

Empecilhos à profissionalização da docência no Brasil

Andrei Ferreira de Carvalhaes Pinheiro*

* Licenciando em Letras: Português-Inglês pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Resumo: Este ensaio não se propõe a solucionar os contratempos impostos à profissionalização da docência no Brasil; propõe-se, no entanto, a reconhecer alguns desses empecilhos e a identificar o que nos leva a eles, conforme, principalmente, as propostas de LUDKE e BOING (2004) e TARDIF (2013). Dessa forma, comenta-se sobre o afastamento da nossa docência de uma concepção de profissão, visto que ainda se perpetuam práticas e ideias orientadoras de uma “docência vocacional”. Parte-se, enfim, da postura de uma professora de nível superior para se ilustrar a falta de profissionalismo e de profissionalismo que se pode observar na educação brasileira atual.

Palavras-chave: Educação brasileira; Profissão docente; Docentes; Profissionalismo; Profissionalismo.

Abstract: This essay does not aim at solving the obstacles imposed to the professionalization of teaching in Brazil; it aims, however, at recognizing some of these setbacks and at identifying what leads us towards them, according to proposals by LUDKE and BOING (2004) and by TARDIF (2013). Therefore, it comments on the distancing of our teaching

from a conception of profession, since orienting practices and ideas of a “vocational teaching” are still perpetuated. Then it uses a positioning of a higher education professor as means for illustrating the lack of professionalism and professionalism which one may observe in today’s Brazilian education.

Keywords: Brazilian education; Teaching profession; Teachers; Professionalism; Professionalism.

Introdução

Como dar início a um ensaio¹ sobre a profissionalização da docência sem que se caia no já esperado lugar de fracasso? De fato, não sei. Acredito, contudo, ser possível conduzir este texto em direção a uma reflexão sobre o que nos orienta para ESSE fracasso, ao invés de simplesmente constatá-lo.

Diversos pesquisadores (e.g., LUDKE e BOING, 2004;

¹Agradeço à Profa. Dra. Mônica Houri (UFRJ) pelo incentivo e pela indicação de leituras para a escrita deste ensaio. Agradeço-lhe também por estimular aos seus alunos e às suas alunas que se mantenham no caminho da docência, apesar de todas as dificuldades encontradas.



SAVIANI, 2009; TARDIF, 2013) têm demonstrado, com os seus trabalhos, a latência da falha no caminho para que se compreendam os professores como profissionais. Poderíamos, em um primeiro momento, apontar para os “passos para frente” – como nos direciona TARDIF (2013) – que a profissionalização do ensino tem dado em escala global: a docência sai em direção a uma concepção de profissão. No entanto, o mesmo pesquisador nos clarifica que, na verdade, as concepções de ensino como vocação e como ofício não deixaram de existir, e no Brasil há chances de nem termos alcançado a idade do ofício.

LUDKE e BOING (2004: 1162) destacam alguns pontos positivos que a docência, no seu caminho à profissionalização, tem alcançado: e.g., a responsabilidade pela prática docente, a formação à docência, a diminuição do recrutamento dos sem-formação, a tendência à especialização. A partir desses pontos, poderíamos tecer diversos comentários, visando a enaltecer a profissionalização docente; mas acredito que

nós devamos parar antes de fazê-lo, pois nos deparamos com alguns problemas (idem, *ibid.*): e.g., a baixa remuneração, que, junto a outras dificuldades materiais para a efetivação do trabalho do professor, colabora para o desestímulo e para o fracasso na docência; e a multiplicidade das vias de formação, que dificulta reconhecer a docência como uma profissão una, por haver diversas vias pelas quais se pode acessá-la. Acrescente-se a isso o fato de que TARDIF (2013) nota que alguns trabalhos inicialmente destinados aos docentes são entregues a trabalhadores de nível técnico, e veementemente vê-se em declínio a excitação para se falar dos pontos positivos que circundam a profissionalização da docência.

Então, nesse sentido, do quê parece ser mais interessante falar? A meu ver, cabe reforçar que, no Brasil, ainda estamos muito distantes do que TARDIF (2013) chama de idade da profissão; além disso, também me parece ser cabível apontar como a falta de profissionalismo e de profissionalismo (cf. LUD-



KE e BOING, 2004: 1173) colabora para o nosso afastamento de uma idade da profissão. Destrinchemos isso, portanto.

A nossa distância da idade da profissão

TARDIF (2013) propõe uma cronologia que busca corresponder à trajetória que a docência percorreria até alcançar o status de profissão. Nesse panorama, a docência sairia, inicialmente, da idade da vocação, que visaria a “moralizar e manter as crianças na fé” (p. 555); partiria, então, à idade do ofício, que entende o ensino como “um trabalho laico” (p. 556); e, por fim, chegaria à idade da profissão.

Para TARDIF (2013: 558-559), a caracterização de uma profissão deve observar no conjunto: (a) uma base de conhecimentos científicos; (b) uma corporação profissional reconhecida pelos Estados; (c) uma ética profissional orientada para o respeito aos clientes; (d) o direito à autonomia profissional; (e) a responsabilidade profissional decorrente da autonomia.

Nesses termos, portanto, podemos dizer que, na formação à docência no Brasil, há de fato uma base de conhecimentos científicos – tanto para a Pedagogia, quanto para os cursos específicos de Licenciatura – e uma corporação profissional reconhecida pelos Estados (há sindicatos e órgãos colegiados que o comprovem). E as demais características apontadas pelo pesquisador? Temos uma ética profissional orientada para o respeito aos clientes? Temos autonomia profissional? Temos responsabilidade profissional decorrente da autonomia?

Certamente, há um código de ética que perpassa a formação à docência: para que os nossos direitos e deveres nos sejam apresentados, nós, docentes em formação, cursamos diversas disciplinas oferecidas pelas Faculdades de Educação. O problema, no entanto, é a lógica mercadológica que nos orienta caso pensemos, por exemplo, em “ética profissional orientada para o respeito aos clientes”, nos termos de TARDIF (2013: 559; grifo nosso). Fala-se em clientes apenas porque não se com-



preende a escola como um lugar destinado a todos; ao contrário, vê-se a escola segundo a lógica do New Public Management, cujo objetivo final “é integrar a educação no novo mercado educacional global, pois ela representa um potencial econômico gigantesco” (TARDIF, 2013: 564). Foca-se, pois, muito mais nos resultados – pelos quais se responsabiliza única e exclusivamente o professor – do que no desenvolvimento de cidadãos.

Quanto à autonomia e à responsabilidade do docente, temos o seguinte: conforme tanto TARDIF (2013) quanto LUDKE e BOING (2004) apontam, a responsabilidade pelo sucesso ou pelo fracasso discente é largamente atribuída aos professores, mas não parece ser dada a eles uma base de autonomia sobre a qual possam construir a sua responsabilidade. LUDKE e BOING (2004: 1167) apontam que “Não é mais a escola ou a empresa que produzem as competências exigidas do indivíduo para enfrentar o mercado de trabalho, mas o próprio indivíduo. A empregabilidade consiste em se

manter em estado de competência, de competitividade no mercado.” Entretanto, apesar de serem completamente responsabilizados pelo seu sucesso ou fracasso, os professores muitas vezes não podem montar o seu próprio material, não podem planejar o seu próprio curso, por já receberem cursos pré-fabricados (cf. TARDIF, 2013: 565), provável resultado da lógica mercadológica que se imbuí à educação.

Pensemos brevemente no ensino de Português, a título de exemplificação. Se as ideologias que comumente orientam as práticas educacionais brasileiras não fossem tão mercadológicas, deveríamos encontrar um número muito maior de professores de Língua Portuguesa que se valessem de atividades epilinguísticas (i.e., que promovam reflexões críticas sobre os usos linguísticos), como se convidassem os estudantes a brincarem com formas e significados (cf. FRANCHI, 2006). Ao invés disso, ainda prevalecem em sala de aula atividades metalinguísticas (i.e., centradas no



código linguístico, em nomenclaturas e classificações), que não promovem o pensamento crítico, ao contrário do que se tem defendido na literatura especializada e nas Licenciaturas.

Em acréscimo a isso, podemos discutir os reflexos da docência enquanto vocação na nossa sociedade atual. Como TARDIF (2013: 555) aponta, na idade da vocação,

A formação era quase inexistente: as mulheres religiosas e leigas aprendiam a ensinar in loco, pela experiência e imitando as professoras mais experientes. As “virtudes femininas tradicionais” eram valorizadas e serviam de justificativa à ausência de formação: amor pelas crianças, obediência, devoção, espírito de sacrifício, espírito de servir...

As “virtudes femininas tradicionais”, como as aspas no texto de TARDIF já apontam, não representam verdades incontestáveis, mas construções sociais que visam a perpetuar determinada hierarquia social (cf. ECKERT e McCONNELL-GINET, 2003), segundo a qual aos homens se resguardam profissões de maior prestígio, e às mulheres, profissões desprestigiadas, tal qual a docência. Mais uma vez, põe-se em destaque qual ideologia orienta a docência – nos termos

de LEMKE (1995: 11-12), para quem ideologia corresponde a um sistema de diferentes pontos de vista disponíveis na comunidade, que envolvem, portanto, preferências de valores e o comprometimento com um posicionamento político.

A fim de oferecer evidências para uma socialização que leve as mulheres – muito mais do que os homens – a optarem pela docência, especialmente na área de Letras, posso mencionar que, na instituição onde cursei o Ensino Médio (de 2011 a 2013), havia oito professoras de Língua Portuguesa e Literatura e apenas dois professores para as mesmas disciplinas. No colégio onde estagiei ao longo de 2017, como aluno da Licenciatura em Letras, o quadro se repetiu: no corpo docente de Língua Portuguesa e Literatura do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, havia então 13 professoras e apenas dois professores.

Professionismo e profissionalismo em falta

LUDKE e BOING (2004: 1173) diferenciam profis-



sionalidade, profissionalismo e profissionalismo. Para os autores, profissionalidade aponta para a instabilidade e a insegurança em determinada profissão; profissionalismo indica estratégias e retóricas coletivas que tentam transformar uma atividade em profissão; finalmente, profissionalismo se volta à adesão individual à retórica e às normas da corporação. Aqui, destaco as noções de profissionalismo e de profissionalismo, a fim de apontar para como a sua falta talvez colabore para um retrocesso na profissionalização da docência.

De abril para maio de 2017, organizou-se uma mobilização em prol dos direitos trabalhistas, ameaçados pelas últimas propostas de reformas políticas. Tratou-se de uma mobilização não apenas dos professores, mas de todos os setores. Ainda assim, o setor da Educação, historicamente mobilizado e engajado politicamente, ocupa, diversas vezes, uma posição de destaque em organizações sociais como essa.

Podemos observar um problema relativo ao período

dessa mobilização. Enquanto na mídia se apresentava a manifestação como articulada por centrais sindicais (cf. CIPRIANI, 2017), reforçando, assim, um viés totalitário dos sindicatos, houve professores que não reconheceram a greve como um movimento que lhes coubesse. Novamente, exemplifico a partir de uma experiência minha. Na semana da manifestação, uma de minhas professoras da graduação, ao lhe perguntarem se no dia da greve ela daria aula, nos disse que, como a Faculdade não havia se pronunciado, a adesão ao movimento cabia ao julgamento de cada um, e ela, particularmente, não aderiria à greve.

De que forma, então, isso se relaciona com as noções de profissionalismo e de profissionalismo?

Dado o caso que mencionei, na verdade nós teríamos um exemplo de fuga tanto de profissionalismo, quanto de profissionalismo. A minha professora, como outras e outros, não pareceu reconhecer – ou, ao menos, não pareceu validar – as estratégias e as retóricas que, em coletividade, se



montaram para designar a profissão docente; portanto, ela se afastou de um profissionalismo. Faltou-lhe, pois, profissionalismo por ela, em seu posicionamento, verbalizar a sua não adesão à retórica de que se valeu o coletivo da profissão. Práticas como a dessa professora acabam por permitir à mídia que apresentem sindicatos como organizações manipuladoras, não representativas de todo o coletivo docente.

Considerações finais

Nas linhas acima, busquei discutir, sucintamente, como temos, em termos da educação no Brasil, nos afastado do que poderíamos chamar, como o faz TARDIF (2013), de idade da profissão. Além disso, apresentei, exemplificando com um fato próximo a mim, como algumas práticas nas quais se nota a falta de profissionalismo e de profissionalismo (cf. LUDKE e BOING, 2004, p. 1173) colaboram para que a docência se afaste ainda mais de uma profissão.

Encerro este texto, portanto, com uma vontade de luta, que tem crescido em mim e em minhas e meus colegas, a fim de constantemente batalharmos por uma educação em meio à qual possamos efetivamente atuar no desenvolvimento discente e docente. Lutar, como se tem dito, é preciso.

Referências Bibliográficas

CIPRIANI, J. Centrais sindicais mobilizam trabalhadores para greve geral. Disponível em <<https://www.em.com.br>>. Acesso em 08/05/2017.

ECKERT, P.; McCONNELL-GINET, S. Language and Gender. New York: Cambridge University Press, 2003.

FRANCHI, C. Criatividade e gramática. In: FRANCHI, C.; NEGRÃO, E. V.; MÜLLER, A. L. Mas o que é mesmo “gramática”? São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 34-101.



LEMKE, J. L. (1995). Textual politics: an introduction. *Textual politics: discourse and social dynamics*. London: Taylor and Francis, pp. 1-18.

LUDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. In: *Educação & Sociedade*, v. 25, n. 89, pp. 1159-1180, setembro-dezembro, 2004.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, pp. 143-155, janeiro-abril, 2009.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. In: *Educação & Sociedade*, v. 34, n. 123, pp. 551-571, abril-junho, 2013.

