

# O MAGISTÉRIO ENQUANTO PROFISSÃO: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS E QUESTÕES PARA PESQUISA

Betânia Leite Ramalho

Maria Eulina P. de Carvalho

Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba/Campus I

---

## RESUMO

Com base na literatura estrangeira, o artigo discute a evolução das principais abordagens teóricas acerca do magistério enquanto profissão e levanta algumas questões para pesquisa com referência ao contexto brasileiro.

MAGISTÉRIO — PROFISSÃO — DESPROFISSIONALIZAÇÃO.

## ABSTRACT

TEACHING AS A PROFESSION. Considering the lack of studies on teaching as a profession in Brazil, we discuss the main approaches to this question, based on foreign literature, and present some research questions related to Brazilian context.

Na literatura que trata das questões do magistério no Brasil tem-se dado mais atenção ao aspecto da prática pedagógica escolar e a questões relacionadas com a formação do professorado do que a fatores, condições e situações que incidem no caráter profissional do trabalho docente.

Isso nos surpreende, sobretudo quando se consideram as dinâmicas sociopolíticas e institucionais que afetaram essa categoria nas últimas décadas, pontuadas por reformas do ensino, pela extensão do atendimento em todos os níveis, pela conseqüente reorganização dos sistemas de ensino, pela construção da organização da categoria em nível local e nacional e posterior sindicalização.

Embora alguns trabalhos mais recentes tenham se preocupado com questões como a desqualificação do trabalho docente e a participação política do professor, a profissionalização parece se reduzir a aspectos relacionados à formação. Em contraposição a essa tendência, queremos chamar a atenção, neste texto, para as possibilidades de um enfoque mais sociológico, que entenda o conceito de profissionalização numa perspectiva mais ampla e mais dinâmica, incluindo dimensões de ordem estrutural, institucional e individual.

A profissão de professor, quando comparada com outras, revela uma especificidade quanto ao tratamento social, legal, institucional e econômico que lhe é conferido, caracterizando-se como uma atividade de categoria inferior. Embora não se pretenda desenvolver aqui comparações com outros grupos profissionais, é consensual que a situação do magistério no Brasil, sobretudo nos graus iniciais, caracteriza-se por marcada desvalorização.

Em relação aos grupos profissionais tradicionais (médicos, engenheiros, advogados), a profissionalização do magistério é relativamente recente. O surgimento da *profissão de professor*, entendida como "uma atividade socialmente produtiva e enquadrada dentro de um sistema de divisão do trabalho" (Quintana, 1989. p.435), é um fenômeno moderno, decorrente da institucionalização da educação e da instrução no século passado, como conseqüência das transformações sociais e econômicas surgidas com o processo de industrialização.

O recurso à literatura européia e americana recentes permite situar melhor a complexidade da questão do magistério enquanto profissão. Independentemente do enfoque sociológico adotado na literatura consultada, observa-se que o problema básico diz respeito à *escassa profissionalização, semiprofissionalização, desprofissionalização* ou ainda às práticas não-profissionais do magistério.

Com base numa revisão da literatura, Pereyra (1988, p.12-6) destaca as seguintes tendências na abordagem da questão do magistério enquanto profissão: a *funcionalista*, na qual se baseia o "modelo dos traços ideais", e as *alternativas*, que configuram o "modelo de profissão como processo" e o "modelo do poder", e dá ênfase à gênese da consciência de

classe dos docentes e aos processos de desqualificação de seu trabalho.

Apresentamos a seguir uma discussão dessa literatura, delineando cada um desses modelos, bem como sua evolução. Finalmente, levantamos algumas questões passíveis de abordagem empírica relativas à problemática da profissionalização do magistério no Brasil.

## O TRATAMENTO TEÓRICO DO MAGISTÉRIO ENQUANTO PROFISSÃO

Classificar uma atividade como profissional em relação a outras que seriam não-profissionais supõe admitir determinados critérios diferenciadores. Esclarecer esses critérios tem sido tarefa empreendida pela literatura especializada, tendo em vista as diversas possibilidades teóricas de se analisar a questão: desde as abordagens tradicionais que definem e comparam características de diversas profissões, até as abordagens mais críticas que destacam a especialização de cada profissão inserida na dinâmica social.

Segundo Pereyra (1988), na literatura que trata da docência como profissão percebem-se claramente três tendências ou modelos que, manifestando certa evolução no tratamento do assunto, apresentam também pontos que se contrapõem.

O primeiro modelo, *fásico* ou *dos traços ideais*, predominante na maioria dos estudos, foi difundido a partir dos anos 30 pela sociologia das profissões, tendo alcançado grande evidência no campo da educação nos anos 60 e início dos anos 70. Baseia-se num conjunto de critérios ou pré-requisitos em que se deve enquadrar uma atividade ocupacional que pretenda atingir a categoria de profissão. Nessa perspectiva, a partir de uma revisão histórica, Quintana (1989. p.436) associa o conceito de profissão "somente a certas ocupações de tipo superior", surgidas nos primórdios da sociedade industrial com a institucionalização da instrução. Em sentido restrito, trata-se do conceito de *profissão liberal* em que a idéia de profissão vincula-se facilmente a uma idéia de vocação e a um serviço social que se presta de forma desinteressada, e cuja prática baseia-se numa relação pessoal entre o profissional e o cliente, caracterizando-se pela iniciativa ou liberdade de que goza o primeiro em sua atuação.

Numa perspectiva mais jurídico-institucional e, portanto, mais referida ao âmbito público, Wöhler salienta que "uma ocupação pode ser definida como uma profissão quando possui um monopólio legal sobre o emprego de determinados conhecimentos teóricos para solucionar problemas sociais e exerce um controle legal sobre seus membros, os quais ficam obrigados a desempenhar um mesmo tipo de papel social" (apud Quintana, 1989. p.185).

A esses aspectos Lieberman (apud Quintana, 1989) acrescenta um conjunto mais amplo de características: as profissões realizam serviços sociais oportunos, importantes e claramente diferenciados; esses

serviços só podem ser realizados com base em conhecimentos sistemáticos; esses conhecimentos requerem aprendizagem especializada; os membros de uma profissão possuem um alto grau de liberdade de decisão, definindo eles mesmos aquilo que constitui seu campo profissional; suas formas de recrutamento são regulamentadas segundo critérios próprios; existe um código de ética profissional que regula o uso da autonomia profissional; tanto a formação permanente como a pesquisa buscam realizar-se sobre uma base científica segura.

Com referência a essas características, Quintana conclui ser o magistério uma "autêntica profissão liberal", distinguindo-se das demais por seu modelo peculiar de atividade profissional, expresso pelos seguintes traços: "trata-se de uma ação profissional afetivamente neutra, funcionalmente específica, de tipo universal, centrada na eficácia e coletivista" (1989, p.436).

Entretanto, como o próprio Quintana sugere, o exercício do magistério sofre contradições condicionadas por influências de grupos de pressão, interesses de classe etc., nem sempre apoiando-se numa teoria científica da educação.

Na mesma linha situa-se Perez (1988), que destaca a "escassa profissionalização" dos professores comparativamente ao que ocorre em outros âmbitos profissionais no mundo moderno. A profissionalização é por ele definida com base nas seguintes "constantes": domínio de um saber específico não trivial; progresso contínuo de caráter técnico; fundamentação crítico-científica; autopercepção profissional em termos de uma identidade clara e certo grau de satisfação; certo nível de institucionalização quanto à ordenação normativa do exercício da atividade (legislação, associação) e reconhecimento social. Dentre estas, destacam-se as três últimas como sólidos indicadores de profissionalização universalmente aceitos.

Conseqüentemente, a prática "não-profissional" dos professores caracteriza-se por "hábitos" ou aspectos negativos relativos aos indicadores citados:

— *não-institucionalização do aperfeiçoamento técnico-pedagógico*, ou seja, o não-reconhecimento da complexidade e da dificuldade do saber docente e, portanto, da necessidade de investigação, reciclagem e auto-análise da prática profissional, exemplificado pelo exercício profissional rotineiro e acrítico e pela precariedade ou inexistência de uma formação inicial para esse exercício;

— *ausência de investigação operacional em sala de aula*, dificultando o progresso técnico permanente no exercício profissional em face da consciência da mudança tecnológica acelerada, caracterizando a atividade docente como uma das mais resistentes às inovações;

— *ausência de análise da própria prática escolar*, minimizando a exigência de fundamentação crítico-científica da atividade profissional;

— *autodesvalorização enquanto profissional*, delimitada por indicadores como a ausência de auto-re-

ferência positiva enquanto professor, a omissão dos centros formadores quanto ao tratamento das questões da análise da prática e do progresso técnico-pedagógico permanente, a evasão maciça com ascensão dos professores de níveis inferiores aos níveis superiores do sistema de ensino e a cargos até mesmo fora do âmbito educacional, contanto que implique promoção social;

— *reforço institucional à desprofissionalização*, através do descaso da legislação e da administração educacionais quanto à formação profissional rigorosa e específica (inclusive em relação à duração do período de formação) e quanto aos requisitos para o exercício do magistério (à diferença do que ocorre em outras profissões), agravado ademais pelo fato de que nem sempre o que se proclama em leis e planos é efetivamente cumprido;

— *desvalorização social do magistério*, decorrente da visão vigente acerca do papel, *status* e função social da profissão docente, influenciada pela deterioração da prestação do serviço educacional, assim como pela disponibilidade das modernas tecnologias e metodologias de ensino, que lhe conferem prestígio mas retribuição salarial aquém da preparação profissional pedagógica que possui.

Touriñan (1987) estabelece diferenciações ao tratar da "profissionalidade" de uma atividade, referindo-se ao caráter ocupacional e profissional desta. Seus estudos enfatizam o reconhecimento social das funções pedagógicas como funções de caráter ocupacional em quase todas suas manifestações e, em poucos casos, como funções de caráter profissional. Assim, o reconhecimento social do caráter profissional de uma função se manifesta no maior ou menor grau de aquisição de determinados traços relacionados à função que se exerce.

Ao tomar por base a posição de autores como Lieberman, Corwin, Hoyle, Vazquez Gomez e Ornstein, Touriñan (1987) destaca alguns traços que distinguem uma profissão de uma simples ocupação: ser um serviço social com fins superiores ao proveito pessoal; constituir um corpo de conhecimentos garantidos por titulação legal; realizar investigação teórica e prática; exercer controle sobre os níveis de excelência dos titulados; requerer uma formação profissional ampla e/ou escalonada em níveis; gozar de autonomia nas decisões próprias de seu trabalho; tipificar direitos e obrigações profissionais; contar com código deontológico; amparar-se em associações e organizações profissionais; imprimir um selo característico do sentimento de pertencer à profissão; exigir atualização profissional; deter prestígio social e posição econômica.

Nessa recompilação, percebem-se definições que, mesmo pertinentes ao modelo dos "traços ideais" e enquadradas, portanto, numa visão de ordem funcionalista, sugerem posições mais avançadas na maneira de tratar o profissionalismo. É o caso daquelas defendidas por Lieberman, Vasquez Gomez e Ornstein (apud Touriñan, 1987) ao apresentarem concordância quanto à necessidade de o profissional, para ser entendido como tal, "amparar-se em associações e or-

ganizações profissionais". Esse é um dos critérios destacados pelo segundo e terceiro modelos, a serem discutidos a seguir.

Numa abordagem bastante abrangente e mais enriquecida, porém ainda próxima ao modelo dos traços, Carrasco (1988. p.111) desenvolve o tema da profissionalização dos professores partindo do conceito de profissão. Para ele, este é um conceito que diz respeito a um modo particular de exercitar as ações sociais. Não é um termo que tenha claro os limites de sua aplicação; dentro dele cabem as mais variadas ocupações. Portanto, afirma o autor que "ao levar em conta o amplo catálogo profissional e atentando para aqueles representantes aos quais a opinião pública reserva as mais altas valorizações, descobrimos vários componentes que reiterativamente se manifestam", a saber:

— a atividade profissional se concentra em torno de um corpo mais ou menos amplo de *conhecimentos e destrezas*, independentemente de sua natureza e validade. Assim é que nas ocupações mais altamente profissionalizadas os conhecimentos são garantidos e validados mediante o emprego do método científico; em outras profissões, os conhecimentos se limitam a meras generalizações da experiência e a um conjunto de regras técnicas: a expressão desses conhecimentos toma seus códigos da linguagem coloquial incorporando elementos que recordam termos científicos; e, finalmente, tem-se o caso em que o conhecimento se manifesta na exibição de destrezas perceptivo-motoras e a habilidade se define ostensivamente, como nos casos das profissões artesanais, dos desportistas ou dos artistas (p.111);

— em segundo lugar, destaca-se o aspecto organizacional através da existência de uma *associação*, a qual assume o papel social de cultivar e desenvolver os conhecimentos de seu próprio campo e de levar a cabo as intervenções sociais que derivam de tais saberes. Tal corporação de indivíduos se justifica no princípio da repartição de ocupações e na autonomia da ação social. Este critério indicaria que a insuficiente estruturação e organização das pessoas ocupadas em tarefas similares seria um indício de insuficiente profissionalização (p.113);

— o terceiro elemento refere-se ao conjunto de *critérios sociais* mediante os quais se controlam as condições de "pertencer" ao grupo profissional, se proporciona sanção social aos serviços que os profissionais prestam e se estabelecem as garantias mediante as quais as prestações se mantêm dentro dos âmbitos exigidos pela sociedade. Em muitas profissões tais critérios se destinam ao controle da eficiência dos serviços, à qualidade ostensiva do produto etc.; em outras, determinam-se "garantias institucionais" que ofereçam crédito sobre os conhecimentos possuídos, como são, por exemplo, os títulos acadêmicos e os estatutos profissionais, ambos sancionados pela legislação. Enfim, esse sistema de garantias representa um conjunto de medidas de "proteção contra o *intrusismo*" e visa à defesa do desempenho profissional junto à sociedade;

— uma outra característica social das profissões, decorrente das anteriores, diz respeito ao *status* que o grupo profissional goza junto ao sistema social. Esse *status* se manifesta com base em dois aspectos: um é o poder que o grupo profissional adquire para o estabelecimento dos níveis de serviços que podem ser oferecidos profissionalmente; o outro é a *recompensa econômica*. Essa recompensa tende a nivelar-se com o *status* adquirido e a situar-se relativamente em seu mesmo nível, de tal maneira que pareceria curiosa a existência de um elevado *status* profissional e um baixo nível de renda para os integrantes de uma ocupação. Este aspecto é influenciado, ao menos em parte, pelas leis do mercado de trabalho e do sistema econômico mais amplo (p.114).

Ao defender a necessidade de profissionalizar a função docente, Carrasco vincula essa necessidade a uma melhor formação para os professores. Adverte, portanto, que "a principal mudança a ser generalizada nos docentes, com vistas a um maior grau de profissionalização, é a da percepção da própria atividade, para que mude ao mesmo tempo o contexto onde essa atividade se realiza" (1988. p.115).

O segundo modelo — *da profissão como processo* — marca uma certa distância em relação ao primeiro, defendendo que uma ocupação deve superar determinados "estágios" com vistas a alcançar a categoria de profissão. Ritzer e Valozak (apud Pereyra, 1988. p.14) afirmam que o processo de profissionalização de uma ocupação consistiria em: estabelecer uma associação profissional; propiciar uma mudança de nome que dissocie a ocupação de seu *status* prévio não-profissional e que a proveja de um título que comporte o domínio exclusivo de um saber ou trabalho; criar uma associação de caráter nacional para defender os interesses profissionais; instaurar um sistema de formação e capacitação; desenvolver e adotar um código ético; promover agitação pública para ganhar apoio popular e legal.

Embora esse modelo apresente novas questões como a da organização da categoria com teor reivindicatório, na verdade, ao sugerir "processos" em que deva se enquadrar a "profissionalidade", não se diferencia muito do modelo anterior; enfoca ainda aspectos característicos da profissionalização, apenas agregando "novos traços", conseqüência do próprio desenvolvimento histórico das profissões, incorrendo no mesmo caráter "fásico", centrado na confirmação ou não da "profissionalidade" de uma ocupação. Por outro lado, conquanto tenha se baseado em estudos históricos, contrapondo-se à visão de "traços ideais", propõe generalizações antitéticas de experiências passadas para realidades presentes, descontextualizando de forma manifesta a gênese dos fenômenos históricos que conformam a profissionalização de uma ocupação, relegando ou omitindo as variáveis políticas, como ressalta Pereyra (1988).

A terceira tendência, denominada *modelo do poder*, considera o poder como a habilidade que pode levar um ofício (através de seus dirigentes ou líderes) a obter e reter um conjunto de direitos, privilégios e

obrigações que de outra maneira podiam não ser concedidos. Parte da análise da questão da “profissionalidade” de uma ocupação ou ofício tomando como referência o modo de produção vigente.

Nesse sentido, Larson (apud Pereyra, 1988, p.15) argumenta que o “modelo de profissão estabelecido pelo capitalismo liberal, consolidado em nosso século pelo chamado capitalismo corporativo, é em realidade uma ideologia — uma mistificação que obscurece as verdadeiras estruturas e relações sociais”. Daí o nascimento e desenvolvimento do “profissionalismo” dentro do mundo do trabalho estar muito próximo aos sistemas educativos das sociedades industriais do século passado, estabelecidos paralelamente aos mercados de trabalho. Diante de um profissional livre num mercado de serviços, a sociedade industrial gerou um sistema diferencial de competências e recompensas, baseado na aquisição de uma experiência social reconhecida (através da educação e dos títulos acadêmicos) e no monopólio do conhecimento especializado pelos profissionais. Este conhecimento é caracterizado, entre outras coisas, pelo uso de uma linguagem técnica e esotérica, dificilmente compreensível pelo homem comum e cuidadosamente preservada pelos profissionais como fonte de legitimidade e controle social.

Desenvolvendo uma argumentação a respeito do contexto europeu, os estudos de Pereyra (1988), baseados em Müller e Tenorth, Meyers e Morgenstern, chamam atenção para o fato de o processo de profissionalização dos professores do ensino primário ter produzido, a partir da especialização, hierarquização e diferenciação dos seus membros, uma mudança na mentalidade coletiva dos docentes. A profissionalização, portanto, trouxe consigo o abandono de antigas preocupações comuns sobre a política educativa, profissional e social, além de promover sua desqualificação, quando não a desapareição de seu saber global expresso através de um ensino entendido como arte e não como ciência (a ciência da educação).

Diante de uma situação cada vez mais reducionista, afirma Pereyra, os professores não só acabaram por esvaziar as questões relacionadas à política educativa, profissional e social, tirando-as de seu contexto, senão que terminaram por *reificar* aquilo que significa “educar”, isto é, atribuíram à educação um “*status* de coisa”, menosprezando o papel dominante que a educação (a formação intelectual, científica e cultural dos cidadãos livres, em toda a extensão da palavra) devia manter no processo de sua profissionalização. Nesse sentido, os professores terminaram assumindo uns *curricula* caracterizados por parcelar seus conhecimentos e torná-los patrimônio individual de um professor, evitando, portanto, submetê-los à discussão diante de seus alunos e companheiros.

Situados nessa vertente, Ginsburg e colaboradores (1988) partem das limitações das discussões e investigações acerca do magistério enquanto profissão, destacando o caráter pouco dinâmico, excessivamente determinista, a-histórico, descontextualizado e acrí-

tico do “modelo dos traços” e a falta de uma “perspectiva internacional” sobre o tema.

Tal abordagem, empírica, comparativa e ainda exploratória, baseia-se nos pressupostos das teorias da fenomenologia/interação e do conflito, e enfoca a maneira como os professores da Inglaterra e Estados Unidos entendem e utilizam os conceitos de profissão, profissional e profissionalismo, considerando as relações entre conceitos comuns e teorias mais amplas relacionadas com determinadas características estruturais e institucionais das duas sociedades, quais sejam, suas estruturas de classe e seus sistemas educativos. A análise segue, portanto, duas questões centrais: a da relação entre sistema educativo e estrutura de classe e a do sistema educativo enquanto contexto institucional em que se desenvolve o trabalho docente, tomando como categorias de análise os seguintes “traços”: *status, militância, grau de autonomia/controle, experiência/formação, orientação de serviço e subordinação organizacional*.

Como referencial teórico básico, Ginsburg (1988) retoma o já citado trabalho de Larson, que trata da origem e desenvolvimento do “profissionalismo”, considerado como *prática de um conjunto de atividades de trabalho*, como um conceito e como uma *ideologia*, no contexto dos sistemas educativos das sociedades. De acordo com Larson, o moderno modelo de profissão surgiu durante a expansão capitalista e tomou forma de acordo com a matriz histórica do capitalismo competitivo. A partir do estabelecimento de mercados de trabalho, iniciado no século XIX, implantou-se uma “nova forma de desigualdade estruturada (...) cuja pedra angular é uma hierarquia de trabalho, ou seja, um sistema diferencial de competências e recompensas [baseado na] aquisição de uma experiência socialmente reconhecida ou, mais simplesmente, em um sistema de educação e titulação” (p.13). Posteriormente, mudaram as condições do trabalho profissional, de modo que o padrão dominante deixou de ser o *profissional liberal num mercado de serviços* e passou a ser o *especialista assalariado numa grande organização*.

A persistência da profissão como categoria da prática social na atual fase de capitalismo corporativista sugere, portanto, que o modelo estabelecido originalmente se converteu em uma ideologia. Tal ideologia toma seus elementos das características de três períodos históricos e formações sociais: a) *do pré-capitalismo* — a ética de trabalho derivada dos ideais do artesanato, que enfatiza os valores intrínsecos do trabalho e o ideal de serviço à comunidade e a responsabilidade social; b) *do capitalismo liberal-competitivo* — a idéia do indivíduo autônomo oferecendo seus serviços numa situação de mercado característica de “profissões pessoais” como a medicina e o direito; c) *do capitalismo corporativista* — a ênfase nas organizações como fundamento do poder legítimo. Nesta perspectiva, a *ideologia do profissionalismo* parece associar-se atualmente a uma grande variedade de trabalhos cujas características diferem não apenas

em comparação com as profissões liberais originais, senão também quando comparadas entre si.

Ginsburg parte da consideração de que as idéias que os professores e outras pessoas formam sobre o profissionalismo refletem uma série de teorias que, por sua vez, fazem parte de contextos ideológicos e estruturais mais amplos. Daí a necessidade de situar tais conceitos em seu contexto histórico, social, político e econômico (ideologias e estruturas institucionais). Todavia, as percepções comuns têm sua própria dinâmica e seus próprios efeitos. Assim, o conceito de profissão é parte do aparato social e deve ser estudado considerando-se sua utilização e sua função social.

Ao contextualizar-se o magistério, surge, à primeira vista, a evidência da sua *feminização*. Entretanto, no quadro de referência até aqui apresentado percebe-se uma lacuna relativa à associação entre o desenvolvimento profissional incipiente ou precário do magistério e esse processo de feminização, que incide sobretudo nos níveis inferiores do ensino. Assim, acreditamos que o fator gênero, ou seja, o condicionamento sociocultural de sexo dos indivíduos que integram uma ocupação, repercute fortemente sobre suas práticas e suas concepções e, portanto, condiciona a problemática da *desprofissionalização*.

Como ressalta Apple (1990. p.56), a análise das questões do ensino e do professorado deve partir de uma contextualização ampla tendo em vista dois pontos fundamentais: *quem exerce a docência e quais são as relações sociais que nela se estabelecem* considerando-se, portanto, sua "articulação com as transformações que se foram produzindo nas divisões sociais e de sexo da mão-de-obra e das relações patriarcais e de classe".

Embora em suas origens — e mesmo na fase de institucionalização da escolarização no século passado — o magistério tenha sido uma atividade em que predominavam homens, ao longo de sua história recente, e em muitos países, essa ocupação passou por um processo de feminização. Tal processo veio associado ao declínio da origem socioeconômico-cultural dos seus integrantes no quadro da constituição e da expansão dos sistemas de ensino público. No contexto geral de evolução do trabalho feminino, tal feminização implicou também desqualificação, declínio de remuneração, de prestígio e de poder. Assim o magistério primário constitui um exemplo típico de "gueto de mão-de-obra feminina" (Costa, 1983).

O fato de a atividade docente, principalmente nas séries iniciais, ter a forte conotação de cuidar de crianças favoreceu sua definição como trabalho de mulher. Assim, a ocupação do magistério infantil guarda forte associação com o papel sexual e social reprodutivo desempenhado tradicionalmente pelas mulheres. Tal papel inclui uma série de trabalhos "invisíveis" de reprodução das condições da vida cotidiana (trabalho doméstico) e de cuidado, socialização e educação infantil, trabalhos estes que não são remunera-

dos e têm fortes conotações de expressão afetiva e obrigação moral (Carvalho, 1989). Por isso, tem sido freqüente vincular o trabalho de professora com um desempenho que exige pouca qualificação, sendo concebido como de menor valor quando comparado com outros trabalhos.

Diversos autores (Mello, 1983; Novaes, 1987; Lelis, 1989) já apontaram que a ideologia do magistério, sobretudo infantil, enquanto vocação feminina, tem camuflado as precárias condições do trabalho docente. Para Bruschini (1988. p.73), "a ideologia da vocação, do amor, da dedicação tem justamente por função encobrir as condições concretas em que se dão as relações de trabalho. Entre outras coisas, provoca o esvaziamento do conteúdo profissional da carreira, levando à ausência de reivindicações salariais e de poder por parte do grupo". Por outro lado, como ressalta Carvalho (1989), a ideologia do *dom feminino* tem sido utilizada pelas professoras como estratégia de defesa de um espaço ocupacional, sugerindo a "adequabilidade" dos estereótipos femininos ao magistério infantil.

## ALGUMAS QUESTÕES PARA PESQUISA

Qual a situação profissional do magistério no Brasil? Como se deu seu desenvolvimento histórico? Que história estão os professores escrevendo hoje? Quais os limites ao pleno desenvolvimento das suas condições de profissionalização, de acordo com as concepções de profissionalismo vigentes? Quais os conceitos de profissionalização que medeiam a prática dos centros formadores, dos sindicatos e dos diversos grupos de professores em exercício? Como os próprios professores elaboram sua visão sobre a "profissionalidade"? Qual a relação entre gênero e a (des)profissionalização do magistério?

Essas questões abarcam uma pluralidade de aspectos: *históricos*, englobando as dimensões da concepção e da prática do profissionalismo na educação; *jurídicos e legais*, como o da regulamentação do tempo e requisitos mínimos da formação e das condições de exercício; *político-institucionais*, incluindo a organização do trabalho pedagógico e as relações sociais na escola; *político-sindicais*, compreendendo as estratégias e conteúdo das reivindicações em defesa de espaços, conquista de recompensas e resistência a condições adversas; *individuais*, acerca das representações do magistério enquanto profissão e sobre prática profissional do ponto de vista dos próprios professores.

No caso brasileiro, esses aspectos assumem os mais diversos contornos considerando-se as especificidades *urbano/rural, regionais, administrativas* e as referentes às condições diferenciadas dos *níveis de ensino*. Assim, a questão das condições de profissionalização da professora leiga rural é bastante distinta da questão da profissionalização vista pelo profes-

rado urbano sindicalizado, ainda que do mesmo nível de ensino. A problemática dos professores universitários, que vêm perdendo renda e prestígio, também assume particularidade quando se considera, por exemplo, sua crescente prática corporativista diante da situação dos professores dos demais níveis e diante da própria crise da universidade pública.

Nesse quadro, notamos a lacuna de estudos empíricos que ensejam uma contribuição à discussão teórica da questão da "profissionalização" do magistério e à prática dos professores no sentido da construção da sua "profissionalidade". Queremos sublinhar, sobretudo, a necessidade e importância da *contextualização* no sentido de que os estudos dêem conta da dimensão específica dos problemas e ao mesmo tempo articulem essa especificidade com as dinâmicas socioestruturais mais amplas. Consideramos imperativo percorrer o caminho inverso daquele trilhado por alguns trabalhos que partem do contexto mais geral do desenvolvimento do capitalismo internacional, sem conseguir demonstrar as relações com problemas particulares concretos e, portanto, longe ainda de explicá-los, sem descrevê-los sequer satisfatoriamente. Assim, partindo-se de abordagens empíricas rigorosas

(ainda que de recorte bem restrito) que apreendam a especificidade dos problemas, seria possível articulá-las em um quadro referencial mais geral, constituindo linhas de pesquisa consistentes.

Finalmente, é mais do que urgente reconsiderar o papel dos centros formadores, a partir de suas próprias dificuldades em redimensionar sua prática. Com efeito, se as condições de profissionalização estão além dos estreitos limites da instituição e da ação formadora inicial, e decorrem das dinâmicas socioestruturais mais gerais, os próprios centros formadores deveriam viabilizar práticas formativas que, a par da sólida formação teórica, considerem as condições do contexto social e profissional concreto em que atuam os professores, práticas pedagógicas que impliquem trabalhos de campo e articulação com os profissionais em exercício, indo além do mero discurso sobre a necessidade de superação da dicotomia teoria-prática. Por outro lado, deveriam também os centros formadores assumir o debate sobre a questão da profissionalização, explicitando sua concepção e prática de profissionalização. A relação entre centros formadores e a prática socioprofissional constitui, sem dúvida, um campo bastante rico e ainda pouco explorado pela pesquisa.

---

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

AMARAL, M.Tereza Marques. Políticas de habilitação de professores e leigos; a dissimulação da inocuidade. *Cadernos SENES/MEC*, São Paulo, 1991.

ANGULO, Luis Miguel V. *El Profesor como profesional: formación y desarrollo personal*. Granada: Universidade de Granada, 1990.

APPLE, Michael W. *Maestros y textos: una economía política de las relaciones de classe y de sexo en educación*. Barcelona: Paidós, 1989.

\_\_\_\_\_. Trabajo, enseñanza y discriminación sexual. In: POPKEWITZ, T.S. (ed.). *Formación del profesorado: tradición teoría y práctica*. Valência: Universitat de Valência, 1990.

BRASIL. Leis, Decretos etc. Lei 5692/71. *Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º graus*.

BRASIL. Ministério da Educação. Delegacia Regional da Paraíba. *Informações sobre os sistemas de ensino nos municípios paraibanos*. João Pessoa, 1990.

BRUSCHINI, Cristina, AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. *Cadernos de Pesquisa*, n.64, p.4-13, fev. 1988.

CARRASCO, Joaquim G. La Profesionalización de los profesores. *Revista de Educación*, Madrid, n.285, p.111-23, 1988.

CARVALHO, Maria Eulina P. *O Magistério primário como ocupação feminina: uma análise das representações sociais de professoras primárias sobre a sua prática profissional*. São Paulo, 1989. Dissert. (mestr.) UNICAMP.

ÇENAFOR. *A Questão do professor leigo*. São Paulo, 1985.

COSTA, Albertina de O. A Volta ao lar segundo Betty Friedan. *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, v.2, n.2, jul. 1983.

GATTI, Bernadete A. *A formação do professor de 1º grau*. Fundação Carlos Chagas, MEC/SEPS, 1987a. mimeo.

\_\_\_\_\_. Sobre a formação de professores para o 1º e 2º grau. *Em Aberto*, Brasília, v.6, n.34, abr./jun. 1987b.

\_\_\_\_\_. As pesquisas sobre formação de professores. *Revista Educação Municipal*, São Paulo, n.2, 1988.

GINSBURG, Mark B. et al. El concepto de profesionalismo en el profesorado: comparación de contextos entre Inglaterra y Estados Unidos. *Revista de Educación*, Madrid, n.285, p.5-31, 1988.

INEP/REDUC. Formação de professores no Brasil. *Resumos Analíticos*, Brasília, 1987.

LELIS, Izabel Alice. *A Formação da professora primária: da denúncia ao anúncio*. São Paulo: Cortez, 1989.

LEQUERICA, M. Alice O. A Formação e a prática de professores de 1ª a 4ª série do 1º Grau iniciantes do exercício docente. São Paulo, 1982. Dissert. (mestr.) PUC.

MELLO, Guiomar Namó. *Magistério de 1º Grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo: Cortez, 1983.

NOVAES, M. Eliana. *Professora primária: mestra ou tia*. São Paulo: Cortez, 1987.

ORTEGA, Felix. Quien quiere ir a magistério? *Cuadernos de Pedagogía*, Madrid, n.161, 1987.

PARAÍBA, Secretaria da Educação. *Diagnóstico da situação real das escolas normais estaduais*. João Pessoa, 1988.

PARAÍBA. Secretaria da Educação. *Plano Estadual de Educação 1992/1995*. João Pessoa, 1992.

PEREYRA, Miguel A. El profesionalismo a debate. *Cuadernos de Pedagogía*, Madrid, n.161, p.12-6, 1988.

PEREZ, Miguel F. *La Profesionalización del docente. Perfeccionamiento, investigación en el aula*. Análisis de la práctica. Madrid: Escuela Española, 1988.

- QUINTANA, José María C. *Sociología de la educación*. Madrid: Dykinson, 1989.
- RAMALHO, Betânia Leite. *A Questão da desprofissionalização do magistério primário rural do Estado da Paraíba: a visão das professoras e dos Centros Formadores*. Barcelona, 1993. Tese (dout.) Universitat de Barcelona.
- REVISTA NOVA ESCOLA. Abril, v.6, n.54, 1991.
- SANTOMÉ, Jurgio Torres. La práctica reflexiva y la comprensión de lo que acontece en las aulas. In: JACKSON, Ph. W. *La Vida en las aulas*. Madrid: Morata, 1991.
- STENHOUSE, Lawrence. *La Investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata, 1987.
- TENORTH, Heinz-Elmar. Profesiones y profesionalización: un marco de referencia para el análisis histórico del enseñante y sus organizaciones. *Revista de Educación*, Madrid, n.285, p.77-92, 1988.
- TOURINÁN, José Manoell. *Estatuto del profesorado: función pedagógica y alternativas de formación*. Madrid: Escuela Española, 1987.
- WARDE, Jorge M. O professor leigo, até quando? *Em aberto*, Brasília, n.32, out./dez. 1986.
-