



## **A profissionalização docente e os desafios na contemporaneidade**

Roberta Melo de Andrade Abreu<sup>1</sup>

### **RESUMO:**

O artigo tem como objetivo discutir o processo de profissionalização docente e os impactos das políticas públicas contemporâneas nesse percurso formativo. Para tal, foram estabelecidas três categorias teóricas, a saber: reflexões sobre a contemporaneidade, compreendendo a mesma como um estado de constantes mudanças provocadas pelos múltiplos arranjos sociais, sua complexidade, inacabamento e infinita crise. A profissionalização docente, que reflete essas características por estar contida nessa realidade e é compreendida como um movimento carregado de ideologias quando se apresenta segundo várias perspectivas do ser professor. Políticas contemporâneas e (des)profissionalização docente, que agem no sucateamento do campo de trabalho e no apagamento e função social do professor. Conclui-se que há um grande desgaste social e emocional dos professores que lutam contra as poderosas forças do capital. As políticas públicas pontuadas nesse texto – juntamente com outras – associam-se a um movimento mundial de privatização da educação pública que, atualmente, é considerada a principal alternativa na resolução dos problemas nesse campo, retirando autonomia gestora e gerando grandes impactos no trabalho dos professores. Portanto, a lógica é de um sistemático sucateamento das instituições e dos seus serviços em conjunto com o movimento de desprofissionalização.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Contemporaneidade. Profissionalização.

### **ABSTRACT:**

This work aims to discuss the teacher professionalization process and the impacts of contemporary public policies on this formative path. To this end, three theoretical categories were established, namely: reflections on contemporaneity, understanding it as a state of constant changes caused by multiple social arrangements, its complexity, unfinished and infinite crisis. Teacher professionalization, which reflects these characteristics because it is contained in this reality and is understood as a movement

---

<sup>1</sup> Graduação em Pedagogia pela Faculdades Integradas Olga Mettig. Especialização em Metodologia do Ensino Superior Centro de Estudos de Pós Graduação Olga Mettig. Mestre em Educação na Universidade Metodista de São Paulo. Doutora em Educação e Contemporaneidade na Universidade do Estado da Bahia. Pós-doutora pela Universidade Federal da Bahia. Atualmente é docente da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Membro pesquisadora do GRIFO, Grupo de Pesquisa em Infâncias, Formação de professores e Políticas públicas(UFRB) e do GEPEL Grupo de Pesquisa Educação, Didática e Ludicidade da Universidade (UFBA).



full of ideologies when presented according to various perspectives of being a teacher. Contemporary policies and teacher (de)professionalization, which act in the scrapping of the work field and in the erasure and social function of the teacher. We conclude that there is a great social and emotional strain on teachers who struggle against the powerful forces of capital. The public policies pointed in this text - together with others - are associated with a worldwide movement for privatization of public education, which is currently considered the main alternative in solving problems in this field, removing managerial autonomy and generating great impacts on the work of teachers. Therefore, the logic is that of a systematic scrapping of institutions and their services in conjunction with the deprofessionalization movement.

**Keywords:** Teacher education. Contemporaneity. Professionalization.

## INTRODUÇÃO

Fazer uma reflexão sobre o contexto brasileiro na contemporaneidade, em qualquer âmbito, sempre se configurou como um grande e complexo desafio. Uma das razões desse desafio reside no fato de considerarmos um país de múltiplas e heterogêneas culturas, onde a desigualdade social marca profundamente a diferença de classes e, por consequência, os tipos de políticas públicas que são implementadas a fim de promover uma emancipação dessas classes menos favorecidas ou acentuar ainda mais a desigualdade.

Nesse sentido, arriscamos, com esse estudo, refletir e compreender algumas políticas públicas contemporâneas brasileiras voltadas para a formação docente que, no contexto brasileiro contemporâneo, têm sofrido irreparáveis danos. Asseveramos que essa mesma formação tão alvejada nos últimos cinco anos, especialmente, possui grande influência na construção dos processos civilizatórios, uma vez que tem no seu cerne a formação humana.

Desse modo, imbricada à formação humana, a formação de professores se constitui um campo vasto de pesquisas que se intensificaram significativamente nas últimas décadas. Podemos afirmar que esse é um campo de investigação já consolidado, com importantes contribuições na formulação de políticas públicas, fóruns específicos



de discussões, composições curriculares de formação inicial e continuada de professores; e tem rendido importantes reflexões e produções de diferentes naturezas, difíceis de serem acompanhadas de perto em função do seu grande número em todo o mundo.

Podemos afirmar que o modo como se compreende a formação de professores e professoras e a forma como é implementada num determinado contexto têm íntima relação com o cenário político, econômico, social e cultural. Nesse sentido, no Brasil, observamos a voraz invasão de grandes grupos econômicos nacionais e internacionais agindo nos processos de formação de professores, bem como na produção de materiais didáticos, no processo de ensino e aprendizagem escolar, e até mesmo no calendário letivo. Dessa forma, tornou-se comum constatar a ação contínua e violenta da internacionalização das políticas educacionais e de formação docente. Vale ressaltar que tal lógica é impressa num cenário globalizante, em que as agências internacionais monetárias e o setor financeiro elaboram recomendações a respeito de políticas públicas para países em processo de desenvolvimento. Constatamos, desse modo, o crescente fortalecimento de uma indústria do ensino desvinculada das necessidades locais.

Ao tomarmos conhecimento das recomendações do Banco Mundial para os países em desenvolvimento, por exemplo, observamos que estão calcadas em políticas de mitigação da pobreza, manifestadas numa perspectiva de escola como um espaço de abrigo e proteção social (LIBANEO, 2012). Ressaltamos que uma das lógicas impressas nesse modo de funcionamento é a criação e execução de um currículo instrumental cujo objetivo principal é a produção de resultados. É justamente nesse cenário contemporâneo que indagamos: quem é o professor?

Nesse conjunto específico de políticas, observamos o desfiguramento da escola, dos professores e das professoras. Perde-se de vista o espaço escolar como lugar onde se processa a vivência e reflexões de diferentes culturas, os conhecimentos científicos. Os professores e professoras são esvaziados do seu potencial criativo, intelectual, inventivo, de sua autonomia. Estão muito mais próximos de instrutores, cumpridores de currículos e calendários descontextualizados. Além dessas questões, vale colocar que, em muitos casos, realizam um trabalho solitário, pois são convocados a assumir



responsabilidades que não lhes cabem e/ou, simplesmente, são lançados em desafios complexos em que não têm recursos para resolver sozinhos, sendo esquecidos/deixados propositalmente de forma perversa pelo Estado. O mesmo Estado que, através de suas avaliações em larga escala, põe esses mesmos professores e professoras como principais responsáveis pelos baixos índices de aproveitamento dos estudantes.

Chamamos a atenção para o fato de que as situações colocadas acima, somadas a outras tantas, consubstanciam um complexo e delicado contexto de formação e atuação docente na contemporaneidade. Assim, nosso objetivo nesse texto é discutir a profissionalização docente e os impactos de políticas contemporâneas nesse processo formativo. Para tanto, na primeira seção, faremos uma reflexão sobre a contemporaneidade como um conjunto de condições que se materializa a partir do estado permanente de mudanças ocasionadas pelos decursos sociais e sua ininterrupta crise. Na segunda seção, discutiremos a profissionalização docente como um espaço cultural e político que abriga lutas e conquistas no contexto brasileiro. E, finalmente, na terceira seção, levantaremos questões a respeito de algumas políticas contemporâneas e seus impactos na profissionalização docente no Brasil.

## **REFLEXÕES SOBRE A CONTEMPORANEIDADE**

Nesse artigo, propomos refletir sobre os desafios da profissionalização docente na contemporaneidade, pois entendemos que o contemporâneo tem consequências do passado e projeta o futuro. Mas sendo a contemporaneidade uma categoria dessa discussão e um estado ao qual todos pertencemos, sofrendo as ações de passado e futuro, cabe a pergunta: o que é a contemporaneidade?

Esse não é um simples questionamento, pois pensar a contemporaneidade é algo que requer desprendimento dos paradigmas modernos reinantes na produção científica e acadêmica. Portanto, despirmo-nos desses paradigmas que compõem grande parte do nosso processo identitário enquanto pesquisadores. Esse descolamento é necessário na tentativa de compreensão do termo, porque a contemporaneidade é complexa e está num



constante processo de mutabilidade. Não há um conceito hermético estabelecido. O que faremos aqui será uma tentativa de compreendê-la e descrevê-la.

Para que tal descrição se configure é importante fazer um contraponto com a modernidade. De acordo com Santos (1988), a crise do paradigma dominante da ciência moderna, além de ser profunda, é irreversível. O autor esclarece que essa crise é decorrente da fusão de um contexto carregado de condições diversas, e destaca duas delas: sociais e teóricas. Segundo o teórico, as limitações e carências desse modelo são consequências das escaladas do progresso do conhecimento oportunizado pelo próprio paradigma.

É importante lembrar que a modernidade se compõe como a era da racionalidade, imprimindo suas lógicas não somente na produção do conhecimento científico, mas nas relações de trabalho, na arte, na estética, nas relações sociais. Estabelece condições de verdade que confinam a própria racionalidade e criam distintas configurações de poder, uniformizando os cenários e os sujeitos, colocando-se como instrumento de controle como afirma Habermas (1990).

Liotard (1979), utilizando o termo pós-modernidade (século XXI), coloca ser esse um período caracterizado pela descrença nos metarrelatos. Afirmar existir determinada desilusão acerca dos discursos das instituições, gerados durante o século XX, que deu os contornos da sociedade nos campos econômico, político, social e cultural.

Para o autor, a metanarrativa pode se traduzir em um discurso de supremacia, único tradutor da realidade. Nesse sentido, faz-se necessário lembrar sempre que essa mesma realidade não pode ser compreendida e confinada exclusivamente num sistema filosófico, pois, além de estar imbricada com as subjetividades de cada sujeito, está relacionada com a dinâmica cultural de uma sociedade.

Assim, Lyotard (1979) caminha numa perspectiva de deslegitimação das grandes metanarrativas, considerando sua perda de insuspeição. Essa quebra põe o discurso científico no lugar em que habitam várias formas de ler o mundo, e não somente uma. Nesse movimento, constatamos uma perda de status como enunciador exclusivo de uma verdade.



Num incessante processo de construção e reconstrução, é natural que sejam contraídas fissuras e crises originadas dessa própria dinâmica que termina por propiciar a construção de novos alicerces. A condição social que engloba a teórica comporta o ponto nevrálgico dessa crise e abre espaço para uma reflexão sobre a contemporaneidade e sua materialidade.

Segundo Lima Júnior (2014, p. 5), é importante

compreender a Contemporaneidade como estado de crise societária e como uma condição de pós-modernidade, que se autogesta da incompletude da modernidade; portanto, que se refere a uma crise permanente dessa sociedade moderna; que se funda como processo, cuja temporalidade e historicidade se constituem da totalidade das relações desses processos, sendo também interna e inerente ao dinamismo das relações do processo; ou seja, trata-se de um tempo real subjetivo.

Nesse sentido, o pensamento contemporâneo pode ser entendido como um estado de constantes mudanças provocadas pelos múltiplos arranjos sociais, sua complexidade, inacabamento e infinita crise. Não é possível encerrar a contemporaneidade num conceito, pois não é possível resumi-la a uma definição, a um ciclo delimitado com início, meio e fim. Foge a uma perspectiva cronológica. Arriscamos afirmar que a contemporaneidade é da ordem da realidade e, como tal, refaz-se continuamente.

É importante lembrar que a crise do conhecimento científico, a que nos reportamos anteriormente, tem influências na relação entre educação e contemporaneidade, na medida em que nos mostra as dificuldades que existem em lidar com um modo único de pensamento. Portanto, essa mesma crise ocasiona rupturas que refletem diretamente no campo da educação, marcado por complexos paradoxos e movimentos de avanços e retrocessos na tentativa de oportunizar a transformação ou contribuir para a exclusão.

Pautados nessa perspectiva, observamos que os cursos que formam os professores são fortemente marcados pela racionalidade técnica e, sobretudo, pela razão moderna. Se de um lado constatamos a existência de um conjunto de conhecimentos estruturados num sentido de verdade reinante e a urgente necessidade de formação de



professores, observemos a especial atenção dispensada ao rigor metodológico e técnico no desenvolvimento desses cursos de formação inicial. Por outro lado, o dia a dia escolar, com seus modos plurais e singulares, segue reunindo e produzindo múltiplos saberes, conhecimentos, ações, linguagens etc.

Logo, se durante os processos formativos de professores não lidamos com a possibilidade de uma construção de reflexões mais adensadas sobre as formas infinitas de compreender e trabalhar o conhecimento, corre-se o risco de compreender a profissão docente como um ofício acrítico que tem a função tão somente de reproduzir técnicas e metodologias padronizadoras, como se o ensino fosse um campo estritamente prático e instrumental desprovido do pensar, de análises, críticas e dialética.

Salientamos que a relação entre a profissionalização docente e a contemporaneidade deve ser refletida no sentido de abarcar outras perspectivas, convergindo outras posturas, outras formas de agir, fomentando maior plasticidade às práticas cotidianas, fazendo emergir novas lógicas que podem inaugurar modos diferentes de interpretar e estar no mundo.

Esses novos modos de leitura e inscrição, enquanto sujeitos no mundo, exigem uma ruptura dos paradigmas hegemônicos e das grandes narrativas científicas. Sabemos do grande empenho das forças homogeneizantes nos processos formativos e, ao mesmo tempo, a convivência de diferentes crenças, valores, estéticas e hábitos que nele mesmo se inscrevem e apontam para o equívoco que é a instauração de tal padronização que esmaece a imagem dos professores, enfraquece sua construção profissional, enquadrando-os como produtores de uma força de trabalho dispensável e comercializável de maneira sórdida, sobretudo diante das políticas contemporâneas que promovem o total desmonte da educação pública e da profissionalização docente. A seguir, adentraremos o campo da profissionalização, apresentando o seu conceito, um pouco da sua história e o contexto brasileiro.

#### **A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE**





Discutir a profissionalização docente na contemporaneidade não se trata de uma construção teórica isolada. Alimentar essa discussão, torná-la pública e democratizá-la no contexto atual é uma forma de fortalecer os docentes, valorizando sua função social, reafirmando o seu lugar na classe trabalhadora e intelectualmente produtiva. Trazer à baila o referido tema é, portanto, um ato de resistência, pois nunca houve um tempo de tantos ataques sistemáticos aos professores e ao ensino como no contexto vigente – o que trataremos de analisar mais adiante. Nesta seção, iniciamos as reflexões a partir do conceito de profissionalização tão necessária e vital para a classe docente.

Para D'Ávila (2016), o termo profissionalização tem origem na palavra profissão, que vem do latim *professio*, cujo significado é declaração, ocupação, emprego. Ao longo do tempo, o termo vai sendo ressignificado sob influência da cultura, do cenário político e econômico e, nesse sentido, observa-se a construção da profissionalização, da qual derivam vários significados, de acordo com realidades peculiares, manifestando-se a partir dos modos como se estabelecem as construções individuais e coletivas que estruturam a constituição das identidades profissionais. Desse modo, numa lógica semelhante àquela que caracteriza a contemporaneidade, a profissionalização é uma construção representativa da profissão, que se dá num processo de reinauguração constante, num dinamismo original e originante, com intensidade histórica, social, cultural e subjetiva ao longo da história da docência.

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

A partir do que dizem os autores, podemos inferir como o conceito de profissionalização docente é amplo e complexo. Amplo porque compreende processos formativos em diversas ordens e complexo porque abriga diversas variáveis que se inter-relacionam de maneira simultânea. A profissionalização se configura como um





percurso no qual os trabalhadores elevam seu regimento e ascendem quanto à conquista de poder e autonomia. Na face oposta à profissionalização, encontramos a proletarização da docência, a degradação do seu regimento, da sua renda, da sua autonomia.

Como principais características da profissionalização despontam a autonomia e a colegialidade. A autonomia gera, ao mesmo tempo que é gerada por esse processo, pois além da inscrição do próprio nome no mundo enquanto sujeitos, os professores se inscrevem como profissionais. Isso se dá pela via de produção de conhecimentos a partir do seu próprio fazer pedagógico, a partir da construção de uma identidade que destina um importante lugar ao professor como intelectual, pesquisador capaz de entender os problemas inerentes ao seu campo de atuação, analisá-los e buscar soluções. Trata-se de delinear sua importância e seu papel social através de conhecimentos específicos da profissão. A colegialidade caracteriza a profissionalização, porque nesse âmbito é importante um trabalho em colaboração, não apenas para a troca de experiências no campo pedagógico. É importante mobilizar, de modo coletivo, a produção de conhecimentos nos aspectos dos direitos, deveres, políticas de formação e atuação, etc.

Assim, salientamos a importância de se gerar redes de formação e autoformação colegiadas que oportunizem entender os professores numa perspectiva mais ampla. O diálogo, o compartilhamento de vivências e de conhecimentos adensam os campos de formação, nos quais os professores são convidados a exercer a função de formadores e formados. Esse diálogo é crucial para que os conhecimentos construídos na/sobre a prática pedagógica sejam consolidados e publicizados, além de afirmar os valores próprios da profissão docente.

Nessa conceitualização da profissionalização cabe pontuar um importante aspecto postulado por Ramalho, Núñez e Gauthier (2004, p. 34), para os quais a profissionalização possui dois eixos que se fundem: “um interno, denominado profissionalidade, e outro externo, o profissionalismo”. Dessa forma, a profissionalização está delineada a partir desses dois eixos fulcrais na construção das identidades profissionais. A “profissionalidade” é o eixo que diz respeito aos saberes, conhecimentos construídos, técnicas geradas, melhoradas e ressignificadas, reflexão,



pesquisa, epistemologias e competências fundamentais para o exercício da atividade profissional. O “profissionalismo” se refere ao aspecto ético dos valores e normas do coletivo em si e com outros coletivos. Trata-se da construção da autonomia diante da sociedade, dos jogos políticos estabelecidos, da sociedade como um todo. O profissionalismo ainda está relacionado com a realidade de subsistir por meio da profissão, das relações de trabalho que são estabelecidas no interior de cada classe, do compromisso com o coletivo e com a função da educação via ensino público, com as articulações efetivadas entre grupos distintos, a fim de se fazer reconhecer a importância, as especificidades, colaborando para a valorização da profissão.

Uma vez explicitado o conceito de profissionalização, cabe contextualizá-lo na realidade brasileira e entender como esse processo se consolidou, considerando seus avanços e retrocessos. Saviani (2009) descreve a trajetória inicial de profissionalização no Brasil no período que compreende 1827-1890, nomeado pelo autor como “Ensaio intermitentes de formação de professores”. Nesse período, destacamos a Lei das Escolas de Primeiras Letras, em 1827, que mostra pela primeira vez uma preocupação quanto à formação de professores. Determinava que o Método Mútuo<sup>2</sup> deveria ser adotado pelas escolas e que os professores deveriam ser treinados para esse trabalho específico, custeando sua própria formação. Nesse período, também são registradas as primeiras iniciativas de criação das Escolas Normais já existentes na Europa. Nesse modelo embrionário de Escolas Normais, postulava-se que os professores deveriam ter domínio dos conteúdos das áreas específicas, explicitando uma sobreposição à formação didático-pedagógica.

Na época que precede o período descrito acima, o Estado não demonstrava interesse pela formação de professores. A Escola de Primeiras Letras é pioneira, mas observamos que é colocada nas mãos dos professores a responsabilidade pela sua própria formação. Notamos como é histórica a criação de leis sem responsabilização e participação do Estado para a sua efetivação. De todo modo, registra-se nesse período o

---

<sup>2</sup> Desenvolvido na Inglaterra, no final do século XVIII, por Andrew Bell e Joseph Lancaster, o Ensino Mútuo consistia em dividir os alunos em pequenos grupos, os quais recebiam a “lição através daqueles a quem o mestre havia ensinado”.



início da construção do processo de profissionalização docente que, a partir da expulsão dos jesuítas do Brasil, desvincula-se parcialmente da cultura de não especialização que destinava aos religiosos e leigos os espaços docentes. Cabe colocar que nesse contexto a profissão docente era sinônimo de ação voluntária, compreendida como vocação e missão sacerdotal. De acordo com Tardif (2013), essa visão ainda é uma realidade vigente em países da América Latina e coabita com o processo de profissionalização, gerando grandes contradições no avanço social do ensino.

Como segundo período, o Saviane (2009) indica o “Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais” (1890-1932). No estado de São Paulo foi estabelecido que sem um professor qualificado pedagogicamente e cientificamente não se poderia ter um ensino eficaz. Então, essa formação deveria ser ofertada nas Escolas Normais, que necessitavam de uma reforma em seus programas, uma vez que os vigentes não davam conta de uma boa formação. Saviani (2009, p. 3) esclarece que essa reforma foi caracterizada por dois eixos que se propagaram em todo o território nacional: “enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e ênfase nos exercícios práticos de ensino”.

Nessa fase, apesar de haver uma constatação da importância de um processo formativo específico para os professores, havia uma outra concepção que se somava à docência como vocação: a docência como ofício. Essa natureza do ensino se materializa a partir da ascensão do Estado e do seu distanciamento da Igreja, que dá origem às primeiras escolas de caráter público. Nessa realidade, a formação docente é lentamente incorporada como uma condição importante nas estruturas sociais. Vagarosamente, a profissão vai deixando de ser vocacional para ser entendida como contratual e salarial. Então, pelo fato de haver necessidade de uma formação de professores de qualidade e do estabelecimento das relações de trabalho nesse momento histórico, as Escolas Normais se tornam uma realidade brasileira. Vale lembrar que a tônica nesses cursos de formação era a reprodução de práticas de geração a geração. Cabe refletir se nos dias atuais o Brasil já atingiu plenamente, em todo o seu território, o ofício da profissão.

A “Organização dos Institutos de Educação” (1932-1939) é apresentada como terceiro período. A onda de reforma implementada no período anterior perdeu forças e o



eixo norteador dos cursos de formação de professores nas Escolas Normais ainda era marcado pelo domínio dos conteúdos a serem ensinados. Esse período é marcado pela criação dos Institutos de Educação preocupados não apenas com as questões atinentes ao ensino, mas também com a pesquisa em educação. Essa iniciativa foi idealizada por Anísio Teixeira, influenciado pelos princípios da Escola Nova. Para ele, as Escolas Normais falhavam em suas propostas. Nesse sentido, incorporou-se ao currículo dos Institutos de Educação uma proposta que abarcava de forma veemente conhecimentos didático-pedagógicos.

Já nesse período, notamos um antigo e importante debate acerca da importância da formação pedagógica mais ampla e plural nos cursos de formação de professores. Essa amplitude se traduz não apenas numa consciência acerca da importância do domínio dos conteúdos das áreas específicas. A essa consciência é preciso somar o pensar. Para tornar os conteúdos possíveis de serem aprendidos é necessário que o professor tenha domínio também dos conhecimentos pedagógicos. Para Gauthier et al (1997), quem assume o papel docente tem ciência de que para torná-lo efetivo é necessário muito mais do que saber a matéria. Esse período pôs em cheque a concepção de que para ensinar era necessário a vocação natural do professor, sua intuição e sua cultura – pensamentos que estabeleceram grandes barreiras no processo de profissionalização do ensino.

O quarto período, que compreende 1939-1971, é denominado como “Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do padrão das Escolas Normais”. Segundo Saviani (2009), alguns Institutos de Educação ascenderam ao formato universitário e se tornaram referência em estudos superiores de educação. O autor ressalta que os cursos de formação de professores para o nível secundário foram formatados a partir dessa estrutura. Foi adotado o modelo conhecido como “3+1”: três anos para os estudos das disciplinas específicas e mais um ano para a formação pedagógica.

Notamos um relevante passo na construção da profissionalização nesse período, pois dois espaços de formação de professores são oficializados no país. Além disso, é possível constatar um importante feito dos Institutos Superiores de Educação ao colocar



a pesquisa como um dos pilares da formação de professores. Essa iniciativa colabora para a construção da autonomia docente, pois os professores são levados a produzir conhecimentos, refletirem sobre os problemas enfrentados em seus cotidianos, instaurando novos modos de viver a profissão, quando se distancia da reprodução irrefletida de antigas práticas. Desse modo, podemos afirmar que tal contexto contribuiu para o avanço da construção da profissionalização.

O quinto período é intitulado “Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério” (1971-1996). Nesse cenário que compreende o golpe militar e a vigência da Lei nº 5.692/71, várias mudanças foram estabelecidas. As Escolas Normais chegam ao fim e dão lugar ao curso de magistério com habilitação específica de segundo grau, habilitando em três anos o professor para atuar até a antiga quarta série, quatro anos para habilitar o professor a ensinar até a sexta série. É importante frisar que tal formato foi alvo de muitas críticas por parte da comunidade docente, pois o curso era um compilado de disciplinas aleatórias e aligeiradas. Para o ensino dos anos seguintes e segundo grau, passou a ser exigida formação de professores nos cursos de licenciatura em nível superior. Lembramos ainda que o ensino infantil também ficou a cargo da formação via curso de magistério.

Reafirmamos que a profissionalização docente não se configura como um processo linear. Ao longo da história percebemos avanços e retrocessos como consequência de visões e implementações de políticas. Nesse caso, as ações destinadas à formação de professores consolidam um contexto catastrófico. Com a extinção das Escolas Normais, que eram tidas, até então, como um espaço especializado para a formação de professores – ainda que em sua construção e consolidação tivessem sido reconfigurados seus paradigmas por diversas vezes – foi ocasionada uma perda quanto à excelência da formação, bem como o enfraquecimento da profissão enquanto classe e, conseqüentemente, quanto à profissionalização. Cabe colocar ainda que os cursos de magistério adotaram uma lógica formativa exclusivamente técnica e aligeirada, colaborando para uma formação com baixa qualificação. Quanto à formação de professores em nível superior nos cursos de licenciatura, é fundamental frisar que, no regime militar, a comunidade universitária era tida como inimiga em potencial dos



governos vigentes. Dessa maneira, houve ações arquitetadas para o seu arrefecimento, o que reverberou de forma violenta na composição curricular dos cursos de formação de professores, estabelecendo um caráter descontextualizado e acrítico. Nunca é bastante lembrar que muitos professores tiveram suas vidas ceifadas, nesse período, por tentarem defender o pensamento democrático e a liberdade de expressão tão vitais ao exercício docente. Assim, nesse período trágico, vivemos uma grande involução quanto à profissionalização.

Por fim, o sexto período é nomeado o “Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia” (1996-2006). Esse período marca tempos de expectativas positivas quanto à formação de professores, pois, além da saída de um regime militar, o país promulga uma nova LDBEN, Lei nº 9.394/1996. No entanto, no que concerne à formação de professores, nota-se uma certa despreocupação, pois tal formação passa a ser responsabilidade dos Institutos Superiores de Educação que são alocados num grau de importância menor, são pensados numa carga horária ínfima e expressam, além do pouco caso com a questão, uma iniciativa pautada no princípio de economia de recursos financeiros. Diante das medidas tomadas, não é difícil perceber o percurso descontínuo das políticas de formação e os sucessivos insucessos.

Esse período retrata uma espécie de tentativa de retomada na construção do processo de profissionalização docente; no entanto, apesar da promulgação da nova LDBEN, Lei nº 9.394/1996 cujas expectativas eram grandes, o que se observou foi a política econômica neoliberal que cedeu grande parte dos espaços de formação de professores para a indústria do ensino. Havia a evidente intenção de deixar a criação dos Institutos Superiores de Educação, citados no parágrafo anterior, a cargo de empresas que, por sua vez, não tinham como princípio a qualidade do processo, e sim o lucro. Nesse sentido, vale trazer Derrida (2003) para a reflexão, quando afirma que a universidade – que, nesse caso, se mostrou como lugar potencial de formação de professores – se coloca como um espaço vulnerável, passível de assédio, que não tem defesa, cidadela exposta e prestes a se render, vende-se e se rende. Ressaltamos que essa configuração é consequência das políticas adotadas e implementadas. Vale colocar que



esses institutos não foram adiante, muito pelos grandes esforços envidados pela ANPED<sup>3</sup>, ANFOPE<sup>4</sup>, e a própria comunidade universitária, particularmente do campo da Pedagogia e das licenciaturas.

Diante desse breve histórico reflexivo sobre a profissionalização docente, podemos afirmar que não se trata de um percurso fácil. Esse é um caminho de muitas lutas, de muitas resistências e que requer, de acordo com Freire (1992), um pé no sonho e outro na realidade. No sonho, para que no decorrer da luta não nos embruteçamos diante dos desafios e daquilo/daqueles que se constituem uma verdadeira afronta àquilo que é mais basilar na vida em sociedade: a condição humana. O outro pé na realidade, para que estejamos lúcidos para identificar os pontos exatos de atuação, a quem devemos nos juntar enquanto companheiros de luta e quais estratégias podemos utilizar. Lembramos ainda que todo esse passado discutido aqui habita na contemporaneidade, faz ela ser o que é, e o que será. Portanto, na seção seguinte, trataremos da profissionalização como consequência de todo esse passado que lastreia a contemporaneidade.

### **POLÍTICAS CONTEMPORÂNEAS E (DES)PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE**

Sendo a coletividade um dos aspectos que descrevem a profissionalização e compreendendo as políticas de formação como uma construção coletiva, faremos nesta seção uma reflexão crítica sobre algumas das políticas contemporâneas que têm grande responsabilidade sobre as condições impostas à docência no âmbito formativo e laboral. A profissionalização docente na contemporaneidade demanda posturas coletivas que incorporem o combate em seus modos de acontecer, pois mesmo tendo conhecimento de que a construção histórica da profissão é constituída de avanços, não é possível deixar de lado a indignação diante de um contexto que tem esfacelado os professores, pondo premeditadas tensões de diferentes naturezas em seu trabalho diário e fomentando o apagamento de sua função social.

---

<sup>3</sup> Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

<sup>4</sup> Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação.





Conforme pontuamos até aqui, é possível constatar avanços ao longo da história da profissionalização docente. No entanto, o que observamos nos últimos vinte anos é que a realidade brasileira tem construído reiteradas políticas que contêm sistemáticos ataques à profissão, estabelecendo um contundente processo de desprofissionalização docente. De acordo com Altet (2012), um ensino profissional é construído pelo professor que sabe mobilizar seus saberes e é capaz de acioná-los com autonomia e responsabilidade. Assim, a profissionalização confere ao professor a capacidade de conhecer a fundo sua profissão e nela constituir um espaço de ensino, mas também de aprendizagem. E quando as políticas desprofissionalizam o trabalho docente? O que caracteriza a desprofissionalização?

Para Nóvoa (2017), a desprofissionalização é fomentada por perspectivas e ações políticas de diferentes naturezas: apagamento da figura do professor como profissional, a desvalorização de sua função social, baixos salários, más condições de trabalho, as iniciativas de controle do trabalho docente, a burocratização dos mecanismos institucionais e, conseqüentemente, da ação docente, a desprezível condução dos processos que implementam a formação inicial e continuada.

Uma vez colocadas algumas ações que estruturam a desprofissionalização docente, traremos a seguir algumas políticas contemporâneas que normatizam essas ações e/ou legitimam representações sociais negativas e até criminalizantes do professor e da sua atividade profissional. Buscaremos refletir sobre alguns aspectos da Medida Provisória (MP) nº 746, de 22 de setembro de 2016; sobre a PEC do teto dos gastos públicos (n.º 241, no Senado); sobre o Projeto escola sem partido (PL) nº 193/2016; e sobre a Base Nacional Comum Curricular para a formação de professores, Portaria nº 1.570, de 20 de dezembro de 2017.

Para adensar essa discussão é importante colocar que parte das implementações e movimentos listados acima brotam de um contexto de um golpe jurídico-parlamentar-midiático em 2016 contra a então presidenta Dilma Rousseff, uma vez que não havia razões jurídicas para a aprovação do suposto impeachment. Ressaltamos que esse golpe se materializou com suas bases fincadas nos setores mais corruptos e tradicionais da política do país; na mídia de massas; no capital rentista; num conjunto de investigações



que teve como objetivo maior prender o potencial candidato à eleição de 2018. O vice-presidente à época, Michel Temer, retirou-se do governo e, em seguida, o plenário da Câmara aprovou o relatório favorável ao impedimento da presidenta Dilma Rousseff. Consumado o golpe, assume o poder um governo com agendas ultraliberais que esfacelam direitos conquistados pela classe trabalhadora por vias legitimamente democráticas.

Nessa agenda ultraliberal, destacamos inicialmente a Medida Provisória (MP) nº 746, de 22 de setembro de 2016. A referida medida traz em seu bojo a efetivação das escolas de ensino médio em tempo integral, modificando sua estrutura curricular e carga horária segundo uma perspectiva de cunho tecnicista e excludente. Nessa implementação, vale destacar a retirada da obrigatoriedade dos componentes curriculares como: Sociologia, Filosofia, Artes, Educação Física e Espanhol. Além desse aspecto, chamamos a atenção para o fato de não ter havido uma discussão pública sobre a implementação dessa política, deixando de fora grande parte dos profissionais que lidam com a causa em seu cotidiano. Deixamos claro que essa reforma é objeto de amplos e profundos debates, mas nessa reflexão nosso foco está fincado nas ressonâncias dessa política na profissionalização dos professores.

No que diz respeito a essa MP nº 746, chama-nos a atenção o desprezo com que a classe docente foi tratada e alijada na tomada de decisões e encaminhamentos de questões fulcrais no seu exercício profissional. Posturas autoritárias que negam à classe a possibilidade de discutir esses encaminhamentos legais, corrompem e corroem o âmago da profissão. É uma espécie de cerceamento da profissionalização, uma vez que profissionalizar-se implica conhecer a fundo seu próprio trabalho; as ações e decisões individuais e coletivas, específicas e peculiares àquela determinada área; suas implicações teórico-práticas a curto e longo prazo; suas reverberações sociais, culturais e políticas em determinados grupos e comunidades. Como limitar os debates àqueles que fazem parte da autoria do acontecer do processo de ensino e aprendizagem? Tal postura retrata a agenda ultraliberal – que acaba por explicitar um crescente fundamentalismo – a qual nos referimos no início desta seção e que, de forma



arquitetada, promove a perda do processo histórico de profissionalização por parte dos professores.

Vale ainda pontuar a marginalização dos professores especialistas dos componentes Sociologia, Filosofia, Artes, Educação Física e Espanhol, que deixam de ser obrigatórios nessa modalidade de ensino, causando um movimento de metadesvalorização dentro da própria classe. Não são raros os embates nas reuniões de reconfiguração curricular em que existe, de forma velada, a hipervalorização das áreas do núcleo comum. Nesse contexto, constatamos o campo do currículo como um espaço de lutas e medição de forças, no qual as disciplinas do caso citado acima foram legitimamente arrefecidas através dessa política em questão.

Nessa mesma Medida Provisória, há a legitimação da inserção, nas instituições escolares de ensino médio, dos profissionais com “notório saber”. Uma verdadeira afronta aos profissionais da educação, que construíram sua carreira docente respeitando as exigências formativas e conquistaram os seus postos de trabalho por via de exigências específicas e competência. Uma política equivocada e agressiva, como essa, faz ganhar fôlego o discurso de que, para ser professor, não depende de muita teoria, não vale a pena muita formação. São medidas que corrompem a profissão, desvalorizam a classe, agravando a sua crescente fragilização social.

No caso da PEC do teto dos gastos públicos (nº 241, no Senado), sua implementação se dá para estabelecer o Novo Regime Fiscal no país. Seu cerne é a imposição de um limite no teto de gastos públicos para os três poderes da União, num período de vinte anos, designando um novo regime fiscal. Além de atingir severamente a população mais vulnerável, por conta do menor investimento em gastos públicos, desestimular a criação de novos empregos e renda, a referida PEC lança um golpe mortal no Plano Nacional de Educação<sup>5</sup> (PNE), inviabilizando suas principais metas, tendo em vista que sua vigência é até o ano de 2024. Além disso, tira qualquer

---

<sup>5</sup> O Plano Nacional de Educação foi instituído pela Lei nº 13.005. É um documento que estabelece as diretrizes, metas e estratégias para as implementações das políticas públicas educacionais, sendo que o vigente compreende o período de 2014 a 2024.



possibilidade de fazer valer um de seus princípios, que é conseguir dobrar o investimento em educação.

Nesse contexto, vivenciamos impactos negativos sem precedentes em todos os setores públicos educacionais. Particularizando nossa reflexão para o campo da profissionalização docente, é sabido que existem dificuldades históricas no que concerne à formação inicial e continuada de professores e, conseqüentemente, sua profissionalização. No entanto, a política em questão potencializa o desgaste da profissão tão evidente na contemporaneidade, pois quando se lida com a limitação severa de investimentos coloca-se em xeque a profissionalização docente. As condições para o desempenho de um bom trabalho são retiradas do professor, a precarização atinge a estrutura física do seu local de trabalho, a disponibilidade de recursos materiais básicos, baixos salários e uma formação inicial limitada se agrava ao levarmos em conta que a maioria dos professores das séries iniciais do ensino básico são formados em instituições particulares que tem o lucro como princípio, oferecendo cursos de qualidade duvidosa e sem qualquer compromisso com a profissionalização, pois estão centrados, quando muito, numa racionalidade técnica.

Quando afirmamos que a profissionalização se dá ao longo do processo de formação, estamos considerando também a formação continuada. Esse é um ponto delicado, pois sempre houve grandes equívocos quanto à forma e conteúdo dessa formação, sobretudo num cenário de poucos recursos financeiros para tal. Observamos que o Estado, cada vez mais, cede um grande espaço para os “semeadores de panaceias” que têm como objetivo principal lucrar com o dinheiro público, vendendo seus cursos como um grande remédio para os problemas educacionais.

Quem melhor que os próprios professores pode pensar e procurar soluções para os problemas de ensino e aprendizagem? A partir de uma tomada de posição, via conhecimentos que a profissionalização confere, os professores deveriam ser reconhecidos como intelectuais, reflexivos, produtores de conhecimentos que emergem de sua própria prática pedagógica. Em lugar de contratar os serviços de empresas para se responsabilizarem pela formação continuada, deveriam ser dadas condições aos professores para que pudessem estudar, discutir e pesquisar sobre problemáticas de suas



realidades escolares, para que, em conjunto, pudessem traçar estratégias de resolução. Trata-se de um duplo ataque: o dinheiro público mal-empregado, nas mãos de pessoas que não lidam com o contexto real da educação; a negação aos professores de se constituírem profissionalmente.

Dando continuidade ao sórdido caminho pós-golpe, de sucessivos ataques aos professores, deparamo-nos com o Projeto Escola sem partido, PL nº 193/2016, que em suas intenções embrionárias foi considerado como algo impensado, infundado e impossível. A classe docente ainda não havia levado a sério a onda autoritária, conservadora e fundamentalista que invadia o país e ganhava forças gradativamente. O Projeto Escola sem partido teve início com um movimento sem muitas ressonâncias em 2004, ganhando expressividade com a divisão política nas eleições de 2014 e no golpe de 2016 que enaltecia um discurso anticomunista, gerando denúncias contra professores que o acusava de romper a ordem democrática. O movimento justificava ocorrer abuso da liberdade de ensinar e doutrinação política e ideológica. Vale ressaltar que a autoria desse projeto não pertence a profissionais da educação.

Esse projeto se desmembrou em anteprojetos em vários municípios do país, gerando uma grande onda de ódio e desconfiança quanto à figura do professor, e até mesmo quanto à importância/existência da escola. Sabíamos que, antes mesmo desse Projeto de Lei específico, já existia de forma sistematizada e intencional a geração de um certo desgaste social e psicológico dos professores diante do seu trabalho, submetido a inúmeras tensões. Mas, mais do que isso, o Projeto Escola sem partido implementa uma espécie de desmoralização da profissão, colocando em xeque seu papel social, abrindo caminho, evidentemente, para os apelos do empresariado do ensino que levanta a bandeira para o ensino doméstico (*Home Schooling*).

Diante de um projeto de lei que agia com tamanha violência contra os professores, vislumbramos, no reavivamento da profissionalização, um dos caminhos para o combate. Reafirmamos que a formação e profissionalização de professores não é um diálogo, é um embate político e social, pois é uma construção carregada de escolhas, representações e de concepções distintas de mundo, de homem e de conhecimento. No sentido desse fortalecimento, escolas e universidades precisam trabalhar no



preenchimento do fosso que existe entre ambas, para que lutem juntas pela ocupação de espaços de geração e implementação de políticas que sejam representadas por quem conhece e vive a educação.

Ainda como política pública contemporânea, damos destaque às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e à Base Nacional Comum Curricular para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (BNCC), documento publicado pelo Ministério da Educação (MEC) em seu sítio oficial, em 23/09/2019. Esse documento se constitui em uma revisão aligeirada das DCNs de 2015, que seguiu uma lógica inversa no sentido de ser amplamente divulgada e debatida democraticamente. Esse documento norteia como devem ser organizados os currículos que formam os professores no país e, conforme o modelo político ultraliberal e autoritário, essa política não poderia carregar consigo características diferentes das que explicitaremos numa perspectiva geral, a seguir.

Estudos, como os de Apple (2006), mostram a impossibilidade da uniformização curricular por conta da diversidade dos contextos e formas de lidar com o conhecimento. Isso nos faz pensar sobre a política em questão que impõe à formação dos professores do país um modelo único (DCNs, BNCC, 2019). Tal medida gera um reducionismo que fere a profissionalização docente de modo grave, pois não trabalha com a perspectiva da construção de uma identidade docente autônoma, capaz de construir soluções para os problemas cotidianos. Tais políticas promovem um retrocesso, trabalhando com o princípio da aquisição de competência numa lógica técnica e mecanicista do ponto de vista individual, sem que se tenha a capacidade de pensar os problemas e articular soluções coletivamente.

Além desses retrocessos, vale pensar a respeito da invasão do capital, pois a padronização dos currículos, que se estabelece de modo crescente no trabalho dos professores, instaura uma lógica voltada tão somente para a produtividade. Essas padronizações sujeitam o trabalho docente a sentenças advindas de profissionais que não conhecem a realidade escolar, ou que não têm nenhuma formação para tal, desrespeitando a autonomia das instituições escolares, dos professores e as diferentes culturas.



Um outro aspecto a ser refletido, dentre tantos a respeito dessa política, é o desprezo como se coloca a indissociabilidade teoria e prática na formação de professores. É histórico o movimento dos professores no sentido de pautar uma formação e uma prática numa perspectiva de unidade entre teoria e prática. Ao se basear numa formação por competências, notamos um movimento de assujeitamento docente, além do resgate de um antigo e fracassado modelo de formação técnico-instrumental e prescritivo.

Neste breve apanhado, constatamos uma parcela do que vem sendo arquitetado para o retrocesso dos processos de profissionalização docente, a desmoralização e o apagamento dos professores. Os espaços democráticos vêm agonizando em meio a discursos e medidas autoritárias e criminalizantes. Urge o esforço de reunir o coletivo para resistir e lutar contra esse conjunto de sistemáticos ataques. Pensar a profissionalização é pensar a formação de profissionais que sejam capazes de ter autonomia e iniciativa, também para esse propósito. Por essa razão, afirmamos que o movimento que tem esfacelado essa mesma profissionalização age arquitetadamente. Não nascemos professores, constituímos-nos. Compreender essa constituição como processo de embates, tensões, sensibilidade, conhecimento, atos sociais e políticos é vital.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Iniciamos a seção final deste texto lembrando Antônio Carlos Jobim e um trecho de sua canção Incerteza: “Na incerteza em que eu vivo os meus dias, ainda espero o mais claro amanhã”. É nesta incerteza que a contemporaneidade se apresenta, em sua incessante reinauguração, pondo à prova posturas e discursos cristalizados e compreendidos como único referencial na humanidade. A contemporaneidade desperta o sentimento de dúvida acerca da hegemonia dessas lógicas dominantes e acaba por fomentar espaços para que outras formas de pensar se apresentem e sejam conhecidas. Esse movimento de dúvidas, quebras e reinaugurações ressoa fortemente nos processos de formação de professores que, também, mostra-se incerto e lastreado de involuções,





sobretudo se consideramos as políticas mais recentes. Voltamos a Jobim: “ainda espero o mais claro amanhã”?

Sim. Esperamos o mais claro amanhã, pois estamos imersos em um eterno profissionalizar-se. Esse profissionalizar-se nos permite enxergar, por exemplo, que a perspectiva da profissão como vocação – que teve sua origem no processo de colonização – e a profissionalização na contemporaneidade coexistem. Essa realidade aponta para compreendermos a razão de estarmos caminhando muito lentamente rumo a uma concepção dos professores como, de fato, profissionais. Os professores de todo o país encontram condições equiparadas para a realização do seu trabalho? Possuem tratamento diferenciado de acordo com o segmento e regiões em que atuam? Têm condições equitativas no processo de formação continuada? Um olhar crítico sobre a realidade do trabalho docente nos levará a responder “não” a todas as indagações. Na trajetória de construção da profissionalização docente, podemos constatar uma série de avanços e retrocessos. No entanto, o que vivemos na contemporaneidade só pode ser comparado aos ataques à profissão no período do golpe militar, quando a formação de professores foi brutalmente desestruturada. Em meio a um movimento de desprofissionalização sistemática e intencional, colocada reiteradas vezes neste texto, lembramos de Chico Buarque de Holanda, em sua canção Cálice, quando nos diz: “Como beber dessa bebida amarga, tragar a dor, engolir a labuta”.

Uma bebida amarga composta pelo conjunto de políticas que foram enumeradas na última seção deste texto e que deslocam o trabalho docente para o lugar de uma árdua e tensa labuta. Como consequência dessa realidade, observamos um grande desgaste social e emocional dos professores que lutam contra as poderosas forças do capital. As políticas públicas pontuadas aqui – juntamente com outras – associam-se a um movimento mundial de privatização da educação pública que, atualmente, é considerada a principal alternativa na resolução dos problemas nesse campo. Tais ações já podem ser constatadas no ingresso terceirizado de um grande número de serviços de naturezas diversas no interior das instituições, retirando autonomia gestora e gerando grandes impactos no trabalho dos professores.



Portanto, a lógica é de um sistemático sucateamento das instituições e dos seus serviços, em conjunto com o movimento de desprofissionalização. Sabemos do poder desse sistema, no entanto, sendo profissionais em constante formação, é imperioso imbuirmo-nos do sentido derridiano de desconstrução; apostar na desconstrução enquanto tentativa de reconstrução diante das contradições e desigualdades impostas pelas ações políticas e sociais. É fundamental que toda a classe docente reconheça a necessidade de profundas mudanças em suas instâncias e, sobretudo, no processo de formação de professores, e estejam firmes para combater a lógica de desintegração da educação pública pelo mercado. Por isso necessitamos inegavelmente do conhecimento profissional e coletivo para que não cedamos e demarquemos nossos espaços de fala e de ação que constituem o coração da profissão para resistir na luta decisiva contra a barbárie e o vazio de sentidos. Então, para concluir esta escrita movida pelo sentimento de esperança convidamos Renato Russo: “E nossa história não estará pelo avesso, assim, sem final feliz. Teremos coisas bonitas pra contar. E até lá, vamos viver. Temos muito ainda por fazer. Não olhe pra trás, apenas começamos. O mundo começa agora. Apenas começamos!” (Metal contra as nuvens).

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ALTET, M. Les compétences de l’enseignant-professionnel: entre savoirs, schèmes d’action et adaptation, le savoir analyser. ALTET, M. *et al.* (Org.). **Former des enseignants professionnels**. Bruxelles: De Boeck Supérieur, 2012. p. 43-57.
2. APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
3. BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF, 1971.
4. BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.
5. D’ÁVILA, Cristina. Aprendizagem da docência e profissionalidade de docentes universitários iniciantes. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, Ano 21, n. 35, jul./dez 2016.
6. DERRIDA, J. **A universidade sem condição**. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.
7. FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.



8. GAUTHIER, C. et al. **Pour une théorie de la pédagogie**. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants. Quebec, Canadá: Presses de l'Université Laval, 1997.
9. HABERMAS, J. **Pensamento pós-Metafísico**. Tradução de Flávio B. Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.
10. LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.
11. LIMA JÚNIOR, A. S.; ANDRADE, D. M. de M. De como "ser professor": uma impressão da subjetividade. In: LIMA JR., A. S. de (Org.). **Educação e contemporaneidade: contextos e singularidades**. Salvador: EDUFBA, 2014. v. 1. p. 81-99.
12. LYOTARD J.-F. **La Condition postmoderne**. Rapport sur le savoir. Paris: Éditions de Minuit, 1979.
13. NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, Brasília, v. 47, n. 166, p. 1.106-1.133, out./dez. 2017.
14. NUÑEZ, I.; RAMALHO, B. A profissionalização da docência: um olhar a partir da representação de professoras do ensino fundamental. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madri, n. 46, p. 1-13, 9-10 set. 2008. Disponível em: <<https://rieoei.org/historico/deloslectores/2504Beltran.pdf>>, acesso: 2 jun. 2020.
15. RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o Professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2004.
16. SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr., 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>, acesso: 8 jun. 2020.
17. SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. 12. ed. Porto: Afrontamento, 1988.
18. TARDIF, M. La professionnalisation de l'enseignement trente ans plus tard: deux pas en avant, trois pas en arriere. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 1-15, 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302013000200013>>, acesso: 9 jun. 2020.
19. TARDIF, M. Où s'en va la professionnalisation de l'enseignement? **Tréma**, Montpellier, v. 40, p. 42-59, 2014. Disponível em: <<http://journals.openedition.org/trema/3066>>, acesso: 10 jun. 2020.