

## ARTIGOS

A FORMAÇÃO PROFISSIONAL  
DOS PROFESSORES: UM VELHO  
PROBLEMA SOB OUTRO ÂNGULO<sup>1</sup>

CECILIA MARIA MARAFELLI •  
PRISCILA ANDRADE MAGALHÃES RODRIGUES •  
ZAIA BRANDÃO

**RESUMO**

*O objetivo do artigo é abordar a formação profissional do professor pelo ângulo da sociologia das profissões. A representação do magistério como “vocação” e as premissas da tendência natural feminina para desempenho de uma atividade “maior” e superior às demais profissões – a de “educador” – trouxeram uma enorme ambiguidade para a formação dos professores. Nossa hipótese é que a disseminação dessa perspectiva contribuiu para a descaracterização profissional do magistério. A profissionalidade é condição necessária para a qualidade do exercício profissional, pois, ancorada no habitus profissional, viabiliza o desenvolvimento das ações razoáveis (“senso do jogo”) que, incorporadas pelas ações experimentadas no campo escolar, fundamentariam uma boa formação profissional.*

**SOCIOLOGIA • FORMAÇÃO DE PROFESSORES • PROFISSÃO DOCENTE •  
PEDAGOGIA**

THE PROFESSIONAL TRAINING OF TEACHERS:  
AN OLD PROBLEM FROM A NEW ANGLE**ABSTRACT**

*This article aims to address the professional training of teachers from the angle of the sociology of the professions. The representation of teaching as a “vocation” and the premises of the natural, feminine tendency to perform an activity “greater” than – and superior to – other professions, that of the “educator”, has brought a tremendous ambiguity to the training of teachers. Our hypothesis is that the spread of this perspective has contributed to the professional misrepresentation of teaching. Professionalism is a necessary condition for the quality of professional practice because, when anchored in professional habitus, it enables the development of reasonable actions (“sense of play”) that, incorporated into the actions experienced in the school field, supports good professional training.*

**SOCIOLOGY • TEACHER EDUCATION • TEACHING PROFESSION • PEDAGOGY**

## LA FORMATION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS : UN VIEUX PROBLÈME VU SOUS UN ANGLE NOUVEAU

### RÉSUMÉ

*L'objectif de cet article est d'aborder la formation professionnelle des enseignants sous l'angle de la sociologie des professions. La représentation de la carrière d'enseignant en tant que « vocation » et le presupposé de la tendance naturelle des femmes à l'exercice d'une activité « majeure » et supérieure aux autres professions – celle d' « éducatrice » – ont apporté une énorme ambiguïté à la formation des enseignants. Notre hypothèse est que la dissémination de cette perspective a largement contribué à la perte de caractère professionnelle de l'enseignement. La professionnalité est la condition nécessaire à la qualité de l'exercice professionnel, ancrée dans l'habitus professionnel elle rend viable le développement d'actions rationnelles (« sens du jeu ») qui, intégrées à des actions appuyées sur l'expérience du champ scolaire, sont le fondement d'une bonne formation professionnelle.*

SOCIOLOGIE • FORMATION DES ENSEIGNANTS • PROFESSION D'ENSEIGNANT •  
PÉDAGOGIE

## LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE LOS PROFESORES: UN VIEJO PROBLEMA DESDE OTRO ÁNGULO

### RESUMEN

*El objetivo del presente artículo es abordar la formación profesional del profesor desde el ángulo de la sociología de las profesiones. La representación del magisterio como “vocación” y las premisas de la tendencia natural femenina para el desempeño de una actividad “mayor” y superior a las demás profesiones –la de “educador”– ocasionaron una enorme ambigüedad a la formación de los profesores. Nuestra hipótesis es que la diseminación de esta perspectiva contribuyó para la descaracterización profesional del magisterio. El profesionalismo es una condición necesaria para la calidad del ejercicio profesional, ya que por estar anclado al habitus profesional, viabiliza el desarrollo de las acciones razonables (“sentido del juego”) que, incorporadas por las acciones experimentadas en el campo escolar, fundamentarían una buena formación profesional.*

SOCIOLOGÍA • FORMACIÓN DE DOCENTES • PROFESIÓN DOCENTE •  
PEDAGOGÍA

**Q**UANDO TOMAMOS COMO OBJETO DE PESQUISA A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NOS cursos de Pedagogia, não ignorávamos o desafio que enfrentaríamos para ultrapassar os “lugares comuns” e o senso comum “douto” que caracterizam a produção bibliográfica presente nas revistas acadêmicas.

As pesquisas disponíveis apresentam-nos um quadro muito crítico sobre a falta de identidade do curso. Criado em 1939 para formar “técnicos de educação”, sofreu inúmeras reformulações legais, corporativas e institucionais. Esse movimento de permanentes reformulações tem provocado enorme descontinuidade às tentativas de adequá-lo à sua “atual” função de formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Além disso, segundo os analistas, o baixo prestígio desses cursos e da carreira do magistério tem atraído estudantes com formação escolar precária ou fortemente motivados pela ideologia do dom e gosto, que representam as antíteses da profissionalização. Entretanto, pesquisas recentes, inclusive a nossa, sugerem que grande parte dos seus estudantes faz uma escolha “forte”<sup>2</sup> pelo curso, mas não pretende atuar como professor.

Dermeval Saviani (2009, 2012) descreveu minuciosamente a transformação histórica, no Brasil, das propostas e legislação sobre a formação de professores para atuar na escola primária (anos iniciais do ensino fundamental). O panorama indica uma enorme fragmentação de propostas, desde a criação e expansão das escolas normais de nível médio até o modelo atual de cursos superiores de Pedagogia. Sem nunca ter

2

No sentido de que, se tivessem oportunidade, não escolheriam outro curso.

encontrado uma clara identidade,<sup>3</sup> esses cursos tornaram-se objeto de interesse do setor privado e dos cursos de educação a distância – EaD –, num quadro de expansão acelerada do ensino superior, pelo baixo custo de sua implantação e manutenção (GATTI; BARRETTO, 2009).

Desenvolvida a revisão bibliográfica a partir de diferentes recortes teórico-metodológicos sobre as funções, objetivos, alternativas e características do magistério, ficaram óbvias as recorrentes análises sobre as insuficiências das políticas oficiais de formação do magistério. As propostas emergentes do campo acadêmico acabam por reafirmar a presença de uma conjunção de fatores empíricos, representações sociais e idealizações que indicam a presença de um círculo vicioso de análises sobre a formação profissional de professores.

Ao tentar escapar da repetição desse círculo vicioso, recorreremos ao campo da sociologia das profissões, na tentativa de construir uma nova compreensão dos fundamentos e princípios do desenvolvimento da carreira do magistério entre nós.

Neste texto, formulamos uma hipótese sobre a inadequação dos processos de formação profissional do magistério. Do nosso ponto de vista, ela está ancorada na pressuposição de uma carreira especialmente ajustada e inspirada nas supostas características afetivas e disposições instintivas do gênero feminino para lidar com as crianças e gerações mais novas. Essas características “naturais”, articuladas a representações sobre um dom natural e, até mesmo, religioso (“magistério é um sacerdócio”) para a ação educativa, configuraram comportamentos sociais ideais a um trabalho considerado eticamente superior ao das outras profissões.

## RETOMANDO TRABALHOS CLÁSSICOS SOBRE O TEMA

Gouveia (1965/1970) e Pereira (1969), ambos professores da Universidade de São Paulo – USP – e discípulos de Florestan Fernandes, evidenciaram a importância dos aportes da sociologia para compreensão e análise do papel do professor na realidade escolar brasileira, desde a época em que a formação dava-se nas escolas normais. *Professoras de amanhã* (GOUVEIA, 1965/1970), *A escola numa área metropolitana* e *O magistério primário em uma sociedade de classes* (PEREIRA, 1969) foram pesquisas fundadoras da abordagem sociológica do magistério como profissão feminina e do ensino primário (anos iniciais do ensino fundamental) no Brasil.

A sociologia da educação até então era incipiente nos currículos dos cursos de formação de professores. Luiz Pereira (1969, p. 158), nessa época, já questionava fortemente a ausência de formação na área das ciências sociais para os “educadores” “por não atentarem adequadamente à natureza das conexões estruturais e funcionais do sistema escolar com os demais integrantes do sistema social global”. No

### 3

Saviani (2009) desenvolveu importante análise sobre a falta de identidade dos cursos de Pedagogia por meio da análise histórica das formas institucionais dos cursos de formação de professores. Para o autor, tanto os cursos normais quanto os de licenciatura e o de Pedagogia, ao dispensarem a exigência de “escolas-laboratório”, relegaram o aspecto pedagógico-didático a um nível secundário expresso na disciplina de didática, entendida em termos curriculares “como um conteúdo” ou mais uma disciplina. “Consequentemente, o aspecto pedagógico-didático, em lugar de se constituir em um novo modelo a impregnar todo o processo de formação docente, foi incorporado sob a égide do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos” (p. 147).

mesmo texto, faz referência implícita aos cursos de Pedagogia ao afirmar que “as condições histórico-sociais em que *aparece o educador como especialista ‘intelectual’* permitem compreender como o ‘progressivismo’ se torna inerente aos seus papéis sociais”; decorreria daí a perspectiva de um papel maior e mais importante para eles, pois estaria em suas mãos o desenvolvimento da nação por meio da educação.<sup>4</sup>

Utilizando estratégias sociodemográficas, em suas pesquisas, para mapeamento dos perfis da população estudada, Gouveia (1970) e Pereira (1969) assinalaram a existência de duas orientações ideológicas opostas na sociedade brasileira – uma tradicional e outra moderna. Os dados produzidos indicavam que a escolha pelo magistério era vista, de uma perspectiva tradicional, como profissionalização feminina compatível com o papel da mulher na família e na sociedade. A inclinação para o magistério encontraria terreno fértil, sobretudo entre moças de formação tradicional que, devido ao baixo capital cultural (“pouco instruídas”, na expressão dos autores), careciam de motivação ou inclinação para o trabalho intelectual. Entre os traços intrínsecos atribuídos ao magistério estariam o instinto maternal feminino, o amor pelas crianças, a compreensão, o jeito, a paciência, etc.; os fatores extrínsecos, entre outros, seriam o salário reputado baixo, as poucas horas de trabalho e férias escolares longas, facilitando a “dedicação ao lar”. Para Pereira (1969), essas características marcariam a diferença entre os graus de profissionalização das carreiras consideradas masculinas e as femininas, como o magistério, assim como baixo prestígio e menor remuneração das professoras.

As condições do desenvolvimento psicológico das crianças e jovens, as características individuais e os objetivos de desenvolvimento integral dos estudantes monopolizaram os programas de formação docente (CATANI; SILVA, 2011) até a metade do século XX, com ênfase na “psicologia educacional”, numa didática de caráter “tecnicista” e numa “filosofia educacional”.<sup>5</sup>

Até a década de 1960, a carreira do magistério era representada como carreira “nobre” que, embora mal remunerada, era adequada às jovens de classe média vocacionadas para o magistério. Como a bibliografia atual indica, essa representação contrasta fortemente com as pesquisas mais recentes sobre o status e o perfil atuais dos estudantes que ingressam nas licenciaturas e nos cursos de Pedagogia. Apesar das enormes transformações sociais e culturais experimentadas pela sociedade brasileira nas últimas décadas e das estratégias de escolha fundamentadas na contagem dos pontos no Exame Nacional do Ensino Médio – Enem –, hierarquizando as diferentes carreiras, ainda é presente a indicação da “vocação feminina” e do “gosto” como os principais motivos da escolha pela carreira do magistério, na perspectiva “tradicionalista”

4 Cabe lembrar que ainda hoje, na segunda década do século XXI,   do senso comum a ideia de que a educa o   a chave para a soluço de todos os problemas sociais.

5 As aspas em “educacional” visam a destacar o distanciamento dos campos disciplinares de origem, na perspectiva de “ciências da educa o”, que ainda hoje   uma questão de debate na área.

apontada por Gouveia (1965/1970), em pesquisas realizadas desde a década de 1950.

Nas décadas de 1950-1960, a modernização, a industrialização e o desenvolvimentismo da era JK,<sup>6</sup> aliados à hegemonia das teorias do “capital humano” na área, identificavam a educação como motor do progresso econômico e social. Segundo essa lógica, o desenvolvimento brasileiro demandava a ampliação e o aperfeiçoamento do sistema escolar. O distanciamento entre as práticas escolares e as práticas sociais e culturais das camadas populares criava um abismo entre a norma culta e as exigências escolares e as condições de vida dos setores populares. A construção do bem-sucedido método de alfabetização de Paulo Freire, na década de 1960, estabeleceu a ponte entre os dois universos, partindo da valorização da cultura e práticas linguísticas de uso popular.

Mas o mito da superioridade da educação, além de ter desviado a atenção sobre a especificidade da formação profissional do professor –, alçado à posição superior de “educador” –, supôs equivocadamente que o acesso à escolarização independeria de condições infraestruturais de saúde, saneamento, habitação e emprego. Cabe ressaltar que, ainda hoje, o discurso à prioridade conferida à educação, em sua forma escolar, estaria ancorado no desconhecimento do impacto das condições de vida das camadas populares sobre o desempenho dos alunos na escolaridade básica.

## AS ANÁLISES SOBRE OS CURSOS DE PEDAGOGIA HOJE

Os resultados obtidos em bancos de dados oficiais na última década (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – Enade –, censos escolares, etc.) indicam que os estudantes que optam pelo magistério concentram-se nos cursos de instituições do ensino superior privado, normalmente são egressos do ensino médio público e, entre eles, os da área da Pedagogia obtêm as menores médias no exame. A maioria dos candidatos à Pedagogia procede de famílias em que os pais têm baixa escolaridade e, até recentemente, representava a primeira geração da família a ingressar no ensino superior (CASCIANO, 2016).<sup>7</sup>

Além disso, o preconceito a respeito da carreira do magistério foi assinalado em pesquisa (NOGUEIRA; PEREIRA, 2010) que investigou estudantes de Pedagogia com perfil social e escolar mais elevado. Os resultados indicavam as restrições que a família e o grupo de amigos e conhecidos faziam à escolha do magistério por aqueles que teriam tido condições de optar por cursos mais seletivos. Essas escolhas atípicas ou improváveis, do ponto de vista estatístico, evidenciam que esses estudantes enfrentaram preconceitos bastante arraigados desses setores,

<sup>6</sup> Governo do presidente Juscelino Kubitschek, 1956-1961.

<sup>7</sup> Pesquisa de mestrado de Casciano (2016), com dados recentes sobre professores iniciantes de Pedagogia, formados por uma universidade pública do Rio de Janeiro, apresenta um percentual bem maior de pais e mães desses professores com escolaridade média completa e curso superior, indicando a ampliação da escolarização superior entre extratos anteriormente excluídos desse nível de ensino.

tendo em vista o desprestígio e as perspectivas salariais e da carreira no contexto brasileiro.

Com proventos inferiores às demais profissões e acesso limitado ao consumo de bens culturais, assim como condições escolares anteriores e formação profissional bastante insatisfatórias nos cursos superiores – segundo o que declararam no questionário do Enade –, é provável que os alunos das licenciaturas, hoje docentes, constituam parte muito representativa dos atuais professores da escola fundamental. Além disso, os professores menos preparados tendem a estar mais concentrados nas escolas com menores insumos, trabalhando com os alunos mais pobres. O caráter altamente regressivo das políticas públicas, entre nós, tem levado historicamente às instâncias que têm mais recursos e poder para ofertar serviços educacionais de qualidade, preferencialmente aos segmentos com maior poder de pressão na sociedade. Já as instâncias com menores recursos e poder são submetidas a modalidades mais precárias de oferta da educação superior, comuns à maioria das instituições privadas e muito sujeitas a improvisações e a interesses empresariais, que pouco compromisso tem com as demandas educativas propriamente ditas.

Precárias condições de formação superior e de trabalho nas escolas e capital escolar e cultural limitados são fatores que interferem no tratamento dos conteúdos curriculares e afetam diretamente o processo de profissionalização docente dos professores no exercício do magistério em escolas que atendem estudantes que dependem exclusivamente das escolas para ter acesso aos conhecimentos escolares valorizados socialmente.

A ambiguidade de representações sobre o papel social do magistério e as características de insuficiência da formação para o exercício profissional identificadas pelas pesquisas empíricas e registradas em banco de dados oficiais, recorrentemente retomadas pela literatura acadêmica e mediática, têm motivado a inconstância subjacente às propostas de reformulação dos cursos de Pedagogia.

No conjunto da bibliografia analisada, assim como nas pesquisas que temos desenvolvido sobre os cursos de Pedagogia, é recorrente a crítica a quase ausência de conhecimentos didático-pedagógicos na grade curricular. A resposta a essas críticas repercutiu, na maioria das vezes, em simples aumento da carga horária dos estágios, sem que realmente ampliassem o aprendizado prático da docência sob supervisão institucional.

Do nosso ponto de vista, a crítica ao caráter tecnicista da didática, emergente nas décadas de 1970 e 1980, acabou por negligenciar os aspectos pragmáticos e instrumentais da formação de professores. Segundo Saviani (2009, p. 147), desde a ampliação dos cursos normais, a dispensa da exigência de “escolas-laboratório” relegou o aspecto

pedagógico-didático a um nível secundário expresso na disciplina de didática, entendida em termos curriculares “como um conteúdo” ou mais uma disciplina. Consequentemente, tanto nas licenciaturas como nos cursos de Pedagogia, o aspecto pedagógico-didático, em lugar de se constituir em um novo modelo a impregnar todo o processo de formação docente, foi incorporado sob a égide do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos.

Silva *et al.* (1991), no mesmo sentido, ao desenvolverem um “estado da arte” sobre a formação de professores, abrangendo os anos 1950 a 1986, constataram diversos trabalhos para, principalmente, análise e discussão sobre a formação dos professores, denunciando a grande imprecisão sobre qual o perfil desejável a esse profissional. Diferentes obras, ao longo do tempo, fazem críticas aos currículos dos cursos apontados como enciclopédicos, elitistas e idealistas. Consideram, ainda, que as diferentes reformas acabaram por aligeirá-los por meio de currículos de formação geral diluída e formação específica cada vez mais superficial (SILVA *et al.*, 1991, p. 135).

Em um período muito curto de tempo, o lócus de formação docente no país deslocou-se, prioritariamente, para o ensino superior. Dadas as novas exigências legais, como seria de se esperar, observa-se, após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9394/1996) (BRASIL, 1996), uma explosão de cursos superiores de licenciatura para formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental e da educação infantil.

Entre 2001 e 2006, segundo Gatti e Barretto (2009), verifica-se que os cursos de licenciatura, destinados basicamente à formação de professores polivalentes (Pedagogia), praticamente dobraram. Esses alunos estudam mais em faculdades isoladas e menos em universidades do que seus colegas das demais licenciaturas (professores especialistas). Além disso, ainda que a maior parte das matrículas dos cursos de licenciatura encontre-se no período noturno, observa-se que os cursos destinados à formação dos professores polivalentes têm mais alunos nesse período (68,6%) do que os das demais licenciaturas (60%). Uma pesquisa recente, sobre os cursos de Pedagogia em uma universidade pública do Rio de Janeiro (RODRIGUES, 2014) analisou as diferenças de condições materiais, administrativas, pedagógicas e culturais a que estão expostos os alunos do ciclo noturno, em relação aos do diurno numa mesma instituição.

O balanço desenvolvido por Gatti (2009) sobre as licenciaturas e os cursos de Pedagogia reafirmou que esses cursos de formação de professores ocupam um lugar secundário no modelo de universidade brasileira. Decorre daí uma ordem hierárquica na academia universitária, na qual as atividades de pesquisa e de pós-graduação têm reconhecimento e ênfase, enquanto a dedicação ao ensino e a formação de professores

supõem atividades de muito menor prestígio no mundo acadêmico. Os professores doutores, absorvidos na corrida pela maior pontuação das pós-graduações pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, são levados a priorizar as atividades de pesquisa e a dedicar menos tempo e investimentos no trabalho nas graduações.

## **OS CURSOS DE PEDAGOGIA NA PERSPECTIVA DA SOCIOLOGIA DAS PROFISSÕES**

Muitos pesquisadores que têm refletido sobre a questão da formação profissional dos professores contrapõem-se à visão naturalista como a analisada anteriormente sobre o dom natural para o magistério, próprio ao sexo feminino. No campo da sociologia das profissões, Wittorski (2007) destaca que toda profissão implica em uma ocupação precisa da qual é possível retirar os meios de existência. Caracteriza-a como campo de atividades de certo prestígio, dado seu caráter intelectual ou artístico, o domínio de um saber esotérico (para conhecimento profissional distinto, específico e científico) e pela posição social daqueles que a exercem.

No caso dos cursos de Pedagogia, como visto anteriormente, a formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental (antigo primário) não configuraria uma profissão, dada a dificuldade de identificar o fundamento científico específico de sua formação profissional, devido, até mesmo, à minimização da importância dos aspectos didáticos e instrumentais da formação do magistério (nos quais se encontraria seu saber específico).

O desprestígio da carreira, segundo Vargas (2013), estaria ligado, também, à fraca participação dos professores na organização e controle da formação e exercício profissional. As “carreiras imperiais”, como nomeia Edmundo Campos Coelho (1999), criaram órgãos específicos “nos níveis institucional, salarial, simbólico, político e de mercado” (VARGAS, 2013, p. 244). Criadas e geridas por profissionais, essas carreiras têm desempenhado importante papel de mediadoras da qualidade da formação específica, assim como órgãos fiscalizadores éticos das práticas profissionais. Vargas (2013), ao analisar a “tríplice crise” no âmbito da formação de professores – quantitativa, qualitativa e sistêmica –, sugere a tensão entre a necessidade de ampliação da categoria e a melhoria da qualidade da formação, essa última há muito tempo apontada como insuficiente e inadequada aos desafios da escolarização entre nós. Do ponto de vista sistêmico, a autora destaca a ausência de apoios institucionais semelhantes à Ordem dos Advogados do Brasil – OAB – e conselhos profissionais próprios às chamadas carreiras imperiais (Medicina, Direito e Engenharia), que trabalham para garantir a qualidade da formação e da atuação profissional.

Nesse sentido, como assinalamos anteriormente, a representação do magistério como “vocação” e as premissas da tendência natural feminina para desempenho de uma atividade “maior” e superior às demais profissões – a de “educador” – trouxeram enorme ambiguidade para a formação dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Nossa hipótese é que a disseminação dessa perspectiva contribuiu fortemente para a descaracterização profissional do magistério, pois a ideia do “dom” para o magistério e da “vocação feminina” para lidar com as crianças distancia-se da percepção da importância da dimensão científico-técnica da formação profissional. O autodidatismo aliado à vocação/motivação intrínseca para a atividade – de forma homóloga a ação das mães ao educarem os filhos – não contempla as exigências de conhecimentos das ordens científicas e técnicas para lidarem com a complexidade das sociedades, a densidade e diversidade da população que habita as cidades, nem com os desafios dos sistemas escolares em relação à pluralidade cultural e estratificação social da população que atende.

A perspectiva de prática artesanal (*métier*) baseada na proximidade e na observação da ação dos agentes mais experientes (desenvolvida na maioria dos estágios em sala de aula) remete a uma forma específica de trabalho, o artesanato, adquirido por uma forma “natural” de transmissão de saberes e habilidades específicas, pela imitação e convívio com os mestres mais experientes. Quando, como é o caso do professor de crianças, a atividade vem ligada à idealização de uma função social maior e mais nobre do que as demais profissões, gera-se uma representação do magistério, como mais que uma profissão, um “sacerdócio”. Essa ideia tem alimentado baixas remunerações, condições de trabalho inadequadas, do ponto de vista material, administrativo e pedagógico, exigindo a improvisação permanente dos professores e prejudicando diretamente o trabalho docente.

No caso dos professores dos anos iniciais, essa visão do magistério como ocupação maior – a de educador – e não uma profissão como outra qualquer, contribuiu para seu distanciamento das “profissões masculinas” exercidas em tempo integral e com apoio em conhecimentos específicos profissionais de caráter científico (esotéricos). Profissões essas que têm maior autonomia, autogestada pelos conselhos e ordens profissionais, com poder de autocontrole, explicitamente reconhecidas pela sociedade.

No caso do magistério, propostas políticas, como as avaliações em larga escala do sistema escolar, vêm impondo-se de cima para baixo aos professores, até mesmo sob a égide de organismos internacionais (Banco Mundial, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE). O poder externo, por parte das universidades e das agências públicas do Estado, definindo currículos e estrutura dos cursos sem a interferência do próprio grupo profissional, já foi apontado por

vários autores. Por exemplo, Sarti (2012), analisando a presença de três agentes no processo de triangulação da formação docente – o Estado, a universidade e o professor –, destaca o protagonismo dos dois primeiros e a ausência do terceiro agente, que não tem voz na definição dos rumos e princípios de sua própria formação profissional.

Para Freidson (1984), cinco atributos diferenciam as profissões dos *métiers*: (1) a profissão define suas próprias normas de estudo e formação; (2) a prática profissional frequentemente recebe seu reconhecimento legal sob a forma de uma licença para exercê-la; (3) as instâncias de admissão e de habilitação são compostas por membros da profissão; (4) a legislação relativa à profissão é, em grande parte, estabelecida pela própria profissão; (5) o profissional atua de forma relativamente independente do juízo e do controle dos não profissionais.

Contrariamente à distinção clássica entre *métier* e profissão (um com a dominante técnica e outro com a dominante intelectual), assinalamos que são os níveis de organização autônoma do campo de atividade e a formalização institucional dos órgãos profissionais que permitem fazer a diferença entre os dois termos. Em outras palavras, uma profissão é um *métier* socialmente organizado, reconhecido e controlado pelos próprios pares.

## DIDÁTICA: SABER ESPECÍFICO DA PROFISSÃO?

A relação do ofício docente com as características maternais femininas restringe a tarefa educativa à simples socialização. À semelhança da mãe, a professora primária e a da pré-escola seriam, antes de tudo, formadoras de atitudes e valores (educadoras). Como nas escolas de “ler, escrever e contar”, presentes antes da organização do sistema escolar, considerava-se que os conteúdos seriam tão elementares que não necessitariam de formação específica para sua transmissão.

A profissionalização “põe em cena” as aquisições pessoais ou coletivas, tais como os saberes, os conhecimentos, as capacidades e as habilidades específicas. Ela reside no jogo da construção e aquisição desses elementos que permitirão caracterizar alguém como pertencente a um quadro profissional reconhecido entre pares, ou seja, dotado de formação específica e científica para o exercício profissional, distinta, portanto, dos conhecimentos operacionais adquiridos informalmente na socialização feminina.

Nossa pesquisa dá indícios da didática como potente caminho para a formação profissional do professor, de modo a construir saberes próprios para a atuação profissional. Quando falamos de didática, consideramos todas as disciplinas que tratam da didática: aquelas das áreas específicas, que se dedicam às questões gerais da didática na área da educação, bem como as práticas de ensino/estágios.

Nos questionários aplicados pelo Grupo de Pesquisas em Sociologia da Educação (SOCED/PUC-Rio) para esta pesquisa, respondidos por 542 estudantes de cursos de Pedagogia de seis instituições, quando questionados sobre a importância de disciplinas de metodologia de ensino, como didática da matemática, didática da língua portuguesa, estágios e práticas de ensino, mais de 90% dos estudantes entrevistados assinalaram que tais disciplinas são de fundamental importância para sua formação, porém, como já observado nos resultados de pesquisas sobre formação de professores, os futuros docentes ressentem-se de uma formação mais direcionada para sua prática profissional. Nossos dados indicam que, durante as aulas de didática, a pouca discussão e análise de recursos didáticos que farão parte do escopo de trabalho desse futuro profissional, como livros infantis, livros didáticos, material concreto, análise de situações de sala de aula, etc., pode indicar que tais cursos mantêm uma discussão distante da realidade profissional do futuro professor.

Em contrapartida, os estágios também não propiciam um espaço de imersão profissional desses estudantes (CANÁRIO, 2001; ROLDÃO, 2007; RODRIGUES, 2012) em seu futuro contexto de trabalho, de modo que o estudante possa, durante sua formação acadêmica, aproximar-se de seu futuro espaço de atuação profissional. Os estágios são vistos apenas como espaços de aplicação da prática, não sendo considerados estruturantes da formação profissional do professor.

Como vimos em Sarti (2012), o professor da educação básica tem pouca ou nenhuma participação efetiva na formação de seus futuros pares. O acompanhamento de estagiários pelos professores regentes de turma fica muito mais numa perspectiva burocrática (RODRIGUES, 2012), tendo em vista a conhecida distância entre o mundo universitário e o sistema escolar básico. Ou seja, apenas atestando a carga horária de estágio, centrado normalmente na simples observação da sala de aula, sem previsão do debate necessário entre o estagiário e o professor regente sobre as práticas escolares observadas em sua relação com as disciplinas do curso de Pedagogia.

Atualmente, aqueles que se preocupam com as questões do ensino têm se debruçado a pensar o que o professor precisa saber para sua atuação profissional. Ancorado em diversos relatórios de pesquisas sobre como melhorar o ensino, Lee Shulman (1987) destaca que um dos temas recorrentes é a profissionalização do ensino, de modo que a profissão torne-se cada vez mais respeitada, responsável e com melhores remunerações. Para tanto, o autor defende que existe uma base de conhecimentos para o ensino que, codificado e codificável, articula uma série de conhecimentos e habilidades pautados na ética e na responsabilidade coletiva, mas que nem os professores conseguem articular “o que” sabem com o “como” sabem ou mesmo “como” e “porque” o

fazem. Pautado em uma ideia de que “o ensino necessariamente começa com o professor entendendo o que deve ser aprendido e como deve ser ensinado” (SHULMAN, 1987, p. 205), o autor ressalta que o “conhecimento pedagógico do conteúdo”, que combina o conteúdo da matéria com o conhecimento pedagógico, é o que irá distinguir um simples especialista de conteúdo de um professor.

## O CURSO DE PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DO PROFESSOR

Diante das hipóteses apresentadas, podemos ir além, questionando até que ponto estaria o curso de Pedagogia oferecendo a formação profissional prévia adequada aos desafios da escola hoje, auxiliando os estudantes na conquista de seu “*habitus* profissional”. Com que “ferramentas estratégicas” esses estudantes estariam munindo-se das disposições necessárias (*habitus* profissional) no decorrer de sua formação que os possibilite enfrentar os desafios iniciais da profissão.

Os antigos cursos de formação de professores, os cursos normais, de certa forma articulavam esses conhecimentos e tinham um viés prático definido. Esse estudante, a/o normalista, na maioria das vezes estava, a partir do segundo ano de formação, imerso em escolas – quase sempre nos chamados colégios de aplicação. Nesses estágios frequentes, o futuro professor iniciava observando as aulas de um docente experiente, mas logo estava planejando e executando suas próprias aulas, sob orientação e observação criteriosa de seus professores de didática ou práticas de ensino.

Esse estudante se percebia, desde o início de seu curso, como um futuro professor e o campo profissional estava definido previamente; ele sabia que seria um professor “primário” – o atual professor das séries iniciais do ensino fundamental.

Os estudantes do curso de Pedagogia investigados por nossa pesquisa parecem não se identificar imediatamente com a profissão de professor, como ocorria com aqueles que faziam os antigos cursos normais ou cursos de formação de professores. Eles se veem como pedagogos, percebem sua identidade como sendo múltipla, com variadas possibilidades de atuação, ainda que, na área de educação, grande parte deles diz não querer ser professor ou, no máximo, que essa seria sua segunda opção. Ao serem indagados sobre suas pretensas áreas de atuação, o maior percentual de escolha, 42,6%, recaiu sobre a opção “outras áreas da pedagogia” seguida de educação infantil, com 34,9% das respostas. O menor percentual de escolha, 22, 5%, ocorreu para o ensino fundamental, séries iniciais.

Hoje, o curso de Pedagogia é o principal espaço de formação do professor para as séries iniciais e para educação infantil. Mas cabe

a indagação: a proposta da “universitarização” no curso de Pedagogia prioriza a formação do professor ou a do pedagogo?

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Buscamos, neste trabalho, discutir a formação profissional do professor pelo olhar da sociologia das profissões.

Consideramos que um dos principais problemas do curso de Pedagogia está em sua desarticulação do campo de trabalho, além das dificuldades já sabidas em ter um corpo discente com formação precária desde a educação básica e condições insuficientes para se dedicar aos estudos. A universidade, enquanto detentora dos processos de formação do professor, dos conhecimentos científicos, tende a não valorizar o ensino e, menos ainda, o professor da educação básica e os conhecimentos práticos da atuação profissional.

Se a formação inicial não tem condições de dar todo o suporte necessário para o exercício profissional – e entendemos que em nenhuma profissão forma-se somente com o curso prévio –, é na inserção, ou seja, por meio da própria atuação profissional que serão dados elementos para que o professor desenvolva atitudes e habilidades que o possibilite aprimorar-se profissionalmente. Como vimos, os estágios, como primeiro momento dessa articulação, têm se mostrado inteiramente inadequados, tendo em vista seu caráter predominantemente burocrático. Em contraponto, as próprias condições do trabalho no sistema escolar privado e público são muito adversas ao aperfeiçoamento profissional, com exceção de um pequeno número de escolas bem situadas nas avaliações em larga escala no Brasil (BRANDÃO; CANEDO; XAVIER, 2012).

É, portanto, uma de nossas principais hipóteses que a grande ausência, indicada por professores e alunos do curso de Pedagogia, de uma maior ênfase na prática e nas relações teoria/prática estaria, de certa forma, na demanda por aquisições do “*habitus* profissional”, ou seja, de “razões práticas” para o exercício profissional.

Ora, a docência, como profissão, implica na aquisição de um conjunto de conhecimentos, comportamentos, disposições, destrezas, atitudes e valores que mobilizariam e potencializariam as ações pedagógicas do professor na interação com seus alunos durante o processo de desenvolvimento da aprendizagem. Desse ponto de vista, os conceitos de *habitus* e campo, desenvolvidos por Bourdieu, configuram claramente as exigências da teoria (conhecimentos científicos) e prática (experiência no campo escolar e na sala de aula) para o desenvolvimento das disposições adequadas ao “jogo escolar”. A profissionalidade é condição necessária para a qualidade do exercício profissional, pois, ancorada no *habitus* profissional, viabiliza o desenvolvimento das ações razoáveis (“senso do jogo”), profundamente incorporadas no campo profissional,

sem que seja necessário, a cada momento, reconstituir racionalmente todas as “jogadas possíveis para o desenvolvimento das ações/estratégias adequadas. São as “razões práticas”, derivadas dos *habitus* incorporados pelas ações experimentadas no “campo” escolar, que fundamentariam uma boa formação profissional.

Apesar de reconhecer as inúmeras dificuldades implicadas numa mudança da lógica hierárquica entre universidade e escola, julgamos que seria necessário conseguir caminhar para uma maior articulação entre essas duas instituições, reconhecendo um maior “protagonismo dos professores em exercício no sistema escolar” na formação profissional de sua categoria.

## REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, Zaia; CANEDO, Maria Luiza; XAVIER, Alice. Construção solidária do *habitus* escolar: resultados de uma investigação nos setores público e privado. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n. 49, p. 193-218, 2012.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- CANÁRIO, Rui. A prática profissional na formação de professores. In: PAIVA, Bartolo. *Formação profissional de professores no ensino superior*. Porto: Porto, 2001. p. 31-45.
- CASCIANO, Rômulo Loureiro. *A profissionalidade docente de professores iniciantes: um estudo com licenciados em Pedagogia e em Biologia*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.
- CATANI, Denice Barbara; SILVA, Vivian Batista da. Cultura profissional dos professores: construções da excelência docente (Brasil, 1870/1970). In: CORREA, Rosa Lydia Teixeira, MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos; SIMÕES, Regina Helena Silva (Org.). *História da profissão docente no Brasil*. Vitória: EDUFES, 2011. p. 197-228.
- COELHO, Edmundo Campos. *As profissões imperiais: medicina, engenharia e advocacia no Rio de Janeiro, 1822-1930*. Rio de Janeiro, São Paulo: Record, 1999.
- FREIDSON, Eliot. The changing nature of professional control. *Annual Review of Sociology*, v. 10, n. 1, p. 1-20, 1984.
- GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Coord.). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Unesco, 2009.
- GOUVEIA, Aparecida Joly. *Professoras de amanhã: um estudo de escolha ocupacional*. São Paulo: Pioneira, 1970. Original publicado em 1965.
- NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; PEREIRA, Flávia Goulart. O gosto e as condições de sua realização: a escolha por pedagogia entre estudantes com perfil social e escolar mais elevado. *Educação em Revista*, v. 26, n. 3, p. 15-38, dez. 2010.
- PEREIRA, Luiz. *O magistério primário numa sociedade de classes*. São Paulo: Pioneira, 1969.
- RODRIGUES, Priscila Andrade Magalhães. Uma proposta de colaboração entre universidade e escola na formação de professores através do estágio supervisionado. In: RODRIGUES, Priscila Andrade Magalhães et al. (Org.). *Escritos de pesquisa: educação, seus atores e instituições*. Curitiba: CRV, 2012.
- RODRIGUES, Priscila Andrade Magalhães. *Diurno e noturno*. Desigualdades de origem e de formação entre estudantes de um curso de pedagogia. 2014. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007.

SARTI, Flávia Medeiros. O triângulo da formação docente: seus jogadores e configurações. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 323-338, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, 143-155, 2009.

SAVIANI, Dermeval. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SHULMAN, Lee. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. In: SHULMAN, Lee (Org.) *The wisdom of practice: essays on teaching and learning to teach*. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.

SILVA, Rose Neubauer da et al. *Formação de professores no Brasil: um estudo analítico e bibliográfico*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; REDUC, 1991.

VARGAS, Hustana Maria. Sem perder a majestade: 'profissões imperiais' no Brasil. *Estudos de Sociologia*, São Paulo, v. 15, p. 107-124, 2010.

VARGAS, Hustana Maria. *Formação docente, profissão docente e qualidade da educação: laços a restabelecer. Construção da qualidade de ensino*. Rio de Janeiro: Forma & Ação: 2013.

WITTORSKI, R. *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris: L'Harmattan, 2007.

#### CECILIA MARIA MARAFELLI

Professora do Colégio Pedro II – CPII –; pesquisadora do Grupo de Pesquisas em Sociologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – Soced/PUC-Rio – e do Núcleo de Estudos em Educação Diferenciada – Nepedif/CPII –, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil  
[cmmarafelli1@gmail.com](mailto:cmmarafelli1@gmail.com)

#### PRISCILA ANDRADE MAGALHÃES RODRIGUES

Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ –; pesquisadora do Grupo de Pesquisas em Sociologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – Soced/PUC-Rio – e do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores da Universidade Federal do Rio de Janeiro – Leped/UFRJ –, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil  
[priscilaapri@gmail.com](mailto:priscilaapri@gmail.com)

#### ZAIA BRANDÃO

Professora titular emérita da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio –, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil; bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq – e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro – Faperj  
[zaiapucRio@gmail.com](mailto:zaiapucRio@gmail.com)