nesta etapa. Tal medida obriga pensar o professor desde a educação infantil com seu complexo rol de atividades que envolvem o cuidado e atenção, até o ensino médio com a fragmentação disciplinar própria desta etapa da

educação básica. As mudanças têm trazido resistência a uma atuação docente fora dos moldes tradicionais de base disciplinar e, por outro lado, a visão de senso comum de que para cuidar de crianças não se faz necessária a formação específica. Essa realidade dificulta o fortalecimento das associações profissionais e a composição do patrimônio cognitivo deontológico dos professores e, consequentemente, o reconhecimento da profissão.

Após essa conceituação sobre a ética deontológica, entendemos que se faz urgente mais estudos sobre a temática, de forma a conscientizar os professores quanto a importância de trabalhar com base em princípios para evitar desvios de conduta, mas, para além disso fortalecer a profissão docente, de forma a constituir corpo e força política para reivindicar a transformação da realidade.

Concluímos que o processo de profissionalização, o qual viveu a sociedade ocidental moderna, embora tenha trazido, na sua aparência, avanços para os trabalhadores reconhecidos como tal, como o fortalecimento dessas categorias para reivindicação de transformações, o aumento dos investimentos em longa formação e promoção da autonomia, também foi promovedor da desprofissionalização à medida que se intensificaram os avanços da divisão do trabalho e a consequente perda do controle do objeto e do processo de trabalho. Porém, não podemos perder de vista que esse processo ocorreu na sociedade capitalista onde prevalece a luta de classes, e que esses profissionais como constituintes de uma classe com poder nessa sociedade, moldou esse processo e criou as teorias que as sustentam de acordo a seus interesses. Logo, as relações de trabalho, nas quais estão inseridas as profissões, assim como as políticas de formação dos profissionais são complexas e constituídas na luta de classes.

Então, dentro desse contexto, tanto os profissionais, como os não profissionais ou semiprofissionais são obrigados a lutar de acordo com as regras do jogo, os primeiros para manter seu status quo e o segundo buscando participar dele. Porém, é preciso conhecer o sistema além de como ele se apresenta, para assim compreendê-lo e poder romper com as regras desse jogo e voltar à essência do Trabalho humano. Pois no processo de divisão do trabalho, quando ao profissionalizar, dividiu-se os ofícios entre os que detém o intelecto em detrimento dos que lidam com o material, humaniza-se o primeiro e desumaniza-se o segundo. Sim, o processo de desprofissionalização é a retirada da ação consciente do homem, que é o que o faz humano, então pode ser considerado desumanização dos mesmos. Sendo assim, a luta pela profissionalização fora dos padrões do sistema capitalista deve ser a luta pela concepção de Trabalho em sua essência, a luta pelo reconhecimento do homo faber, aquele que se faz pelo trabalho, por meio de uma ação consciente (MARX e ENGELS, 2005).

Nesse processo, acreditamos ser importante que ofícios como a docência, considerada por muitos autores como semiprofissão, lute, mesmo que ainda dentro desse sistema, pelo seu reconhecimento como profissão, buscando o fortalecimento da categoria e o reconhecimento devido, e em defesa da ética e valores da educação e a própria transformação da sociedade através da formação dos futuros cidadãos.

Pensando nesses aspectos, os quais estão intrinsecamente ligados à natureza da educação e ao seu caráter ético, cremos ser necessário nos ater nesse momento a entender sobre o processo de formação e profissionalização docente no Brasil e a disputa das concepções existentes nesse processo, a partir do qual poderemos entender a dialética dos avanços e retrocessos. Faremos isso a partir do diálogo com alguns autores que discutem essa temática, e dando continuidade a esse diálogo através da análise das produções encontradas na revisão de literatura.

4 A PRODUÇÃO ACADÊMICA E A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

A partir das considerações anteriores sobre as profissões, observamos que a docência ainda está longe de alcançar o *status* de profissão. Para entendermos a posição da docência no processo de profissionalização na sociedade capitalista atual, se faz necessário saber o que apontam as pesquisas sobre o tema, especialmente no que diz respeito a qual concepção de profissionalização estão sendo pautados os projetos de formação. Pensando nisso, apresentamos nessa sessão um extrato de algumas considerações de estudos sobre a profissionalização docente na atualidade em diálogo com a análise de alguns documentos que serviram de marco para a mesma. Seguido da compilação e análise dos resultados da revisão bibliográfica, chegando, por fim, à apresentação das considerações específicas, encontradas nas pesquisas, sobre a concepção da profissionalização docente no Brasil.

Importante esclarecer que, assim como Enguita (1991, p. 41), assumimos o termo profissionalização como "expressão de uma posição social e ocupacional, da inserção em um tipo determinado de relações sociais de produção e de processo de trabalho, sendo a formação parte integrante desse processo". Acrescentamos a esse conceito a definição de Nunes e Ramalho (2008):

> A profissionalização é um movimento ideológico, na medida em que repousa em novas representações da educação e do ser do professor no interior do sistema educativo. É um processo de socialização, de comunicação, de reconhecimento, de decisão, de negociação entre os projetos individuais e os dos grupos profissionais. Mas é também um processo político e econômico, porque no plano das práticas e das organizações induz novos modos de gestão do trabalho docente e de relações de poder entre os grupos, no seio da instituição escolar e fora dela. (NUNES, RAMALHO, 2008, p.4)

Nessa esteira da profissionalização como expressão de uma posição social, de um movimento ideológico que engloba um processo de socialização, envolvendo negociação entre projetos individuais e de grupos profissionais, que ocorre num processo político e econômico e todos os interesses que o envolve, é que iremos estabelecer o diálogo sobre a profissionalização docente, buscando desvelar as contradições entre a profissionalização requerida e a ofertada, demonstrando que, para além da aparência de profissionalização, há quem diga que as políticas instituídas desde a década de 1990, atendem a um projeto de desprofissionalização ou, no mínimo, um processo que não atende ao *status* profissional perseguido pelos professores.

Ressaltamos, ainda, que os termos formação, valorização e profissionalização são polissêmicos e se apresentam imbricados e interdependentes. A formação é considerada como um dos elementos constituintes de uma profissão e, estando ela constituída, torna-se a formação obrigatória para que um sujeito possa ser inserido como um profissional da área. Da mesma forma, o processo de profissionalização é fator fundamental para se pleitear os avanços na valorização profissional que, por sua vez, também traz a formação como um dos seus elementos constitutivos, o que reforça a importância do estudo das suas relações.

Scalcon (2008), através dos estudos realizados por Tardif (2002), afirma que a discussão sobre a profissionalização de professores surge a partir do "movimento de profissionalização do Ensino" nos Estados Unidos, em resposta a chamada crise do profissionalismo, desencadeada após a queda da bolsa em 1929, e tendo como tema central a questão do conhecimento dos professores. Scalcon (2008) também apresenta um panorama histórico da profissionalização no Brasil, a qual é uma bandeira defendida historicamente pelos educadores. O debate remonta ao final do século XIX, quando alguns intelectuais começaram a se preocupar com a formação dos professores, ganhando força como o movimento dos pioneiros entre 1920 e 1930. Porém, foi a partir do início dos anos 1980 que este movimento se estruturou, com a formação da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de formação do Educador-CONARCFE, o qual inicia uma importante mobilização pela profissionalização e valorização docente, lutando pela " melhoria da Escola Básica, da formação de professores, pela valorização do magistério e por uma política nacional global de formação de profissionais" (SCALCON, 2008. p. 490), chegando a um desencadeamento maior a partir da Constituição de 1988.

Importante ressaltar que as políticas de formação, uma das bandeiras de luta pela profissionalização, deram-se tendo como base acordos estabelecidos com organismos internacionais, regionais e mundiais, como a Organização das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), parte a Organização das Nações Unidas (ONU) e Banco Mundial (BM), entre outros, "Tais políticas foram originárias de compromisso assumido pelo país em promover medidas capazes de elevarem os índices de acesso e permanência de crianças jovens e adultos na escola, em troca de financiamentos" (SCALCON, 2008, p. 492). Partindo dessa premissa, podemos concluir que essas políticas não corresponderam, portanto, às reivindicações das lutas dos professores.

Ao analisarmos, por exemplo, a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, originária da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtiem na Tailândia, em março de 1990, fica claro no documento que os cortes nos gastos públicos na década de 1980 contribuíram para a deterioração da educação e por isso propõem uma série de ações voltadas ao alcance do seu principal objetivo que é "satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos" (1990, p. 7).

Algumas das ações propostas foram a base para as políticas que incentivaram a criação de fundos para educação no Brasil, como o caso do FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério e posterior FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, o que foi considerado um avanço, uma vez que, entre outros fatores, esses fundos têm garantido recursos para a remuneração mais justa dos docentes da Educação Básica Pública. Porém, em geral, as orientações dadas pelos organismos internacionais direcionaram as políticas educacionais para Parcerias Público Privadas, avaliações em larga escala, e descentralização da gestão, as quais foram fortemente incentivadas na década de 1990, levando o País a desenvolver políticas de privatização, gerencialismo, controle e responsabilização da escola e seus agentes pelas mazelas da sociedade.

A Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, em si, não dá centralidade nas ações com relação à formação de professores e profissionalização, porém, as próprias ações descritas acima envolvem os docentes em sua formação e trabalho, pois as parcerias públicas privadas trouxeram um modelo de formação técnica, fora das reivindicações do movimento dos educadores e, mais do que isso, fora do que é necessário para uma educação emancipadora. Já as avaliações em larga escala e a descentralização da gestão proporcionaram maior controle do trabalho docente e a sua responsabilização pelo mau desempenho dos alunos nos resultados, como se o trabalho docente por si só fosse capaz de reverter os problemas educacionais e sociais do País.

As reformas educacionais, segundo Shiroma e Evangelista (2004), acontecem em diversos países, tendo um alto grau de homogeneidade, como por exemplo nos seus conceitos-chaves (competências, autonomia, flexibilidade, descentralização, sociedade do conhecimento) e nas suas justificativas (competitividade e equidade), unidos aos novos desafios da educação, para os quais, alega-se, os professores e o trabalho docente atual não dariam conta.

Desta forma, sob o pretexto de combater uma "crise educacional, a qual estaria pautada na falta de preparo dos professores e na má qualidade de ensino ministrado nas escolas" (SCALCON, 2008, p. 495) difunde-se a necessidade de um novo professor, que seja qualificado de acordo ao novo paradigma, exigido pela sociedade do conhecimento: "um treinador de competências, que possibilita o desenvolvimento no aluno, futuro trabalhador, de valores como a tolerância, o empreendedorismo, a flexibilidade e criatividade para a busca da sobrevivência" (SCALCON, 2008, p. 496). Difunde-se a falsa expectativa de que a profissionalização, nos moldes ditados pelos representantes do capitalismo, seria a solução não somente para a crise da educação, mas também para a pobreza, o desemprego, entre outras mazelas. Percebe-se que apesar da profissionalização ter se tornado centro das necessidades e pauta de reivindicação de setores antagônicos, ficam claras as diferenças entre suas motivações.

Entre as contradições encontradas nessa concepção de profissionalização, podemos destacar o fato de que, embora em sua proposta o objetivo seja profissionalizar, e faz isso segundo os padrões e exigências de titulação, não podemos deixar de observar o fato dela não ser pautada no conhecimento, mas sim atrelada a um caráter pragmático e sem articulação com os aspectos da valorização profissional, o que não condiz com um processo real de profissionalização.

Concordamos com Nóvoa (2017) quando este afirma que o alicerce de uma formação profissional universitária deve ser sempre o conhecimento científico e cultural, sem o qual as questões sobre educação discutidas na atualidade, a exemplo das pedagógicas, sobre aprendizagem ao longo da vida, da neurociência, da integração de disciplinas em torno de um problema, entre tantas outras, seriam "voláteis, enganadoras, etéreas" (NÓVOA, 2017, p. 1120).

Ao contrário disso, apesar de serem notórios os apelos à profissionalização nos documentos oficiais nacionais[6] que criam as bases para o projeto de profissionalização no Brasil, encontramos diretamente ou nas entrelinhas, afirmações que desvalorizam o conhecimento científico-cultural, em favor do pragmatismo.

---

[6] Referencial Curricular para a Formação de Professores (BRASIL, 1997a), Referencial Curricular para a formação de Professores (BRASIL, 1998), Diretrizes para a Educação Nacional (BRASIL, 1997b), Diretrizes Curriculares para o ensino médio (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1998), Diretrizes para Educação Profissionalizante em Nível Técnico (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1999), Diretrizes para Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Nível Superior (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001b), Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006)

Segundo Campos (2002), os Referenciais Curriculares para a formação de Professores (BRASIL, 1997 e 1998), por exemplo, dá centralidade à prática, apresentada na perspectiva da prática reflexiva:

> O Referencial Pedagógico-Curricular propõe, como princípio epistemológico, a articulação teoria-prática: pretende-se formar professores que sejam "práticos reflexivos": "o professor é simultaneamente intelectual e técnico" (MEC/SEF, 1997, p. 7) Adotando as contribuições teóricas oferecidas pela obra de Schön, a prática do professor é alçada à categoria central das proposições apresentadas. A construção do "prático reflexivo" tem como eixo metodológico central a "tematização da prática". (CAMPOS, 2002, p. 62)

Já o Referencial Pedagógico-Curricular, de 1998, embora englobe, mesmo que ressignificados, aspectos como formação continuada, carreira e salário, reivindicações do movimento docente, o seu foco principal é a necessidade da inserção dos educadores brasileiros no "movimento da profissionalização pautada na aquisição de competências profissionais" (MEC/SEF, 1998, p. 10).

> Outro aspecto importante presente no documento/98, é a afirmação de um tipo novo de profissionalismo docente: para além do "prático" que reflete sobre suas ações e por essa ação constrói e reconstrói seus conhecimentos e sua própria prática, o que se almeja agora é um professor que saiba atuar eficazmente de modo a garantir a aprendizagem dos seus alunos. (CAMPOS, 2002, p. 66)

A falta de articulação com os outros aspectos da valorização também é um fator que demonstra o quão frágil ou enganoso é o projeto de profissionalização docente proposto para o Brasil. Podemos ter como exemplo os dados apresentados por Oliveira (2013), resultantes de um *survey* realizado em sete estados do país:

> Quando se confronta os dados de formação com aqueles relativos à carreira e condições de trabalho e a remuneração, observa-se que, apesar de apresentarem na sua maioria a formação compatível para o exercício de suas funções, 84, 01% possuem curso superior, sendo que a maioria investiu na educação continuada em nível de pós-graduação, 51,99%, mas tal investimento não vem acompanhado percentualmente dos investimentos relativos a carreira. Do total dos respondentes, 46, 2% afirmam que não estão contemplados por um plano de carreira. (OLIVEIRA, 2013, p. 67)

Esses fatos trazem suspeitas com relação as motivações desse projeto, o qual se limita a uma formação para atingimento de índices de titulação, através de uma formação que não necessariamente prioriza os conhecimentos científicos e não se articula aos outros

componentes da valorização. Há suspeita de que possa estar sendo promovido como um modelo de responsabilização dos docentes por sua formação (OLIVEIRA, 2013), ou caracterizando um processo de desprofissionalização, pois, como já vimos até aqui, a falta de autonomia, a baixa remuneração, as condições de trabalho inadequadas, a formação aligeirada e a falta de atratividade da profissão, não representam profissionalização e sim o seu oposto. Porém, o projeto é difundido como o único caminho para a profissionalização. Entendemos essa realidade como uma contradição da sociedade capitalista.

Enguita (1991) opina que a docência tramita de forma instável entre a profissionalização e a proletarização, sendo os profissionais definidos de acordo com os critérios da sociologia das profissões. Já o proletário, para Enguita, "é o trabalhador que perdeu ou nunca teve acesso à propriedade de seus meios de produção, como também foi privado da capacidade de controlar o objeto e o processo do seu trabalho, da autonomia em sua atividade produtiva" (ENGUITA, 1991, p.2).

Para esse autor, o que faz um grupo ocupacional migrar da posição das privilegiadas profissões às mais desfavorecidas da classe operária é a possibilidade de decompor a complexibilidade do processo global da sua produção, através da divisão do trabalho e da mecanização. Existem grupos que têm características dos dois grupos, os quais são chamados pela sociologia das profissões de semiprofissão, sendo geralmente constituídos de assalariados com formação compatível a dos profissionais liberais. Nesta perspectiva podemos considerar a docência no Brasil como uma semiprofissão, pois a maioria dos professores da educação básica na atualidade tem formação compatível (nível superior) à dos profissionais liberais, mas continua na luta por autonomia e valorização profissional. A questão é se após todo esse período de foco na docência, apesar ou graças ao processo ampliado de formação em nível superior, a posição dos docentes se encontra mais próxima dos profissionais ou dos proletariados. Ainda seguindo o raciocínio de Enguita (1991), podemos questionar até que ponto a complexibilidade do processo da atividade docente vem sendo decomposta, mecanizada e retirada do controle do professor por um projeto que tem como objetivo profissionalizar.

Na visão de Shiroma e Evangelista (2004) o projeto de profissionalização vigente caminha junto ao projeto de gestão gerencialista, no qual os gestores escolares devem estar alinhados com o projeto de controle dos docentes, por isso "profissionaliza-se também o gestor" que colocará em prática a implantação da gestão educativa, composta por descentralização da gestão educacional, dando hipotéticamente mais autonomia a

escola, promovendo a participação dos pais, o fortalecimento do vínculo escola-comunidade, a responsabilização da escola pela prestação de contas e assunção da competitividade e lógica do mercado no ambiente escolar. Todos esses aspectos perpassam a atividade docente, sendo que, nesta perspectiva, " a profissionalização implica a formação inicial e continuada e também a avaliação permanente dos profissionais da educação, práticas que a um só tempo informam, formam e conformam os educadores. E, mesmo, deformam..." (SHIROMA, EVANGELISTA, 2004, p. 535)

Ressaltamos que um dos grandes perigos deste projeto é justamente a deformação da concepção de profissão pelos próprios docentes, podendo partir da concepção de uma profissão do ser humano, das práxis, tão trabalhada e fomentada na luta do movimento dos educadores, para a visão de mais uma dita "profissão" voltada para a produção, consumo e manutenção do capital, descaracterizada de sua essência ética, de sua função política e de qualquer valor intelectual.

Até aqui dialogamos com os estudos sobre os aspectos que regem as profissões na sociedade capitalista e as discussões sobre as disputas de concepções sobre a profissionalização e as suas influencias nas políticas educacionais. Faz-se necessária uma revisão bibliográfica sobre o que tem sido pesquisado a respeito da temática, a qual faremos a partir deste ponto.

4.1 O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

Segundo Vosgerau e Romanowski (2014, p. 167), os estudos de revisão bibliográfica "favorecem examinar as contribuições das pesquisas, na perspectiva da definição da área, do campo e das disciplinas que o constituem, avaliação do acumulado da área, apontando as necessidades de melhoria do estatuto teórico metodológico, e mesmo as tendências de investigação". Figueiredo (1990) afirma que esse tipo de estudo preenche duas funções interligadas entre si: a função histórica e a função de atualização. Desta forma, os estudos de revisão bibliográfica contribuem para o desenvolvimento da ciência, fornecendo aos profissionais de áreas diversas informações sobre o desenvolvimento corrente da ciência e sua literatura.

No caso específico desta pesquisa, o estudo foi realizado com o objetivo de conhecer o que se tesm escrito sobre a temática de profissionalização docente e formação de professores, verificando aspectos sobre a relevância do tema e as lacunas a serem

exploradas, e buscando, no diálogo com essas produções, compreender em que direção os estudos caminham.

A partir desse ponto a sessão está estruturada em três partes. Na primeira delas, apresentamos a metodologia utilizada para a realização da pesquisa bibliográfica, seus fundamentos e procedimentos; na segunda parte descreveremos os resultados obtidos a partir da metodologia utilizada. Por fim, na terceira parte, discutiremos esses resultados e os seus impactos para a produção do conhecimento na área.

4.1.1 Metodologia utilizada para a revisão bibliográfica

O levantamento das produções foi realizado durante os meses de setembro a novembro de 2018, nos arquivos disponibilizados nos sites oficiais das fontes escolhidas a partir dos seguintes critérios: amplitude nacional e credibilidade científica, visando as teses e dissertações e os artigos publicados em anais de reuniões nacionais de duas associações científicas.

Para a busca das teses e dissertações definimos como fonte de consulta a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Técnologia (IBICT) e o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior (CAPES). Para a busca dos artigos publicados em anais de eventos, escolhemos as reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)[7] e os simpósios nacionais da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE)[8]. Como recorte temporal, foi considerado o ano de 2009 como ponto inicial, se estendendo até o ano de 2018. A definição pelo ano de 2009, se deu por conta da implantação do Parfor

[7] Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, fundada em 1978, atua de forma decisiva e comprometida nas principais lutas pela universalização e desenvolvimento da educação no Brasil, tem por finalidade o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social.

[8] Associação Nacional de Política e Administração da Educação – Anpae, fundada em 1961, é uma associação civil de utilidade pública e natureza acadêmica no campo da política e da gestão da educação, tendo como missão lutar pelo efetivo exercício do direito à educação de qualidade para todos, assegurada ao longo da vida, através de sua participação na formulação e execução de políticas públicas de educação e na concepção e adoção de práticas de gestão democrática, alicerçadas nos valores da justiça social, da liberdade e da igualdade de direitos e deveres na educação e na sociedade

nesse ano, uma vez que a profissionalização docente será analisada através do processo de formação realizado por este programa.

Para a análise dos anais das reuniões científicas da ANPED escolhemos os Grupos de Trabalhos (GTs) 5 – Estado e Política Educacional e 8 – Formação de Professores. Foram analisados os anais desses GTs de seis reuniões (2009, 2010, 2011, 2013, 2015 e 2017).

Já para a análise dos anais dos simpósios da ANPAE, como os trabalhos dos anos de 2009 e 2011 não estão divididos por eixos, foi necessário examinar todos os anais, buscando por título e palavras-chave a aproximação com o tema em estudo. A partir do simpósio de 2013, a organização dos trabalhos se deu por eixos temáticos e o levantamento passou a ser feito seguindo o critério de proximidade dos temas. Os eixos pesquisados foram o Eixo 1 - Políticas públicas, financiamento, avaliação e gestão da educação e o Eixo 2 - Políticas da educação básica, de formação e gestão escolar. Em 2015 e 2017, houve uma reestruturação nos anais que passaram a ser divididos em uma nova configuração, por isso a pesquisa passa a ser realizada no GT 1 - Política e gestão da educação básica e GT 3 - Políticas e Práticas de formação dos docentes e dirigentes escolares.

Por fim, definimos os descritores utilizados de acordo ao objetivo da pesquisa, através das categorias Formação de Professores e Profissionalização docente, sendo eles os termos exatos: profissionalização docente, formação de professores e Parfor. Porém, a utilização deles variou de acordo aos recursos e números de produções de cada banco de pesquisas. No IBCT, que tem o recurso de busca avançada, os descritores formação de professores, profissionalização docente e Parfor foram cruzados. Como filtro, foi utilizado o tipo de pesquisa: dissertação ou tese e o recorte temporal de 2009 a 2018. No CAPES, a utilização do descritor "profissionalização docente" e "formação de professores" (aspeados), foram utilizados separadamente, porém o número de pesquisas foi muito extenso, por isso resolvemos utilizar o descritor "profissionalização docente" associado à formação de professores, "profissionalização docente, formação de professores" e associado a Parfor, "profissionalização docente parfor" tendo o auxílio dos filtros, a saber: Mestrado – Dissertação *ou* Doutorado – Tese; Recorte temporal - 2009 a 2018; Grande Área: Ciências Humanas; Área de Conhecimento e Avaliação - Educação; Área de Concentração - Educação e Formação/ Educação. Na ANPED e ANPAE, foi utilizado o descritor Profissionalização docente e como descritores secundários: formação de professores e Parfor.

Em seguida a esse levantamento, foi feita triagem através da leitura de resumos das dissertações, teses e artigos, utilizando como critérios de seleção tratar diretamente da formação de professores ou profissionalização docente em seus objetivos. Também consideramos a pesquisa ter sido realizada no âmbito do curso de pedagogia, e mais especificamente no Parfor também foi levado em consideração. Em alguns casos, a leitura dos resumos não foi suficiente para a seleção dos textos que mais se relacionavam ao interesse desta pesquisa. Sendo assim, foram lidos os artigos em sua integralidade e as introduções e/ou considerações finais das teses e dissertações.

Após a leitura dos resumos dos textos selecionados, nessa primeira triagem, pudemos, enfim, delimitar com maior precisão quais seriam as produções que melhor se aproximavam do tema analisado. A seguir, apresentamos esses resultados organizando-os a partir das seguintes categorias: distribuição por descritores, por ano e região de produção, natureza da instituição. Os resultados são acompanhados de algumas considerações as quais achamos relevantes.

4.1.2 O quantitativo da produção acadêmica sobre Profissionalização docente e a Formação de professores

A partir do total de 40 produções, sendo 11 dissertações, 7 teses e 22 artigos, apresentaremos, primeiramente, um quadro dos resultados partindo dos descritores utilizados na busca:

Quadro 3 – Produções por fonte e descritores

Descritores	Dissertações		Teses		Produções em Anais de Evento		
	IBTC	CAPES	IBTC	CAPES	Anped	Anpae	
Profissionalização docente Formação de Professores Parfor	6		4		4	18	**32**
"Profissionalização docente Formação de Professores"		5		2			**7**
"Profissionalização docente Parfor"		1					**1**
Total							**40**

Fonte: Produzido pela autora

No quadro a seguir, reunimos as informações quantitativas do levantamento bibliográfico realizado, quando organizados a partir do ano das produções:

Quadro 4 - Produções por fonte e ano

ANOS	Banco de Pesquisa/ Tipo de Trabalho				TOTAL
	Dissertações / Teses		Artigos		
	IBCT	CAPES	ANPED	ANPAE	
2009	0	0	2	4	6
2010	4	0	0	0	4
2011	0	1	0	3	4
2012	0	1	1	0	2
2013	0	0	1	4	5
2014	0	2	0	0	2
2015	0	2	0	3	5
2016	5	0	0	0	5
2017	1	2	0	4	7
2018	0	0	0	0	0
Totais	**10**	**8**	**4**	**18**	**40**

Fonte: Produzido pela autora

Após esse primeiro levantamento quantitativo, surgiram perguntas tais como: em quais regiões do país as pesquisas foram realizadas? Elas são mais frequentes em instituições públicas ou privadas? Em que ano houve maior ocorrência de publicização desses estudos? Buscando encontrar respostas para essas perguntas, problematizamos o contexto em que são produzidas as pesquisas no campo da política e da formação de professores e, consequentemente, da profissionalização docente.

Quadro 5: Distribuição das produções pelas regiões brasileiras

REGIÕES	Dissertações /Teses IBICT-CAPES		Artigos ANPED-ANPAE		
	IES - Pública	IES - Privada	IES - Pública	IES - Privada	
Sul	1	0	3	2	**6**
Sudeste	6	2	3	2	**13**
Centro-Oeste	4	0	3	0	**7**
Nordeste	3	0	6	0	**9**
Norte	2	0	3	0	**5**
	16	**2**	**18**	**4**	**40**

Fonte: Produzido pela autora

Com relação a região onde são apresentadas as produções, chama a atenção a proeminência da região sudeste com 8 teses e dissertações e 5 artigos publicados em anais dos eventos analisados. Na sequência, o centro-oeste, apesar de aparecer com 4 teses e/ou dissertações, publica menos trabalhos em eventos do que o Nordeste, que publicou 6 trabalhos nos eventos, mas onde só foram localizadas 3 teses e/ou dissertações.

Em termos na natureza das instituições (se pública ou privadas), a maior quantidade de produções ocorre nas universidades públicas, constatando-se, desta forma, a importância da constituição da pesquisa nessas instituições.

Do ponto de vista quantitativo, é possível observar que os trabalhos produzidos sobre o tema estudado possuem mais capilaridade nos eventos realizados pela ANPAE do que pela ANPED.

A distribuição dos resultados nas regiões do país aponta para a falta de equidade no acesso a pós-graduação, ainda existentes no Brasil, e refletem a concentração de renda e recursos tanto no que diz respeito à região sudeste, historicamente beneficiada, como no que diz respeito às classes sociais mais abastadas que ainda tem mais acesso a este nível de formação. Se faz necessário, pesquisas que desvelem essa realidade na sua essência e que através disso sejam promovidos movimentos para a sua transformação.

Com relação à concentração das pesquisas nas Universidades Públicas, cabe ressaltar que esse resultado só reafirma a contradição existente em um projeto de profissionalização que concentra recursos na formação em instituições privadas, as quais o projeto de formação não condiz com uma educação de qualidade.

A partir do agrupamento dos textos, de acordo com seus questionamentos e objetivos apresentados, será apresentada a seguir uma breve discussão dos resultados da revisão bibliográfica realizada e seus impactos sobre a produção do conhecimento da área.

4.1.3 As principais discussões em torno da Formação e Profissionalização docente apresentadas nas produções acadêmicas

Partindo do objetivo de analisar a relação entre a profissionalização docente e a formação de professores no curso de pedagogia no Parfor, e tendo em vista os principais questionamentos e/ou objetivos apresentados nas produções acadêmicas levantadas neste trabalho, observamos a possibilidade de divisão dessas produções em 4 eixos temáticos: 1. Análise das políticas educacionais para a formação de professores no contexto das reformas educacionais (6 produções); 2. Profissionalização docente: Análise das produções acadêmicas e das concepções em disputa (15 produções); 3. Análise dos cursos de formação em pedagogia (8 produções); 4. Investigação e análise do Parfor (11 produções). Ressaltando que todos relacionam-se de alguma forma à profissionalização docente, conforme critério de seleção descrito anteriormente, mesmo que não seja o objetivo principal de alguns deles. Apresentaremos a partir daqui um resumo dos principais resultados encontrados nessas produções.

Com relação às produções que integram o primeiro eixo, seus objetivos tramitam em torno de conhecer e analisar a relação entre as orientações dos organismos internacionais, o estabelecimento das políticas educacionais e a formação de professores. Houve unanimidade nos resultados em afirmar a existência de uma forte influência dos organismos internacionais na constituição das políticas, tentando formar um pensamento único, incorporando a elas ações próprias do mercado. No que diz respeito à profissionalização, observaram que o foco das políticas está na formação, outros aspectos como os de valorização profissional ainda são tratados de forma muito tímida. Além disso, as políticas são pautadas na formação técnica, reduzindo o trabalho docente à prática reflexiva. Apesar disso, existem diferentes concepções de profissão e

profissionalização em disputa nas políticas para a formação de professores. Em um dos trabalhos foi evidenciado o esforço do governo em manter a autonomia das universidades e ressaltado o papel do MEC como articulador das políticas que, segundo o entendimento dos autores, possibilitam a equalização das oportunidades, gerando um padrão mínimo de qualidade na formação.

Com relação ao segundo eixo, o das produções que abordam a profissionalização docente como tema principal, observamos que os esforços tramitam em analisar os discursos sobre a profissionalização em documentos, literatura e em revistas acadêmicas ou comerciais; analisar a disputa de concepções sobre profissão e profissionalização presentes na literatura e nas políticas educacionais para a formação de professores; e analisar a influência da formação inicial e continuada na profissionalização docente.

Quando se trata dos trabalhos que analisaram as produções sobre a temática, os resultados demonstram que os discursos das revistas "comerciais" apresentam alinhamento com o discurso dos organismos internacionais. Ao contrário disso, os discursos sobre profissionalização nos principais periódicos/ revistas da área educacional e na literatura acadêmica apontam uma visão crítica quanto ao processo de profissionalização no Brasil, pois apresentam que apesar do aumento nos índices de professores formados em nível superior a profissionalização apresenta-se frágil. Das produções que analisam a disputa de concepções sobre profissão e profissionalização presentes na literatura e nas políticas educacionais, os resultados apontam a existência de conflito entre a concepção de profissionalização do governo federal e do movimento dos educadores, ressaltando a ressignificação, por parte do governo federal, das reivindicações do movimento dos educadores a partir da qual produzem um novo sentido de profissionalização. Sobre a influência da formação inicial e continuada na profissionalização docente, os resultados apresentam que os programas de formação de professores apesar de contribuírem até certo ponto para o processo de profissionalização, tem caminhado para a naturalização do professor técnico, além disso a profissionalização docente foi alçada como uma política demarcada por uma cultura de desempenho e resultados.

No terceiro eixo os resultados dos trabalhos que analisam os cursos de formação em pedagogia chamam a atenção para os problemas presentes nos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos, a começar pelo fato de que as concepções da profissão docente pelos professores não seguirem a concepção do projeto pedagógico, somado a outros como a dicotomia entre teoria e prática, a falta de articulação entre princípios e prática,

além da falta da abordagem política, fatores que reforçam a dicotomia licenciatura e bacharelado e não forjam um modelo que promova a profissionalização. Por outro lado, os resultados de um dos trabalhos evidenciam que os programas especiais intensificam a proletarização do trabalho docente, apesar de haver resistências. Além disso, alguns resultados afirmam que os professores apresentam características negativas devido às condições do curso, o qual dá suporte ao projeto neoliberal.

Por fim, as produções do eixo 4, as quais investigam e analisam o Parfor trazem informações que demonstram aspectos importantes sobre a relação da formação e profissionalização docente no Brasil. Observamos que a maioria das produções trazem em seus resultados os desafios da implantação e efetivação do Parfor, ressaltando as más condições oferecidas para a formação, a falta de liberação do trabalho, a falta de informações, alto índice de evasão, inexistência de pesquisa e o não cumprimento do regime de colaboração por parte dos municípios. Os aspectos positivos também foram evidenciados a exemplo da ampliação da política de formação, a abrangência e o aumento do número de certificações, a organicidade, planejamento proporcionados pelo regime de colaboração, e a constituição da profissionalidade.

Podemos afirmar, a partir desse levantamento bibliográfico, que há contradição na formação de professores no Brasil, no que diz respeito ao processo profissionalização, pois, quando se propõe fazê-la em acordo com os Organismos Internacionais, através de uma concepção técnica e mercantilista, na qual não são fortalecidos os cursos de pedagogia nas universidades públicas e que o principal programa de formação do Governo, o Parfor, apresenta tantos problemas na sua implementação por falta de condições e recursos, observamos uma aparência de profissionalização através da publicização dos índices de professores formados em nível superior, mas que, na sua essência, apresenta aspectos de desprofissionalização, conforme podemos observar nos dados das pesquisas. Então, a profissionalização no Brasil avança, mas esse avanço vem associado a diversos retrocessos, típicos de uma sociedade que ainda não tem como prioridade a educação.

4.1.4 Sobre a concepção de Profissionalização no projeto de Profissionalização do Brasil

A partir da análise dos resumos e considerações finais das produções localizadas por essa busca e tendo como critério a concepção de profissionalização do movimento

dos educadores, conforme já mencionada aqui, a qual defende a docência como uma profissão do ser humano, da práxis emancipatória, sendo o seu processo de profissionalização atrelado a todos os aspectos da valorização docente e não só da formação, foram analisadas as 40 produções buscando qual concepção cada uma delas melhor se adornava. Cabe ressaltar que tivemos dificuldades de identificar essa concepção em 15 produções, por não deixar claro e explícito um posicionamento com relação à concepção defendida. Encontramos posicionamentos que demonstram alinhamento com a concepção do movimento dos educadores e suas instituições representativas em 22 das produções analisadas, sendo que 10 dessas não estavam apresentadas nos resumos, sendo observadas somente nas considerações finais. Apenas 3 produções foram consideradas desalinhadas com a concepção dos educadores, pois apresentaram visão exacerbadamente positiva e otimista com relação ao projeto de profissionalização em vigor, faltando uma análise crítica e apresentando indícios de apoiarem a formação isolada como determinante para a melhoria da educação.

Serão apresentadas, em maiores detalhes, as principais discussões relacionadas ao tema aqui proposto.

Encontramos em algumas das produções questões já abordadas neste estudo, quando tratamos sobre aspectos das profissões e profissionalização, através da análise da sociologia das profissões e sobre a disputa em torno da concepção de profissionalização, em ambos os casos trazem, no geral, os mesmos referenciais e o mesmo direcionamento, por isso vamos nos deter apenas no que for relevante.

As concepções de profissionalização docente foram objeto de estudo de Melo (2010), Raimann (2015) e Oliveira (2017), que, por sua vez, buscaram analisá-las nos discursos da reforma educacional, além de buscarem perceber quais as concepções de trabalho, de profissionalização docente e de profissional são atribuídas ao professor nas produções sobre a profissionalização docente, assim como nos documentos oficiais. Os resultados denunciam os conflitos existentes entre aquilo que os profissionais da educação defendem e o que o Governo Federal interpreta como sendo profissionalização docente. Afirmam ainda que as condições objetivas e subjetivas do trabalho apontam para uma desprofissionalização docente, e que há uma apropriação dos discursos dos educadores, ressignificando-os de acordo com a reestruturação produtiva e as mudanças nas relações de trabalho, consequentemente, produzindo efeitos de sentido de profissionalização, os quais propõem um perfil profissional para o professor ancorado nas noções de competência, autonomia e responsabilidade.

São apresentadas algumas perspectivas sobre o que vem a ser a profissionalização docente, ressaltando que é complexa e por isso apresenta diversos matizes. Segundo afirmam Shiroma e Evangelista no dicionário "Trabalho, profissão e condição docente" que diz:

> Refere-se aos processos de formação inicial e continuada dos docentes, desenvolvimento profissional, construção de identidade profissional. Duas vertentes de estudos se destacam uma aborda a profissionalização como o processo de formação profissional do professor; a segunda, o processo histórico de construção da docência e identifica as transformações sofridas pelos docentes (SHIROMA; EVANGELISTA, 2010, p.1)

Mas existem outras. Raimann (2015), a partir dos estudos de Tardiff (2013), afirma que existe uma alerta para a existência de duas concepções de profissionalização docente, principalmente na América Latina, uma concebida enquanto vocação e outra enquanto ofício. Chama a atenção, ainda, para a necessidade de olhar primeiramente para o trabalho docente e, conseguintemente, para sua profissionalização enquanto articulação entre as condições objetivas (preparação e aulas, planejamento escolar, relação quantidade de alunos por professor, até a luta por salários mais dignos) e as condições subjetivas (formação, qualificação, dentre outras). Núnez e Ramalho (2008) consideram estas condições objetivas e externas como profissionalismo e as subjetivas e internas como profissionalidade, sendo que a profissionalização deve ser uma unidade destes dois aspectos, os quais devem estar num processo dialético de construção de identidade e do desenvolvimento profissional.

Diante das diversas concepções de profissionalização docente e da disputa que se estabelece entre elas, o processo de formação de professores, como um dos elementos constitutivos desta profissionalização, se encontra no campo de batalha e tem se estabelecido, de acordo com as pesquisas, no terreno das concepções mercantilistas. Sendo assim, é necessário fortalecer as trincheiras através de estudos que fortaleçam o professor com *status* profissional reconhecido, capaz de tomar decisões, que trabalhe visando a melhoria da coletividade, e que tenha acesso à expansão na carreira, salários condizentes e melhoria nas condições de trabalho.

Partindo para as questões, que dizem respeito aos aspectos da formação que concorrem para a profissionalização docente, Machado (2010), Passos (2011), Sousa (2015), Marafelli (2017) e Lima, Oliveira e Oliveira Junior (2017), trazem algumas informações importantes como resultados de suas pesquisas: Existem ambiguidades e

incertezas frente à profissão docente no interior da formação inicial; Muitas vezes os cursos são realizados submetendo o estudante à sobrecarga de horário e ao custeio do curso, o que impõe limites ao desenvolvimento profissional e intensifica a proletarização. A desarticulação entre teoria e prática é um entrave recorrentemente apontado na formação de professores; falta um aprofundamento nas discussões, pois nos cursos analisados por alguns destes autores, não foram identificados conteúdos específicos para discussão da profissão docente ou da docência como profissão, ou de temas importantes sobre o significado e o estatuto da profissão docente, como: trabalho, alienação, dominação, gênero, poder, dentre outros, uma vez que são apresentados como bibliografia complementar ou disciplina optativa; os professores reconhecem que os processos formativos qualificam o trabalho desenvolvido e podem favorecer o reconhecimento profissional e até aumento no salário, porém não oferecem garantias e não ocorre de forma homogênea.

As pesquisas de Trevisan (2016) e Barbacelli (2017) afirmam que a formação traz contribuições para a profissionalização docente porque oportunizam ascensão na carreira, aumento de salário e *status* na progressão funcional, o que corrobora com os dados dessa pesquisa que também apontam para essa realidade. Porém, o profissionalismo pressupõe *status* e privilégios elevados, o que ainda não é suficiente na visão dos professores que trabalham em jornada dupla para completarem a renda e não se sentem valorizados socialmente. Além disso, reafirmam que a legislação e os documentos oficiais que regulamentam os programas de formação analisados, "apresentam apoio a pressupostos neoliberais e as abordagens baseadas no desenvolvimento de competências, atuam como um novo modelo de formação docente, adaptado a estes pressupostos" (BARBACELI, 2017, p. 137), e complementa dizendo:

> que a formação de professores baseadas em teorias do desenvolvimento de competências indica uma visão simplificada da prática docente, como produtora de resultados por processos definidos, característicos das teorias neoliberais de flexibilidade, caráter individualizante e direcionamento para ações específicas. (BARBACELI, 2017, p. 139)

Essas afirmações indicam, mais uma vez, que existe uma via de mão dupla na relação entre profissionalização e formação docente, ou seja, são interinfluenciáveis e

interdependentes. Ao contrário do que apregoam os discursos, quanto mais as concepções de profissionalização estiverem próximas dos ideais neoliberais, mais a formação se fará de forma aligeirada, voltadas para conteúdos pragmáticos do saber fazer, retirando os conteúdos que tragam autonomia e emancipação ao professor. Ao tempo em que o profissional formado nestes cursos estará mais distante dos ideais de profissionalização reivindicados historicamente pelos educadores e da própria concepção de profissional defendido pela sociologia das profissões, uma vez que, entre outros aspectos, tornará mais difícil a sua valorização profissional e o reconhecimento do seu status como profissão.

Além disso, podemos afirmar que, quando se trata da profissionalização docente, a discussão se estabelece em torno das concepções de profissionalização, das disputas entre estas concepções e as influências dos interesses do neoliberalismo que através de seus representantes visam (re)significar a profissão docente. Como a formação de professores é elemento constituinte da profissionalização, a discussão entre essas categorias se estabelece, mas muitas vezes de maneira indireta.

Podemos usar como exemplo elucidativo o fato de que nenhuma das pesquisas sobre o Parfor selecionadas neste estudo preocupou-se em investigar ou analisar os efeitos da formação pelo Parfor na profissionalização docente, de forma direta, tendo esta relação como centro das discussões, um ou outros aspectos são citados, conforme podemos observar neste texto, porém, como consequência de resultados de pesquisas com outro foco, apresentando-se assim sem a profundidade que requer a temática.

Diante do exposto, cabe reafirmar que a relação entre a formação e a profissionalização está posta, e em resposta à pergunta se é possível profissionalizar, desprofissionalizando, podemos dizer que os estudos apresentados aqui apontam para uma resposta positiva. Mas, são necessárias pesquisas focadas, especificamente, nessa temática, visando compreender como ela se estabelece tanto nos aspectos formativos quanto na dimensão política, para que assim possamos desvelar de maneira sintética como a formação implementada em nosso país profissionaliza, desprofissionalizando.

Pensando na relação entre a profissionalização docente e a formação de professores pelo Parfor, buscaremos no próximo capítulo conhecer o contexto em que foi realizada a reforma educacional a partir da década de 1990, e o consequente desenvolvimento da formação de professores, a partir do qual foram instituídos a Política Nacional de Formação de Professores e o Parfor, entendemos que esse conhecimento desvelará aspectos importantes dessa relação.

5 A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: AVANÇOS E PERCALÇOS DE UM CAMINHO AMBÍGUO

Por se tratar de uma temática estabelecida dentro da área da Políticas Públicas, consideramos importante para o estudo da profissionalização e formação docente uma abordagem sobre a reforma do Estado ocorrida a partir dos anos 1990, e a consequente reforma educacional desse período com foco na formação de professores. Essas informações se fazem importantes por entendermos que todo esse processo desvela as contradições entre o projeto de formação instituído e o projeto requerido historicamente pelo movimento dos educadores, pautado em uma concepção de profissionalização que abrange, questões muito mais amplas do que somente a certificação em nível superior, a emancipação do professor, a articulação com outros aspectos da valorização docente, uma formação densa pautada em conhecimentos teóricos científicos associados à prática, entre outros.

Para isso, utilizamos as pesquisas encontradas na revisão de literatura e do diálogo com outros autores estudiosos da temática. A abordagem sobre a reforma do Estado Brasileiro foi encontrada na totalidade das pesquisas, umas de forma mais abrangente, outras mais sucintas, mesmo que em vieses diferenciados. Nessa sessão demonstramos as principais ações que culminaram na implementação do Parfor, a partir do diálogo com outras pesquisas relacionadas a essa temática de formação de professores no contexto das reformas educacionais das últimas décadas, o que poderá nos dar pistas sobre a sua relação com a profissionalização docente.

Em se tratando da perspectiva de formar, em nível superior, os professores do ensino fundamental, cabe ressaltar que há registros do seu surgimento em outros períodos da história do magistério no Brasil.

> Como exemplo, na década de 1970 assistimos no estado de São Paulo a um movimento precursor desse processo, quando, por exigência da Lei 5692/71, um grande contingente de profissionais do ensino teve de correr em busca da licenciatura em Pedagogia, sem a qual não poderiam exercer cargos de direção e outras funções administrativas da carreira do magistério". (BELLO, 2009, p.1)

Diante da luta histórica do movimento dos educadores e da afirmação dos estudos da sociologia das profissões sobre da importância da formação para a profissionalização dos ofícios, é possível o questionamento do porquê até a década de 1990, ainda não tinha sido constituída uma política nacional de formação de professores

em nível superior. A resposta pode ser dada a começar pela análise do contexto que antecede os anos 1990. Ciofi e Bueno (2011) relatam que as reformas educacionais ocorridas neste período são apresentadas por alguns autores como resposta as mudanças conceituais que envolveram a formação na década de 1980, quando, com a abertura política, se ouviu com maior intensidade a voz do movimento dos educadores:

> Contexto histórico de grande mobilização dos professores para o processo de democratização da escola pública e dos movimentos entorno da nova Constituição Federal, enquanto o contexto pedagógico marca o rompimento com o pensamento tecnicista e a busca de uma educação emancipadora que necessita de profissionais com postura crítica e propositiva. (CIOFI; BUENO, 2011, p. 1)

Esse movimento, apesar de não coadunar com os objetivos do capital, serviu de base para o projeto de reforma a qual se fazia imprescindível para a nova configuração econômica. Surge assim a oportunidade de ressignificação do discurso desse movimento desencadeando a notória intensificação da importância dada à formação de professores em nível superior a partir da década de 1990, que, embora tenham trazido avanços, se configuraram em novos moldes e de acordo aos interesses do mercado.

Para entender esse processo é importante conhecer o que estava acontecendo política, cultural e economicamente nesse período e quais os principais marcos do processo de reforma das políticas educacionais voltadas para a formação de professores.

5.1 CONTEXTO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS A PARTIR DA DÉCADA DE 1990 E A FORMAÇÃO DO PROFESSORES NO BRASIL

O capitalismo é um modelo sócio econômico que vive de crise em crise geradas por ele mesmo e por isso passou por diversas transformações. Porém, a sua lógica, conforme aponta Harvey (1992), continua sendo ter a produção em função do lucro como princípio organizador básico da vida econômica e política. Neste momento histórico, o neoliberalismo[9] apresenta-se como a resposta para necessidade de sobrevivência do capitalismo, que como uma doutrina ideológica, que apesar de aparentemente disseminar-

[9] O neoliberalismo nasceu logo depois da II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte onde imperava o Capitalismo. Foi uma posição teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar que ganhava força neste mesmo período. Seu texto de origem é O Caminho da Servidão, de Friedrich Hayek, escrito já em 1944. Trata-se de um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciada como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política (ANDERSON, 1995, p.1).

se como defensora da liberdade dos mercados, na verdade impõe-se mundialmente com critérios rígidos de metas e ações, as quais, acreditando ou negando seus princípios, as nações sucumbem-se a sua força.

Para atender essa nova conjuntura, se fez necessária a reforma do Estado, o qual nos moldes do "*Bem estar Social"* estava sendo empecilho para a manutenção e o desenvolvimento do capitalismo. Em cada país, essa reforma foi estabelecida de acordo ao seu contexto sócio, econômico e político, o qual determinou maior ou menor resistência, mas certamente as reformas em maior ou menor intensidade afetaram a educação.

Behring (2003) traz uma perspectiva crítica em relação à concepção de reforma do Estado, pois considera que houve na verdade uma contrarreforma, uma vez que considera as mudanças ocorridas a partir de 1990, uma reação do capital ao ciclo depressivo iniciado na década de 1970, a qual pressiona o Estado a uma refuncionalização, afinal é necessário que o Estado continue forte, porém para a condução dos ajustes para a expansão do mercado. Aponta ainda que a reforma do Estado foi uma escolha, ao estilo de condução das classes dominantes brasileiras, como forma de enfraquecer o movimento organizado dos trabalhadores e frear o processo de intervenções feitas por eles na década anterior.

No Brasil, a redefinição do Estado acontece como uma forma de estabelecimento do novo regime, e começa a se desenhar com maior intensidade a partir da década de 1990, mais especificamente em 1995, quando no governo de Fernando Henrique Cardoso foi criado o Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE) e o seu Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, trazendo como premissa que "a reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado , que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse movimento" (BRASIL, 1995b, p12).

A adoção deste modelo exige um novo perfil de trabalhador e, consequentemente, novas exigências para sua formação ou qualificação, apoiadas na tese de reiteração do trabalho e necessidade de emprego e mão de obra qualificada. Estas mudanças afetam diretamente a educação, que passa a ter centralidade nas políticas, no objetivo de cumprir o seu papel de formador desse novo trabalhador, por isso também realiza reformas educacionais e a elaboração de programas pautados na competitividade (MAZZEU, 2009).

Importante pontuar que não foi de uma hora para outra que essas mudanças foram materializadas, houve um processo de formação do terreno ideológico, da elaboração de leis e implantação das mesmas, em meio a resistências, períodos de avanço e outros de retrocessos, em meio ao qual foi realizada uma reforma na educação, proporcionando a implantação de diversas políticas para a formação de professores. Ou seja, a preparação para a promulgação das leis para a reforma educacional se estabelece no campo ideológico através de documentos produzidos em consenso pelos países desenvolvidos e das conferencias dos institutos que os representam. Sendo assim, embora não possamos desconsiderar os avanços que representaram as leis e programas para a formação de professores no período da reforma, e o que se seguiu, é evidente que as motivações e objetivos dos professores e do Estado Brasileiro são contrários em muitos pontos.

O processo de reforma da educação no Brasil seguiu as novas orientações dos Organismos internacionais para a formação de professores que se apoiam no discurso de que, na realidade atual cada vez mais complexa e mutável, a formação tradicional pautada em conhecimentos teórico-cientifico e pedagógica não daria conta desta demanda, sendo assim, apresentam como solução o modelo de profissionalização pautado na formação reflexiva pela competência, a partir de um saber-fazer (MAZZEU, 2009).

Alguns eventos internacionais foram marcos para a instituição das reformas educacionais, como:

> um documento da CEPAL de 1990 intitulado *"Transformación productiva"* com equidade, no qual se pregava a necessidade de preparação de recursos humanos para a reestruturação das economias locais (America Latina e Caribe), e ainda neste ano a Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em Jomtien (Tailândia), cuja síntese, dada na Declaração Mundial de Educação para Todos (BRASIL, 1993), apresenta orientações sobre como aumentar a escolaridade e erradicar o analfabetismo sem aumentar exageradamente os recursos financeiros e humanos". (MAZZEU, p.3, 2009)

Como já foi dito anteriormente, documentos como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), incentivaram avanços, os quais foram realizados na esteira dos interesses do mercado, e consequentemente trazem algumas incoerências, quando contrastados seus objetivos com as propostas de ações para atingi-los.

Um exemplo disso é o item 33, desse documento, que no tópico que trata sobre estruturar alianças e mobilizar recursos, afirma que "o proeminente papel do professor e demais profissionais de educação no provimento de educação básica de qualidade deverá

ser reconhecido e desenvolvido, de forma a otimizar sua contribuição" (UNESCO, 1990). A começar pelo uso da palavra proeminente, já podemos observar uma intensão de colocar o trabalho de professor numa posição acima de outros fatores que também são fundamentais para a elevação da qualidade da educação, o que aponta para um processo de responsabilização que avançou nas décadas seguintes. Além disso, a forma pela qual propõe otimizar a participação dos professores no provimento de uma educação de qualidade também é questionável. No item 11 do tópico que trata dos princípios de ação, o documento afirma que atender às necessidades básicas de aprendizagens complexas.

> Implica que uma ampla gama de colaboradores – famílias, professores, comunidades, empresas privadas, organizações governamentais e não-governamentais, instituições etc., participe ativamente na planificação, gestão e avaliação das inúmeras formas assumidas pela educação básica. (UNESCO, 1990)

Reforçando ainda no item 13, desse mesmo tópico, como as organizações não-governamentais terão papel estratégico nesse projeto, quando propõem que essas organizações, por defenderem pontos de vistas públicos, podem desempenhar funções de acompanhamento, pesquisa, formação e produção de material, abrindo espaço para as parcerias público privadas na educação, e mais especificamente, na formação e controle do trabalho docente, o que fez com esse modelo também se expandisse nas últimas décadas.

Consideramos incoerente tratar o papel do professor como proeminente ao tempo que propõe a participação de "TODOS" no planejamento, gestão, formação e avaliação desses professores. Ao que parece, nessa proposta, ao invés do professor ganhar força, autonomia e participação na condução desse processo, passa, ao contrário, a ser aquele que executa o que os outros planejam para a educação, mas sendo avaliado e responsabilizado também por "TODOS" pelo desempenho escolar, muitas vezes como único agente responsável. Além disso, um projeto de educação que não seja compatível com uma educação pública, gratuita e de qualidade, não proporcionará uma formação compatível com um projeto de formação que promova autonomia, emancipação, conhecimentos teóricos e práticos sólidos que venham a dar condições deste professor participar proeminentemente do processo de construção da educação.

Os documentos produzidos na década de 1990 também foram objeto de estudo de Bello (2009), que chama a atenção para o fato de que este documento deveria servir como base para a construção dos planos decenais de educação dos países chamados

emergentes ou em desenvolvimento, traz no seu bojo diversos princípios que deveriam constituir uma nova educação, como a garantia de direito de educação a todos, sendo essa educação formulada a partir da tendência de pensamento único, o foco na educação básica visando formar pessoas mais flexíveis que possam enfrentar os problemas advindos das mudanças sociais e

> a ideia de tornar o indivíduo responsável pelo seu próprio destino, independente das condições sócio econômicas a quais eles são submetidos, mas o problema central apresentado na declaração é o descompasso entre a formação de pessoas e o avanço tecnológico e as mudanças no mundo do trabalho. (BELLO, 2009, p. 4)

É importante ressaltar que as posições apresentadas pelos organismos internacionais tiveram que ser redimensionadas a partir das reformas instituídas em cada país, de acordo aos contextos históricos, culturais e político-econômicos, por isso a adesão às orientações se materializam de diferentes formas e proporções.

No Brasil, o primeiro documento que sinaliza um alinhamento com as orientações dos organismos internacionais foi o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) no governo de Itamar Franco. Já no governo FHC, a estratégia foi realizada em etapas. Na primeira priorizou-se a produção de documentos para a difusão de princípios baseados na qualidade total, na segunda buscou-se intervir na lógica da organização escolar e nas práticas educativas, propondo mudanças na formação docente.

Cabe ressaltar que consideramos a LDB um marco, inaugurando um novo tempo para as políticas Educacionais Brasileiras, tendo a sua promulgação como o primeiro passo para a constituição das políticas de formação de acordo a nova ordem mundial para educação, incluindo a universitarização da formação de professores, a qual se estabeleceu em um ambiente de disputa de concepções, ora apresentando avanços de acordo a concepção de educação do movimento dos educadores, ora atendendo ao interesse do neocapitalismo. Mas é notório que buscou-se dar maior organicidade para a educação nacional e que houve avanços.

Os artigos 61 ao 66 da LDB tratam dos profissionais de educação. Chamamos a atenção para o artigo 62 que trata da formação dos docentes da educação básica que "far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e os cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal" (BRASIL, 1996), e o artigo 63 que prevê a formação por meio dos institutos superiores de Educação, para os

professores da educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental. Estes dois artigos trouxeram implicações, sendo o primeiro o propulsor da corrida pela formação em nível superior, o que a princípio foi um avanço para a profissionalização docente, porém apresenta-se contraditório quando continua a assegurar a contratação de professores formados em nível médio para a as primeiras etapas da educação e retira a formação das universidades, local historicamente constituído como espaço de formação dos professores.

Com relação ao artigo 63, quando se institui que a formação poderá ser feita através de Institutos Superiores, desvinculados das universidades, está, segundo o movimento de defesa da formação de professores e produção bibliográfica a esse respeito (BELLO, 2009; MAZZEU, 2009; CIOFFI e BUENO, 2011), se admitindo uma formação fora do tripé ensino-pesquisa-extensão, facilitando , desta forma, a possibilidade de fortalecimento do projeto de formação vinculado às orientações dos organismos multilaterais, os quais defendem uma formação técnica, de menor duração, mais flexível e não necessariamente vinculada à teoria pedagógica.

Essa ambiguidade, sem alteração em nenhuma das mudanças ocorridas na LDB, demonstra, entre outras questões, que o governo cedeu ao *lobby* dos proprietários das instituições privadas, mas, para além disso, abriu uma grande brecha para a desvinculação da formação do restante dos aspectos da valorização docente, podendo as prefeituras contratar professores, tidos por eles como “mais baratos”, já que não podem acender verticalmente na carreira do magistério.

Para Ciofi e Bueno (2011, p. 1), a organização política de formação de professores se constitui totalmente em consonância com as orientações dos organismos internacionais, os quais propõe uma política educacional pautada na “pedagogia das competências para a empregabilidade que dispensam o padrão universitário, o que facilitou a formação de professores pelas instituições privadas” (CIOFI e BUENO, 2011, p. 1).

Observamos aí uma contradição, pois de fato houve expansão da formação de professores, quando diz respeito ao atendimento à demanda através dos cursos de formação. Porém, esse atendimento não foi realizado prioritariamente através dos programas de formação promovidos pelos governos nas IES, mas sim pelas instituições de ensino privadas. Esses programas, inclusive o Parfor, aconteceram em paralelo a expansão do ensino superior nas instituições privadas através de programas como o FIES

– Fundo de Financiamento Estudantil e da regulamentação da expansão do EAD – Educação a Distância.

Segundo o Censo da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (2018), do universo de 2.192.224 professores que atuavam na Educação básica no período, 78,35% deles tinham formação em nível superior. Além disso os dados desvelam algumas das contradições existentes nas políticas de formação de professores, conforme podem observar no quadro a seguir, o qual foi construído a partir do recorte de dados do Censo da Educação Superior – INEP, especificamente nos cursos de Pedagogia, na modalidade presencial, nos anos de 2009 a 2018.

Quadro 6: Curso de Pedagogia nas Instituições de Ensino Superior Públicas e Privadas

Curso/ Ano	Número de Cursos			Matrículas			Concluintes		
	Total	**Pública**	**Privada**	**Total**	**Pública**	**Privada**	**Total**	**Pública**	**Privada**
Pedagogia/2018	1.727	443	1.284	747.890	131.118	616.772	122.478	20.032	102.446
	%	**25,65**	**74,35**	%	**17,53**	**82,47**	%	**16,36**	**83,64**
Pedagogia/2017	1.684	458	1.226	714.345	124.153	590.192	126.114	18.745	107.369
	%	**27,20**	**72,80**	%	**17,38**	**82,62**	%	**14,86**	**85,14**
Pedagogia/2016	1.646	502	1.144	679.286	126.265	553.021	125.099	22.347	102.752
	%	**30,50**	**69,50**	%	**18,59**	**81,41**	%	**17,86**	**82,14**
Pedagogia/2015	1.674	561	1.113	655.813	127.882	527.931	122.835	23.029	99.806
	%	**33,51**	**66,49**	%	**19,50**	**80,50**	%	**18,75**	**81,25**
Pedagogia/2014	1.734	643	1.091	652.762	136.253	516.509	105.982	24.709	81.273
	%	**37,08**	**62,92**	%	**20,87**	**79,13**	%	**23,31**	**76,69**
Pedagogia/2013	1.752	667	1.085	614.835	138.741	476.094	96.011	18.933	77.078
	%	**38,07**	**61,93**	%	**22,57**	**77,43**	%	**19,72**	**80,28**
Pedagogia/2012	1.834	715	1.119	602.998	141.446	461.552	112.137	20.641	91.496
	%	**38,99**	**61,01**	%	**23,46**	**76,54**	%	**18,41**	**81,59**
Pedagogia/2011	1.801	611	1.190	586.651	132.265	454.386	119.841	21.584	98.257
	%	**33,93**	**66,07**	%	**22,55**	**77,45**	%	**18,01**	**81,99**
Pedagogia/2010	1.785	566	1219	297.581	94.886	203.695	58.600	13.971	44.629
	%	**31,71**	**68,29**	%	**31,89**	**68,45**	%	**23,84**	**76,16**
Pedagogia/2009	1.365	437	928	247.607	80.758	166.949	43.975	13.128	30.847
	%	**32,01**	**67,99**	%	**32,62**	**67,42**	%	**29,85**	**70,15**

Fonte: Produzida pela autora através de dados do Censo da Educação Superior do INEP

Esses dados apontam para o fato de que embora tenha havido avanço na expansão da formação de professores no Brasil, em sua maioria, não foi realizada em instituições públicas. Os dados apresentam que a partir de 2009, quando o Parfor foi implementado, a predominância da formação continuou nas instituições privadas, em sua maioria faculdades e centros universitários, que não têm como premissa o tripé ensino, pesquisa e extensão, e mais do que isso seguem uma concepção mercantilista da educação. Observamos ainda que a predominância tem aumentado ano a ano, frente ao declínio dos cursos, matrículas e concluintes nas IES públicas.

Sendo assim, questionamos: o Estado, que exige a formação em nível superior, o fez com o objetivo de profissionalizar os docentes e com isso viabilizar uma educação de qualidade ou com o objetivo de fomentar ainda mais a iniciativa privada? Mesmo porque é sabido que muito da expansão do Ensino Superior nas IES privadas foi realizada com incentivos de dinheiro público, através de programas como o PROUNI e FIES [10].

Bello (2009) traz uma análise na qual afirma que pelo menos três dimensões de sustentabilidade das reformas preocuparam os organismos internacionais: a política, a técnica e a financeira.

Com relação à política, os documentos reforçam a necessidade de alianças que possam dar sustentabilidade para as reformas, apresentam como resultado positivo o aumento da participação do setor privado na educação, demonstra preocupação referente aos sindicatos docentes e a necessidade de estabelecer diálogo com eles, uma vez que são os que apresentam maiores resistências às reformas.

A dimensão técnica é trazida nos documentos através da difusão do modelo de gestão por meio da descentralização e autonomia escolar, as quais consideram como exemplo de sucesso, porém alguns outros estudos apontam resultados bem modestos, os quais demonstram os mecanismos de regulação não foram suficientes para que os educadores aderissem a esses novos paradigmas. Sendo assim, fez-se necessário investir na formação em consonância com os preceitos da reforma.

---

[10] O Programa Universidade para Todos (Prouni) do Ministério da Educação, criado pelo governo federal em 2004, oferece bolsas de estudos, integrais e parciais (50%), em instituições particulares de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior. (MEC, 2020) http://siteprouni.mec.gov.br/o_prouni.php#oque. O Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) é um programa do Ministério da Educação destinado a financiar prioritariamente estudantes de cursos de graduação. O Fies é operacionalizado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE (MEC, 2020) http://portal.mec.gov.br/fies-sp-1344319726

A dimensão financeira foi a que mais ocupou a atenção dos organismos internacionais. Eles reconhecem a falta de recursos, mas questionam a má utilização deles, destacando a falta de um sistema de controle, falta de política salarial que relacione desempenho a remuneração e a absorção desproporcional de recursos pelo ensino superior. Para resolver estes "problemas", continuam defendendo a participação do setor privado.

Ainda na tentativa de demonstrar as orientações que direcionaram os processos de mudança da formação de professores na década de 1990, Mazzeu (2009) cita o Referencial para formação (1998) destacando a sua principal proposta:

> Propõe que a formação de professores seja orientada pela construção de competências profissionais com vistas à resolução de situações problema e a um saber-fazer que privilegie as aprendizagens específicas e necessárias à atuação profissional para a incerteza e a imediaticidade do cotidiano escolar. Para tanto, elege um modelo de formação que toma o desenvolvimento de competências profissionais como princípio, a reflexão sobre a prática e o desenvolvimento profissional permanente como eixos articuladores. (MAZZEU, 2009, p. 10)

O documento é pautado em estudos de Schön (2000), Alarcão (1996) e Perrenoud (1993), que identificam três níveis de conhecimento envolvidos na ação pedagógica do professor: conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação. De modo que, tanto a reflexão sobre a ação, como a competência apresentada no documento remetem para uma concepção de formação como um processo contínuo, de um desenvolvimento profissional permanente, trazendo a concepção de que "ser profissional implica ser capaz de aprender sempre" (BRASIL, 1998, p. 63).

Quando se trata das mudanças ocorridas nos cursos de pedagogia, as autoras Corsette, Canan (2009) rememoram os Parâmetros Curriculares Nacionais, documento considerado carro chefe de outras políticas, as quais foram implementadas. São exemplos dessas mudanças: as diversas Diretrizes Nacionais para o Ensino Fundamental para cada etapa da Educação Básica (Resolução CNE/CEB 02/1998, Resolução CNE/CEB 03/1998, Resolução CNE/CEB 01/1999, Resolução CNE/CEB 02/1999, entre outras) e as Diretrizes para a Formação dos Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP 01/2002), todas elas afetaram a educação e principalmente os professores.

Através dos resultados da pesquisa de Corsetti e Canan (2009) realizada na URI –Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, nos cursos de Matemática, Pedagogia e História, as autoras discutem que os projetos de licenciaturas construídos para a formação do professor da Educação Básica reduziram o papel dos

professores em tarefeiros, os quais recebem as decisões prontas da "chefia", essa realidade coaduna com as orientações dos organismos internacionais para profissionalização docente, nas quais o professor necessita saber fazer, mas o pensar e decidir a ações fica para os "gestores" da educação de acordo as orientações destes mesmos organismos.

Em uma outra pesquisa, realizada na Universidade Federal do Maranhão - UFMA, cujo objetivo foi refletir sobre o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia desta universidade, Lauande (2015) traz como resultado o processo de reorganização do sistema de ensino exigido após a reforma educacional dos anos finais da década de 1990 e seus impactos para UFMA,

> a trajetória do curso de Pedagogia/UFMA, ora apresentada de forma sucinta, nos mostra que as várias experiências de formação vivenciadas estavam de acordo com os preceitos legais e não foram capazes de romperem com a fragmentação na formação e não construíram uma identidade do curso e do profissional formado de conformidade com o movimento nacional de educadores. (LAUANDE, 2015, p. 7)

Estes resultados demonstram que, mesmo em uma universidade pública, onde existe um processo diferenciado de trabalho e gestão, não foi possível propor um projeto de formação de professores que fugisse totalmente do modelo defendido pelos interesses mercantilistas que os organismos multilaterais representam.

Os resultados encontrados por Corsetti e Canan (2009), e por Lauande (2015) desvelam a contradição existente entre o aparente no discurso de reforma para a profissionalização dos professores e a realidade das ações políticas e institucionais.

Não obstante a todos esses problemas, e reafirmando a disputa de concepções presentes na reforma, é importante ressaltar que no período dos governos do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva houve uma maior abertura para a participação dos movimentos sociais. Sendo assim, tiveram maior influência nessa disputa pela concepção das políticas. Podemos citar como exemplo dessa participação mais ampliada as deliberações da Conferência Nacional de Educação- CONAE, a partir da qual se fez ouvir as vozes da luta histórica das entidades da área, como a ANFOPE[11], a Anpae, a ANPEd, entre outros, principais vozes da resistência ao modelo mercantilista de formação.

[11] Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, fundada em 1980, tem como objetivo a luta em defesa de políticas de formação e valorização profissional da educação que assegurem o reconhecimento social do magistério, seu profissionalismo e profissionalização.

Concorda-se que "é histórica a luta da sociedade civil organizada (ANPAE, ANPEd, ANFOPE) por outra concepção de formação, no sentido da mesma estar atrelada a um projeto político comprometido com a transformação das relações na sociedade e na escola" (LAUANDE, 2015, p.2). Corroboram com este pensamento Corsetti e Canan (2009):

> Entidades vinculadas à formação docente, como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE, historicamente têm denunciado e se posicionado contra esse tipo de formação. Propostas como a da criação de centros específicos para a formação de professores, fora das Universidades, são criticadas e entendidas como espaços que nem sempre oferecem condições de formação com qualidade para professores. (CORSETI; CANAN,2009, p.9)

No que diz respeito aos avanços quanto à formação de professores nesse processo de reforma da educação brasileira, podemos destacar alguns, como a aprovação do Plano Nacional de Educação – PNE, em 2001. No que tange a formação de professores, traz em seu corpo o tópico 10 intitulado Magistério da Educação Básica, o diagnóstico, as diretrizes, as metas e os objetivos para a Formação de professores de Valorização do Magistério (BRASIL,2001), de forma nunca vista antes no país.

Em 2014 é aprovado o segundo PNE, que pode ser considerado um exemplo de organicidade, o qual apresenta duas metas, a 15 e 16, respectivamente, que tratam especificamente da Formação inicial e continuada dos professores. A meta 15 tem o objetivo de " Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados e Municípios, no prazo de vigência deste PNE, política de formação dos profissionais da educação [...] assegurando que todos os professores e professoras da educação básica possuam formação em nível superior" (BRASIL, 2014), demostrando consonância com a LDB e propondo as ações para alcançar tal objetivo.

Segundo Mororó e Silva (2013), o atendimento ao dispositivo legal que exige a formação de professores em nível superior ganhou força com a promulgação da Lei nº 9.424/1996, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), quando esta prevê algumas ações importantes para este campo da educação:

> No Art. 7º dessa Lei, fica instituído que pelo menos 60% dos recursos do fundo deverá ser aplicado na remuneração dos profissionais do magistério em efetivo exercício de suas atividades no ensino fundamental público. O parágrafo único deste mesmo artigo prevê que nos primeiros cinco anos, a contar da publicação da Lei, será permitida

> a aplicação de parte dos recursos da parcela de 60%, na formação de professores leigos. (MORORO e SILVA, 2013, p. 5)

A partir desta exigência, foram várias as iniciativas de fomentar a formação de professores. Nogueira e Moura (2013) apontam que, já em 2004, no 1º Seminário de Programas Especiais de Formação de Professores em Exercício, na Unicamp, foram focados vários programas de formação realizados em parcerias entre Estados, Municípios e Instituições de Ensino Superior, mediante recursos do Fundef. A discussão sobre esses programas se detiveram na necessidade de um Plano Nacional para regulamentar a formação de professores como forma de superar a fragmentação desses programas emergenciais.

Com relação aos recursos, cabe ressaltar que com a Lei 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção do Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério (FUNDEB), a utilização do uso dos 60% deste fundo para a formação de professores não é autorizado, o que, segundo Mororó e Silva (2013, p.5), "é justo, pois, na possibilidade de utilização dos recursos, muitos equívocos foram cometidos, pois, a quem cabe financiar o ensino superior é a federação e não as verbas para a Educação Básica".

Outro marco importante para a educação foi o lançamento pelo Governo Federal, em 24 de abril de 2007, do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação por meio do Decreto nº 6.094, este plano integra o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE e diz respeito à mobilização em torno da melhoria da educação básica no Brasil, tendo como objetivo atuar em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, o que deu respaldo no futuro a estrutura para execução do Parfor.

> O art. 4º do Decreto 6.094 (BRASIL, 2007b) expressa que a vinculação do Município, Estado ou Distrito Federal ao Compromisso far-se-á por meio de termo de adesão voluntária. No entanto, o art. 8º enfatiza que as adesões ao Compromisso nortearão o apoio suplementar e voluntário da União às redes públicas de educação básica dos Municípios, Distrito Federal e Estados, ou seja, se não for realizada a adesão "voluntária", os entes federados não receberão apoio suplementar. O § 1º desse mesmo artigo menciona ainda que o apoio dar-se-á mediante ações de assistência técnica ou financeira, que privilegiarão a implementação das 28 diretrizes. Dessa forma, é possível questionar a contradição existente nesse caráter "voluntário" da adesão, uma vez que está atrelado a ela o recebimento de apoio técnico e financeiro. (SILVA, 2015, p.28)

Destacamos que, para a maioria dos entes subnacionais, o apoio suplementar da união foi essencial para a implantação das políticas de melhoria para a Educação Básica

nas últimas décadas, tanto com relação ao recurso financeiro como pela assistência técnica.

O decreto 6.094 de 2007 determina ainda que o apoio da união seria dado mediante a elaboração do Plano de Metas Articuladas – PAR a partir do qual, com auxílio de uma comissão técnica enviada pelo MEC, o ente elaboraria um diagnóstico da educação básica do sistema local e a partir desse diagnóstico identificaria medidas apropriadas para a melhoria da qualidade da educação básica (BRASIL, 2007). Em 2008, os municípios e estados elaboraram seu primeiro PAR, o qual, a partir do eixo 11, trata da "formação de professores e profissionais de serviço e apoio escolar apresentaram suas necessidades quanto à formação inicial e continuada dos profissionais de educação" (SILVA, 2015, p. 28).

A partir dessas necessidades, a União, no cumprimento de suas atribuições, conforme disposto no 1º do artigo 211 da Constituição Federal, texto que subsidia o Decreto N° 6.755, de 29 de janeiro de 2009, institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, a qual tem como objetivo principal organizar a formação inicial e continuada desses profissionais, pautado nos seguintes princípios:

> Art. 2º**.** São princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:III - a colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da Política Nacional de formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, articulada entre o Ministério da Educação, as instituições formadoras e os sistemas e Redes de ensino. (BRASIL, 2009)

São também objetivos da Política Nacional de Formação, entre outros: apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério, pelas instituições públicas de educação superior; promover a valorização do docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira; ampliar o número de docentes atuantes na educação básica pública que tenham sido licenciados em instituições públicas de ensino superior, preferencialmente na modalidade presencial.

Chamou-nos a atenção esses objetivos, porque, além de terem ligação direta com a profissionalização, frisam em seus conteúdos a formação em instituições públicas de ensino superior. Ora, esse discurso reforça a proeminência da qualidade de uma formação superior em escola pública, o que corrobora com os critérios de reconhecimento de uma

profissão, quando exige que a mesma tenha seus profissionais licenciados a partir da aquisição de conhecimentos altamente especializados por meio de formação longa em nível superior.

É sabido que essa política, apesar dos percalços que serão tratados mais adiante, promoveu a formação dos professores no Brasil, porém não com a abrangência necessária, uma vez que a maior parte das formações pós LDB ocorreram nas instituições privadas, conforme já apresentamos anteriormente. Aqui enxergamos uma contradição, pois apesar de se reconhecer a superioridade da formação na instituição pública, e de se ter, a partir dessa política, dado incentivo e organicidade a ela, o investimento no setor privado foi muito maior.

Ainda tratando dessa política, ela apresenta em seu 4º artigo que "cumprirá seus objetivos por meio da criação dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, e por meio de ações e programas específicos do Ministério da Educação" (BRASIL, 2009).

Porém, Mororó (2011), ao analisar a Política Nacional de Formação de Professores, apresenta entre a oferta insuficiente de cursos na modalidade presencial nas Instituições Públicas e a pressão da rede privada para não ficar fora dos financiamentos prometidos, a falta de um Sistema Nacional de Educação que articule todas as ações do Estado em prol dos objetivos propostos, como uma das principais dificuldades para a efetivação dos princípios anunciados na política

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - Parfor foi instituído como resultado desse processo de articulação de políticas de Governo para atendimento da demanda constituída a partir da LDB e a já mencionada exigência de formação em nível superior para os profissionais da educação básica.

Cabe salientar que o Decreto 6.755 foi revogado em 2016, quando foi substituído pelo Decreto 8.752 que cria a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Nota-se que agora fixa seus princípios e objetivos, organiza o regime de colaboração em consonância com o Plano Nacional de Educação - PNE, não só para os professores da Educação Básica, como estava estabelecido no decreto anterior, mas agora para os profissionais da educação considerados em três categorias: "professores, pedagogos e funcionários da educação, atuantes nas redes públicas ou privadas da Educação básica ou a elas destinados" (BRASIL, 2014).

Entendemos que o Parfor merece uma maior atenção por ser o lócus dessa pesquisa. Sendo assim, a partir deste ponto o texto tratará especificamente desse plano.

5.2. O PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA – PARFOR

O Parfor foi constituído no intuito de superar as políticas fragmentadas de formação de docentes impulsionadas na década anterior, sendo executado em uma ação conjunta entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, os Estados, Municípios, o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior – IES. O programa oferece cursos de primeira licenciatura, segunda licenciatura e formação pedagógica a profissionais da educação básica, funcionando em "modalidade presencial" e é considerado de caráter "emergencial". Segundo o site da CAPES, o Parfor foi instituído com o objetivo de:

> Induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no País;
> Contribuir para o alcance da meta 15 do PNE, oferecendo aos professores em serviço na rede pública, oportunidade de acesso à Formação específica de nível superior, em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam;
> Incentivar o desenvolvimento de propostas formativas inovadoras, que considerem as especificidades da formação em serviço para professores da educação básica, buscando estratégias de organização de tempos e espaços diferenciados que contemplem esses atores; (CAPES, 2018).

Diante disso, podemos afirmar que o Parfor é o programa mais abrangente para a formação de professores,

> O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), criado pela Portaria Normativa n. 9 do MEC três meses após a promulgação do Decreto 6.755, em parceria com as secretarias estaduais, municipais e as universidades públicas, prevê organizar as demandas e ofertas dos cursos de formação inicial e continuada do país até o ano de 2014, tendo como meta alcançar os 600 mil professores das redes públicas que não têm formação adequada. Conta com a previsão de uma verba de 1 bilhão de reais por ano e as universidades formadoras também receberão uma injeção extra de recursos na ordem de 700 milhões até 2011, e 1,9 bilhão até 2014. O Plano envolveu 76 instituições de ensino superior (federais, estaduais, municipais,

> comunitárias e confessionais) nos 21 estados brasileiros que aderiram à etapa de formação inicial. (MORORO, 2012, p.2)

De acordo com o plano proposto pelo governo, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica necessitaria, para cumprir seus objetivos, da criação dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, e por meio de ações e programas específicos do Ministério da Educação (BRASIL, 2009a). Esses fóruns foram criados a partir Decreto n. 6.755/2009 para formular os planos estratégicos para a execução e operacionalização da política nacional.

Segundo dados da CAPES, até o final de 2016, foram implantadas 2.890 turmas, em 509 municípios, localizados em 24 unidades da federação. Nesse período, o Parfor atendeu professores oriundos de 3.282 municípios brasileiros. O mesmo levantamento aponta que até 2016 o referido programa registrava 36.871 professores cursando uma licenciatura e 34.549 formados.

Nogueira e Moura (2013) fazem uma análise dos documentos que fundamentaram a implantação do Parfor e, a partir desta análise, trazem algumas discussões interessantes. Entre elas, destacam o Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica o qual afirma em seus enunciados no artigo 3º: promover a melhoria da qualidade da educação básica pública (inciso I); identificar e suprir a necessidade das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais do magistério (inciso IV).

Além disso, questionam o inciso I, do artigo 3º, descrito acima:

> a nosso juízo, a premissa da qualidade da educação estar em essência associada ao professor e a sua formação. Do mesmo modo que perguntamos qual cidadania é referenciada quando atribuímos à educação a formação do cidadão, perguntamos qual qualidade em sua significação na prática social da educação está posta". (NOGUEIRA, MOURA, 2013, p. 9)

Embora o Parfor se apresente como um plano dentro de uma política pública, e na sua maioria, esteja sendo executado pelas universidades públicas, ainda assim perpassa em sua concepção e estrutura as influências dos princípios capitalistas que orientaram a reforma do Estado brasileiro citada anteriormente, conforme podem ser observadas nas

leis que o fundamentam e nas ações, resultados e consequências que vão sendo apresentadas nas pesquisas.

Ao verificarmos as dissertações de Pereira (2014) e Carvalho (2014), por exemplo, percebemos que, ao analisarem os cursos pelo Parfor desenvolvidos na região Santista do Estado de São Paulo, apresentaram em seus resultados como significativas as conquistas relacionadas aos aspectos profissionais dos professores da região. Já os resultados das pesquisas realizadas por Souza (2017) e Sotero (2016), que pesquisaram respectivamente em Belém – PA e Fortaleza –CE, observamos que elas apontaram para um "descompasso" entre as políticas de formação e valorização docente. Isto é, apesar de terem os docentes conquistado o nível superior de formação, essa conquista não veio acompanhada por progressão na carreira e melhoria salarial significativa.

As diferenças entre os resultados das pesquisas realizadas no estado de São Paulo e nos estados do Norte e Nordeste podem estar apontando para a falta de equidade na profissionalização dos professores nas diversas regiões do país, mas, para além disso, apontam para as fragilidades do regime de colaboração. Atendendo, no entanto, as exigências de aumento da titulação em nível superior, meta importante, porém dissociadas do compromisso com a qualidade da formação, perdem em parte seu valor. Muito embora tenham sido apresentadas como "troféus" aos organismos internacionais e mascarando as dificuldades sofridas pelos(as) Professores(as)/ Alunos(as) e as consequências disso para sua profissionalização e para a educação.

A pesquisa de Bello (2015) traz informações sobre a forma como se estabeleceram as parcerias com Instituições de Ensino Superior - IES no que se refere a sua natureza (públicas estaduais, públicas federais e privadas sem fins lucrativos), afirmando que no âmbito nacional houve um equilíbrio na distribuição, o que não se repetiu nas regiões. Enquanto no âmbito nacional houve um equilíbrio em relação à oferta pelas instituições públicas, o estado de São Paulo divergiu de todo o país. "Em São Paulo, a situação foi bem distinta em relação aos demais estados dessa região: das 18 IES que ofereceram curso de Pedagogia via Parfor aos professores em serviço, apenas uma, a Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, é pública" (BELLO, 2015, p. 14).

São notórios os grandes desafios que essa política de formação de professores tem encontrado frente à grande demanda, sobretudo, pela formação inicial. Os estudos de Mororó e Silva (2013) trazem a discussão para o âmbito da Bahia, onde o desafio se torna ainda maior, visto que em 2009 se configurava como o estado com maior

demanda para essa formação “Tomando como exemplo o município de Planaltino (localizado no Território de Identidade do Vale do Jiquiriçá). No ano de 2009, cerca de 70% dos professores que atuavam na Educação Básica municipal não possuíam a formação mínima exigida pela LDB para atuar na função docente” (MORORÓ, SILVA, 2013, p.10). Informação confirmada no levantamento de Bello (2015, p.8) “percebe-se que o estado da Bahia se destaca, com 20.463 pedidos, o que representa 33,5% das vagas solicitadas pela região”.

Mororó e Silva (2013) ainda observam que após cinco anos de implantação do programa no estado, era possível dizer que “A falta de sistematização dos problemas, bem como a ausência de um diálogo organizado entre os sujeitos envolvidos, tem causado grande morosidade no cumprimento e garantia do direito à formação inicial aos professores das redes de ensino no interior da Bahia” (MORORÓ, SILVA, 2013, p.10).

As pesquisas demonstram ser necessário considerar que embora existam reservas e críticas pertinentes quanto aos objetivos das políticas atuais para a formação de professores, especialmente a do Parfor, este processo trouxe avanços na articulação das políticas no âmbito nacional, tendo o Parfor contribuído para o aumento do número de professores com titulação em nível superior, principalmente nas regiões Norte e Nordeste.

Conforme se demonstrou até aqui, as mudanças do capitalismo exigem um novo perfil dos profissionais e, consequentemente, uma educação diferenciada. Isso depende em parte dos professores e de sua formação. Ferreira (2012) enfatiza que os programas do MEC têm focado os investimentos na formação continuada em serviço. Além das políticas de formação, tem se tornado comum no país as políticas de premiação e valorização pelo mérito, nas instâncias federal, estadual e municipal, sendo que para o governo e algumas ONG´s a escola eficaz é aquela que tem o melhor IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), melhores professores e experiências premiadas.

Porém, apesar do professor ter se tornado figura importante para a efetivação das reformas educacionais em curso, a carreira e profissão docente não tem sido atrativa. Isto leva à suposição de que esse perfil profissional para o professor, como aquele que entende a necessidade de estar em constante formação e se responsabiliza por isso, não caracteriza uma profissionalização de fato. Uma vez que o projeto de formação, a partir da reforma educacional prioriza o saber-fazer, desenvolvendo competências de acordo ao mercado de trabalho, separada de uma política de valorização que contemple além da formação os seus outros pilares como carreira, piso e condições de trabalho, levando a diversos

estudiosos considerarem que ocorra o contrário, pois à medida que a formação siga os padrões sugeridos de baixo custo, aligeirada, focada na prática, alinhada à desvalorização do conhecimento acadêmico, o cenário aponta para a desprofissionalização e precarização da profissão e trabalho docente.

Mazzeu (2009) afirma que, segundo a perspectiva da Pedagogia histórico-Crítica, a formação docente proposta pelo governo apresenta a impossibilidade de uma reflexão crítica e efetiva da realidade educacional, uma vez que, segundo Saviani (1996), a reflexão filosófica que possibilita ao educador superação da prática pedagógica realizada de forma fragmentada e desarticulada. Neste sentido, Mazzeu (2009) faz críticas às concepções guiadas pelo senso comum, destacando o conhecimento científico como fundamental para a compreensão da realidade na qual se realiza a prática pedagógica, assim como seu conteúdo histórico e social, segundo ele imprescindível para humanização dos indivíduos.

Destacarmos que foi recorrente nas produções as desconfianças com relação à profissionalização destes professores. Essas desconfianças são apresentadas seguindo basicamente três motivos: primeiro, a influência dos organismos internacionais, os quais propõem uma formação técnica pautada no saber-fazer e sem levar em consideração os conteúdos historicamente adquiridos e a formação política; em segundo, a própria qualidade da formação, uma vez que ocorreu em muitos lugares de forma aligeirada, sem oferecer as condições objetivas e/ou subjetivas para que estas professoras-alunas pudessem se dedicar ao estudo; por fim, a falta de articulação entre o processo de formação e os outros elementos da valorização docente: carreira, piso e condições de trabalho.

Diante do exposto, entendemos que o Estado Brasileiro, diante do crescimento da força dos movimentos populares adquirido no processo de democratização Brasileiro, ocorrido nos anos 1980, da crise do capitalismo, optou por uma aproximação com o neocapitalismo e por seguir as orientações dos organismos internacionais, num movimento de reforma do Estado, que podemos chamar, junto com Behring (2003), de uma “Contra reforma”, muito mais como uma escolha político-econômica do que como um caminho natural por conta dos imperativos da crise. Essa escolha se deu em consonância com os objetivos da burguesia do país, a qual se reorganizou e se fortaleceu no período. Neste contexto, a profissionalização dos professores se torna fator decisivo dentro do processo, porém, seguindo a premissa da “Educação para todos”, menos no sentido democrático, mas muito mais na perspectiva

de uma educação privatista, em que todos os investidores da área possam se beneficiar. Esse processo ocorreu num ambiente de disputa, onde as ações consideradas avanços, dentro da perspectiva do movimento dos educadores, como por exemplo o Parfor, foram instituídas por meio de decreto, caracterizando política de governo. O que demonstra a falta de um real comprometimento com "a educação como direito", expressão que "consiste na transformação do direito individual em princípio fundante da sociedade, o que o torna extensivo a todos" (VIEIRA, 2016, p.1).

Observamos, nesta sessão, que a expansão das políticas de profissionalização, como parte do processo educacional, se apresenta como conciliadora das classes, onde, por um lado o Estado Brasileiro, representando a classe dominante, "entregou os anéis para não perder os dedos", e por outro lado, os educadores como um forte representante das classes populares, no avançar da luta cedeu diante dos anéis, quando já tocava nos dedos. Assim, o princípio norteador da reforma pode ser expresso pelo "direito à educação" sendo o direito tratado somente como "a possibilidade de acessar um bem, um valor, um componente da socialização humana" (VIEIRA, 2016, p. 1). A consequência para as políticas educacionais, especificamente as que se tratam da profissionalização docente, é que basicamente se restringiram a oferecer a possibilidade de certificação em nível superior, mesmo que essa não garanta formação digna da requerida para o processo de profissionalização e nem uma posterior valorização.

Cabe ressaltar que nas pesquisas sobre o Parfor selecionadas para esse estudo, observamos que nenhuma preocupou-se em investigar ou analisar os efeitos da formação no Parfor na profissionalização docente, de forma direta, tendo esta relação como centro das discussões. Um ou outro aspecto é citado, porém, como consequência de resultado de pesquisas que tinham outro foco de estudo, apresentando-se assim sem a profundidade que requer a temática.

Agora que já conhecemos mais de perto a discussão sobre a reforma educacional e a evolução da formação de professores no Brasil desde os anos 1990, apresentamos na próxima sessão os dados da pesquisa e a análise dos mesmos.

6 FORMAÇÃO PARA A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE? A PROFISSIONALIZAÇÃO DOS EGRESSOS EM PEDAGOGIA NO PARFOR DA UESB

Nesta sessão apresentaremos as informações provindas da análise dos documentos municipais e das entrevistas realizadas com as professoras e monitoras egressas do curso de Pedagogia pelo Parfor. Para isso, tanto as informações levantadas nas entrevistas como as contidas nos documentos foram lidas e agrupadas de acordo com as categorias de investigação, derivadas do próprio objeto de estudo, a realidade empírica, mas problematizada teoricamente, que nortearam toda a fase de coleta de dados, desde a confecção dos roteiros de entrevistas até a análise dos dados. São elas, Profissionalização, Trabalho, Ética e Valorização. Entendemos serem essas categorias fundamentais para a interpretação das informações coletadas neste estudo uma vez que ele se propõe a analisar a relação entre a profissionalização docente e a formação inicial dos professores que cursaram pedagogia através do Parfor.

6.1 A PROFISSIONALIZAÇÃO

Antes de qualquer análise se faz necessária uma contextualização da situação das professoras egressas no Parfor nos dois municípios de abrangência dessa pesquisa. Essa contextualização poderá apontar, na sua singularidade, alguns percalços no caminho da profissionalização dos sujeitos dessa pesquisa, o que pode desvelar aspectos da profissionalização docente em sua universalidade.

6.1.1 Aspectos contextuais da profissionalização nos municípios

No município de Cândido Sales encontramos uma situação delicada com relação à profissionalização das egressas em Pedagogia no Parfor. Segundo relato de todas as professoras entrevistadas, o Parfor foi implementado na gestão do prefeito anterior, quando a maioria dos professores, em regime de contrato temporário, fizeram a formação por esse programa. Com a corrida pela formação em nível superior gerada depois na LDB de 1996, no ano de início do curso pelo Parfor, a maioria das professoras efetivas da rede ou já tinham concluído sua graduação ou se encontravam fazendo pedagogia em uma faculdade particular, na modalidade EAD. Segundo os relatos das professoras

entrevistadas, as docentes efetivas da rede que ainda estavam em formação foram convidadas para fazer o Parfor, porém poucas aceitaram, pois já tinham mais de um ano no curso que estavam fazendo. Tal situação resultou em vagas e na matrícula de professoras não efetivas da rede e de outras pessoas ligadas ao governo da época que, mesmo sem estarem vinculadas como docentes da rede, fizeram o curso pelo Parfor, como é o caso de uma das professoras entrevistadas nesta pesquisa.

O fato é que as professoras egressas do Parfor desse município, em sua maioria não efetivas e que não pertenciam ao grupo político vencedor, com a troca de gestão municipal perderam seus contratos como docentes. Isso aconteceu com a maior parte do grupo. Uma das entrevistadas, concursada como auxiliar de disciplina, exercia a função docente, mas como contratada, há mais de dez anos. A nova gestão propôs que ela continuasse a atuar como professora, mas ganhando como auxiliar de disciplina. Como ela não aceitou a proposta, voltou para a função para qual foi concursada. Nesses dez anos como professora, ela concluiu duas licenciaturas e fez uma pós-graduação lato sensu. A formação recebida, somada aos anos de experiência em sala de aula, de nada valeu, uma vez que se depararam com a ausência de concurso público específico para a entrada na carreira docente.

Da mesma forma que ela, sendo auxiliar de disciplina, atuou por uma década como docente, o atual governo também remanejou merendeiras, porteiros, pessoas da comunidade sem a formação específica em nível superior, ou nem mesmo em nível médio, para assumirem a regência das salas de aula. Segundo essa professora, *"*os empregos na área de educação são usados como moeda de barganha política" (Professora Cecília).

Os relatos das professoras denunciam outras situações no município, que podem indicar que há uma condução equivocada por parte da gestão pública quanto à política de valorização docente, tais como: excesso de contratos em detrimento de concursos; contratos que não garantem os direitos relacionados ao piso, carreira e condições de trabalho, sendo encerrados em novembro e refeitos em fevereiro, não garantindo o vínculo e nem o rendimento no intervalo, que deveria ser considerado férias com todas as suas prerrogativas; falta de Projeto Político Pedagógico nas escolas etc.

No Plano Plurianual do Município de Cândido Sales, com vigência de 2018 a 2021, no eixo estratégico I "Inclusão Social e Afirmação de Direitos, área temática: Educação, programa nº 1 ICEQ – Inovar para Construir uma Educação de Qualidade", observamos que das vinte metas estabelecidas, somente duas se referem diretamente aos

professores: Meta 1 - Capacitação e qualificação de professores e de profissionais de áreas afins; Meta 19 - O aumento de quadro de concursados de 50% para 70%. Porém, até o momento de conclusão da pesquisa não havia sido realizado nenhum concurso para professores na cidade.

Segundo os dados da secretaria de educação, o município conta com 320 professores efetivos e 130 em regime de contrato, o que representa um percentual de 40,6% de professores contratados, ou seja, um montante menor do que os 50% que a meta afirma existir.

> Tudo começa com o professor, a gente enfrenta várias situações, inclusive criança com pai drogado, e você tem que dar conta de tudo. E quando vai receber, chega a receber R$ 700,00. Sabendo que você vai fazer seu trabalho por quatro anos e quando chegar a época da política você tem que queimar a cara no sol para fazer campanha. Aqui em Cândido Sales diminui a carga horária das aulas na época da política para fazer campanha. É brincadeira? É muito humilhante. O professor aqui é humilhado demais. (Professora Catarina)

Essa situação nos leva a considerar que a contratação temporária de professores e a própria formação deles tem sido utilizada como moeda para compra de votos desde a gestão anterior. Tal prática só é possível devido a não realização dos concursos públicos. Embora exista uma meta para o aumento do quadro de efetivos, não foi possível constatar ações concretas por parte do governo local para atingi-la.

Especificamente em relação à formação, os dados permitiram constatar que ela é frágil quando acontece de forma isolada, sem articulação com os outros aspectos da valorização docente. Quando não existe uma política articulada com a educação, mas ao contrário, existe uma prática que permite que interesses de grupos se utilizem de manobras para usá-la para fins de obtenção de poder, a formação de professores perde em um de seus objetivos que é o de profissionalizar os candidatos à docência.

Cabe ressaltar que a realidade encontrada nesse munícipio não caracteriza a docência como profissão, conforme as teorias da área, uma vez que infringe bases para o seu reconhecimento, principalmente no que tange à perda do controle da regulamentação da entrada de novos trabalhadores e do próprio trabalho docente e principalmente por não dar garantia dos aspectos referentes à valorização, conforme afirma Trevisan, baseada na teoria funcionalista das profissões, “Condições de trabalho adequadas, sendo suas funções especialmente valorizadas, como privilégios em relação ao renda, poder e prestígio” (TREVISAN, 2015, p. 153).

No município de Vitória da Conquista encontramos uma situação peculiar, na qual os professores efetivos, em sua grande maioria, já tinham a formação em nível superior, pois antes do Parfor fizeram parte de um programa especial de formação de professores (1999-2008), promovido pela UESB em convênio com a prefeitura.

O que ocorreu em Vitória da Conquista é que desde a aprovação da LDB (1996), o artigo 62 estabeleceu que a formação dos professores deveria se dar em nível superior, inclusive o professor que deveria atuar na educação infantil, uma vez que essa passa a fazer parte da educação básica, conforme podemos ler abaixo:

> A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, *como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental*, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL, 1996, grifos nossos)

Em 1998, foi realizado concurso em Vitória da Conquista para a função de serviços gerais, com a finalidade de desenvolver a atividade de monitora de creche, mas que, na realidade, atuariam também na regência das salas de aula da educação infantil. Se observarmos a LDB, ela deixa claro que a docência da Educação Infantil, seja creche ou pré-escola, é prerrogativa do professor, cabendo ao monitor a função de auxiliar o docente no cuidado com as crianças pequenas. Desta forma, se o município precisava de docentes para a educação, esse concurso deveria ter sido feito para contratar professores, com as exigências de formação adequadas, e não monitoras. Além de não observar esse aspecto, o Edital do concurso exigiu apenas a formação de 1º grau, hoje Ensino Fundamental. Além disso, ao assumirem a regência de classe, essas passaram a receber salário de monitor e mais a Gratificação por Condição Especial de Trabalho (GCET). Das quatro monitoras de creche que entrevistamos, duas delas não tinham a formação em nível médio para o magistério na época do concurso.

Das quatro monitoras entrevistadas, três ingressaram no serviço público através do concurso de 1998, e todas afirmam que assumiram a regência em sala de aula, mesmo ainda estando lotadas na Secretaria de Desenvolvimento Social e que não tiveram nenhuma capacitação pedagógica para assumirem a regência de classes da Educação Infantil. Em 2006, prazo máximo estabelecido pela legislação, o município de Vitória da Conquista transferiu a responsabilidade da Educação Infantil para a secretaria de Educação, passando essas monitoras a compor, a partir de então, o quadro municipal dos profissionais da educação.

As monitoras relataram que após a transferência foi possível perceber alguma preocupação com a educação das crianças dessa etapa da educação. Foi nesse contexto que, ainda em 2006, foi implementado o Proinfantil, uma ação do MEC em conjunto com as Universidades Federais, Secretarias Estaduais e Municipais de educação, visando disponibilizar aos docentes leigos da Educação Infantil a formação para o magistério em nível médio. As três monitoras participantes da pesquisa fizeram o curso e falaram que foi muito importante para o trabalho delas.

> Na realidade, o que foi exigido no Concurso foi o primeiro grau, por isso a secretaria promoveu o Proinfantil. Eu fiz essa formação, que era no nível do magistério só que direcionado a Educação infantil, então nós fizemos e foi muito bom, pois foi o que nos deu base para trabalhar o pedagógico com as crianças, mas isso foi depois de anos que eu já trabalhava com as crianças. (Professora Viviane)

Quando, em 2010, a UESB ofereceu o curso de pedagogia via Parfor, a prefeitura autorizou as monitoras de creche a fazerem, na tentativa de equiparar a formação à sua atuação, porém, sem alterar a função que ocupam, mantendo, portanto, a situação anterior inalterada. Essas monitoras de creche, agora formadas em nível superior como professoras, passaram a exigir a mudança de função de monitoras para professora, o que não é possível, pois, apesar de exercerem a atividade de monitoria, o concurso que prestaram foi para serviços gerais e não está prevista a relação entre a função de serviços gerais e a carreira docente. A entrada na carreira docente deve se dar por via de concurso público específico, com ampla concorrência pública.

Podemos observar em todas as entrevistas com os monitores a insatisfação delas com essa situação. Segundo elas, esse impasse estabelecido pelo município não só revela a falta de reconhecimento da formação que obtiveram como também escamoteia a real necessidade de funções docentes para a Educação Infantil do município. A falta de reconhecimento se manifesta, na perspectiva das monitoras, tanto pela falta de oportunidade para galgar o cargo de professor, quanto pela falta de acesso aos benefícios destinados aos docentes, uma vez que, mesmo a prefeitura tendo lhes proporcionado a formação através do Parfor, não criou condições para que, agora pedagogas, participassem da carreira destinada aos professores, principal reivindicação dos monitores, segundo o explanado por todas as monitoras entrevistadas.

No concurso público para professor e monitor realizado em 2013, duas delas, monitoras efetivas do concurso de 1998, prestaram esse concurso, porém não foram

aprovadas. Valentina, professora não efetiva, ao invés de concorrer para a vaga de professora, uma vez que já tinha a formação exigida (estar cursando, no mínimo, o 6º semestre de pedagogia), preferiu fazer para o cargo de monitora. Na época, a compreensão que tinha era a de que poderia mudar de função.

A situação se agravou, pois, em 2019, a prefeitura de Vitória da Conquista decidiu remanejar os professores efetivos atuantes no ensino fundamental e contratar novos professores para trabalharem nas creches e escolas de educação infantil do município, retirando as monitoras da função docente. A justificativa para isso foi a necessária adequação da rede ao que está preconizado na LDB 9.394, de 1996, em consonância com a Constituição Federal, que reconhece em seus artigos 29 e 30 a educação infantil como a primeira etapa da educação básica oferecida em creches para atender a criança de até três anos de idade e em pré-escolas para crianças de quatro a cinco anos, o que pressupõe que o ensino na educação infantil deverá ser realizado por professores formados em nível superior, a saber graduados em pedagogia, o qual, em 2006, através dos Artigos 2º e 4º das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia "assume a formação de professores para atuar na educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, nas disciplinas do ensino médio na modalidade Normal, Magistério e cursos de educação profissional na área de serviços e apoio escolar" (NASCIMENTO, 2017, p. 6490).

Além de todos os motivos de insatisfação relatados anteriormente, após esse remanejamento, as monitoras perderam o que consideram como sendo sua autonomia, o seu poder de decisão e o status de regente da sala, o que tem provocado problemas relativos ao clima organizacional nas creches, por conta dos conflitos entre elas, regentes antigas, e as professoras atuais que agora precisam trabalhar juntas nas salas de aula. Esse embate continua sem solução.

Segundo o relato das próprias monitoras, a aprovação do plano de carreira para os monitores de creche passou a ser a principal luta da categoria. Essa reivindicação é realizada via dois sindicatos aos quais estão filiadas: o SINSERV – Sindicato dos Servidores Públicos de Vitória da Conquista e SIMMP – Sindicato do Magistério Municipal Público de Vitória da Conquista. A filiação em dois sindicatos também demonstra a confusão na identidade profissional desses trabalhadores.

Analisando a situação, entendemos que a luta das monitoras precisaria se dar em duas frentes: em primeiro lugar pela conquista de plano de remuneração, cargo e carreira dos profissionais da educação, de forma que esse plano contemple todos os benefícios

compatíveis para a promoção por formação. Em segundo lugar, precisariam incorporar a luta da categoria docente para que na Educação Infantil seja reconhecida a necessidade de dois professores (titular e assistente) a depender do número de crianças matriculadas na turma, passando o monitor a assumir as atividades referentes à sua função (auxiliar no cuidado) e não nas atividades de docência.

Em toda essa história, é possível observarmos uma série de erros do poder público, que desde 1998, ao contratar os monitores de creche para exercer a função de professores, buscaram esvaziar o valor ético, intelectual e financeiro que carrega a profissão de professor, contratando uma mão de obra mais barata e sem a qualificação necessária para cumprir uma função que não era deles. Isso caracteriza, por um lado, a precarização do trabalho do professor e, por outro, a ausência de compreensão da Educação Infantil. Essa manobra política gerou um problema que se arrasta por mais de 20 anos e que piora a cada nova manobra realizada, que, a nosso ver, busca apaziguar a classe das monitoras, mas não visa uma solução definitiva que caminhe para a valorização da docência.

As manobras para não aumentar os "gastos" com a educação podem estar apontando para a falta de um real compromisso com a profissionalização docente e com a educação. Pois, oferecer somente a formação e não garantir os direitos condizentes a ela é, no mínimo, uma grande incoerência, que gera consequências não só para os monitores, formados em pedagogia, em sua individualidade, mas para o clima organizacional das unidades de educação infantil, para o trabalho docente e para a educação do município.

Pensando nas situações dos dois municípios, que investiram na formação de professores, via Parfor, nesses contextos, somado aos relatos de todas as professoras com relação aos sacrifícios que fizeram para concluírem o curso, uma vez que as prefeituras não as dispensaram do trabalho e nem custearam as suas despesas, afirmamos, em consonância com Mororó e Couto, que:

> Há, portanto, uma necessidade explícita de amadurecimento das gestões públicas em relação não somente à formação de seu quadro docente como também da construção da carreira profissional nas redes públicas de ensino da Bahia, de forma que a formação docente seja realmente tratada como uma obrigação do Estado, como uma questão vinculada à Educação Pública e não mais recaindo sobre os professores os ônus (sociais e econômicos) de sua formação. (MORORÓ, COUTO, 2015, p. 36)

6.1.2 Consciência Social sobre a profissão

Outro aspecto que compreendemos ser de fundamental importância para análise proposta neste estudo é conhecer a concepção de educação e formação docente dos egressos do Parfor, para que, através dessas concepções, possamos chegar mais perto da consciência social desses sujeitos. Afirmamos isso em consonância com Nunes e Ramalho (2008) quando, baseadas nos estudos de Marx (1984), afirmam que a consciência social das pessoas é produto da sua existência social e que essa consciência é o conjunto de ideias, teorias, hábitos, sentimentos e costumes das pessoas. Nesse sentido, buscamos identificar algumas concepções elementares que nos demonstrem também a partir de qual concepção de profissionalização as professoras pensam a realidade do seu papel e da profissionalização.

Do conjunto das professoras entrevistadas dos dois municípios, sete delas entende que o objetivo da educação é formar cidadãos, ora críticos, ora de bem, ora pessoas, ora livres, mas sempre cidadãos. Três delas não fundamentaram suas respostas, e entre as quatro que fundamentaram suas respostas, duas justificaram através de objetivos individuais tais como "que corram atrás de seus direitos" (Professora Clara) ou "que procure coisas melhores para sua vida" (Professora Valéria). As outras duas justificaram suas respostas através de objetivos que envolvem a sociedade:

> Formar cidadãos que possam aprender e o que for aprendido também sirva para os outros. (Professora Carolina)
>
> A formação também me deu consciência de que, para eu mudar a realidade política, tem que começar pela educação infantil. Eu tento inserir nas crianças, o modo de pensar crítico, de questionar sobre o ser social de direito, temas como violência, preservação, política tem que ser adaptado de forma lúdica muito cedo para elas. Então vejo que o objetivo da educação é formar cidadãos conscientes, politizados, principalmente questionadores. Infelizmente a gente não conseguiu. (Professora Viviane)

Chamou a atenção duas respostas que centralizaram o objetivo da educação no professor, utilizando o slogan do movimento Todos pela Educação[12] "Todas as profissões

[12] O Todos pela Educação é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, plural e suprapartidária. Anunciam que seu propósito é melhorar o Brasil, impulsionando a qualidade e a equidade da Educação Básica no País. (https://www.todospelaeducacao.org.br/) O TPE – Todos pela Educação foi criado, em 2005, por um grupo de intelectuais orgânicos que se reuniram para refletir sobre a realidade educacional brasileira na atual configuração do capitalismo. Ao todo, a organização conta com dez patrocinadores, entre eles: Grupo Gerdau, Grupo Suzano, Banco Itaú, Banco Bradesco, Organizações

passam pelo professor" (Professora Cecília) ou " Como se diz na sociedade ultimamente, o professor é tudo, sem professor não tem médico, sem professor não tem presidente da república" (Professora Catarina).

Com exceção da professora Viviane, as demais respostas demonstram que essas professoras, embora tenham a consciência do principal objetivo da educação, que é formar os cidadãos, esse conceito para elas ainda é superficial e esvaziado da questão política, e por isso mesmo muito influenciado pelas tendências individualistas próprias do capitalismo e as midiáticas de exaltação do professor e da educação como únicos responsáveis pelas mudanças necessárias, conforme as propagandas difundidas na TV Brasileira que, na verdade, representam o capital em uma nova estratégia de controle dos trabalhadores através do projeto Todos pela Educação – TPE, que podem ter consequências nefastas, conforme aponta Martins,

> Caso o projeto desse organismo seja mantido como referência no âmbito da aparelhagem de Estado e na sociedade civil nas próximas décadas, é possível que a educação escolar seja de fato alinhada para afirmar a nova sociabilidade do capital, formando "homens-massa" com formas de pensar e de agir estandardizadas, facilitando o processo de assimilação de camadas inteiras de trabalhadores para a zona de influência da classe empresarial no século XXI (MARTINS, 2008, p.13).

Com relação à visão que elas têm dos alunos, ainda é muito presente uma visão romântica e vocacional, quando, por exemplo, uma das professoras responde que "os alunos são como filhos" (Professora Camila), confirma a sua visão vocacional, afirmando que a relação entre professor e aluno deve ser de amor para com os alunos e o trabalho. Já a professora Valentina aborda o assunto de uma maneira mais profissional, afirmando que a relação deve ser de uma parceria em que ambos, professor e aluno, participam do processo de aprendizagem: "No momento em que socializo com eles, eu vejo que eles me dão resposta, nem sempre com a fala, mas com o olhar. Então você entende que ele está participando, a criança de três anos é muito coletiva" (Professora Valentina).

O que mais chamou a atenção em relação à concepção de formação, permeando várias respostas das entrevistas, foi o desenvolvimento da identidade profissional docente que a formação proporcionou a elas. A identidade profissional docente é definida, do

---

Globo. Iniciativas que visam reduzir a sociedade civil à noção de "terceiro setor", incentivar às práticas de "voluntariado" e legitimar as empresas como "cidadãs", ou organismos "socialmente responsáveis", são exemplos da atuação das forças do capital para produzir a nova sociabilidade. (MARTINS, 2008, p. 2)

ponto de vista de Lasky (2005), como “a forma como os professores definem a si mesmos e aos outros, uma construção do si mesmo profissional que evolui ao longo da carreira docente e que pode achar-se influenciado pela escola, pelas reformas e pelos contextos políticos” (LASKY, 2005 apud CARLOS MARCELO, 2009, p.112, grifos do autor). Elas se vêm profissionalmente melhores do que antes, pelo menos no aspecto do conhecimento da docência e do conhecimento dos seus direitos como docentes. Essa transformação em si, elas atribuem ao Parfor. Neste aspecto concordamos que “parte dos processos de profissionalização está relacionado com a autoimagem, a autobiografia e as representações que os professores fazem de si mesmos e dos outros no seu grupo profissional” (NUNES e RAMALHO, 2008, p. 1).

Aqui queremos chamar a atenção para a definição de si mesmos, pois elas não se consideram as mesmas após a formação. Existe em suas falas um forte sentimento de que, após a formação, se tornaram melhores professoras, de que agora elas têm conhecimento e titulação e, por isso, não aceitam serem desvalorizadas, ou não reconhecidas como essa “professora” que se tornaram. Além disso, sentem-se seguras para opinar, criticar e dizer não.

Podemos citar como exemplo algumas falas. Quando perguntado à professora Cecília se ela sente que regrediu profissionalmente por conta de ter saído da sala de aula para a assistência de disciplina, ela respondeu “ como profissional eu acredito que quem perdeu foi o município, não fui eu não” (Professora Cecília). A professora Camila afirma que

> Através da formação veio adquirindo mais conhecimento, que pena que a gestão não deu esse valor para gente né?! Se ela tivesse dado valor, a educação de Cândido Sales seria diferenciada, que a gente ia trabalhar da forma que a gente aprendeu, ia passar para os outros. (Professora Camila)

Cabe mencionar que, embora tenhamos observado anteriormente que a formação no Parfor contribuiu para o processo de profissionalização dessas professoras, no que diz respeito ao desenvolvimento da identidade docente e na mudança de concepção do trabalho, com relação à concepção de profissionalização, fica claro que as professoras não têm fundamentado teoricamente, de forma ampla e coletiva, uma concepção sobre esse conceito. Essa concepção aparece de forma desarticulada, nas concepções de elementos que a compõe, como formação, entre outros aspectos de valorização, mas sem consciência de que esses elementos articulados devem compor o processo de

profissionalização. Além disso, pensam esses elementos, de forma individualista dentro do seu contexto, não percebendo que existem concepções de profissionalização em disputa.

Isso fica ainda mais evidente quando confrontamos os relatos dos impactos da formação no Parfor na sua vida profissional em contraste aos impactos da formação no Parfor para a profissão docente. Para a primeira solicitação foram rápidas em relatar diversos aspectos que mudaram, como o seu trabalho em sala de aula: a relação com os alunos, aquisição de conhecimentos que levaram a passar em concurso, valorização do conhecimento teórico, aprendizado sobre a importância de fundamentar a prática na teoria, fortalecimento para trabalhar em sala de aula, além de uma visão mais crítica com relação a sua condição dentro do município.

Podemos concluir que, em se tratando de uma concepção de profissionalização, no geral, fica claro que houve um desvelamento da realidade profissional dos professores, principalmente no que diz respeito à importância do conhecimento para o reconhecimento da docência como profissão.

Porém, elas não têm uma concepção fundamentada do que seja uma profissão e de como a docência se enquadra no processo de profissionalização, entendem profissionalização de acordo com o senso comum de que ser profissional é fazer o seu trabalho bem feito, ou da obtenção de um título.

Quando a professora Valéria afirma que:

> A profissão de professor tem sido desvalorizada a cada ano e isso pode ser medido pelo comportamento dos pais que antes tratavam o professor com mais respeito. Hoje em dia se valoriza muito o direito e menos o dever, não só da criança, mas também dos pais. Antes os pais tinham respeito pelo professor, chegavam e falavam assim pra os filhos: _Olha o seu professor, você tem que ter respeito por ele. Hoje acham que temos que dar jeito nas crianças, se acontece alguma coisa acham que o professor é culpado; acabam jogando a responsabilidade para a escola, e tiram a sua. Então eu acho que isso desvaloriza e sobrecarrega o professor. (Professora Valéria)

A professora Valéria traduz, até certa a medida, a realidade pela qual passa a profissão docente e as contradições de um sistema que promove a formação de seus professores, mas não os valoriza de forma compatível com a formação, para que, assim, possa promover o reconhecimento da profissão de forma que tenham status, prestígio e uma posição digna na sociedade. Um sistema que a cada dia busca maior controle do trabalho do professor, de forma que este tenha cada vez menos autonomia para a tomada

de decisões, porém, é responsabilizado pelas mazelas da sociedade, ao tempo que proletariza a docência.

Assim, é possível afirmar que a mesma formação que proporcionou em parte o conhecimento profissional, também foi aquela que aconteceu de forma desarticulada com os outros aspectos da valorização docente, caracterizando o que alguns autores denominam por desprofissionalização.

6.1.3 Impactos da formação na profissionalização docente

Iniciamos a exposição dos dados desta unidade de análise reafirmando a interdependência da profissionalização docente e a formação de professores. Segundo Nóvoa,

> Não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida. Mas também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas ao domínio das disciplinas a ensinar ou das técnicas pedagógicas. A formação de professores depende da profissão docente. E vice-versa. (NÓVOA, 2017, p. 1131)

Consideramos importante trazer um fato recorrentemente nas entrevistas das egressas: a importância que as professoras participantes do Parfor dão ao programa, do quanto o exaltam como um marco em suas vidas pessoal e profissionalmente. Elas pontuam a formação em nível superior como um sonho realizado, uma vez que sem a oportunidade aberta através do Parfor não teriam condições financeiras de fazê-lo, além do quanto foi especial ter sido feito na UESB, uma universidade pública bem-conceituada.

> Acho que o Parfor foi uma das melhores coisas que surgiu na minha vida, com muito sacrifício, realizei meu sonho que era fazer faculdade. Sou apaixonada por criança, e quando fui fazer o curso, me identifiquei no primeiro dia, até hoje sou apaixonada, sabe?! Apaixonada por ter estudado lá, foi assim, um deslumbramento ne minha vida quando me formei. (Professora Valentina)

Essa importância é relatada aqui como uma totalidade que pode nos dar indícios da realidade dessas professoras, que mesmo sem ter um aprofundamento teórico sobre o que seja a profissionalização e apesar dos vários casos relatados nessa pesquisa, de não

terem a formação reconhecida através dos diversos aspectos que a envolvem, como desenvolvimento na carreira, estabilidade, melhoria das condições de trabalho ou até mesmo pela falta de oportunidade de "utilização" dos conhecimentos adquiridos, elas, pelo simples fato de terem o nível superior, se sentirem mais autoconfiantes como mulheres e profissionais.

Ao mesmo tempo, percebemos o quanto as políticas de governo em favor da ampliação da formação de professores no Brasil a partir da década de 1990, tiveram um caráter contraditório, uma vez que ao tempo que os professores formados em nível superior se tornam mais conscientes de seus direitos e, consequentemente, mais empoderados, o que poderia ter ocasionado a intensificação das lutas pelos outros aspectos da valorização docente, trouxe, ao contrário, um sentimento coletivo de uma espécie de gratidão, como se as políticas de formação fossem um grande favor do Estado para com os docentes. A falta de uma análise crítica dessas professoras, dá a entender que esses docentes entendem o acesso à educação superior como uma dádiva e não como um direito social, o que os levam a não entenderem a formação de professores como um dever do Estado, dentro do que se entende educação como direito que "consiste na transformação do direito individual em princípio fundante da sociedade, o que o torna extensivo a todos" (VIEIRA, 2016, p.1).

Quando se tratou diretamente dos impactos da profissionalização sobre a vida profissional delas como sujeito, observamos que as respostas se concentraram em sua maioria nas mudanças na forma de ver a educação e a si mesmas, mas principalmente na forma de trabalhar.

Com relação à visão sobre a educação, conseguem enxergar o papel social que a mesma tem como propulsora de mudanças. E sobre si mesmas o impacto foi o crescimento da autoestima e de se reconhecerem como educadoras mais capacitadas.

> Mudou a minha forma de pensar, de ensinar e me valorizou mais, hoje não me vejo como monitora. Foi importante porque a profissão é muito desafiante e a gente não dá conta só com o ensino médio. Além disso, quando diz que é graduada tem mais reconhecimento. (Professora Verônica)

Já a mudança na forma de trabalhar foi o impacto mais ressaltado nas respostas às entrevistadas. Entre os pontos levantados podemos destacar a importância que dão às experiências prévias da criança e, consequentemente, a abertura para a participação do aluno na construção do conhecimento; a valorização do pedagógico; ajudou a sair do tradicional e inserir metodologias mais renovadas; a contribuição no trato com crianças

especiais, desde o reconhecimento até a forma de conduzir o trabalho; a habilidade adquirida para fazer os planos de aula baseados em projetos.

Destacamos uma professora que, por conta de um problema na coluna cervical, está em desvio de função na secretaria da escola. Primeiro ela destaca que só pode estar ali na secretaria por conta da sua formação em pedagogia que a capacitou. Em sua fala demonstra o auto reconhecimento que ela dá ao seu trabalho, a mudança na sua visão e a mudança na forma de trabalho:

> Mudou o meu jeito pensar a gestão da creche, pois a gestão começa no pedagógico, muitos pensam que a administração é só uma atividade técnica, mas a pedagogia me mostrou um olhar social, mesmo nesta função, a pedagogia me deu sabedoria para ligar em todas as situações e com as crianças de diferentes realidades sociais. (Professora Viviane)

Das dez professoras entrevistadas apenas ela deu uma resposta que abrangeu mais do que sua individualidade, quando questionadas sobre os impactos do Parfor para a profissão docente no país, após esses quase onze anos de sua implementação.

> Esse programa tem uma característica importante: procura utilizar a prática para ajudar na formação, ele traduz o científico casado com a sua prática. Então, os professores vão entender em questões científicas o que ele faz na sala, vai produzir conhecimento no que ele já faz porque já atuavam na sala de aula. Eles vão saber o porquê dessa prática, o que isso impacta na criança, não é educar só por educar, tem objetivo e com fundamentação. O Parfor fez isso e o impacto em termos de docência, foi à valorização profissional no que diz respeito a capacitação. Mas não é suficiente, o professor agora tem que ter a formação contínua, não tem que parar porque o conhecimento é movimento dinâmico, ele não diz: isso aqui é isso e pronto, além disso precisa dos outros pontos de valorização. (Professora Viviane)

Uma contradição típica do sistema capitalista é encontrada aqui, quando as egressas de um curso de formação de professores, as quais em sua grande maioria destacaram que o papel da educação é formar cidadãos, não tenham uma resposta quando indagadas sobre o impacto do Parfor para a profissão docente. Isso demonstra que embora tenham um discurso em sua aparência voltado para a melhoria do coletivo, quando levados para as situações concretas só conseguem perceber a realidade individual. Isso pode apontar para uma falta de consciência dos professores com relação ao seu papel como cidadão e como parte de um coletivo, e mais especificamente deles como docentes conseguirem associar a sua realidade individual como parte do universal.

Isso nos leva à reflexão sobre a necessidade dos cursos de formação de professores trabalharem melhor os aspectos ligados à constituição da profissão docente,

em seus aspectos éticos e sociais, de forma que se desenvolva nas professoras uma consciência do papel no coletivo da categoria e a importância da profissão docente na sociedade e, consequentemente, da importância do tipo de formação desse profissional.

6.1.4 Autonomia

Um dos aspectos mais discutidos quando se trata da profissionalização docente é a questão da autonomia, no sentido de que a profissionalização deve promovê-la no profissional em relação ao seu trabalho, o contrário disso é considerado por alguns autores como proletarização ou desprofissionalização. A tese básica da proletarização de professores é que o trabalho docente sofreu uma subtração progressiva de uma série de qualidades que conduziram os professores à perda do controle e sentido sobre o próprio trabalho, ou seja, a perda de autonomia. (CONTRERAS, 2002, p. 33). Essa discussão data de mais de duas décadas atrás, quando Enguita (1991) afirmava que a proletarização pode ser definida quando um grupo de trabalhadores perde o controle dos meios, do objetivo e do processo de seu trabalho, ou seja quando perde a autonomia, afirmando ainda que o professor tramita entre os dois extremos: o profissionalismo e a proletarização, conforme foi discutido na sessão 3.

Aqui torna-se necessária a compreensão de que, segundo Oliveira (2004), essa discussão se estabelecia na busca de uma autoproteção dos professores por meio da luta por profissionalização, na qual “ a discussão acerca da autonomia e do controle sobre o trabalho é ponto fulcral”. No nosso entendimento essa necessidade de autoproteção e de luta pela profissionalização, que passa pela autonomia, ainda se faz presente no Brasil, e se acentuou no processo da reforma educacional.

Importa ressaltar ainda para esse momento que, para Enguita (1991), a perda de autonomia implica em desqualificação, uma vez que o professor, sendo limitado no seu poder de decisão, já não precisaria das capacidades e dos conhecimentos necessários para fazê-lo. Então, os cursos de formação já não precisariam seguir critérios tão rígidos quanto a sua duração, conteúdos teóricos, entre outros fatores. A partir dessa afirmação, fica clara, mais uma vez, a interdependência entre formação e profissionalização.

Diante dessas afirmações, e reafirmando ser a autonomia destacada por vários autores como um dos fatores essenciais para o reconhecimento e fortalecimento de uma

profissão, buscamos saber em que medida a formação tem influenciado na obtenção ou perda de controle do professor sobre o seu trabalho.

Todas as professoras relatam que atuam com mais autonomia depois da formação, o conhecimento proporcionou essa autonomia que se manifesta de diversas maneiras, como na busca por produzir o material para as aulas, em diagnosticar o que o aluno precisa, na segurança para dar suas opiniões nos conselhos de classe e nas reuniões pedagógicas, além da melhoria na qualidade das avaliações que agora são mais abrangentes e fundamentadas teoricamente. Ao mesmo tempo, relataram que existe por parte da gestão dos dois municípios uma intensificação das tentativas de controle do trabalho do professor, através de capacitações e de projetos de padronização. Porém, a maioria, mesmo reconhecendo a tentativa de controle, afirma que dentro da sala de aula elas atuam de acordo com o que acham o mais correto. Podemos usar como exemplo a fala da professora Catarina "posso até discutir lá fora um assunto, mas não quer dizer que vou fazer daquele jeito que me disseram. Dentro da sala de aula faço do meu jeito, pois cada professor tem o seu jeito de ensinar e age de acordo as necessidades dos seus alunos".

Observamos nos relatos que a resistência ao controle acontece na sala de aula entre elas e os alunos. Não há relatos das professoras de terem se exposto de forma contrária aos padrões e regras, com exceção do relato da professora Camila que, no auge das descobertas proporcionadas pelo curso de formação, dava opiniões adversas nas reuniões de conselho de classe e chegou a ser ameaçada de exclusão se continuasse a opinar de forma contrária ao que estava sendo estabelecido.

Nesse ponto percebe-se que ao mesmo tempo que as professoras se sentem mais autônomas depois da formação, essa autonomia não se materializa no dia-a-dia de forma explícita, pois o controle acontece mesmo que velado, sutilmente ou escancarado ele está ali e consciente ou inconscientemente as professoras, em sua maioria, resistem da maneira que podem e de acordo com a consciência crítica adquirida até aqui. Disse a maioria porque existem professoras que não fazem questão da autonomia, como foi o caso de exemplos dados por duas professoras, uma, de colegas que se submetem ao estabelecido pela rede sem problemas e o de uma das professoras entrevistadas que demonstrou em sua resposta não dar nenhuma importância a sua participação no processo de construção das aulas: "na Rede vem uma parte pronto, mas podemos criar, nem tudo vem pronto. A gente pede, mas demora de chegar às vezes, e a gente termina providenciando. Quando vem pronto é melhor, porque quando não vem temos que pesquisar, baixar na internet dá mais trabalho". (Professora Verbena)

A formação de professores demonstra ter um papel mais preponderante na formação da identidade profissional dos seus alunos, tratando com mais ênfase de temas relacionados à importância da busca pela profissionalização docente, não segundo a concepção capitalista tecnicista ou reflexiva, mas de forma emancipatória, da busca da autonomia como emancipação: "liberação profissional e social das opressões, superação das distorções ideológicas, consciência crítica, sendo tida como um processo coletivo dirigido à transformação das condições institucionais e sociais do ensino" (CONTRERAS, 2002, p. 192)

6.2 TRABALHO

Partimos aqui do princípio de que a atividade material do homem é a base de todo o mundo sensível como se apresenta hoje (Marx, 2008). Compreendemos, a partir dessa premissa, a importância do trabalho para construção da realidade. Através dele, segundo Marx, o homem passa a um ser social, o qual desenvolve o conhecimento, a educação, o objetivo e o subjetivo, tendo o primeiro como determinante do segundo. É a partir da sua ação na natureza e no meio social que o homem foi se desenvolvendo, e através dessa atividade prático-crítica ele constrói a linguagem, o conhecimento, a educação e a formação de outros indivíduos.

Sem perder de vista que na sociedade capitalista a relação de luta entre o capital e o trabalho gera contradições em toda a sua estrutura social, e que nós podemos captar essas contradições através das diversas mediações que nela atuam, resolvemos estudar a relação entre a formação e a profissionalização, pois consideramos que a profissionalização, e mais especificamente a formação, como parte dela, são mediações que podem agir concomitantemente como transformadoras do trabalho ou como alienadora dele, ao tempo que na história da profissionalização o trabalho e a suas transformações também mediaram a profissionalização e também gerou contradições.

Vamos tratar do trabalho enquanto mediador do processo de profissionalização da sociedade capitalista, na qual a partir da divisão do trabalho e da valorização dos conhecimentos teóricos acadêmicos, passou a reconhecer como profissões aquelas cujo trabalho é baseado em conhecimentos específicos e executados somente por aqueles que possuem licença para exercê-lo, o que nos remete à formação desses trabalhadores.

Cabe ressaltar que ao mesmo tempo que a divisão do trabalho contribuiu para diversos avanços no desenvolvimento humano, político e econômico da sociedade, esses

avanços não beneficiaram a todos com equidade. Esse fato abrange também as profissões que foram valorizadas ou não de acordo aos interesses da classe dominante e mais do que isso, acentuou a competição e busca pelos interesses individuais e não os coletivos. Essa realidade foi confirmada neste trabalho, quando observamos as concepções de profissionalização, educação e trabalho apresentadas pelas professoras entrevistadas, na maioria das vezes voltadas para os interesses próprios e não para a melhoria da sociedade como um todo, mesmo que em muitos momentos defendam a necessidade de mudanças que abranjam a coletividade. Então, parafraseando Marx (2008), fica claro que no trabalho docente a divisão do trabalho também implicou na contradição entre o interesse do indivíduo e o da profissão, e da profissão e do coletivo de todos os indivíduos que se relacionam e dependem um do outro reciprocamente ao partilhar o trabalho.

6.2.1 Reconhecimento sobre a especificidade do Trabalho Docente

Partindo dessas premissas perguntamos às professoras se existe um reconhecimento de que o trabalho do professor é realizado mediante um corpo de conhecimentos pertencentes somente a eles, de forma que os leigos não possam exercê-lo.

De acordo com as respostas das professoras, observamos que elas têm consciência da existência desse corpo de conhecimentos pertencentes à profissão docente, que elas ampliaram e aprofundaram com a formação em nível superior, e a partir daí, fundamentaram sua prática. Porém, todas afirmam que não existe reconhecimento por parte da sociedade desse corpo de conhecimentos pertencente aos professores. Justificam isso através dos relatos sobre a existência, tanto em Cândido Sales como em Vitória da Conquista, de pessoas sem nenhuma formação pedagógica exercendo a docência. Em Vitória da Conquista, os relatos se restringem à substituição de professores, principalmente da Educação Infantil por merendeiras, porteiros e cuidadores. Já em Cândido Sales a situação é mais grave, pois segundo as entrevistadas, existem pessoas sem formação assumindo a regência da sala de aula, exemplo explanado pela professora Clara:

> A sociedade não vê a docência como profissão, falo isso pelo fato de qualquer um ir para a sala de aula, mesmo sem conhecimento. Na minha escola tem uma menina que terminou o 2º grau e arrumou, com esse governo, um emprego de cuidadora lá na escola. Ela começou dois anos

> atrás, cuidava dos alunos deficientes, aí no ano passado ela pediu para ir para sala de aula. Conseguiu a sala, mesmo sem formação e agora está tendo grande dificuldade. (Professora Clara)

As falas de todas as professoras afirmam que a sociedade não reconhece que o trabalho docente necessita de um conhecimento específico que só ele pode executar, pois só ele foi formado para isso. Mas não seria o Estado legitimador dessa realidade quando, contraditoriamente, exige que o trabalho docente seja realizado somente por quem tenha formação pedagógica, e em nível superior (o que se enquadra dentro dos critérios da própria sociedade capitalista como um fator de reconhecimento de uma profissão e de um trabalho mais valorizado), mas ao mesmo tempo admite que pessoas sem formação trabalhem como docentes? O Estado compartilha "a ideia vigente no senso comum de que para cuidar de crianças pequenas não é necessário ter formação específica, sendo algo natural da gênese feminina o cuidado e atenção" (OLIVEIRA, 2013, p. 63), ou acredita e se empenha em prol de uma formação de professores que construa um corpo de conhecimentos que proporcione um trabalho docente que articule teoria e prática?

A professora Viviane traz outro aspecto dessa singularidade que acreditamos ser importante em nossa análise:

> Existem professores de várias áreas e níveis diferentes. Você só pode aprender matemática com o professor de matemática. É claro que podemos aprender somar sem o professor, mas expressões mais difíceis só quem pode ensinar é o professor de matemática, é o conhecimento específico dele, não é qualquer pessoa que tem. Já com relação a educação infantil não há reconhecimento do saber específico desses professores. Aqui na cidade, mesmo agora tendo os professores, eles ainda são vistos como babás. (Professora Viviane)

Concordamos com a afirmação dessa professora, pois também observamos que existe diferença do reconhecimento do conhecimento do professor e, consequentemente, do seu trabalho, a depender da área de conhecimento e do nível escolar em que atue. Quando se trata da área de conhecimento, percebemos neste fato a mediação dos interesses capitalistas que ao longo da história, por conta do próprio desenvolvimento da estrutura econômica do sistema, valorizou alguns, a exemplo dos conhecimentos provindos das ciências exatas e biológicas em detrimento de outros, como por exemplo

alguns das áreas das ciências humanas, as quais são desvalorizadas não só pelas questões citadas acima, mas também por interesses políticos de manutenção do poder da classe dominante. Já em se tratando dos níveis educacionais, Oliveira (2013) já apontava alguns problemas com relação à falta de homogeneidade nos perfis, salário e nas condições de trabalho entre os professores da educação básica, principalmente quando se trata dos conhecimentos exigidos na Educação Infantil, que conforme citamos acima, ainda são mais relacionados ao cuidado do que ao educar. E por isso, o desvalorizam ao nível de comparar o trabalho do professor dessa etapa ao de uma babá. Observamos nesse fato outra mediação que age com força na desvalorização do conhecimento e do trabalho nessa etapa: o machismo, uma vez que o cuidado é tido como um trabalho feminino e por isso menos valorizado.

Então, refletindo sobre as perguntas realizadas, os dados dessa pesquisa e de outras mencionadas aqui nas sessões que trazem a revisão bibliográfica, podemos afirmar que eles apontam para políticas frágeis de formação de professores de um Estado, que as implantou por meio de decretos revogáveis, com o objetivo principal de conciliação de classes. Por isso observamos que as políticas exigem a formação, mas não garantem a continuidade, nem garantem os outros aspectos da valorização docente, principalmente para as séries iniciais, o que provocaria uma mudança de olhar da sociedade para o conhecimento e o trabalho da docência nessa etapa da educação básica.

Diante disso, podemos supor que o Estado entende que o trabalho docente só pode ser realizado por docentes portadores de formação pedagógica em nível superior, mas enquanto representante da classe dominante da sociedade, que não se beneficia das políticas em prol da educação básica pública de qualidade, e ao mesmo tempo sofrendo as pressões políticas dos professores, implanta políticas de formação que apaziguaram até certa medida as pressões, promovendo a ampliação das titulações e do conhecimento pedagógico em nível acadêmico. Porém, só com essas políticas de formação, a valorização profissional desses sujeitos continua frágil, pois não se avança nos outros aspectos. Então, continuamos no ciclo vicioso, em que se acredita que o trabalho do professor é simples, e qualquer um pode fazer e por isso não é valorizado no que diz respeito ao corpo de conhecimento que lhe pertence, nem com relação ao salário, condições de trabalho e carreira, ao tempo em que na sociedade capitalista conhecimento e trabalho valorizados são aqueles que rendem mais dinheiro, status e poder.

6.2.2 Articulação entre teoria e prática

A Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014 que estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE), na meta 15, que visa assegurar que todos os professores da educação básica possuam formação específica em nível superior, observamos na sua estratégia 15.8 o seguinte texto "valorizar as práticas de ensino e os estágios nos cursos de formação de nível médio e superior dos profissionais de educação, visando o trabalho sistemático de articulação entre a formação acadêmica e as demandas da educação básica" (BRASIL, 2014), ou seja, existe nesta lei um direcionamento para uma pretensa melhoria na articulação entre teoria e prática no trabalho docente. Quando observamos a Lei nº 225 de 22 de junho de 2015 que aprova o Plano Municipal de Educação (PME) do munícipio de Cândido Sales e a Lei 2.042 de 26 de junho de 2015 que aprova o Plano Municipal de Educação do munícipio de Vitória da Conquista, verificamos que no município de Vitória da Conquista existem duas estratégias que contemplam esse direcionamento do PNE.

A primeira é a estratégia 15.7 que diz:

> Participar anualmente dos debates públicos coordenados pelas Universidades Públicas, com as instituições de ensino superior, sobre as organizações curriculares dos cursos de licenciatura, na busca pela renovação pedagógica com foco no aprendizado, com carga horária em formação geral, com formação nas áreas do conhecimento e didáticas específicas, incorporando tecnologias da informação e da comunicação e enfatizando as diretrizes curriculares para a educação básica, bem como metodologias específicas para atuar com pesquisa e interdisciplinaridade e garantindo uma articulação entre os níveis de ensino (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2015)

Seguida pela estratégia 15.20 que também aponta na direção da busca pela articulação entre teoria e prática (escola e universidade) " Incentivar as práticas de ensino e os estágios nos cursos de formação de nível superior dos profissionais da educação, visando ao trabalho sistemático de articulação entre a formação acadêmica e as demandas da educação básica" (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2015)

No PME do município de Cândido Sales, encontramos uma estratégia direcionada a esse fim, trata-se da meta 13.5 que diz ser necessário "valorizar o estágio, visando o trabalho sistemático entre a formação acadêmica e as demandas da educação básica". (CANDIDO SALES, 2015)

Sendo assim, percebe-se que a lei nacional prevê estratégias que contemplam essa articulação e que os municípios acataram esse direcionamento quando também

estabeleceram suas estratégias para chegar a tal fim. Quando confrontamos esses dados com as respostas das professoras entrevistadas, as quais foram questionadas se no seu trabalho conseguem articular melhor a teoria e a prática depois da formação, em nenhum momento elas citaram nenhuma ação dos municípios que possa ser enquadrada com a execução dessas estratégias. Pelo contrário, segundo os relatos dessas professoras as chamadas capacitações, jornadas pedagógicas, e no caso de Vitória da Conquista as reuniões periódicas de planejamento, na SMED – Secretaria Municipal de Educação, essas acontecem sem nenhuma articulação entre escola e universidade, ou seja, os relatos das professoras apontam para a não existência de esforço por parte dos municípios em promover ações para execução dessa estratégia.

Porém, quando se diz respeito à formação no Parfor, observamos que ela sim promoveu, em certa medida, mudanças na concepção das egressas sobre o trabalho docente. É notório nas respostas das egressas, a importância que dão ao conhecimento teórico, os quais, segundo elas, devem fundamentar a prática na escola. A professora Camila, embora não seja tão clara em relação a esta articulação, deixa claro em vários momentos a importância dos conhecimentos adquiridos na formação, como por exemplo esta resposta:

> Até a forma do plano de aula era diferenciado, o do Parfor era feito em cima de projetos. Por exemplo antes a gente contava uma história e acabava ali, e você dava o assunto. O Parfor veio, trouxe para a gente assim: quando contar uma história, use a história a semana toda, em cima da história vá fazendo a contextualização para as matérias. Até matemática! Antigamente não era assim. (Professora Camila)

A professora Valentina também deixou claro ter mudado a sua forma de trabalho, Depois da formação entende que o seu trabalho deve estar fundamentado na teoria, principalmente porque mudou a sua forma de pensar a educação infantil e, consequentemente, sua forma de planejar, agir e avaliar. Ela demonstrou em vários momentos da entrevista saber fazer a articulação entre teoria e prática. Selecionamos um destes momentos para elucidar a nossa constatação:

> Antigamente, quando eu não tinha conhecimento, você dava o brinquedo para a criança, mas você acha que é nada, é qualquer coisa. E depois do conhecimento, você vê que o brinquedo tem um motivo na vida daquela criança, e que vai desempenhar um papel para um futuro melhor daquela

> criança. Vai ajudar na coordenação, psicomotricidade. (Professora Valentina)

Quando questionadas sobre como foi a articulação entre teoria e prática na formação do Parfor, embora a maioria tenha afirmado que o curso trabalhou a teoria e a prática, na fala de algumas foram observadas que, segundo a percepção delas, a maior ênfase foi dada na teoria, ou que foi trabalhado teoria e prática, mas dissociadas, em momentos distintos. O que podemos exemplificar com a fala de duas das entrevistadas: "O Parfor dá mais ênfase na teoria, isso pode prejudicar as pessoas que não tem a prática, quando chegarem no estágio pensam em desistir" (Professora Verônica) e " O Parfor trabalhava teoria e prática, sendo que a prática é trabalhada no estágio. Eu tive a experiência nos dois, porque a gente faz estágio, então posso dizer que abrange os dois" (Professora Valentina).

O fato de demonstrarem em suas falas as mudanças na sua prática após a formação, aponta para o fato de que em alguma medida houve articulação entre a teoria e a prática, ou senão isso não teria sido tão sinalizado e exemplificado nas suas respostas. É importante salientar que o Parfor é um programa que, em vista dos outros cursos de formação, facilita essa articulação, pois os alunos desse curso já são professores atuantes. Porém, é notória e discutida a necessidade de reformulação dos currículos dos cursos de formação. Há quem expanda para além de uma reforma curricular, defendendo uma transformação na estrutura de formação no que se refere a sua própria estrutura, aos espaços de formação (NOVOA, 2017), incluindo o que se refere à segregação entre teoria e prática, escola e universidade.

> É preciso que toda a formação seja influenciada pela dimensão profissional, não num sentido técnico ou aplicado, mas na projecção da docência como profissão baseada no conhecimento. A formação deve funcionar em alternância, com momentos de forte pendor teórico nas disciplinas e nas ciências da educação, seguidos de momentos de trabalho nas escolas, durante os quais se levantam novos problemas a serem estudados através da reflexão e da pesquisa. O ensino das disciplinas não pode ser verticalizado, devendo integrar-se, horizontalmente, em temáticas de convergência. (NOVOA, 2017 p.1116)

Não vamos nos estender essa discussão, pois considerando o nosso objeto de estudo entendemos ter maior importância analisarmos se a formação no Parfor provocou nas professoras uma mudança no seu trabalho, passando a entender a impossibilidade da dissociação entre teoria e prática, tendo a sua prática docente fundamentada na teoria e

ao mesmo tempo levantando novos objetos de estudo e pesquisa da prática. Diante de suas respostas, percebemos que houve sim, um avanço nestes aspectos, embora essa mudança ainda esteja muito mais presente nas suas concepções do que nas suas ações.

Diante desses dados, podemos afirmar mais uma vez que a formação inicial por si só, também não pode dar conta de uma transformação no trabalho docente no sentido não só de articular teoria e prática. Para o alcance deste objetivo as estratégias previstas no PNE e os PMES deveriam ser colocadas em prática, incluindo a concretização das estratégias para a formação continuada, para melhoria das condições de trabalho, entre outras. Assim, as novas concepções sobre o trabalho docente, adquiridas na formação inicial, poderiam ser amadurecidas e instituídas no dia a dia destes profissionais tanto na prática docente como a luta contra a perda do controle, o esvaziamento e fragmentação do trabalho, os quais promovem a desprofissionalização. Pois, conforme podemos concluir dos estudos de Marx o homem perde sua integridade, quando perde o controle do seu trabalho.

Diante disso, para além da realidade aparente, concordamos com Evangelista (2017) quando afirma que o projeto de profissionalização docente em vigor objetiva, através de um trabalho intensivo.

> Amestrar o professor, instrumentalizando-o e buscando retirar-lhe a consciência de seu próprio trabalho, para que assim professores e sindicatos dobrem-se à formação para o trabalho simples para que o Brasil se mantenha subalterno nas relações imperialistas mundiais articuladas por Organizações Multilaterais e Estado. (EVANGELISTA, 2017, p.2)

6.3 ÉTICA

A ética nesta pesquisa vai ser abordada em aspectos que abranjam a profissionalização, conforme explanamos na sessão 3, referente a este tema. Nossa análise vai se dividir em duas partes, a primeira referente às implicações da natureza da docência na escolha das professoras entrevistadas pelo magistério e a outra relacionada aos aspectos deontológicos da profissão docente, como conhecimento dos padrões e valores éticos da docência e da existência de um código de ética ou de associações profissionais para a profissão.

Conforme já afirmamos anteriormente, não podemos falar sobre formação do educador sem levar em consideração a natureza ética da educação e quando pensamos em ética, um dos aspectos a se abordar é a intencionalidade. Afirmamos isso em concordância com Seiça (1998), quando diz que a "ética designa um conjunto de preocupações teóricas concernentes à intencionalidade da vida humana e às razões pelas quais se age" (SEIÇA,1998, p. 3).

Nesta direção, questionamos as professoras sobre os motivos que as levaram à docência. Com essa questão buscamos entender se a intenção delas, na época da escolha da profissão, teve relação com a natureza ética da educação em suas dimensões técnica e política no contexto social ou se outros fatores foram os determinantes para a escolha da profissão.

A respostas tramitaram entre ser um sonho que as acompanhava desde a infância e a falta de condições financeiras, tendo duas respostas destoado das demais, uma que afirmou ter se tornado professora pela falta de esforço para ser médica e outra que disse ter escolhido a docência por ser uma profissão desafiadora.

Ao analisarmos as respostas destas professoras, observamos que, contraditoriamente, a profissão docente é tida por muitos na sociedade como um sonho, algo almejado, e isso nós podemos sim associar a sua natureza ética da profissão, ao tempo que também é tida como uma possibilidade subalterna para aqueles que não têm condições financeiras, isso podemos atribuir à desvalorização da profissão docente.

Cabe ressaltar que quando associamos as respostas a outros momentos da pesquisa em que contam suas histórias, observamos o quanto essa contradição está presente em suas falas, pois mesmo as professoras que sonharam em ser professoras, e elevam as características éticas da profissão, inclusive em alguns momentos romantizando, apresentam diretamente ou nas entrelinhas a insatisfação com a escolha devido às condições de trabalho, salário e falta de reconhecimento. As falas durante toda a entrevista perpassam essa contradição da valorização da docência por sua natureza e seu papel imprescindível na sociedade e a desvalorização presente, entre outros motivos, também por sua natureza política, pois sabemos que a função do professor não é somente instrutiva, resumindo-se a um ato pedagógico, não é neutra e por isso tem o poder de defender os interesses coletivos da sociedade ou da classe dominante e, por isso, precisa ser controlada.

Um exemplo dessa tensão, pode ser expresso pela fala da professora Cecília quando diz que "De início eu não queria a profissão, por isso fiz técnico em

contabilidade. Tive acesso à sala de aula em uma escola particular e me apaixonei pela área, porque é desafiador e gratificante. As meninas falam que meu olho brilha quando eu falo da sala de aula, porque é a coisa que eu gosto de fazer. ” Em seguida aparece uma incoerência que revela a tensão “ a sala de aula é um lugar que a gente trabalha porque precisa, porque se a gente não precisasse ninguém queria trabalhar não, mas é gratificante” (Professora Cecília)

Com relação aos aspectos deontológicos da profissão docente como: saber sobre a existência de um código de conduta ética, ou associação profissional dos docentes, ou ainda sobre a existência de um controle rígido para admissão de professores, foi praticamente unânime a falta de conhecimento das professoras egressas, tendo uma considerado o código de conduta ética uma lei, dando exemplo da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Outra associou a aspectos da valorização docente como piso, reconhecimento de títulos e direito de greve.

Em parte, não podemos culpar essas professoras pela falta de conhecimento, pois este tema é pouquíssimo explorado no Brasil. Porém, se pensarmos na perspectiva de que mesmo não existindo um código ético deontológico formal para a profissão docente, os princípios que a regem estão postos nas leis, como por exemplo a LDB, que traz em seu artigo 3º que o ensino deve ser ministrado com base em vários princípios, dos quais destacamos dentre eles: o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e apreço à tolerância; a consideração com a diversidade étnico-racial. (BRASIL, 1996). Consideramos que deveriam fazer associação destes princípios com a formação e com o trabalho que realizam. Porém, não foi isso o que aconteceu, tendo as professoras respondido vagamente, baseadas no “eu acho que existe”. Com exceção de uma delas que conseguiu contemplar alguns dos princípios éticos da educação, quando afirmou que “são vários os princípios éticos que estão nas leis, um deles é o fato de o Estado ser laico, e por esse motivo o professor não poder defender religião alguma na sala de aula, além disso o professor deve respeitar a diversidade racial”. (Professora Viviane)

Com relação a um controle rígido na admissão de professores, observamos realidades distintas entre Cândido Sales e Vitória da Conquista, pois em Vitória da Conquista as professoras afirmam que existe um controle rígido para a entrada de novos professores, uma vez que, mesmo para os professores admitidos por meio de contrato, existe um processo seletivo, nos quais os professores são avaliados de acordo com requisitos pré-estabelecidos. Já em Cândido Sales, na visão das professoras, as admissões

estão sendo feitas via contrato, por indicação política, independente dos candidatos cumprirem ou não os requisitos necessários para o trabalho docente.

Importante ressaltar a falta de concursos públicos nas duas cidades, o qual seria a forma mais eficaz para a contratação dos professores. Essa realidade, conforme já relatado anteriormente, tem prejudicado inclusive a atuação dos sindicatos existentes nas duas cidades, pois o aumento dos professores contratados diminui o poder de negociação dos sindicatos, uma vez que o professor contratado, sem estabilidade, tem medo de participar das lutas e de perderem os contratos " Em Cândido Sales existe sindicato, porém só contempla os concursados e é fraco, pois os professores não participam das reuniões e manifestações, muitos porque são contratados ou têm cargo de confiança" (Professora Clara).

Os dados apontam que sobre a ética e os aspectos deontológicos da profissão docente existe um longo caminho a ser percorrido. A singularidade dessa realidade local confirma que ela reflete uma realidade mais ampla que, conforme as informações apresentadas na sessão sobre profissionalização, abrangem os países de uma forma geral em maior ou menor escala.

Cabe reforçar que é um tema pouco discutido em nosso país e por isso fica o alerta para a necessidade de se pesquisar nessa área, uma vez que o fortalecimento da profissão docente passa pela importância do professor trabalhar com base em princípios que balizem o trabalho de toda a classe, contribuindo para que a profissão seja vista com base nestes princípios e não como é descrita pelos representantes do capital.

6.4 VALORIZAÇÃO

Em se tratando de profissionalização, os fatores da valorização profissional, formação, salário, carreira e condições de trabalho são cruciais para qualquer análise, tendo em vista que, se tomarmos como base as teorias da profissão, um ofício só pode ser considerado profissão se atender a estes fatores. Além de que se fizermos uma análise na própria estrutura capitalista da sociedade, existe uma forte relação de interdependência entre esses fatores e a profissionalização ou desprofissionalização de uma atividade.

O Plano Nacional de Educação (PNE) traz metas e estratégias que envolvem a formação inicial (meta 15), formação continuada (meta 16), salário (meta 17) e carreira (meta

18) [13], sendo que elas também abrangem as condições de trabalho. Porém, neste momento da análise, em que buscamos entender, especificamente, se a formação inicial em nível superior trouxe impacto sobre os outros aspectos da valorização, vamos focar nas metas 16, 17 e 18 que sucedem a 15.

Cabe ressaltar que segundo a fala das professoras, o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal de Cândido Sales se encontra desatualizado

> sim, tem o plano de carreira do magistério, já tem um inclusive tramitando acho que há uns 6, 7 anos. Só não vota porque o povo não tem interesse de votar, os vereadores não tem interesse e nem o administrador. Esse novo tem mudanças inclusive para atender quem tem interesse de continuar os estudos" (Professora Cecília)

Buscamos esse documento junto à secretaria de educação do munícipio e eles nos entregaram a Lei nº 12, de 23 de novembro de 2001 que dispõe sobre o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal de Cândido Sales, o que confirma a informação de desatualização dada pelas professoras.

O PNE traz como sua meta 18 "assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal" (BRASIL, 2014). Este prazo terminaria em 2016. No PME de 2015, uma das estratégias previstas era de revisar e adequar os planos de Cargos e Salários de acordo a legislação vigente e mais, a meta 16 desse plano objetiva assegurar, no prazo de dois anos plano de carreira para os profissionais do magistério, para os profissionais da educação pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal (CANDIDO SALES, 2015). Mas até o momento, no munícipio de Cândido Sales, o novo Plano de carreira do magistério continua sem aprovação.

---

[13] **Meta 16**: formar, em nível de pós-graduação, cinquenta por cento dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. **Meta 17**: valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE. **Meta 18**: assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal. (BRASIL, 2014, p 78-83)

Em relação a formação continuada das dez entrevistadas apenas quatro tem pós-graduação lato-sensu. Sendo que dessas quatro, três são de Vitória da Conquista. Ao analisar esses dados, observamos que eles podem não ser condizentes com a realidade das professoras efetivas de Vitória da Conquista, uma vez que só uma das entrevistadas é uma professora efetiva da Rede Municipal deste munícipio e esta tem pós-graduação. Já em Candido Sales, somente uma das entrevistadas tem pós-graduação. Esse dado também é frágil se for considerado para análise de percentual de professoras da rede pós-graduadas, pois quatro das entrevistadas aqui não são efetivas, e três delas nem estão trabalhando. A única efetiva entrevistada desta rede tem pós-graduação, mas foi concursada para auxiliar de disciplina e não professora.

Porém, esses dados também apontam para o quanto as condições objetivas influenciam na concretização dessa meta, pois diante deles podemos concluir que os fatores salário, carreira e condições de trabalho influenciam diretamente na possibilidade ou não de continuar os estudos. Para isso, é imprescindível a contratação via concurso público que daria maiores condições para as professoras continuarem a formação. Tanto a Plano Municipal de Educação (PME) do munícipio de Candido Sales como o Plano Municipal de Educação do munícipio de Vitória da Conquista, tem metas para formar 50% dos professores da Educação Básica em nível de pós-graduação.

O PME do munícipio de Vitória da Conquista, apresenta em quatro das estratégias para cumprimento da meta 16, que se refere a formação continuada, a intenção de formar parcerias com as Universidades Públicas. Conforme descrevemos aqui: “a oferta de formação em nível de pós-graduação, mestrado e doutorado por parte das instituições públicas de Educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação do Estado e do Município (16.11); estabelecer parcerias e articular com as instituições públicas de ensino superior para ofertar, cursos ou Programa de Formação Continuada para professores dos sistemas: estadual e municipal de ensino que atuam na sala regular e possuem alunos com transtornos mentais (16.13); Viabilizar aos profissionais da educação participação em cursos de especialização, nas Instituições Públicas, nas áreas de ensino e, em particular, para Educação Infantil, Educação Especial, EJA e gestão escolar (16.14); Colaborar com as Universidades Públicas, no planejamento estratégico para o atendimento da demanda por formação em nível de pós-graduação, mestrado e doutorado, dos professores da educação básica (16.15).” (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2015)

Porém, as quatro entrevistadas pós-graduadas (lato-sensu) fizeram seus cursos em Instituições privadas, o que pode estar apontando para a falta de cumprimento dessa estratégia.

A professora Valentina, que exerce a função de monitora, ainda relata que várias monitoras e professoras fizeram esse curso de pós-graduação, porém, na atualidade, as monitoras não recebem nenhum valor a mais por passarem para este nível de formação, "a gente recebe por pedagogia, eu tenho pedagogia, eu recebo. Mas o incentivo da pós ele não tá pagando, ele tá pagando para professor, para monitor não. Ele tirou, porque antes na época do antigo Prefeito a gente recebia. " (Professora Valentina).

Observamos, mais uma vez, que a sua fala aponta para uma falta de comprometimento, primeiro com a estratégia de priorizar as Instituições Públicas, o que prejudica os professores, que entre outros prejuízos de ordem acadêmica, estão tendo prejuízos profissionais, uma vez que as instituições em que fizeram a formação, provavelmente, não são tão reconhecidas como as públicas. Em segundo lugar porque no PME está previsto na estratégia 16.8 " incentivar a formação continuada dos profissionais de educação, em nível de graduação e pós-graduação (lato-sensu e stricto-sensu) ". (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2015). Aqui observamos mais uma vez a falta de articulação entre os fatores de valorização. Aqui a formação continuada para os profissionais da educação, na gestão atual, não está impactando a vida profissional das monitoras de creche com relação a benefícios financeiros e de carreira. Isso é possível porque as monitoras de creche não têm um plano de carreira em vigor, mesmo o PNE contemplando os profissionais da educação na meta 18 e o PME do munícipio afirmando no texto da meta que visa assegurar o plano de carreira para os profissionais de educação, embora não defina nenhuma estratégia para este fim.

Com relação aos salários, o que chama a atenção é que segundo as professoras entrevistadas nos dois munícipios, o incentivo previsto para a graduação em nível superior tem sido cumprido para os professores efetivos das redes. Porém, o mesmo não ocorre para os professores contratados, o que reforça mais uma vez a precarização existente para o modelo de contratação por contratos temporários e não por concursos, "Por conta de eu ser contratada, a formação não trouxe nenhum impacto no meu salário, não tive direito a nenhum benefício, diferente dos efetivos " (Professora Clara).

Oliveira (2004) já chamava a atenção para essa triste realidade

> Podemos considerar que assim como o trabalho em geral, também o trabalho docente tem sofrido relativa precarização nos aspectos concernentes às relações de emprego. O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns estados, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, o respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro. (OLIVEIRA, 2004, p. 1127)

Conforme afirma Oliveira, as mudanças na relação de trabalho que geraram o aumento dos contratos temporários, são também responsáveis pela precarização desse trabalho, não só quando relacionada aos salários e carreira, mas também às condições para sua realização.

No munícipio de Cândido Sales os professores relatam sobre o crescimento desse tipo de contrato e como eles têm impactado negativamente nos aspectos da valorização docente, principalmente pelo fato deles terem prazo determinado, de fevereiro a novembro, ficando os meses de dezembro e janeiro sem remuneração. Sem opção, segundo elas, muitos professores se veem obrigados a trabalhar como diarista ou no comércio neste período, cabe observar o relato de duas professoras:

> Não mudou em nada, porque o que determina as condições de trabalho, pelo menos em relação as garantias de estabilidade, férias remuneradas, etc é o tipo de vínculo, como era contratada nada mudou, ou melhor, mudou perdi o contrato por questões políticas, independente de minha formação ou experiência. (Professora Catarina)

> Com relação as condições de trabalho o fato de ter o nível superior não mudou em nada, ainda continua faltando muito apoio e recursos vindos da prefeitura. Além disso, a situação dos contratados ainda é mais precária, especialmente os da educação infantil, pois em novembro tem que correr para encerrar o ano letivo, quando nossos contratos são encerrados, para serem refeitos em fevereiro. Desde a gestão passada que as aulas estão terminando em novembro. Quando chega início de novembro, a gestão endoida, porque não tem mais dinheiro e exige o término das aulas, muitas vezes sem completar os 200 dias letivos, porque diz que não vai pagar mais ninguém. Para primeiro a educação infantil. (Professora Clara)

O PME de Cândido Sales traz em seu corpo a estratégia 16.13, que visa "assegurar que a rede municipal de ensino constitua seu quadro de profissionais do magistério, com 90% de servidores nomeados em cargos de provimento efetivo. Porém, até o momento, não foi realizado nenhum concurso público.

Diante de todos os dados apresentados aqui em relação à valorização docente, torna-se propício trazer Evangelista (2016), quando afirma que:

> A areia movediça em que se encontra o professor da Educação Básica pública brasileira no que tange à sua formação, ao seu trabalho, à sua atuação política. Jargões empobrecedores – professor tutor, voluntário, gestor, empreendedor, empoderado, orientador, eletrônico, protagonista, comunitário, inclusivo, multifuncional, socioemocional, pesquisador, inovador, flexível, de resultados, performático, monitor, oficineiro, eficaz, aprendiz, responsabilizado, treinado, em obsolescência – adjetivam-no e pretendem desconstituí-lo no que tange às suas funções profissionais específicas de viabilizar a apropriação crítica do conhecimento histórica e socialmente produzido, ademais de tornar fragmentado e gelatinoso seu campo de trabalho com consequências degradantes para sua carreira. (EVANGELISTA, 2016, p. 3)

Os dados apresentados aqui confirmam essa areia movediça em que se encontra o professor, pois as leis e os apelos midiáticos trazem objetivos e jargões que o colocam em uma posição ilusória e atuam como uma armadilha, pois ao tempo que o professor se beneficia com alguns pequenos avanços, se afunda em retrocessos que o afundam cada vez mais em um processo de precarização.

Observamos assim que o desenvolvimento desigual dos fatores de valorização, os quais constituem totalidades parciais, são constitutivas da totalidade social concreta que é a profissionalização docente, e por isso não podem ser entendidas de forma mecânica, mas sim pela análise das mediações desse momento histórico, como por exemplo a conjuntura político econômica, a interferência dos organismos internacionais, e as investidas do capital em suas novas configurações, assim como as mudanças culturais e as próprias do processo educativo, que permite captar a relação à dinâmica própria da relação entre a formação de professores e a profissionalização docente, situado numa totalidade abrangente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar a relação entre a profissionalização docente e a formação inicial dos professores/alunos das redes públicas, que cursaram pedagogia através do Parfor.

Para realização dessa análise foi necessária a fundamentação nos estudos da sociologia das profissões, os quais nos trouxeram subsídios para a compreensão dos conceitos relacionados à profissão, assim como as modificações pelas quais passou no seu percurso histórico. Para tanto, partimos das contradições evidenciadas por esse percurso, compreendidas no movimento dialético da história.

De acordo com os estudos da sociologia das profissões, observamos que no desenvolvimento da sociedade ocidental moderna, a partir da estruturação do capitalismo, os ofícios aceitos ou reconhecidos como profissão apresentavam algumas características semelhantes que, com o tempo, foram usadas como critérios de avaliação para o reconhecimento de outras profissões. É importante ressaltar que desde o início da sociedade capitalista, e com a expansão das universidades, estes critérios passaram a ser definidos, entre outros aspectos, pelo grau de especialidade de seus conhecimentos, pela intelectualidade advinda dos conhecimentos teóricos que venham a fundamentar a prática e vice-versa, e pela autonomia dos profissionais em relação à integralidade do seu trabalho.

Especificamente sobre a profissionalização docente, existe uma ampla discussão, uma vez que, de acordo com o que a sociedade reconhece como profissão, não existe um consenso entre os autores sobre a identificação da docência como sendo uma profissão. Enguita (1991) considera que a docência tramita entre a proletarização e a profissionalização. Já outros autores, como Shiroma e Evangelista (2004), afirmam existir um processo de desprofissionalização da docência, ou consideram a docência como uma semiprofissão. Os autores alinhados com as determinações dos organismos internacionais para a educação dos países em desenvolvimento, consideram que a docência se caracteriza como um processo de profissionalização ascendente no qual o tempo de formação teria um papel fundamental.

Fato é que existem concepções de profissionalização em disputa: de um lado uma concepção defendida pelos organismos internacionais, alinhada com os interesses da reestruturação do capital e o novo perfil de trabalhador exigido por ela, e do outro a

concepção de profissionalização defendida pelo movimento dos educadores, a qual é pautada na luta por uma formação para a práxis[14] emancipadora, atrelada aos outros aspectos da valorização docente. Por estarem nesse ambiente de disputa é possível observar que as políticas educacionais voltadas para a profissionalização têm elementos dessas duas concepções, variando de um lado ao outro a depender das pressões do capital ou dos movimentos sociais ou das condições de articulação de consensos por parte de quem esteja no poder.

A partir da revisão bibliográfica que realizamos sobre o tema profissionalização docente e formação de professores podemos afirmar que, quando se trata da profissionalização docente, a discussão se estabelece em torno das concepções de profissionalização, das disputas entre estas concepções e das influências dos interesses do neoliberalismo que através de seus representantes visam (re)significar a profissão docente. Porém, constatamos também que durante o período estudado, faltam estudos que tenham como objetivo analisar os impactos da formação de professores na profissionalização docente, pois algumas considerações sobre o tema são feitas, mas indiretamente, como resultado de pesquisas que têm outros focos de análise.

A pesquisa evidenciou a necessidade de conhecermos mais detalhadamente o processo de reforma do Estado Brasileiro e a consequente reforma da educação estabelecida no Brasil a partir dos anos 1990, entendendo que a compreensão desse momento histórico nos ajudaria na busca do desvelamento da realidade da profissionalização docente no país. Como principais resultados encontrados nessa pesquisa, a partir da análise dos dados coletados e sua triangulação com a literatura científica disponível, podemos destacar que a situação da profissionalização docente nos municípios estudados é de desprofissionalização, tal como afirmam Shiroma e Evangelista (2004), uma vez que: a) a formação permitida não condiz com a função ocupada pelos egressos do curso tomado como lócus da pesquisa; b) não são realizados concursos públicos para a ocupação das funções docentes; c) os planos de carreira e remuneração estão defasados ou são inexistentes. Observamos que muitos dos elementos que caracterizam essa desprofissionalização são oriundos da ausência de políticas na esfera dos governos municipais. Também identificamos, com relação à concepção de

[14] A questão de saber se cabe ao pensar humano uma verdade objetiva não é uma questão da teoria, mas sim uma questão *prática*. É na práxis que o ser humano tem de provar a verdade, quer dizer, a realidade e o poder, o caráter terreno de seu pensar. A controvérsia acerca da realidade ou não realidade do pensar, que está isolado da práxis, é uma questão puramente *escolástica*. (MARX, 2019, p. 89)

profissionalização, que as professoras a apresentam ainda voltadas para o contexto de suas necessidades profissionais individuais, sem, portanto, uma visão ampla e coletiva de profissão.

Por outro lado, e por contradição, mesmo em condições de trabalho tão pouco favoráveis à profissionalização, os dados também demonstraram que a formação recebida através de um programa especial e emergencial desenvolvido por uma instituição pública de ensino superior promoveu impacto positivo no desenvolvimento da consciência social da profissão docente e na mudança de concepção em relação ao trabalho docente, a partir do qual elas articulam melhor, em maior ou menor grau, a teoria e a prática.

Os dados também apontam conclusões instigantes em relação à ética e aos aspectos deontológicos da profissão docente. Foi possível constatar que existe um longo caminho a ser percorrido nesse sentido, uma vez que a falta de conhecimento dos aspectos éticos deontológicos da profissão pelos docentes é predominante. Além disso, a intencionalidade expressa sobre a escolha da profissão, que também aponta para aspectos éticos, demonstra que a escolha da profissão é feita mais a partir das necessidades ou dificuldades financeiras e não pela natureza ética e o reconhecimento da docência pela sociedade.

Os resultados dessa pesquisa apontam ainda para o fato de que a formação de professores isolada não garante avanços no processo de profissionalização docente. Esse fato pode ser observado em diversos momentos da pesquisa, uma vez que os dados indicam a falta de comprometimento dos governos municipais com os aspectos relativos à política de valorização docente. Observamos que mesmo que os Planos Municipais de Educação apresentem metas e estratégias relacionadas à formação continuada, ao salário, à carreira e às condições de trabalho do professor, ainda não existem ações concretas para execução das estratégias e o alcance das metas previstas. A ausência de fiscalização e de acompanhamento dessa política de planejamento de caráter nacional, provocada pelas rupturas sofridas pelo Estado brasileiro a partir de 2016, acentuou nesses municípios o caráter patrimonialista de gestão pública, uma vez que os dados demonstraram que os gestores municipais ora tratam as políticas educacionais como “moeda de troca”, ora não apresentam medidas que demonstrem o compromisso de criar as condições para o recebimento dos benefícios gerados por ela. Isso foi possível perceber tanto no que diz respeito aos aspectos de valorização, como na criação das condições das professoras participarem do processo de formação com qualidade ou da criação de oportunidades para

que estas professoras coloquem os conhecimentos adquiridos em prática para o benefício da educação e do desenvolvimento dos municípios.

Essa última condição (colocar em prática os conhecimentos adquiridos) está atrelada diretamente ao desenvolvimento da autonomia profissional, depois da formação, a qual entra em choque com o crescente controle do trabalho docente exercido pela gestão das redes de ensino público municipais e das escolas (as quais sofrem as influências das ideias gerencialistas, da reforma curricular e da militarização).

Fica evidente, portanto, a necessidade de realização de Concursos Públicos, pois o aumento de contratos temporários tem trazido grandes prejuízos referentes aos aspectos de valorização docente, acarretando a precarização do trabalho docente e, consequentemente, a sua profissionalização.

Estabelece-se, portanto, uma das maiores contradições da política nacional de formação de professores para o país, que vem se estabelecendo desde a instituição da LBD há mais de vinte anos: anunciada como o caminho para profissionalização docente, a formação não conseguiu produzir avanços significativos para o fortalecimento da profissão docente. Pelo contrário, desatrelada dos outros aspectos da valorização profissional, acaba por acentuar o processo de desprofissionalização, uma vez que retira dos professores o grau de especialidade de seus conhecimentos, a intelectualidade advinda desses conhecimentos teóricos para fundamentar a prática (e vice-versa) e reduz a autonomia dos docentes em relação à integralidade do seu trabalho.

É importante destacar que as disputas de concepções de educação e de profissionalização docente sempre estiveram presentes durante a história do Brasil. A variação da força dos interesses tanto dos representantes do capital, quanto dos movimentos dos educadores, muda de acordo as necessidades que o capital tem para atender, o que Harvey (1992), conforme já apresentamos aqui, define como a lógica da produção em função do lucro, que é o princípio da organização da vida econômica e política.

Durante os governos petistas pudemos observar que houve uma conciliação de interesses de classes na definição das políticas educacionais, porém com a marca acentuada pela finalidade de formar um novo trabalhador que tivesse o perfil que atendesse às novas configurações do mercado. Mesmo com a pressão social por mais investimentos na educação, por mais centralidade nos planejamentos educacionais para a construção do tão sonhado Sistema Nacional de Educação, também foi necessário considerar as pressões dos setores privatistas da educação, que perceberam a

oportunidade de maior participação e, consequentemente mais lucros, no avanço dos investimentos públicos nessa política social.

Assim, a conciliação de interesses feita por cima promoveu, naquele momento histórico, acordos que proporcionaram os avanços, porém, frágeis, conforme descritos nas sessões anteriores, pois se deram principalmente através de decretos, o que proporciona, mais facilmente que, em outro momento e a depender das mudanças da conjuntura econômica, essa conciliação pudesse ser rompida atendendo aos interesses do mercado

Essa realidade é evidenciada com a situação de crise política que se estabeleceu no país com o Golpe Institucional ocorrido em 2016, a partir do qual estão em processo de desmonte das políticas voltadas para os direitos sociais (dentre eles a educação).

Ressaltamos que essas mudanças fazem parte de um movimento global e ao mesmo tempo local, pois a classe dominante brasileira reconfigura o movimento global de acordo o seu estilo e necessidades para atingir seus objetivos. Saviani (*apud* HERMIDA; LIRA, 2018), ao solicitarem em entrevista para caracterizar o atual momento político no Brasil, afirma que

> A meu ver, o atual momento político no Brasil se explica a partir de um duplo componente. O primeiro é de caráter global e tem a ver com a fase atual do capitalismo, que entrou em profunda crise de caráter estrutural, situação em que a classe dominante, não podendo se impor racionalmente, precisa recorrer a mecanismos de coerção, combinados com iniciativas de persuasão que envolvem o uso maciço dos meios de comunicação e a investida no campo da educação escolar, tratada como mercadoria e transformada em instrumento de doutrinação. O segundo componente tem a ver com a especificidade da formação social brasileira, marcada pela persistência de sua classe dominante, sempre resistente em incorporar a população, temendo a participação das massas nas decisões políticas. É essa classe dominante que, agora, no contexto da crise estrutural do capitalismo, dá vazão ao seu ódio de classe, mobilizando uma direita raivosa que se manifesta nos meios de comunicação convencionais, nas redes sociais e nas ruas. (HERMIDA; LIRA, 2018, p. 781)

São várias as reformas, e tentativas de reformas implementadas através de Medidas Provisórias, Leis e Emendas Constitucionais (EC) que demonstram essa forte investida dos representantes do capital nessa disputa pelo controle da educação. Podemos citar como exemplo a Emenda Constitucional 95, que estabelece teto para os gastos com a educação que, consequentemente, entre outros retrocessos, inviabiliza o cumprimento do PNE 2014-2024. Além dessa EC, podemos citar também a aprovação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC em 2017, e a Reforma do Ensino Médio, as quais,

se tomarmos somente os retrocessos em relação à profissionalização docente, reflete ainda mais os interesses de grupos privatistas e representa um risco à liberdade e à autonomia dos professores.

Além das medidas legais, a profissão docente também tem sido atacada pelas ideias neoconservadoras representadas, principalmente pelo crescimento do movimento "Escola sem Partido" e pela militarização das escolas públicas. Enquanto o primeiro cumpre a sua função de disseminação de suas ideias em prol de uma educação "neutra", o que, segundo Saviani tem o objetivo de estimular o idealismo dos professores, fazendo-os acreditar na autonomia da educação em relação à política, o que os fará, em lugar de estar preparando seus alunos para atuar de forma autônoma e crítica na sociedade, os formarem para ajustá-los melhor à ordem existente, o segundo põe em prática um modelo de organização escolar de conformação social pelo disciplinamento rígido.

Mendonça (2020, no prelo) traz uma discussão muito interessante que demonstra o alinhamento das políticas educacionais para a formação de professores com essa nova configuração voltada para atender os interesses do capital, quando afirma que a Resolução CNE/CP nº 2/2019, do Conselho Nacional de Educação, publicada no Diário Oficial da União em 23 de dezembro de 2019 (DOU, Seção 1, p. 115-119) que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação Inicial e Continuada de professores da Educação Básica, chamada de BNC-Formação, instituída em substituição às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores – Resolução CNE/CP Nº 02/2015 "foi elaborada com a finalidade de formar os professores para implementar nas escolas da Educação Básica os pressupostos e competências da BNCC" (MENDONÇA, 2020, p. 112, no prelo). A partir disso, podemos observar que a BNC-Formação, integra junto à BNCC a instrumentalização para o alcance do objetivo de controle, para isso são baseadas em competências, as quais são exigidas dos professores, tornando assim, mais fácil o controle de suas ações através das avaliações externas.

Diante de todos esses fatos e considerações, podemos afirmar que o contexto atual do que poderia ser a consolidação de uma nova fase do capitalismo se apresenta, no movimento dialético da história como caótico se observado dentro da perspectiva emancipatória da educação. Mas, por ser caótico, esse contexto também se apresenta com grande potencial de transformação, pois são nesses momentos que a classe oprimida se une e produz ideários que fortalecem a luta. O que pode ocasionar o rompimento com a ordem vigente e o alcance de uma educação mais equitativa, o que, certamente, passará pela profissionalização docente.

Importante registrar aqui que de todas as reflexões realizadas a partir desta pesquisa, o que nos marcou foi a importância da autonomia, não apenas limitada à discussão sobre a profissão, mas como parte da integridade humana, levando em consideração o trabalho como princípio fundante dessa integridade.

Partindo desse pensamento, consideramos que ao desenvolver-se segundo os ideais capitalistas o homem avança em determinados aspectos, como, por exemplo, o tecnológico, porém desumaniza-se ao desconsiderar o potencial criativo no trabalho e na formação de novos trabalhadores. Essa desumanização acontece em todas as classes sociais, pois qual delas está livre das imposições dos padrões capitalistas? E como se livrar das consequências nefastas das ordens criadas pela própria classe dominante para manter-se dentro do jogo desse sistema?

É claro, inclusive como foi demonstrado neste estudo, que a classe de trabalhadores sofre mais com toda essa conjuntura, e se levanta de tempos em tempos, de crise em crise, buscando uma nova ordem para as coisas. Isso é visto também no processo de profissionalização da sociedade capitalista, pois quando se prioriza o técnico e se entrega um roteiro com todas as orientações para a execução de um trabalho (trabalho esse já fragmentado) estão tirando do homem a possibilidade de criar, de tomar decisões e, consequentemente, de ter prazer no trabalho. Estão tirando o belo do trabalho, tornando-o cada vez mais pragmático, limitando-o a uma aplicação de competências, o que, segundo Rios (2011), fere as três dimensões do trabalho: a Ética, a estética e a política.

Essa reflexão se aplica à profissionalização docente e à sua relação com a formação de professores que, segundo as conclusões desse estudo, profissionaliza desprofissionalizando.

Consideramos ainda que os professores, como trabalhadores, precisam se apropriar dos princípios éticos que dizem respeito à natureza da profissão docente no seu trabalho e nas lutas em prol de um horizonte de transformação da sociedade, cumprindo de fato o objetivo principal da educação que é formar cidadãos, mas que esses sejam humanos, no sentido da sua integridade mencionada acima.

Esse estudo revelou alguns aspectos da relação da formação e a profissionalização docente quando apresentou as concepções de profissionalização docente defendidas pelo Estado, enquanto representante dos interesses do capital, e como essas se contrapõem ou se conciliam, a depender do momento político-econômico vigente e como isso impacta nas políticas voltadas para a profissionalização docente. Além disso, apresentou as

contradições ocasionadas a partir da reforma do Estado de 1990 e nas políticas para a formação de professores. Revelou ainda duas realidades que prejudicam a profissionalização docente no Brasil: a primeira delas é a falta de conteúdo e de discussão nos cursos de formação de professores sobre aspectos relacionados à ética e à deontologia da profissão docente, o que enfraquece a consciência social da profissão e o reconhecimento da docência como uma profissão essencial de natureza ética. A segunda realidade que prejudica a profissionalização docente é a falta de compromisso do Estado com os aspectos de valorização, culminando na precarização do trabalho e da formação docente.

Que o revelamento desses aspectos sejam incentivadores para o crescimento de pesquisas as quais tenham a profissionalização como objeto de estudo. E que a análise dos dados trazidos por esta pesquisa à luz do Materialismo Histórico Dialético e aprofundada na perspectiva da busca do fortalecimento da docência, enquanto profissão implique como contribuição, ainda que seminal, para a conquista de uma educação mais emancipatória.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Hellen Cristina Cavalcante; BRZEZINSKI, Iria. Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica: Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR): Uma Análise de Dispositivos Legais. **Anais do XXVIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação.** 2017. João Pessoa, PR.

ANDRADE, Cibele Yan de; DACHS, Norberto. Acesso à educação nas diferentes faixas etárias segundo a renda e a raça/cor. **Anais do XV Encontro Nacional de Estudos Poulacionais ABEP**. 2006, Caxambú, MG.

ANGELIN, P. E. Profissionalismo e profissão: teorias sociológicas e o processo de profissionalização no Brasil. In: **REDD – Revista Espaço de Diálogo e Desconexão**, v. 3, n. 1, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/redd/article/viewFile/4390/3895>. Acesso em: 30 jul. 2018.

ANDERSON, Perry. **Balanço do neoliberalismo**, In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs). Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.)

BARBACELI, Juliana Trindade. **A Formação por competências com modelo atual de formação de professores e os desafios para a profissionalização da docência.** 152 f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

BELLO, Isabel Melero. Programas especiais de formação superior de professores em Serviço no brasil: do discurso democrático às ações regulatórias**.** 2009. **Anais da 32ª Reunião Nacional da Anped, Grupo Temático VIII: Formação de Professores, Caxambú, MG,04 a 07 de outubro 2009**. Disponível em: < http://32reuniao.anped.org.br/trabalho_gt_08.html >

BELLO, Isabel Melero. Um balanço das políticas de formação de professores em serviço nos anos 2000 no brasil: em foco, o Parfor e o curso de Pedagogia. In: **Anais do XXVII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação.** 2015. Olinda, PE.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em Contra Reforma – Desestruturação do Estado e Perda de Direitos.** São Paulo, Ed. Cortez, 2003.

BITES, Rosilene de Souza Carvalho. **Profissionalidades e Profissionalização Docente: O olhar da revista Veja.** 2012. 247 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro. Estabelece as Diretrizes e Bases a Educação Nacional. Disponível em: <www.planalto.gov.br> Acesso em: 25 set. 2017.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Brasília: Presidência da República, Câmara de reforma do Estado, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, Brasília, 1995.

BRASIL/PR. Lei nº 9394/96. Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 1996.

BRASIL.MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Referências para a Formação de Professores. Brasília, dezembro de 1998.

BRASIL. Decreto nº 6.094 de 25 de Abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm. Acesso em: 20 de novembro de 2019.

BRASIL. Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em: 15 de setembro de 2018.

BRASIL. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, de 26.6.2014 - Edição extra.

BRASIL. Lei 13.005/2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras Providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm Acesso em: 21 de novembro de 2019.

BRASIL. Decreto nº 8.752, de 09 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em: http://www.planalto. gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/ Decreto/D8752.htm#art19. Acesso em: 10 abril 2019.

BRZEZINSKI, Iria. **Desenvolvimento Profissional e Formação de professores no cenário das políticas de Educação.** In: XVII ENDIPE: Subeixo Desenvolvimento Profissional e Práticas Formativas. EDUECE – Livro 4, Ceará, 2014.

CAPES. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica**. Atualizado em:24 ago. 2017. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor> Acesso em: 25 set. 2017

CAMPOS, Roselane Fátima. **A Reforma da formação inicial dos professores da educação básica nos anos de 1990 – desvelando as tessituras da proposta governamental.** 2002. 242 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

CÂNDIDO SALES, Plano Plurianual Municipal 2018-2021 de 29 de dezembro de 2017. Diário Oficial do Munícipio. Ano V. Edição nº 00496, Caderno 1.

CÂNDIDO SALES, Lei nº 226, de 22 junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação do município e dá outras providencias. Diário Oficial, ano II, Edicação 00099, Caderno 1.

CARVALHO, Cristina Pereira. **As necessidades e expectativas das professoras-estudantes da pedagogia/Parfor sobre sua formação docente frente aos desafios da prática profissional**. 2014. 274 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2014

CIOFFI, Lara Cristina; BUENO, José Luas Pedreira. Análise das bases legais que fundamentam a política de formação de professores no brasil. **Anais do XXV Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação.** 2011. São Paulo, SP

COSERTTI, Berenice; CANNAN, Silvia Regina. O projeto das licenciaturas da URI – Um estudo das diretrizes Curriculares para a formação de professores da educação Básica. In: **Anais do XXIV Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação.** 2009. Vitória, ES

CONTRERAS, José. **Autonomia de Professores.** Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo, Ed. Cortez, 2002

CUNHA, Maria Couto; COSTA, Jean Mário Araújo. As Políticas de Formação, Profissionalização e Valorização do Magistério da Educação Básica no Brasil: Uma Nova Agenda. **Anais do XXV Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação.** 2011. São Paulo, SP

DINIZ, Marli. **Os donos do Saber: profissões e monopólios profissionais.** Rio de Janeiro, Revan, 2001.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. In: **Educar em Revista**, Curitiba, v. 24, p. 213-225, 2004.

DUBAR, Claude. **A Socialização: Construção das identidades sociais e profissionais.** Tradução: Andréa Sthael M. da Silva. São Paulo. Martins Fontes. 2005.

DURKHEIM, Émile. **Lições de Sociologia: a moral, o Direito e o Estado.** Tradução e notas de J.B. Damasceno Pena. São Paulo. T. A. Editor. 1983.

ENGUITA, M. F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. In: **Teoria & Educação.** Porto Alegre, n.4, p.41-61, 1991.

EVANGELISTA, Olinda. Faces da Tragédia docente no Brasil. **Anais** do XI Seminario Internacional de La Red Estrado – ISSN 2219-6854, México, 2016.

FERREIRA, Diana Lemes. A relação entre OCDE e a Política de Formação Docente Brasileira. **Anais** da 35ª Reunião Nacional da Anped, Grupo Temático VIII: Formação de Professores, Porto de Galinhas, PE, 21 a 24 de out de 2012. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/108-gt08> Acesso em: 30 de out de 2018.

FIGUEIREDO, Nice. Da importância dos artigos para a revisão de literatura. In: **R. bras. Bibliotecon. e Doc**. v. 23, p. 131-135, jan./dez. São Paulo, 1990

GALÚCIO, Euricléia do Rosário. **O que dizem os autores sobre a formação docente no Estado do Pará.** 111.f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

GOMES, Fabrício Augusto. **Políticas Emergenciais De Formação Continuada de Professores da Educação Básica: Estudo da Rede (2009) e do Parfor (2009) no Governo Popular Brasileiro.** 212. f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2014.

GOMIDE, Denise C. O Materialismo Histórico Dialético como enfoque metodológico para a pesquisa sobre políticas educacionais. In **Anais Eletronicos da Jornada do HISTEDBR – UNIOESTE, 11**, 2013, Cascavel, PR. Acesso em: 30 de julho de 2019.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural** . 6ª ed. São Paulo: Loyola, 1992.

HERMIDA, Jorge Fernando; LIRA, Jailton de Souza. Políticas Educacionais em tempos de Golpe: Entrevista com Demerval Saviani. Revista **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 39, nº. 144, p.779-794, jul-set, 2018.

HOLFLING, Eloísa de Mattos. Estado e Política Públicas Sociais. In: **Cadernos Cedes.** Campinas, Ano XXI, nº 55, novembro, 2001

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2016** - Notas Estatísticas. Fevereiro 2017. Brasília: INEP, 2017. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf> Acesso em: 02 out. 2017.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto.** Tradução: Célia Neves, Alderico Toríbio. 2ª Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

LAUANDE, Maria de Fátima de R. Franco. Política de Formação de Professores: O Curso de Pedagogia da UFMA. In: **Anais do XXVII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação.** 2015. Olinda, PE.

LIMA, Maria Aldecy Rodrigues de; OLIVEIRA, Geozadaque Bezerra; OLIVEIRA JUNIOR, Luiz Waldemir de. Formação e Profissionalização: Diálogos possíveis frente aos desafios da atualidade. **Anais do XXVIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação.** 2017. João Pessoa, PB.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas.** São Paulo, EPU, 1986

MACHADO, Adelino Soares Santos. **Licenciatura Plena parcelada em Pedagogia: Profissionalização e Proletarização do Trabalho Docente.** 172. f. Dissertação (Mestrado). Universidade de Brasília, Distrito Federal, 2010.

MACHADO, Maria Helena., org. Sociologia das profissões: uma contribuição ao debate teórico. In: ***Profissões de saúde*: uma abordagem sociológica [online]**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 1995, p. 13-33. ISBN: 978-85-7541-607-5. Disponível em: http://books.scielo.org/id/t4ksj/epub/machado-9788575416075.epub. Acesso em: 20 de novembro de 2018.

MARAFELLI, Cecília Maria. **O Desafio da formação de professores para as séries iniciais: um olhar sobre dois cursos de pedagogia.** 151 f. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica do rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. In: **Sísifo**, n. 8, p. 7-22, Lisboa, 2009.

MARTINS, Ludson Rocha. Teoria das Profissões, Marxismo e Serviço Social. In: **Temporalis,** ano 19, n.37, p. 45-64, jan/jun. Brasília, 2019.

MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política.** Tradução: Florestan Fernandes. 2ª Ed. São Paulo, Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl; ENGELS Friedrich. **A Ideologia Alemã: Feurbach – A oposição entre as concepções Materialista e Idealista.** Tradução: Frank Muller. 3ª Edicão. São Paulo, Martin Claret, 2005.

MARX, Karl; ENGELS Friedrich. **A Ideologia Alemã: Crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B Bauer e Stirner.** Tradução: Milton Camargo Mota. Petrópolis, Vozes, 2019

MASSON, Gisele. As Contribuições do Método Materialista Histórico Dialético para a Pesquisa sobre Políticas Educacionais.In> **Anais do IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – ANPEd Sul.** 2012. Caxias do Sul, RS

MAZZEU, Lidiane Teixeira Brasil. A política de formação docente no brasil: fundamentos teóricos e epistemológicos. 2009. **Anais da 32ª Reunião Nacional da Anped, Grupo Temático V: Estado e Política Educacional. Caxambú, MG,04 a 07 de outubro 2009**. Disponível em: < http://32reuniao.anped.org.br/trabalho_gt_05.html> Acesso em: 30 de out de 2018.

MELO, Katia Maria Silva de. **A (Re) Significação da Docência: Efeitos de Sentido no Discurso Oficial.** 181 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2010.

MELO, Jacicleide Ferreira Targino da Cruz. A Formação Docente no âmbito da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica – Parfor: Sentidos e efeitos produzidos no contexto da prática. **Anais do XXVIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação.** 2017. João Pessoa, PB.

MELLO, Elena Maria Biling. Direito a profissionalização e a Formação de Professores da Educação Pública do Estado do RS. In: **Anais do XXIV Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação.** 2009. Vitória, ES.

MAGALHÃES, Lívia Diana Rocha; BERTONI, Luci Mara; org. **As redes Científicas e o Desenvolvimento da Pesquisa:** Perspectivas multidisciplinares. São Carlos, SP, Ed. Pedro e João, 2011.

MENDONÇA, Luciana de Oliveira Souza. **Professores Iniciantes de Matemática: A constituição de referentes de ação no desenvolvimento da Profissionalidade.** Tese (Doutorado). Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2020. No prelo.

MINAYO, Maria Cecília de S. (Org.); DESLANDES, Suely F.; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade.** Petrópolis, Rio de Janeiro. Editora Vozes, 2009.

MORORÓ, Leila Pio. A Política Nacional de Formação de Professores e o papel das universidades públicas. In: ALMEIDA, José Rubens Mascarenhas de; MAGALHÃES, Lívia Diana Rocha; BERTONI, Luci Mara; org. **As redes Científicas e o Desenvolvimento da Pesquisa:** Perspectivas multidisciplinares. São Carlos, SP, Ed. Pedro e João, 2011.

MORORÓ, Leila Pio. A Formação em Serviço: O Parfor na Bahia. In: **Anais do XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino.** 2012. Campinas, SP.

MORORÓ, Leila Pio; SILVA, Renê. Os desafios da formação docente e o Plano Nacional de Formação De Professores Da Educação Básica (Parfor). In: **Anais do XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação.** 2013. Recife, PE.

MORORÓ, Leila Pio; COUTO, Maria Elizabete S. As condições de formação do professor-discente do Parfor na Bahia. In: **Horizontes (EDUSF)**, v. 33, p. 29-38, 2015. DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v33i1.121

MONTEIRO, A. Reis. **Deontologia das Profissões da Educação.** Coimbra, Ed. Edições MORORÓ, Leila Pio. A Política Nacional de Formação de Professores e o papel das universidades públicas. In: ALMEIDA, José Rubens Mascarenhas de; Almedina, 2005

NASCIMENTO, Simone M. B. Marcos legais para a formação de professores da educação infantil e desafios à docência. In: **Anais do XIII Congresso Nacional de Educação.** Curitiba, 2017.

NOGUEIRA, Sonia Martins de Almeida; MOURA, Sérgio Arruda. Diretrizes para uma melhor qualidade da educação: o PARFOR como ação política para promover a qualificação de professores de escolas públicas. Uma abordagem. In: **Anais do XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação.** 2013. Recife, PE.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n.166, p.1106-1333, out/dez, 2017.

NÚÑEZ, Isauro B.; RAMALHO, Betania L. A profissionalização da docência: um olhar a partir da representação de professoras do ensino fundamental. In: **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 46/9, p. 1-13, 2008.

OLIVEIRA, D.A. A reestruturação do trabalho docente. Precarização e flexibilização.In: **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set.-dez. 2004

OLIVEIRA, Dalila A. As políticas de formação e a crise da profissionalização docente: Por onde passa a valorização? In: **Revista Educação em Questão.** Natal, v.46, n.32, p. 51-74, mai/ago, 2013

OLIVEIRA, Sheilla Guimarães de Oliveira. **Profissionalização Docente: Elementos e Contribuições para a compreensão do Status "Profissional" do Magistério da Educação Básica.** 176. f. Dissertação (Mestrado). Universidade no Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, MG, 2017.

PANÇARDES, Bruna Casiraghi. **Profissão docente: Uma análise do seu significado, tal como entendido nas revistas de educação mais consultadas no Brasil (1988-2008).** 154. f. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Sáo Paulo, SP, 2010.

PANSARDI, Marcos Vinícius. A Formação de Professores e o Banco Mundial. In: **Anais do XXIV Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação.** 2009.Vitória, ES**.**

PASSOS, Vania Maria de Araújo. **A profissão docente e o curso de pedagogia na Universidade Federal de Tocantins.** 2011. 131. F. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, 2011.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao Estudo do método de Marx.** São Paulo, Ed. Expressão Popular. 1ª Ed, 2011.
PAULO NETTO, José Introdução ao método de Marx - PPGPS/SER/UnB. 2016. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=2WndNoqRiq8 Acesso em: 07 de ago. 2019

PEREIRA, Fabiana Golz Ribeiro. **Avaliação institucional na educação básica como apoio ao desenvolvimento profissional docente: uma análise a partir da formação de professoras-estudantes do PARFOR**. 2014. 72 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2014.

PUIATI, Lidiane Limana; SANDRI, Vanessa. Políticas de Formação de Professores em Periódicos Acadêmico-Cientificos da Área Educacional. In: **Anais do XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação.** 2013. Recife, PE.

RAIMANN, Elizabeth.G. A profissionalização docente e seus desafios. 2015. **Anais do XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE.** Paraná: PUC, 2015, pp. 13888 – 13907.

RAIMANN, Elizabeth.G. **Concepções de trabalho e profissionalização docente: sua redução à ação empreendedora**. 375. f. Tese (doutorado). Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2015 A.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e Competência.** São Paulo, Ed. Cortez, 20ª Ed, 2011

RIPA, Roselaine. **Nova Escola "A revista de quem educa" A fabricação de modelos ideais do Ser Professor.** 227. f. Tese (Doutorado). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP, 2010.

RODRIGUES, Maria de Lourdes. **Sociologia das Profissões.** 2ª Ed. Celta, Oeiras, 2002

RODRÍGUEZ, Margarita Victoria; BRITO, Silvia Helena Andrade de. Implantação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) em Mato Grosso do Sul. In: **Anais do XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação.** 2013. Recife, PE.

SANTOS, José Manuel Fernandes dos. Valores e deontologia docente. Um estudo Empírico. In: **Revista Iberoamericana de Educación.** Lisboa, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, 2008. ISSN: 1681-5653.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a Natureza e Especificidade da Educação. In: **Em Aberto,** Brasília, ano 3, n.22, jul/ago, 1984.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, D. O vigésimo ano da LDB: As 39 leis que a modificaram. In: **Revista Retratos da Escola**, v. 10, n. 19, p. 379-392, 2016.

SCALCON, S. O pragmatismo e o trabalho docente profissionalizado. In:**Perspectiva**. Florianópolis, v.26, n.2, 2008.

SHIROMA, E.O.; EVANGELISTA, O. A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. In: **Perspectiva,** Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 525-545, 2004.

SHIROMA, E. O. ; EVANGELISTA, O. Profissionalização docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

SEIÇA, Aline Bernardes. Ética e Deontologia dos Professores: pensamento e práticas. In: **Revista de Educação.** Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa. V. 7, n. 2, p. 63-79. Lisboa 1998. ISSN 0871-3928.

SILVA, Michele Castro. **A Profissionalização Docente no âmbito da formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Da valorização à precarização do trabalho de professores.** 201. f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

SILVA, M.A. **Organismos internacionais e a educação**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. Dicionário: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

SILVA, Renê. **Contradições na articulação dos entes federados para a implementação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) no Estado da Bahia.** 2015. 124 f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade

Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós Graduação em Educação, Vitória da Conquista. BA, 2015

SOARES, Solange Toldos. O processo de construção das diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia no brasil: pedagogia é docência? **Anais do XXV Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação.** 2011. São Paulo, SP

SOTERO, Nayara de Araújo. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR): as contradições da profissionalização em tempos de pauperização e precarização do trabalho docente**. 2016. 113f. - Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2016.

SOUSA, Maria do Socorro Brito de Oliveira. **O desenvolvimento da Profissionalização Docente: Histórias de Professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.** 100. F. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2015.

SOUZA, Michele Borges de. **A política de valorização docente na rede pública de ensino do estado do Pará (2007-2016): o caso Parfor**. 2017. 290 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2017. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em:<http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/9498>.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira R. de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira; GUIMARÃES, Valter Soares. A formação, prossionalização e sindicalização de professores - Um olhar a partir da produção acadêmica da região Centro-oeste. In: **Anais do XXIV Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação.** 2009. Vitória, ES.

TREVISAN, Andressa Christina. **Formação Continuada e Profissionalização Docente na rede municipal de São Paulo.** 206 f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2016.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.Tailândia, 1990.

VILAS BOAS, Maria Cristina Xavier Reis. Política para a Formação Docente: Uma análise do Plano Nacional de Formação de Professores. **Anais do XXVIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação.** 2017. João Pessoa, PB.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos.; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de Revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, v. 14, n. 41, p. 165-189. 2014. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2317 > Acesso em: 01 nov 2018.

VIEIRA, Juçara Dutra. Direito a Educação e Valorização Profissional. **Revista Retratos da Escola.** Brasília, v.10, n. 18, p. 25-35, jan-jun, 2016.

VITÓRIA DA CONQUISTA, Lei nº 2042, de 26 de junho de 2015. Aprova do Plano Municipal de Educação – PME e dá outras providências. Disponível em: www.pmvc.ba.gov.br

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS PROFESSORES EGRESSOS EM PEDAGOGIA ATRAVÉS DO PARFOR.

1) Conte um pouco sobre você: nome, idade, onde trabalha atualmente.
2) Discorra sobre sua trajetória profissional docente (quando começou, onde, medos, angustias)
3) Fale um pouco sobre o seu percurso escolar até a sua formação acadêmica.
4) Se fez pós-graduação, qual, onde, em que modalidade (presencial ou a distância), em que instituição (nome, privada ou pública)
5) O que a motivou a ser professora?
6) Que tipo de vínculo você tem com o seu município: Concurso ou contrato?
7) No seu trabalho, o que você faz diferente depois da formação?
8) O plano de carreira do seu município prevê mudanças significativas após a graduação? Você foi contemplada?
9) Que tipo de impactos a graduação trouxe em termos salariais?
10) Você continua atuando em sala de aula? Na mesma etapa da educação básica de antes da graduação? Ou mudou de função?
11) Com relação as condições de trabalho, o que mudou?
12) O que representou a formação no Parfor para sua vida profissional?
13) Na sua perspectiva, qual a relevância do Parfor como um todo, para a profissão docente?
14) Vou apresentar alguns aspectos de uma profissão e você poderá identificar se estão presentes ou não na sua vida como profissional docente.

    a. Existe reconhecimento do trabalho do professor, de forma que a sociedade entenda que só o professor pode realiza-lo?

    b. Existe um código claro de conduta e de ética e de um corpo de conhecimentos que pertençam exclusivamente aos profissionais do magistério?
    c. Você realiza tarefas basicamente intelectuais, que requerem a aquisição prévia de competências e existência de teoria (conhecimento altamente especializado, domínio de atributos específicos, adquirido por meio de disciplinas específicas)?

d. Você acredita que para o trabalho do professor é necessária a interiorização de conhecimentos por meio de longa formação e posse de licença/diploma reconhecido pela sociedade e pelo Estado? A sua formação foi em tempo adequado?
e. Existe um rigoroso controle de admissão de novos candidatos para professor? De forma a caracterizar como uma categoria autorregulada e que detenha o controle do seu trabalho?
f. Na sua percepção no trabalho docente para professores com o nível superior são priorizadas condições de trabalho adequadas?
g. As funções dos professores são especialmente valorizadas, com privilégios em relação ao renda, poder e prestígio para os que obtém a certificação em nível superior?
h. Você foi preparado para um trabalho de caráter pragmático e não exclusivamente teórico;
i. A sua formação proporcionou maior desenvolvimento de autonomia no processo de trabalho?

15) Com relação a autonomia no processo de trabalho, você considera que houve diferença antes e depois da sua formação?
16) Você considera a existência de padrões éticos próprios da profissão docente? Eles sempre fizeram parte da sua conduta, ou passaram a fazer depois da formação?
17) Você acredita ser necessária a formalização deste código ético deontológico para a docência?
18) Existe associação de professores ou sindicato na sua cidade?
19) O que caracteriza o professor como profissional do magistério, diferenciando-o dos demais profissionais da educação?
20) Na sua opinião, o curso de pedagogia no Parfor, dá maior enfoque na teoria ou na prática? Você concorda? Como você acha que deveria ser?
21) Você considera que adquiriu um corpo de conhecimentos na formação que são próprios da profissão docente? Quais são eles?
22) Qual o objetivo da educação?
23) Como via o conteúdo e a forma de trabalhar com os alunos e como vê agora?
24) Quem é seu aluno?
25) Como deve ser a relação professor e aluno?

26) Como levanta o material bibliográfico para suas aulas?
27) Você se sente melhor quando pode planejar suas aulas, escolhendo o conteúdo e produzindo o material, ou quando recebe auxilio como apostilas?
28) Existe preocupação do curso de formação em pedagogia no Parfor em preparar o professor para transformar conhecimentos teóricos/ científicos em saber escolar?
29) Como você avaliava seus alunos antes da formação inicial em nível superior e como avalia agora?
30) Como é a sua relação com seus colegas de profissão? Ela mudou depois da formação?