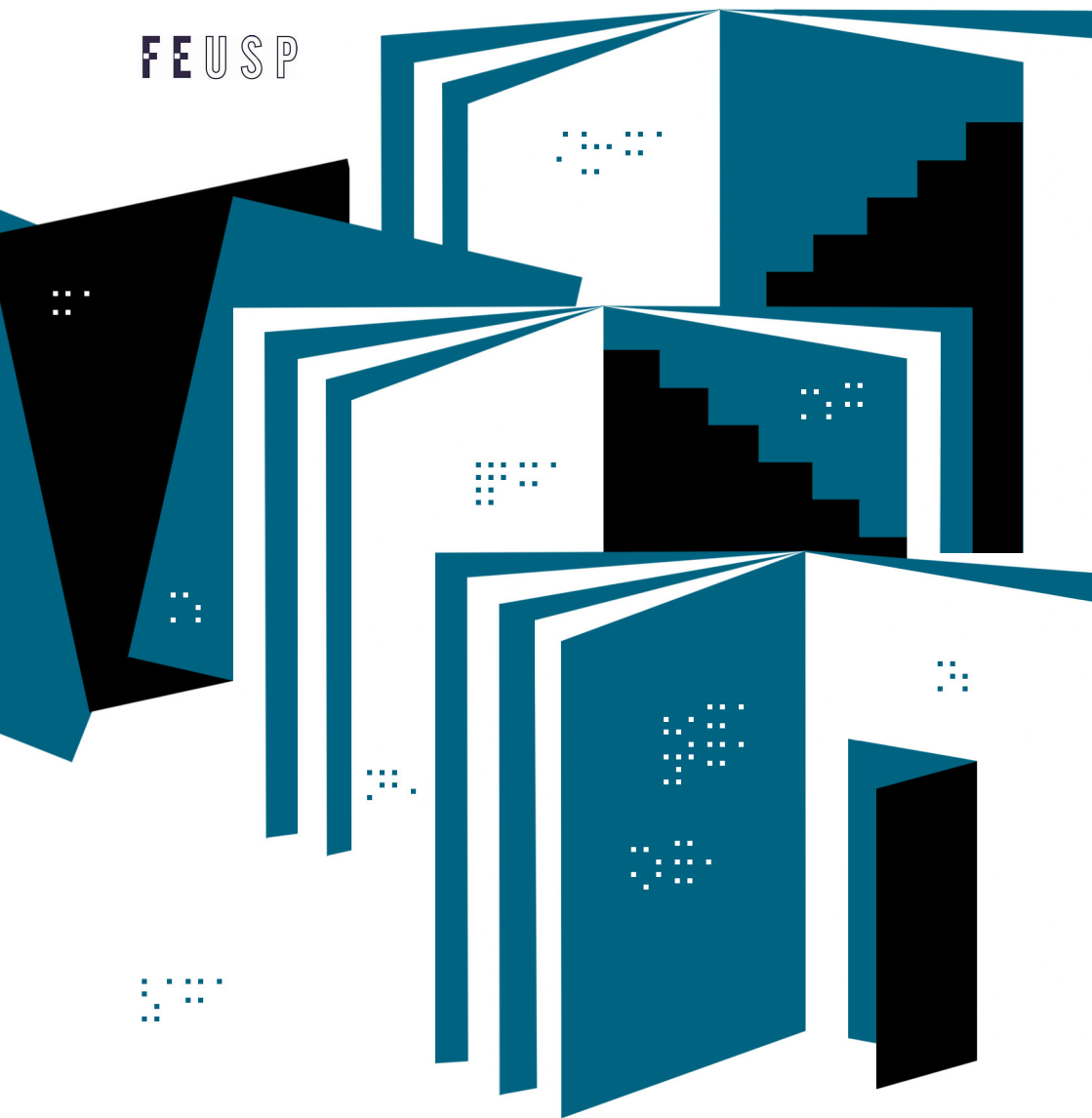


FEUSP



Formação, profissionalização e desprofissionalização docente

Belmira Oliveira Bueno (Organizadora)

DOI: 10.11606/9786587047591

FEUSP

Formação, profissionalização e desprofissionalização docente

Belmira Oliveira Bueno (Organizadora)

DOI: 10.11606/9786587047591

Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e autoria e respeitando a Licença *Creative Common* indicada.



Universidade de São Paulo

Reitor: Prof. Dr. Carlos Gilberto Carlotti Junior

Vice-Reitora: Profa. Dra. Maria Arminda do Nascimento Arruda

Faculdade de Educação

Diretora: Profa. Dra. Carlota Josefina Malta Cardozo dos Reis Boto

Vice-Diretor: Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto

Direitos desta edição reservados à FEUSP

Avenida da Universidade, 308

Cidade Universitária – Butantã | 05508-040 – São Paulo – Brasil

(11) 3091-2360 | E-mail: spdf@usp.br | <http://www4.fe.usp.br/>

Ficha técnica

Projeto gráfico e diagramação: **Carol Grespan**

Ilustrações: **Daniel Bueno**

Revisão: **Elisa Vieira**

Catálogo na Publicação

Biblioteca Celso de Rui Beisiegel

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

F724 Formação, profissionalização e desprofissionalização docente. / Belmira Oliveira Bueno (Organizadora).
São Paulo: FEUSP, 2023.
378 p.

ISBN: 978-65-87047-59-1 (E-book)

DOI: 10.11606/9786587047591

1. Formação. 2. Profissionalização. 3. Desprofissionalização.
4. Professores. 5. Políticas educacionais. I. Bueno, Belmira Oliveira (org.). II. Título..

CDD 22^a ed. 371.12

Ficha elaborada por: José Aguinaldo da Silva – CRB8^a: 7532

SUMÁRIO

8

Apresentação

Belmira Oliveira Bueno

18

Prefácio

Max Butlen

PARTE 1: PESQUISAS E DEBATES

34

1. Desprofissionalização

Philippe Maubant

Lucie Roger

Michel Lejeune

58

2. Profissionalização docente à brasileira: entre a retórica da valorização dos professores e a desprofissionalização em sua relação com a docência

Flavia Medeiros Sarti

Samuel De Souza Neto

88

3. Entre o virtual e o presencial: a formação e a (des)profissionalização dos professores

Belmira Oliveira Bueno

110

4. O curso de pedagogia e a universitarização do magistério no Brasil: das disputas pela formação docente à sua desprofissionalização

Flavia Medeiros Sarti

144

5. A escola de formação de profissionais da educação de São Paulo (Efape) e a nova gestão pública: caminhos para profissionalização?

Diego Ferreira

Belmira Oliveira Bueno

192

6. A dinâmica entre profissionalização, desprofissionalização e reprofissionalização do trabalho docente nos Institutos Federais (IFs)

Mirna Ribeiro Lima da Silva

216

7. Carreira docente na educação básica: configurações nas diferentes esferas administrativas

Andressa Trevizan Missaki

240

8. Circulação do gênero profissional docente entre professores e a profissionalização do magistério

Miriane Zanetti Giordan

274

9. Fake news e negacionismo científico: desafios à atividade docente e à formação inicial

Maria Emanuela Esteves dos Santos

**PARTE 2:
QUESTÕES E ABORDAGENS
DE PESQUISA**

300

10. Abordagens biográficas na formação de professores e educação de adultos

Belmira Oliveira Bueno

344

11. Autoconfrontação cruzada em grupo focal: recurso metodológico para pesquisas em educação

Miriane Zanetti Giordan

Flávia Medeiros Sarti

370

Sobre os autores

Apresentação

Belmira Oliveira Bueno

Um pouco de história se faz necessário. Nossos temas de pesquisa não são escolhas aleatórias, mas fruto de nossos percursos, das relações que travamos ao longo do tempo com pessoas, instituições, autores e teorias, as quais provocam nossa curiosidade, inspiram nossa imaginação, favorecem nossos aprendizados, ajudam a formar nossas convicções políticas e filosóficas, além de outras, e muitas vezes nos impõem desafios. Isso parece um tanto óbvio, mas meu ofício de ensinar e pesquisar me diz que é importante contar esses caminhos, principalmente aos iniciantes. A eles e elas dedico este trabalho, contando um pouco de uma história de pesquisa.

As investigações que deram origem aos temas tratados nesta coletânea, versando sobre formação, profissionalização e desprofissionalização docente, tiveram suas questões formuladas e aprofundadas durante a execução de dois projetos que coordenei nos últimos 15 anos: um projeto temático financiado pela Fapesp,¹ e outro que contou com auxílio do edital Universal do CNPq.²

O primeiro projeto focalizou os então denominados *programas especiais*, voltados à formação em nível superior de docentes do ensino fundamental ainda carentes dessa formação, cuja maioria era composta por mulheres – cerca de 95%, na época. A qualificação *especiais* devia-se ao fato

1 Processo Fapesp 08/54746, intitulado *Programas Especiais de Formação de Professores, Educação a Distância e Escolarização: pesquisas sobre novos modelos de formação em serviço*.

2 Processo CNPq 407983/2016-3, intitulado *Formadores de professores presenciais e a distância: entre processos de profissionalização e desprofissionalização*.

de serem programas propostos em caráter provisório e a suas características, sobretudo a execução em curto espaço de tempo (cerca de dois anos) de uma tríplice formação, ou seja, formação inicial, continuada e em serviço, ao mesmo tempo. Esse modelo de formação tinha ainda outro tipo de hibridismo, ao se valer das mídias interativas: as então chamadas *novas tecnologias*, que combinavam o ensino presencial e o ensino a distância.

Tratava-se de uma proposta ousada, mas também assustadora, razão pela qual foi objeto de muitas controvérsias. Os argumentos contrários acusavam o governo e as instituições envolvidas de empobrecerem a formação docente, embora dessem aos professores e professoras um diploma de ensino superior. Naquele momento, em vez de tomar partido no âmbito das disputas que se acirravam, já avançando os anos do novo século, decidi, junto com algumas colegas e nossos orientandos, pesquisar e acompanhar de perto duas experiências que se sucederam no estado de São Paulo.³ Os modelos em estudo, ditos provisórios, acabaram por se instalar e se tornaram permanentes em todo o território nacional, por meio de novas políticas. Não podíamos, portanto, abandonar nossas investigações, mas era importante refinar e re-desenhar nossos objetos de estudo.

A despeito das críticas dirigidas à política que implantou os programas especiais, nossas investigações permitiram identificar aspectos importantes, nada desprezíveis, para as professoras participantes. Um desses aspectos dizia respeito ao uso do computador e ao manejo de tecnologias voltadas

3 O PEC-Formação Universitária e o PEC-Municípios.

ao ensino a distância, até então fora do domínio da maioria das mestras que frequentavam tais cursos. Havia também ganhos pessoais, conforme os depoimentos colhidos, que destacavam quão importante era para as professoras a posse de um diploma de ensino superior (concedido pela USP e pela PUCSP, nos casos em estudo), bem como o domínio de certos conteúdos que elas precisavam discutir no dia a dia do trabalho em suas escolas. Notávamos que esses elementos elevavam a autoestima das mestras, abrindo espaço para uma satisfação maior no trabalho docente.

Todavia, tais aspectos positivos não nos autorizavam a postular aquele modelo como um dos caminhos mais desejáveis para elevar a formação e a profissionalização dos professores e demais profissionais do magistério em nosso país. Os aspectos positivos se mesclavam com outros negativos, como a sobrecarga de trabalho das professoras, em geral acompanhada de sofrimento provocado pelo acúmulo do trabalho nas escolas durante o dia e a frequência a tais cursos à noite. Esse modelo de formação, também observado em outros estudos que realizamos, levou-nos a indagar sobre as condições de trabalho dos professores, bem como a questionar a elevação do nível de formação e profissionalização docente prometida pelos governos de todas as esferas administrativas.

Ao mesmo tempo, assistíamos a um movimento em vários países – como na União Europeia –, que já exigiam ou passaram a exigir o mestrado profissional para a formação dos professores, com o mesmo argumento da necessidade de elevar o nível de formação e profissionalização dos professores. A França pode ser vista como um dos casos mais emblemáticos de tais políticas. Em 1990, três estabelecimentos

franceses tradicionais – as Escolas Normais, que formavam os professores primários; os Centros Pedagógicos Regionais, que formavam os professores da escola secundária; e as Escolas Normais Nacionais de Aprendizagem, que formavam os professores do ensino técnico – foram unificados com a criação dos Instituts Universitaires de Formation de Maîtres (IUFM). No entanto, essa experiência durou pouco mais de 20 anos. Em 2013, os IUFM foram extintos e substituídos pelas Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ESPE), por sua vez, refundadas, em 2019, sob a denominação de Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation (INSPÉ), um em cada Academia. Em cada mudança, a formação dos professores foi ampliada quanto ao nível de formação, que no estágio atual inclui o mestrado profissional, obrigatoriamente. Tais mudanças nos levam a refletir sobre a efemeridade das políticas de formação e profissionalização de professores, até mesmo em países com maior tradição nesse campo. Max Butlen (2014) discorreu com notável clareza sobre as tensões que tais mudanças fizeram eclodir, sobretudo, entre a universalização (uma tendência) e a profissionalização (um desejo) na formação docente. Para ele, são dois processos de difícil articulação, cujos obstáculos precisam ser superados se quisermos renovar a formação docente.

Em nosso caso, prevíamos os desafios que estávamos prestes a enfrentar quando nos propusemos a pesquisar de modo integrado os temas anunciados no título desta coletânea – formação, profissionalização e desprofissionalização docente. Mais ainda porque nos propusemos a abordá-los em situações de formação presencial e a distância. Um dos primeiros desafios foi o de construir

um corpo teórico-conceitual que nos permitisse abraçar a temática. Já vínhamos trabalhando com autores do campo da sociologia das profissões no período em que desenvolvemos o projeto temático, entretanto, o foco do novo projeto era diverso e demandava novos contornos.

Um momento decisivo nessas buscas teóricas se deu graças à colaboração de Max Butlen, quando trabalhou conosco como professor visitante da USP e nos brindou com um exemplar da revista *Recherche et Formation* (2013, n. 72). O número trazia o dossiê *La déprofessionalisation*, coordenado por Pascal Roquet e Richard Wittorski. A relevância desse dossiê para nosso projeto deveu-se a dois aspectos principais: o fato de os autores que dele fazem parte se preocuparem em articular as relações entre formação, trabalho e organização do trabalho, sob ângulos e contextos profissionais diversos, a fim de analisar em que situações os processos de profissionalização se mesclam aos de desprofissionalização; e o fato de alguns deles darem ênfase e incentivo a investigações que levem o pesquisador a se aproximar das situações de trabalho, de modo a identificar traços que caracterizam a desprofissionalização, bem como suas consequências.

Essa perspectiva nos levou a eleger o texto *Déprofessionalisation*, de Philippe Maubant, Lucie Roger e Michel Lejeune (2013), para abrir os capítulos desta coletânea. No texto, os autores examinam vários sentidos que têm sido atribuídos a esse termo por autores de língua inglesa e francesa, oferecendo contribuições que consideramos de importância para o estudo da problemática da qual nos ocupamos, bem como para os estudos de muitos outros pesquisadores que também dela se ocupam aqui no Brasil.

Os textos contidos naquele dossiê dialogam de perto com as situações que temos pesquisado, encorajando-nos a usar o par profissionalização-desprofissionalização em nossos estudos. Além disso, essa opção permitia trabalhar em uma perspectiva que pressupõe a complexidade desses processos, principalmente quando tomados em conjunto, e com isso evitar afirmações categóricas, fechadas, maniqueístas. Ao contrário, desejávamos pesquisar indagando sobre as mudanças que hoje ocorrem na sociedade e afetam o campo do magistério, na esperança de que pudéssemos também oferecer elementos tanto aos próprios professores como aos responsáveis pelas políticas de formação e profissionalização docente em nosso país.

O primeiro ensaio nessa direção se deu ao final do mencionado projeto temático, quando empreguei esse par de categorias para analisar o lugar e as funções dos novos agentes pedagógicos que surgiram com o advento dos programas especiais. Por oportuno, decidimos republicar aquele texto nesta coletânea e, por razões similares, o texto de Flávia Sarti, que discute o curso de pedagogia à luz das políticas e processos de universitarização e desprofissionalização.

Na sequência, o projeto financiado pelo CNPq e dedicado à formação, à profissionalização e à desprofissionalização docente, em contextos presenciais e a distância, rendeu vários estudos, a maioria deles de natureza empírica, com o objetivo de investigar experiências e situações que explicitassem as políticas que regulam as carreiras dos professores, suas condições de trabalho, a formação inicial e continuada, entre outras questões. As análises aqui apresentadas permitiram identificar de que modo os processos de profissio-

nalização ocorrem simultaneamente – muitas vezes, emaranhados – aos de desprofissionalização. A formação se dá aí, nesses contextos, pouco importando se sob denominações explícitas ou não, pois assim entendemos a formação docente: um processo que se dá, inextricavelmente, ao longo da vida pessoal e profissional, e que é marcado pelos contextos sociais em que tais experiências se desenvolvem, como mostram os dois textos de natureza metodológica que compõem a segunda parte do livro.

Penso ser desnecessário apresentar aqui cada capítulo, uma vez que Max Butlen se deu a esse trabalho em seu Prefácio, com sua visão perspicaz e de *expert* na área. A ele agradeço e convido enfaticamente os leitores a se deterem em seu texto.



Finalmente, quero expressar meus agradecimentos a pessoas, colegas e instituições que tornaram possível esta publicação. Sou grata:

Às autoras e aos autores dos capítulos, parceiros fundamentais, por terem assumido com dedicação e compromisso este projeto editorial, que é também um trabalho de formação e pesquisa.

À professora Flávia Medeiros Sarti, por ter dividido comigo os encargos do projeto CNPq, assumindo a coordenação de um dos eixos de pesquisa. Sou grata também pelos muitos anos de parceria, desde sua iniciação científica, em 1995, e pelos reencontros sempre marcados por alegria, por sua admirável competência.

Ao professor Max Butlen, pela parceria genuína, pela colaboração e participação em vários de nossos projetos, que incluíram visitas recíprocas no Brasil e na França, marcadas por seu profissionalismo e por sua generosidade, início dos elos de nossa amizade.

Aos editores da revista *Recherche et Formation* e aos professores Philippe Maubant, Lucie Roger e Michel Lejeune, por assentirem em publicar em português o texto *Déprofessionalisation*.

Ao professor George Noblit, editor-chefe da *Oxford Research Encyclopedia of Education* (OREE), pela permissão da publicação em português do artigo *Biographical approaches in Education*. A ele quero reiterar minha imensa gratidão pelos muitos anos de colaboração e por seu acolhimento ímpar desde 1988, quando me recebeu como *visiting scholar* na University of North Carolina at Chapel Hill.

À Elisa Vieira, pela disponibilidade em assumir o árduo trabalho de revisão dos manuscritos, por sua paciência e competência.

Aos meus muito queridos Daniel e Carol, por terem aberto um espaço em suas agendas para cuidar da editoração gráfica e da capa, que – eu sei – foram feitas com amor e arte.

Aos editores da revista *Educação e Pesquisa*, pela concordância com a republicação do artigo *O curso de Pedagogia e a universitarização do magistério no Brasil: das disputas pela formação docente à sua desprofissionalização*.

Aos editores da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP), pela anuência na republicação, nesta coletânea, do artigo *Autoconfrontação cruzada em grupo focal: recurso metodológico para pesquisa em educação e formação de professores*.

Aos professores Benedita Portugal e Melo, Ana Matias Diogo, Manuela Ferreira, João Teixeira Lopes e Elias Evangelista Gomes, organizadores do livro *Entre crise e euforia: práticas e políticas educativas no Brasil e em Portugal* (publicado pela Universidade do Porto), pela concordância na republicação do texto *Entre o virtual e o presencial: a formação e a profissionalização dos professores* nesta coletânea.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), na pessoa especial de Josenilson Araújo, pelo auxílio à pesquisa (proc. 407983/2016-3), pelas bolsas de produtividade em pesquisa (proc. 311080/2018-9) e de pós-doutorado (proc. 503375/2014-4).

Referências

BUTLEN, M. Tensions entre universitarisation et professionnalisation dans la formation des enseignants. **Administration et Éducation**, v. 144, p. 79-85, 2014. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-administration-et-education-2014-4-page-79.htm>. Acesso em: 1 jul. 2023.

MAUBANT, P.; ROGER, L.; LEJEUNE, M. Déprofessionnalisation. **Recherche et Formation**, v. 72, p. 89-102, 2013. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rechercheformation/2041>

ROQUET, P.; WITTORSKI, R. (orgs.). La déprofessionnalisation. **Recherche et Formation**, n. 72, 2013. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2013>

Prefácio

Max Butlen

O título da obra coletiva dirigida por Belmira Bueno – *Formação, profissionalização e desprofissionalização docente* – coloca resolutamente esta produção científica no cerne das discussões contemporâneas sobre ensino e formação, bem como no cruzamento das pesquisas sobre essas três questões, que se tornaram centrais nas esferas da educação e da formação no Brasil, como tem ocorrido em todos os países desenvolvidos.

Os textos reunidos neste volume permitem, em primeiro lugar, aferir até que ponto as representações da docência foram e continuam a ser objeto de tensões, de abordagens diversificadas e até contraditórias, mas, em todo caso, em evolução. Na verdade, o reconhecimento da profissionalidade docente nunca foi óbvio. Sabemos que inicialmente as tarefas de ensino eram confiadas a escravos (os pedagogos) encarregados de conduzir as crianças à escola e acompanhá-las nos trabalhos escolares. Posteriormente, essa concepção doméstica da atividade de ensinar evoluiu. Assim, durante muito tempo, acreditou-se que o tornar-se professor resultava de uma vocação, e que o exercício dessa atividade provinha de disposições naturais, quase inatas, que favoreceriam o surgimento e o exercício de uma enigmática arte de ensinar. Um dos textos desta coletânea aponta que esse preconceito continua presente no Brasil, podendo até mesmo ser um fator explicativo das dificuldades e das resistências que se impõem ao reconhecimento do *status* de profissão na docência (ver capítulo 8).

Foi necessário que a escola fosse questionada no seu funcionamento, nos seus métodos, nos seus resultados para que finalmente compreendêssemos melhor que a docência é uma profissão que se aprende e que supõe que os atores

que dela se encarregam vivam individual e coletivamente um processo de profissionalização, com base em uma longa e sólida formação teórica e prática.

Na viragem do século XX, Philippe Perrenoud (1996) foi um dos primeiros a destacar os desafios das escolhas a fazer entre dois modelos. Considerando as mudanças nas políticas implementadas, as ambições dos sistemas educacionais, a crescente complexidade das sociedades desenvolvidas, ele então propôs a seguinte alternativa:

[...] ou os professores se veem progressivamente despojados de seu ofício em benefício [...] de pessoas que pensam a prática pedagógica sem exercê-la, que concebem e realizam programas, abordagens didáticas, métodos de ensino e avaliação, tecnologias educacionais e que afirmam oferecer aos professores modelos de ensino eficazes; esta é a via da “desprofissionalização” ou *proletarização*;
ou os professores tornam-se verdadeiros profissionais, orientados para a resolução de problemas, autônomos na transposição didática e na escolha de estratégias pedagógicas [...], capazes de trabalhar em sinergia no quadro de estabelecimentos e equipes pedagógicas, organizados para gerir a sua formação continuada; esta é a via da profissionalização. (Perrenoud, 1996, s/p, tradução nossa, grifo do autor).

Essa ideia de uma profissionalização indispensável tem sido, de fato, muito difundida desde o final do século XX, tanto por parte dos atores envolvidos nos vários domínios do ensino, da formação e da investigação, como por parte de instituições nacionais e internacionais e de seus responsáveis encarrega-

dos de conduzir os sistemas educacionais do jardim de infância à universidade. Para estes últimos, a profissionalização pode ter correspondido a uma contrapartida da revalorização da profissão docente. Para os professores e os demais envolvidos nas equipes escolares, a profissionalização tornou-se, antes de tudo, uma exigência diante das crescentes dificuldades encontradas no cotidiano da sala de aula. Tais dificuldades resultam em um conjunto de fatores convergentes, entre os quais se tem frequentemente salientado o papel de uma massificação generalizada dos sistemas educativos, na medida em que esta vem sendo acompanhada de demasiadas falhas tanto na aprendizagem fundamental como na preparação para o ingresso no mundo do trabalho. A desilusão tem sido ainda maior porque essa massificação, longe de permitir compensar as desigualdades sociais, não impediu o seu aprofundamento.

A partir daí, uma situação de crise se acentuou, enquanto mudanças consideráveis (econômicas, tecnológicas, culturais, sociais) afetaram as sociedades contemporâneas, nas quais as esperanças, as expectativas em relação à escola e, portanto, as demandas por resultados nunca deixaram de aumentar. Esses desenvolvimentos e essas observações podem ter ocasionado certa perda de confiança no sistema de ensino e uma desvalorização da função docente. As discrepâncias entre as expectativas sociais e os resultados do sistema educacional geraram, logicamente, uma exigência de racionalização marcada pelo desejo de tornar a educação mais eficiente e de ganhar em qualidade, eficácia e produtividade. Para elevar o nível de desempenho do serviço público de educação, a ideia de profissionalização voltada para a transformação de indivíduos, grupos e organizações por

meio da ação sobre a atividade laboral e da ação formativa (Bourdoncle, 2000) tornou-se, assim, ainda mais predominante, pois se esperava elevar o desempenho do sistema educacional ao mesmo tempo em que se melhorava o *status* dos professores, levando a um melhor desenvolvimento profissional, a uma reconstrução da identidade profissional, a um resgate da autonomia.

A profissionalização, assim, entendida como um processo de acesso à profissão e de transformação de um indivíduo em profissional especializado, tem sido progressivamente considerada como “autoevidente” (Maubant; Roger; Lejeune, 2013, p. 90),¹ suscetível de oferecer perspectivas de resolução de problemas.

As políticas de formação, então, assentaram a nova governança da educação no princípio da *responsabilização*,² que apela para a conjugação das competências dos docentes com o desempenho dos alunos, supondo eficácia, eficiência e rentabilidade num sistema aberto à concorrência e marcado pela responsabilização dos professores, que passam a ser julgados pelos seus resultados. É a partir desses pontos de vista que os dirigentes institucionais têm desenvolvido políticas nacionais e internacionais que visam a racionalizar o exercício da profissão através da implementação de uma nova gestão. Algumas contribuições aqui reunidas mostram até que ponto isso tem sido o caso do Brasil no quadro de uma *Nova Gestão Pública* (NGP), visando a elevar o nível teórico e prático da formação, bem como prescrevendo novos modelos que, esperava-se, permitissem *reinventar os profes-*

1 Ver no capítulo 1 a tradução desse texto.

2 Conceito anglo-saxão de *accountability*.

sores (Bueno, 2006), ao mesmo tempo em que organizam um mercado formativo de cunho neoliberal (Sarti, 2005).

Em suma, a profissionalização tornou-se, assim, o novo paradigma que, aliado a um processo de universitarização da formação,³ deveria permitir sair de uma crise sistêmica. Paradoxalmente, embora nunca se tenha falado tanto em profissionalização, a emergência desse problema e a implementação de processos de profissionalização da atividade laboral e da formação parecem ter produzido uma outra realidade, de fato uma ideia nova, porém inversa: a da *desprofissionalização*.⁴ Como demonstram os autores desta coletânea, a desprofissionalização pode ser caracterizada pelo questionamento do lugar dos atores no ensino, pela modificação estrutural de suas funções e de seu papel, bem como pela deterioração do estatuto de professores, cada vez mais sistematicamente submetidos a exigências burocráticas e tecnocráticas, a avaliações padronizadas e centralizadas, com base em programas e objetivos curriculares padronizados, o que tem gerado descompasso e perturbações na identidade profissional docente. Daí, um mal-estar e sofrimento no trabalho. A diminuição da autonomia profissional tende a gerar uma baixa da autoestima também ligada a sentimentos de perda de competência, desqualificação e desespecialização, devido à predominância da nova lógica de controle de competências e de verificação do atendimento às prescrições dos tomadores de decisões, lógica que resulta em uma culpabilização dos professores,

3 Cf. Butlen, 2014.

4 Cf. Roquet; Wittorski, 2013.

a qual se agrava pela competição entre indivíduos e equipes designadas à doxa do desempenho.

No entanto, a abordagem dos autores prima pelas nuances, mostrando que a desprofissionalização é raramente unívoca, pois, na maioria das vezes, ela se combina com processos de recomposição de novas profissões e pode ser acompanhada de significativos benefícios secundários não negligenciáveis: abono salarial, progressão funcional, planos de carreira, entre outros.

Os trabalhos permitem, assim, elucidar a complexidade das relações e interações entre os três processos, aprofundando, de contribuição em contribuição, a apreensão dos conceitos. Cada um dos capítulos contribui para uma melhor compreensão e definição dos conceitos e termos, bem como para uma apreciação das maneiras pelas quais eles são usados e implementados em diversas instituições e locais de formação (centros de formação continuada de professores, faculdades de educação, programas de extensão ou redes regionais de formação), mas também em diferentes contextos (presencial, a distância, inicial, formação continuada) e segundo enfoques que permitem explorar múltiplas facetas da problemática – em particular, a relação entre a construção do gênero e do estilo profissional e a profissionalização, bem como a diversidade de vínculos entre profissionalização e promoção de carreiras em diferentes esferas administrativas.

Os métodos de coleta de dados são, eles próprios, diversificados (autoconfrontação cruzada, grupo focal, estudo sobre a configuração de uma formação inicial, pesquisa-ação, questionários, abordagens biográficas). Sobre este último ponto, que tomamos como um exemplo de riqueza metodoló-

gica, o capítulo 10 destaca o amplo interesse das abordagens biográficas na formação de professores e na educação de adultos; mostra como elas se baseiam em uma outra forma de conceber a educação; evidencia o modo como reforçam a ideia de aprendizagem ao longo da vida, como oferecem as bases de uma nova epistemologia e como iluminam a passagem das macropolíticas educacionais para as micropolíticas da educação, abrindo uma melhor compreensão de cada professor, cuja subjetividade é valorizada. O novo paradigma de pesquisa proposto revela-se, então, concomitantemente a uma reabilitação do sujeito docente, do ator pedagógico, na sua singularidade, na sua profissionalidade.

Inicialmente inspiradas em trabalhos da sociologia das profissões (Dubar, 2005; Dubar; Tripier, 2005), as contribuições propostas nesta coletânea fazem parte da extensão da pesquisa internacional e, em particular, das análises pioneiras de pesquisadores francófonos como Demailly e Labroise (2009), Bourdoncle (2000), Roquet e Wittorski (2013), Maubant, Roger e Lejeune (2013), Tardif (2013), Clot (2007, 2010). Tais contribuições também incorporam abordagens e pesquisas de língua inglesa e portuguesa (particularmente, Nóvoa), e finalmente, é claro, aquelas realizadas no Brasil pelos professores-pesquisadores associados a este livro, que se empenham em verificar a relevância desse conjunto de trabalhos para a sociedade brasileira. Os estudos apresentados não apenas confirmam essas análises com grande sutileza e precisão, mas também avaliam seu alcance, discutem-nas e, sobretudo, enriquecem-nas singularmente, em particular ao estudar as especificidades e contradições presentes na versão brasileira do movimento de profissionalização (capítulo 2). Os vários estudos e análises atestam, assim, que profissionali-

zação e desprofissionalização são conceitos polissêmicos que devem ser redefinidos com cautela, tendo em conta cuidadosamente (como o fazem os autores) os contextos ideológicos e sociopolíticos a partir dos quais são construídos, no intento de identificar claramente os aspectos multifacetados e heterogêneos desses dois movimentos.

Por isso, um dos grandes interesses da obra resulta da riqueza e da complementaridade dos ângulos de estudo, bem como das variações e modulações na seleção de lugares e objetos de investigação. Após o capítulo 1, com a versão em português do texto de Maubant, Roger e Lejeune (2013), no qual os autores analisam os sentidos que têm sido atribuídos à palavra desprofissionalização, o capítulo 2 examina, com base em documentos legais, tendências, especificidades e contradições presentes na versão brasileira do movimento de profissionalização docente. Na sequência, sete estudos de caso são apresentados em paralelo, a fim de examinar sucessivamente os avatares da profissionalização em espaços e situações contrastantes. Todos fazem parte de uma mesma problemática de pesquisa que consiste em questionar e descrever as relações e interações entre os processos de formação, profissionalização e desprofissionalização, tomando para análise os seguintes casos resumidos a seguir:

- A dificuldade da formação continuada e a reconfiguração do trabalho docente no ensino superior, no contexto da expansão da educação a distância, são objeto de análise no capítulo 3. O acompanhamento de um projeto que reconfigurou a formação a partir do ano 2000 – o PEC Formação Universitária, em São Paulo – permitiu descrever o surgimento massivo de um contingente de novos agentes formadores à margem do

processo de profissionalização, justamente porque programas como esse mostram de forma exemplar como a profissionalização e a desprofissionalização são duas faces da mesma moeda.

- A elevação ao nível superior da formação dos professores que atuam nos anos iniciais da educação básica revela, de fato, um movimento atípico de transferência institucional e um exemplo singular de universitarização, aliás, incompatível com os objetivos da profissionalização do magistério, que prevê, nomeadamente, um maior controle dos docentes sobre a sua atividade (capítulo 4).

- A observação de como a Nova Gestão Pública (NPM) é implementada pelos profissionais da Escola de Formação de Profissionais da Educação de São Paulo levou a um levantamento de dados de fontes consideráveis, variadas e volumosas que destacam os elementos estruturantes dessa nova política, aproximando-a de outras implementações internacionais (capítulo 5). Assim se sublinha uma tendência para o reforço da monitorização e do controle administrativo da ação dos professores nas redes de escolas públicas em São Paulo.

- Na Bahia, o estudo da dinâmica entre profissionalização, desprofissionalização e reprofissionalização no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia é pensado sob uma ótica interacionista que destaca como os processos de estruturação e desestruturação profissional são elementos essenciais na construção do profissionalismo (capítulo 6). A desprofissionalização poderia, portanto, ser concebida como uma etapa necessária em qualquer reorganização da profissão; seria, em suma, a condição de uma *reprofissionalização*, como mostra o exemplo do Magistério do EBTT, que claramente foge de uma suposta situação de precariedade e,

mais ainda, de qualquer proletarização. Nesse caso, podemos entender a desprofissionalização muito mais como um par dialético da profissionalização do que como o seu inverso, o que não significa que seja sempre assim.

- O lugar dos planos de carreira e remuneração nas três esferas administrativas públicas da educação básica – municipal, estadual e federal, circunscritas ao estado de São Paulo – é questionado no capítulo 7: trata-se de saber até que ponto os planos de carreira são um instrumento de valorização do trabalho dos professores. Sua concepção promove a articulação entre universidade e profissionalização? Em que medida são reconhecidas as qualificações no final da formação inicial e as adquiridas na formação permanente, no exercício da profissão e na formação contínua? Como isso se traduz em aumentos salariais (mas também simbólicos) e em incentivos ao desenvolvimento profissional dos atores da educação e do ensino? Não há aí novas fontes de desprofissionalização?

- A análise dos modos de circulação, entre professores, de elementos constitutivos do gênero profissional docente destaca a importância da troca de saberes no convívio escolar e nos diálogos (capítulo 8). Assim, identificam-se as interlocuções possíveis entre (re)conhecimento do gênero profissional, processo de profissionalização docente e construção da identidade e do estilo profissional dos atores, este último revelando-se como produto de uma relação dialética entre o estilo profissional próprio e os estilos profissionais dos pares.

Por fim, questionam-se também os conteúdos formativos sobre determinados temas que merecem ser mais aprofundados e tratados, nomeadamente na formação inicial dos futuros professores. É o caso, por exemplo, da educação crí-

tica no uso da mídia e no tratamento da informação. A esse respeito, no capítulo 9 busca-se discutir por que e como uma formação de professores deve ser preparada para o enfrentamento de *fake news*, ao indagar de que forma esse debate tem chegado ou não aos espaços de formação inicial e qual deveria ser o lugar de um letramento científico e de uma alfabetização midiática nessa formação, com vistas a reduzir o negacionismo científico e enriquecer a atividade profissional docente.

Tanto na formação inicial como na formação continuada, metodologias desse tipo, que resultam da exploração de sinergias programadas entre investigação e profissionalização, permitirão construir conteúdos formativos capazes de estabelecer as pontes e articulações que se tornaram essenciais entre teorias e práticas, entre os diferentes tempos e espaços de formação, e sobretudo entre os contributos dos discursos dos formadores acadêmicos na universidade e os contributos das práticas profissionais vividas pessoalmente ou descobertas na observação da atividade por colegas experientes. Assim, a autoconfrontação simples ou cruzada, examinada no capítulo 11, promove a circulação de saberes entre os atores e confere uma dimensão coletiva à análise das práticas profissionais.

Com tantas contribuições complementares, a equipe de pesquisadores da Universidade de São Paulo e da Universidade Estadual Paulista, coordenada por Belmira Bueno em parceria com Flávia Sarti, produziu uma síntese riquíssima sobre uma questão de pesquisa de grande atualidade. As análises propostas são potencialmente capazes de iluminar os responsáveis pelas políticas de formação, que deverão – graças a esta soma de novos elementos – tomar conhecimento e possivelmente corrigir os efeitos negativos dos proces-

tos de desprofissionalização, reforçando os aspectos salutarres da profissionalização.

Referências

BOURDONCLE, R. Formes et dispositifs de professionnalisation. **Recherche et Formation**, n. 35, p. 117-132, 2000.

BUENO, B. O. É possível reinventar os professores? In: SOUSA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. (orgs.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre/Salvador: EDIPURCS/EDUNEB, 2006. p. 219-238.

BUTLEN, M. Tensions entre universitarisation et professionnalisation dans la formation des enseignants. **Administration et éducation, Revue de l'Association française des acteurs de l'éducation**, n. 144, p. 79-85, 2014. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-administration-et-education-2014-4-page-79.htm>. Acesso em: 1 jul. 2023.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Trad. Adail Sobral. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CLOT, Y. **Trabalho e poder de agir**. Trad. João Guilherme de Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

DEMAILLY, L.; LABROISE, P. Les enjeux de la déprofessionnalisation. **Socio-logos**, n. 4, 2009.

DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Trad. Andréa S. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUBAR, C.; TRIPIER, P. **Sociologie des professions**. 2. ed. Paris: Armand Colin, 2005.

MAUBANT, P.; ROGER, L.; LEJEUNE, M. Déprofessionnalisation. **Recherche et Formation**, v. 72, p. 89-102, 2013.

PERRENOUD, P. Le métier d'enseignant entre prolétarianisation et professionnalisation: deux modèles de changement. **Perspectives**, v. XXVI, n. 3, p. 543-562, set. 1996. Disponível em: http://unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1996/1996_16.html. Acesso em: 1 jul. 2023.

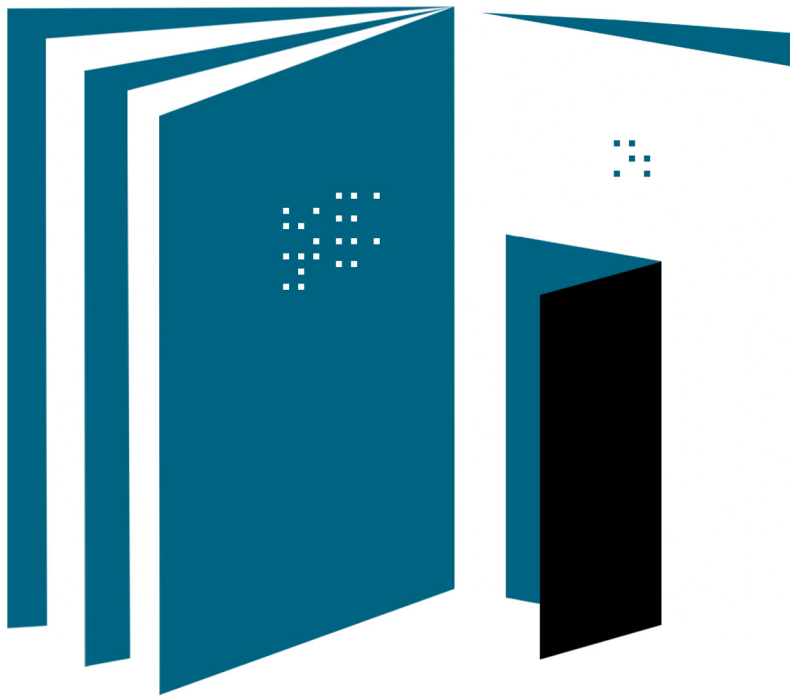
ROQUET, P.; WITORSKI, R. La déprofessionnalisation: une idée neuve? **Recherche & formation**, n. 72, p. 9-14, 2013. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2013>

SARTI, F. M. **Leitura profissional docente em tempos de universitarização do magistério**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para frente, três para trás. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr.-jun. 2013. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000200013>

PARTE 1:

PESQUISAS E DEBATES



1. Desprofissionalização¹

Philippe Maubant

Lucie Roger

Michel Lejeune

1 Texto traduzido por Diego Ferreira. A versão em francês foi originalmente publicada na revista *Recherche et Formation*, n. 72, 2013, p. 89-102, na seção *Autour des mots de la formation*. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2041>

A profissionalização e o seu oposto

A profissionalização e o que se fala sobre ela fazem parte de uma realidade: cada vez mais são atribuídas novas responsabilidades às organizações formativas; há também um modismo no campo que não pode ser negado, já que as falas sobre profissionalização estão presentes em círculos profissionais, políticas institucionais, estratégias de instituições de ensino e, mais recentemente, nas universidades ou instituições de educação pós-secundária.² Fazer uma leitura e compreender as políticas, os dispositivos, as situações e os processos de profissionalização é buscar analisar a atividade de um profissional, visando à leitura compreensiva dos contextos e condições de implementação e sucesso das formações profissionalizantes. A exposição dessas várias questões conduz mais frequentemente à análise das figuras contemporâneas da formação profissional, no que se refere aos seus objetivos e métodos de execução. Ou seja, como é que a formação profissional tem em conta essa injunção de profissionalização? As pesquisas sobre profissionalização abordam, em sua maioria, teorias de análise da atividade laboral e modelos de formação e/ou aprendizagem. Muitas vezes, elas revelam as dificuldades ou obstáculos à implementação de certo objetivo de profissionalização, de uma política ou dispositivo, levantando efeitos ou impactos negativos tanto sobre as instituições e quanto so-

2 Nota do tradutor: O ensino pós-secundário (superior ou não), oferecido em vários países, é um nível complementar ao ensino secundário (equivalente ao nosso ensino médio), visando ao ingresso dos estudantes no mercado de trabalho ou ao prosseguimento dos estudos.

bre os trabalhadores, mas também revelando explicitamente indicadores ou formas de sofrimento no trabalho ou precariedade nos postos de trabalho e dificuldades no exercício da atividade laboral.

Assim sendo, podemos ver, como resposta a esses aspectos da profissionalização, a crescente publicação de trabalhos que relatam essa realidade e que se propõem a descrever as condições e formas de desprofissionalização que afetam os trabalhadores e, por extensão, as organizações e grupos profissionais. A desprofissionalização aparece, portanto, como o oposto da profissionalização, na medida em que o que pode contribuir para a profissionalização da atividade laboral e/ou da formação pode, por sua vez, produzir situações ou processos de desprofissionalização. Assim, identificamos e analisamos diversos artigos científicos franceses e ingleses, publicados nos últimos anos, destacando os efeitos das políticas sobre contextos, ambientes de trabalho e situações que podem levar à criação de condições para a desprofissionalização do trabalhador. Se essas pesquisas destacam os efeitos da desprofissionalização, sua leitura deve nos levar a esboçar o que é o objeto da desprofissionalização. Em outras palavras, quais são as dimensões diretamente afetadas por esses contextos que favorecem a desprofissionalização? Seria o trabalhador? Seria a empresa, seu ambiente? Seria o local de trabalho? Seria a função ocupada pelo trabalhador na empresa? Seria a identidade social e profissional? Ao levantar essas diferentes perspectivas, nós buscamos enfatizar como a definição do objeto de desprofissionalização requer levar em consideração seus sinais, seus traços visíveis e invisíveis.

A análise das dimensões ou questões concernentes à profissionalização revela as formas e características da desprofissionalização. Embora essa nova realidade afete particularmente o trabalho e as suas condições de execução, o estudo dos fatores que conduzem a formas de desprofissionalização exige também políticas e mecanismos de formação profissional. Nessa linha, como a formação profissional está posicionada nessa nova situação? Ela ajuda na contraposição à desprofissionalização? Ela seria capaz de resistir a essa tendência à desprofissionalização ou contribui apenas para minorar os seus efeitos junto aos trabalhadores envolvidos? Poderá a formação profissional – seja ela oferecida por áreas profissionais, instituições públicas ou empresas – ser um fator favorável ao desencadeamento de processos de desprofissionalização?

Para esboçar uma estrutura de análise de indícios e formas de desprofissionalização, e para identificar seus vestígios, sugerimos inicialmente recorrer aos escritos científicos que buscam apresentar como o termo profissionalização carrega uma grande variedade de significados que podem revelar os diferentes propósitos anunciados para a profissionalização. A esse respeito, o artigo de Bourdoncle (2000, p. 118) faz a observação de que “falamos de profissionalização no que diz respeito à atividade, ao conjunto de saberes, ao indivíduo que exerce a atividade, da formação para a atividade”. A partir dessa primeira identificação, propomos atribuir ao termo profissionalização duas ambições de mudança: a primeira diz respeito ao trabalho; a segunda refere-se à formação.

As condições para o surgimento da desprofissionalização

Da profissionalização do trabalho à sua desprofissionalização

Profissionalizar o trabalho significa interessar-se primeiro pela profissionalização da atividade. Trata-se aqui de aderir a um projeto de racionalização da atividade de trabalho. Nessa perspectiva, buscaremos descrever e compreender a atividade do trabalho. Através desse conhecimento, esperamos ser capazes de identificar as alavancas, os processos, as situações prováveis, em contexto de trabalho, para o ganho de qualidade, de eficiência e de produtividade no exercício e na realização da atividade laboral. As teorias da análise do trabalho contribuem para esse conhecimento da prática profissional (Yvon; Durand, 2012). Elas podem ser mobilizadas para detectar um problema no trabalho. Elas também podem formar a base de formações construídas no próprio trabalho (Bourgeois; Durand, 2012). Profissionalizar a atividade laboral convida-nos, assim, a conceber de forma diferente a formação profissional. Nessa linha, a formação profissional estaria impregnada de novos modelos de formação, por meio dos quais se espera preparar eficazmente o futuro profissional.

A profissionalização do trabalho também diz respeito ao trabalhador, não apenas à sua atividade, mas à sua função em especial, ao seu lugar na empresa ou no grupo profissional, à sua identidade social e profissional. Ao expressar essa intenção, lembramos o quanto os discursos sociais sobre e

para a profissionalização nascem, em parte, de um desejo das organizações profissionais, representantes de empregadores e/ou trabalhadores, de negociar e pactuar uma concepção de uma atividade, mas também de uma concepção da função social dessa atividade. Assim, a profissionalização, “como descritor de mudanças no trabalho e nas organizações produtivas, aparece como uma questão de relações sociais” (Demazière, 2012, p. 75). Profissionalizar o trabalho é, portanto, um processo que exige, para descrevê-lo, compreendê-lo, a identificação de seus fatores explicativos e seus fundamentos; o estudo da atividade profissional em sua relação com o trabalhador e com o contexto de trabalho.

Da profissionalização da formação à sua desprofissionalização

Além da profissionalização do trabalho, a segunda finalidade dos discursos sociais sobre e para a profissionalização diz respeito à formação. Trata-se aqui de repensar a formação profissional, destacando as condições que permitem preparar da melhor maneira possível o trabalhador, seja ele um futuro profissional, no caso da formação profissional inicial, ou um profissional em desenvolvimento/transformação, no caso da formação continuada. A profissionalização da formação constitui, portanto, um objetivo que requer uma engenharia específica, buscando estabelecer as condições para a melhor preparação do aluno para a realização da atividade profissional. A engenharia pedagógica, em particular, será chamada a apoiar um objetivo de profissionalização da formação, servindo-se de diferentes modelos

ou abordagens de aprendizagem no trabalho, presumindo-se que esses modelos ou abordagens possam responder às três perguntas a seguir: Como desenvolvemos competências e conhecimentos enquanto trabalhamos? Como promover o desenvolvimento de competências e conhecimentos no local de trabalho? Como tornar o trabalho mais formativo? Ao indicar ao leitor essas formas de profissionalização da formação, destacamos implicitamente traços de desprofissionalização que podem ser identificados nos três níveis do planejamento formativo (político, social e pedagógico). Se os discursos sobre profissionalização visam transformar os modelos de formação, tendem a valorizar principalmente uma lógica de formação no e através do trabalho. Bourgeois e Durand (2012, p. 11) enfatizam como esses modelos didático-pedagógicos desvelam “as políticas, dispositivos e práticas que visam tornar o trabalho mais formativo”.

Ao lembrar essas duas finalidades da profissionalização, concordamos com a tese defendida por Bourdoncle de que a profissionalização busca alcançar um objetivo: a transformação dos indivíduos, dos grupos e das organizações por meio da ação sobre a atividade de trabalho e da ação sobre a formação. Assim, essa menção aos objetos sobre os quais se reporta esta revisão de trabalhos sobre profissionalização permite destacar os seguintes pontos como contendo traços e formas de desprofissionalização que afetam: por um lado, a atividade laboral e, por outro lado, as situações que definem as relações do trabalhador com o tempo e os espaços de atuação profissional; os objetivos e as práticas efetivas de avaliação do trabalho e da formação profissional.

As diferentes definições de desprofissionalização testemunham uma relação problemática dupla de sentido e valor, por um lado, com o trabalho e, por outro lado, com a sociedade. Alguns autores mencionam as condições de declínio (Hervouet; Lemieux; Ruellan, 2006), particularmente o declínio do papel dos grupos profissionais na regulação das sociedades (Demailly; La Broise, 2009), a destruição de formas de organização do trabalho (Linhart, 2009) e a exclusão (Paugam, 2000). Por outro lado, para melhor evidenciar essas questões de significado e valor, outros autores expressam ideais esperados do trabalho e seus efeitos positivos, até mesmo emancipatórios, sobre indivíduos e grupos sociais. Falaremos, assim, da recomposição da regulação social (Boucher, 2007), da renovação profissional (Lefranc, 2006) e da humanização de certas atividades profissionais (Dufresne, 1979). Diante dessas diferentes definições de desprofissionalização, é importante destacar duas perspectivas reveladas pela análise desses textos científicos. Por um lado, os autores apresentam as principais características da desprofissionalização. Por outro lado, cada uma dessas definições carrega consigo questões de sentido e de valor, levando-nos a definir, com cautela, a desprofissionalização, levando em conta os contextos ideológicos e sociopolíticos nos e a partir dos quais se estabelecem os discursos sociais sobre a desprofissionalização. A frequente referência de alguns autores aos efeitos da ideologia neoliberal ou às consequências de um fortalecimento hegemônico do capitalismo financeiro, para citar apenas duas referências, produz uma concepção negativa dos processos de profissionalização/desprofissionalização. Cabe lembrar aqui, como fizeram Demailly e La Broise

(2009), que a desprofissionalização também pode ser acompanhada de processos de recomposição de novas profissões.

As diferentes definições de desprofissionalização

A desprofissionalização como processo de transformação afetando o trabalho

Em 2009, Demailly e La Broise fizeram uma análise das condições de surgimento e desenvolvimento dos processos de desprofissionalização. Eles destacam que a desprofissionalização se manifesta por meio de sinais observáveis de transformações constatadas, tanto no nível dos profissionais, ao analisarem as condições de exercício de sua atividade, quanto no nível das organizações de trabalho, ao estudarem especialmente os novos modelos de governança e gestão. Os sinais ou formas de desprofissionalização observados definem, por vezes, a própria desprofissionalização, sendo elas: sofrimento no trabalho, perda de referências profissionais, diminuição da autonomia profissional. Esses aspectos referem-se diretamente à situação do trabalhador, aos seus comportamentos, à sua identidade física e psicológica. A análise de Demailly e La Broise nos encoraja a distinguir aqui os sinais, traços ou formas de desprofissionalização, suas causas ou fatores explicativos e suas consequências, particularmente aquelas que afetam a identidade do trabalhador através, por exemplo, da perda de autoestima ou de um sentimento de competência. Nessa perspectiva, o sofrimento no trabalho e a perda de referências profissionais podem ser considerados

como vestígios ou formas de desprofissionalização. A redução da autonomia profissional pode, por sua vez, ser consequência de situações ou processos de desprofissionalização. No entanto, ao propor essa leitura do estudo de Demailly e La Broise, também admitimos que aquilo que pode ser identificado como consequência da desprofissionalização também pode participar de suas origens, ou mesmo contribuir para definir formas ou traços de desprofissionalização. A leitura do texto de Demailly e La Broise convida-nos também a identificar, no exame de vestígios ou formas de desprofissionalização, indicadores de outras realidades sociais, testemunhas de mudanças ou transformações observadas nas organizações humanas, em particular nas organizações de trabalho: fechamento de fábricas, transferência de empresas, demissões, aumento do desemprego dos jovens, transformação do tecido industrial, entre outros. É por isso que nos propomos a utilizar os conhecimentos profissionais como meio de análise de situações ou processos de desprofissionalização que afetam a atividade laboral.

A desprofissionalização afeta a atividade do trabalho e, em primeiro lugar, levanta a questão dos saberes profissionais necessários ao trabalho. Vários textos tratam dessa questão. Hochart (2006) associa a desprofissionalização à desqualificação. Prades (2011) considera que ela constitui uma desconstrução da especialização (desespecialização) dos profissionais em campo. Para esses dois autores, os processos de desprofissionalização têm impacto na forma de pensar os saberes profissionais como recursos necessários para agir profissionalmente. Os processos de desprofissionalização não apenas questionam o significado e as caracte-

terísticas do conhecimento profissional necessário para o desempenho do trabalho e das tarefas requeridas, mas tendem a modificar a relação com o trabalho e a atividade desenvolvida pelos trabalhadores, grupos profissionais e organizações. Essa relação está mudando e leva a considerar que determinadas atividades de trabalho ou determinadas tarefas não dependem mais do conhecimento que até então era considerado necessário, mas requer outros. A desvalorização do conhecimento profissional é consequência dos processos de desprofissionalização. Em tal processo, o trabalhador é desafiado a repensar os fundamentos de sua prática. Contudo, essa situação tem o efeito de abalar a identidade profissional, que sabemos o quanto se forja em e por uma identificação do trabalhador com os saberes profissionais mobilizados, bem como pela capacidade do trabalhador de dar sentido à aplicação desses saberes na sua atividade laboral. Afirmar isso destaca o quanto a questão dos saberes profissionais está relacionada à questão das competências. Colocar em questão o sentido e a função operacional do saber profissional no exercício da atividade laboral é questionar os processos de aquisição desses conhecimentos; é discutir suas funções sociais como indicadores de poder na organização (empresa); é questionar a atividade a partir de seus componentes de construção cognitiva e afetiva; enfim, trata-se de desvalorização das habilidades reais e das habilidades declaradas pelo trabalhador. Se a desprofissionalização se manifesta por meio de formas ou processos de desqualificação ou desespecialização, isso afeta diretamente os conhecimentos profissionais, ou seja, os elementos necessários para agir com competência e negociar seu status e sua função na organização social. Em trabalho de Dubet (2002), a desprofis-

sionalização também pode ser identificada por evidências de ataques ao domínio dos saberes pelo profissional. Ainda para o autor, o ponto central nessa discussão é o domínio do profissional e a aplicação de seus saberes, mais do que o significado e a função dos saberes, já que, negando certos saberes e mobilizando outros, entramos no campo do conhecimento do profissional por meio do qual ele conduz seu trabalho. Nesse sentido, a discussão e o debate sobre os saberes de profissionais podem levar à introdução de uma reflexão e até a questionamentos sobre os processos e meios que levam o profissional a dominar um conjunto de saberes. Portanto, estudar os traços e as formas de desprofissionalização nos levará a questionar qualquer situação anterior que possa ter criado as condições para a aprendizagem e o domínio desses saberes. Colocaremos também em debate os procedimentos para validação e/ou reconhecimento desses saberes como indicador de qualificação ou como prova de competência. Poderemos assim constatar uma perda de qualificação, junto aos profissionais, induzida pela transição de uma lógica organizacional do reconhecimento das qualificações para uma lógica sobretudo dogmática do controle das competências.

A desprofissionalização como processo de transformação que afeta as situações de trabalho

• *A situação profissional como base para análise dos processos de desprofissionalização*

A desprofissionalização, que afeta o trabalho em si, diz respeito também à situação do profissional em relação

àquele trabalho, e não apenas à atividade que desenvolve em seu âmbito profissional. Trata-se aqui da relação do trabalhador com o trabalho que exerce, em virtude do status que sua atividade laboral ocupa no campo das profissões. E, nesse sentido, Hervouet, Lemieux e Ruellan (2006) falam da deterioração do status e da precarização do emprego. A precarização do trabalho deve, portanto, ser definida em primeiro lugar como uma desvalorização do status do trabalho, cujas referências e norma continuam a ser as de um trabalho fixo, com carteira assinada (Eckert; Mora, 2008). Se a situação profissional e as condições para seu exercício como indicativas do status de emprego são questionadas, esse questionamento tende a produzir no trabalhador diferentes formas de estresse no seu exercício laboral. Ainda, a questão do status de emprego está diretamente ligada ao status do trabalhador (Maroy, 2002). A percepção do status de emprego também é frequentemente associada a certos aspectos do trabalho, incluindo remuneração, benefícios e reconhecimento do empregador com relação à utilidade do cargo para o sucesso do negócio (Hellström, 2004). No entanto, como salientam Lévesque e Murray (2003, p. 17),

[...] as mudanças estruturais nos mercados de trabalho e de produtos criam novas fontes de divisão entre trabalhadores: diferenças entre trabalhadores e desempregados, entre trabalhadores em estabelecimentos concorrentes e, por vezes, entre aqueles que trabalham na mesma empresa, entre trabalhadores em empregos tradicionais e atípicos, e entre trabalhadores com diferentes níveis de antiguidade.

A partir dos artigos usados até aqui, pode-se concluir que, se os efeitos dessas mudanças não forem minimizados por novas formas de solidariedade, podemos considerar que elas produzirão as condições para o estabelecimento de situações de desprofissionalização, na medida em que esses efeitos atuam diretamente sobre o trabalhador por meio de seu emprego e *status*. Contudo, os processos de desprofissionalização também afetam a situação de trabalho no que diz respeito, em particular, às dimensões de relação com temporalidades e territórios de exercício do trabalho, foco de nossa próxima seção.

• ***Relações com o tempo e com os territórios como base para análise dos processos de desprofissionalização***

Alguns autores mencionam as modificações que afetam a organização do tempo de trabalho e os locais onde ocorrem as diversas atividades que constituem o trabalho. Assim, os textos por nós consultados sobre o tema em questão dão conta de como o tempo profissional é concebido e implementado de forma diferente na atualidade, particularmente nas profissões que envolvem relação e interação humana (educação, formação, serviço social, saúde, serviços ao público). Essa mudança observada na relação com o tempo (tempo profissional e tempos sociais) e no gerenciamento do tempo por parte do trabalhador, muitas vezes, é resultado de novas formas de organização do trabalho, frequentemente prescritas e impostas pelo empregador. Assim, podemos observar como a fragmentação das tarefas (Fabre, 2006), o

desenvolvimento do teletrabalho ou trabalho remoto (Castells, 2000), o deslocamento ou o gradual desaparecimento de núcleos de competência característicos de algumas profissões ocorrem em prol do surgimento de novas tarefas sujeitas a processos crescentes de controle e verificação. Essa onipresença de controle e verificação leva, cada vez mais, os trabalhadores a conceber o tempo de trabalho segundo uma lógica de intermitência (Nicolas-Le-Strat, 2004). Em particular, podemos levantar a hipótese de que os trabalhadores de profissões com sólidas bases e valores vocacionais mudaram suas concepções de tempo de trabalho em vista do sentimento de uma crescente necessidade de atuação junto a populações cada vez mais vulneráveis e em sofrimento. Em outras palavras, à medida que uma profissão se sente desvalorizada quanto à efetividade de sua ação – especialmente quando essa ação é definida, por essência e por sentido, no serviço aos outros –, o profissional tende a traduzir isso como um questionamento de sua *expertise* e de sua utilidade social. Procura, então, proteger-se, deslocando seu tempo e seu território de exercício para além das temporalidades e espaços fixados por sua organização e pela instituição. Essa lógica de culpa do profissional o leva a prolongar seu tempo de trabalho e o estimula a reunir ou mesmo a fundir seus espaços profissionais e privados, o que contribui para produzir insatisfação e, muitas vezes, um forte sentimento de impotência na ação, até mesmo de incompetência no trabalho (Bibou-Nakou; Stogiannidou; Kiosseoglou, 1999). Assim, essa lógica de intermitência temporal pode, ocasionalmente, ser reivindicada e defendida pelos próprios trabalhadores como forma de salvaguardar e preservar sua autonomia profissio-

nal, como em profissões artísticas ou criativas, por exemplo (Nicolas-Le-Strat, 2004). Ainda, essa intermitência poderia mesmo constituir a figura emblemática de uma profissão – de certa forma, sua especificidade e sua singularidade –, consubstanciada pela autonomia na realização do trabalho e representando, assim, um valor de independência, liberdade e não fidelidade a qualquer forma de autoridade ou poder.

Essa lógica de intermitência temporal também pode ser, para o trabalhador, fonte de conflito ou mesmo de sofrimento no trabalho, especialmente se ela produzir recomposições, na forma de desvalorização, do que constitui o cerne de uma profissão, ou se levar à divisão de tarefas na forma de renúncia ao que pode ser considerado pelo trabalhador como o valor intrínseco e o sentido primeiro de uma profissão: um conjunto de competências; uma unidade temporal de exercício da atividade; fazeres profissionais e/ou artefatos emblemáticos da profissão; um produto, um serviço ou uma realização resultante da atividade laboral. Ora, essas quatro dimensões parecem hoje em desvalorização por causa dessa intermitência temporal. De fato, as competências passam a ser partilhadas e o que há pouco tempo caracterizava a especialidade, o monopólio e, portanto, a singularidade de uma profissão tende a ser disseminado para outras tarefas e outras temporalidades assumidas e geridas por outros profissionais. Nessa perspectiva, a emergência de discursos sociais que exaltam os méritos e valores da interprofissionalidade (Aubert; Manière; Mourey, 2005) nos desafia a pensar que essa divisão de tarefas e de tempos constitutivos da atividade profissional, produzindo efeitos de fragmentação e disseminação da atividade profissional, busca se vestir em uma

nova doutrina organizacional, como talvez tenham sido os discursos sobre e pela profissionalização. As prescrições sobre o necessário desenvolvimento da interprofissionalidade no exercício do trabalho e a inclusão da interprofissionalidade como uma habilidade a ser alcançada em novos *currículos* ou programas de formação parecem mascarar tensões entre diferentes profissionais do mesmo setor de atividade. Se a lógica da intermitência temporal pode explicar o surgimento de um discurso social sobre a interprofissionalidade, ela também produz, ao que parece, o fim gradual de áreas reservadas, atribuídas a determinadas profissões, no domínio e no exercício dos fazeres profissionais. Finalmente, poucas profissões conseguem hoje manter um monopólio de produção, inclusive em profissões baseadas num monopólio de prática, como no Direito ou na medicina, por exemplo. O tempo de exercício da atividade é hoje fragmentado, o que colabora para uma multiplicação de tarefas que ocuparão outros lugares e outros horários dos profissionais, como o tempo privado, por exemplo. Como resultado, as fronteiras, até então estanques, entre os tempos profissionais e sociais tendem a se dissipar em favor de uma diluição das atividades em diferentes temporalidades, o que contribui para formas de mal-estar profissional, até mesmo para o *burnout* (Lantheaume, 2008), que se caracteriza pela exaustão física e mental provocada pelas condições de trabalho impostas aos profissionais.

Além dessa questão das temporalidades da atividade – primeiro sinal de mudança na organização do trabalho e nas práticas profissionais do trabalhador –, podemos enfatizar como a desprofissionalização também se caracteriza por uma mudança dos locais e territórios onde a atividade profes-

sional é exercida. O trabalho parece se estender para além dos territórios usuais de exercício da profissão. Nicolas-Le Strat (2004) evoca a noção de microterritórios de trabalho imaterial. Essa situação parece ser uma realidade, especialmente, nas profissões relacionais, como as de intervenção social, educacional e socioeducativa. Essa lógica de microterritórios imateriais parece resultar de uma fragmentação das políticas públicas, particularmente nos campos educacional, social ou de saúde. Algumas políticas de descentralização na França ou de *reestruturação* do Estado na América do Norte têm reforçado essa realidade de territórios imateriais para o exercício da atividade laboral e na execução de determinadas tarefas. Hochart (2006) refere-se ao aumento significativo de políticas sociais fragmentadas, com pouco apoio financeiro e dominadas pelo espírito gerencial e tecnocrático. Ao debater as realidades e os efeitos da desprofissionalização, alguns ofícios ou profissões buscam discutir uma recomposição dos territórios em que o trabalho é realizado. Como aponta Nicolas-Le Strat (2004, p. 41), cabe aos “trabalhadores intermitentes reivindicar seus espaços de profissionalismo”. O mesmo vale para os espaços epistêmicos que permitem aos trabalhadores testarem e implantarem os saberes organizadores de suas práticas profissionais, de avaliação e de valorização, sem as quais é impossível crescer em *expertise* e reconhecimento social. Aqui fica evidente que a desprofissionalização produz formas de reorganização do trabalho e das práticas profissionais, afetando principalmente as situações que são caracterizadas pelas dimensões de temporalidade e território.

Conclusão

Ao nos basearmos nas diferentes referências feitas ao longo deste texto, buscamos compreender a desprofissionalização a partir de três abordagens: aquela de suas pistas ou traços; aquela das condições e contextos de surgimento de políticas, dispositivos, processos e situações de desprofissionalização; e, por fim, aquela das definições de desprofissionalização. Ao mobilizar referências em inglês e em francês, quisemos identificar diferenças, mas também, e sobretudo, pontos comuns, particularmente, nas reflexões, resultados, propostas e recomendações resultantes de pesquisas em curso sobre essa questão. Em particular, pudemos constatar que as políticas, dispositivos, processos e situações de desprofissionalização, para que sejam postas em prática, pressupõem a existência de certas realidades ou condições: precariedade laboral, fragmentação e disseminação de tarefas, enfraquecimento das proteções sociais relacionadas ao emprego, redução da autonomia profissional, entre outras. Também identificamos alguns fatores que não explicam os processos de desprofissionalização, mas que estão associados a esses processos. Para nós, são elementos que acompanham a desprofissionalização: aumento dos órgãos de controle e verificação; refundação da tecnocracia e da burocracia; busca pelo contorno das regras e leis trabalhistas; competição entre indivíduos e coletivos; doutrina do desempenho, entre outros. Por fim, a análise das diferentes referências bibliográficas tratadas neste texto nos permitiu atualizar os efeitos da desprofissionalização em termos de: mudança nas organizações de trabalho e nas práticas profissionais dos trabalhadores; transformação das relações

com o tempo social e com os territórios em que a atividade laboral é realizada; modificação das relações com a avaliação do trabalho e a autoavaliação das práticas profissionais; e, enfim, os efeitos da desprofissionalização na transformação das relações com os coletivos e com as políticas.

Referências

AUBERT, M.; MANIÈRE, D.; MOUREY, F. **Interprofessionnalité en gérontologie**. Paris: Érès, 2005.

BIBOU-NAKOU, I.; STOGIANNIDOU, A.; KIOSSEOGLU, G. The relation between teacher burnout and teacher's attributions and practices regarding school behavior problems. **School Psychology International**, n. 20, p. 209-217, 1999.

BOUCHER, M. Les intervenants sociaux au service de la sécurité? Analyse d'une dérive dangereuse. In: LE GOAZIOU, L. M. V. **Quand les banlieues brûlent...** Paris: La Découverte, 2007. p. 145-158.

<https://doi.org/10.3917/dec.mucch.2007.01.0145>

BOURDONCLE, R. Formes et dispositifs de professionnalisation. **Recherche et Formation**, n. 35, p. 117-132, 2000.

BOURGEOIS, É.; DURAND, M. **Apprendre au travail**. Paris: Presses Iniversitaires de France, 2012.

CASTELLS, M. **The Rise of the Network Society**. Oxford: Blackwell, 2000. <https://doi.org/10.1002/9781444319514>

DEMAILLY, L.; LA BROISE, P. Les enjeux de la déprofessionnalisation: études de cas et pistes de travail. **Socio-logos. Revue de l'Association Française de Sociologie**, n. 4, 2009. <https://doi.org/10.4000/socio-logos.2305>

DEMAZIÈRE, D. Le dualisme de la professionnalisation. Les professionnels de métier dans les grandes organisations en mutation. In: DEMAZIERE, D.; ROQUET, P.; WITORSKI, R. **La professionnalisation mise en objets**, Paris: L'Harmattan, 2012. p. 75-92.

DUBET, F. **Le déclin des institutions**. Paris: Le Seuil, 2002.

DUFRESNE, J. La déprofessionnalisation. **Critères**, n. 25, p. 23-134, 1979.

ECKERT, H.; MORA, V. Formes temporelles de l'incertitude et sécurisation des trajectoires dans l'insertion professionnelle des jeunes. **Travail et Emploi**, n. 113, p. 31-57, 2008. <https://doi.org/10.4000/travailemploi.4341>

FABRE, M. Analyse des pratiques et problématisation. **Recherche et Formation**, n. 51, p. 133-145, 2006. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.511>

HELLSTRÖM, T. Between a Rock and a Hard Place: Academic Institutional Change and the Problem of Collective Action. **Higher Education**, v. 48, n. 4, p. 511-528, 2004. <https://doi.org/10.1023/B:HIGH.0000046714.93103.5c>

HERVOUET, L.; LEMIEUX, C.; RUELLAN, D. Former pour un nouveau métier. **Projet**, n 290, p. 77-84, 2006. <https://doi.org/10.3917/pro.290.0077>

HOCHART, M. L'avenir des centres de formation en travail social: une nécessaire adaptation à la modernité ? **Vie Sociale et Traitements**, v. 3, n. 91, p. 25-34, 2006.

LANTHEAUME, F. Tensions, ajustements, crises dans le travail enseignant: un métier en redéfinition. **Pensée Plurielle**, v. 2, n. 18, p. 49-56, 2008. <https://doi.org/10.3917/pp.018.0049>

LEFRANC, S. Le mouvement pour la justice restauratrice: an idea whose time as come. **Droit et Société**, n. 2, p. 393-409, 2006. <https://doi.org/10.3917/drs.063.0393>

LÉVESQUE, C.; MURRAY, G. Le pouvoir syndical dans l'économie mondiale: clés de lecture pour un renouveau. **Revue de l'IRÈS**, v. 41, n. 1, p. 1-28, 2003.

LINHART, D. **Travailler sans les autres?** Paris: Le Seuil, 2009.

MAROY, C. C. Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants ? Le cas de la communauté française de Belgique. **Cahier de Recherche du GIRSEF**, n. 18, p. 1-29, 2002.

NICOLAS-LE-STRAT, P. La constitution intermittente de l'activité. **Multitudes**, v. 3, n. 17, p. 31-42, 2004. <https://doi.org/10.3917/mult.017.0031>

PAUGAM, S. **Le salarié de la précarité**. Paris: Presses Universitaires de France, 2000. <https://doi.org/10.3917/puf.pauga.2007.01>

PRADES, J.-L. Identité professionnelle dans l'institution et affiliation sociale en milieu ouvert. **Nouvelle Revue de Psychologie**, v. 12, n. 2, p. 185-205, 2011. <https://doi.org/10.3917/nrp.012.0185>

YVON, F.; DURAND, M. **Réconcilier recherche et formation par l'analyse de l'activité**. Bruxelles: De Boeck, 2012.

2. Profissionalização docente à brasileira: entre a retórica da valorização dos professores e a desprofissionalização em sua relação com a docência

**Flavia Medeiros Sarti
Samuel De Souza Neto**

Este capítulo focaliza tendências, especificidades e contradições presentes na versão brasileira do movimento de profissionalização docente; movimento que, nas últimas três décadas, assume centralidade internacionalmente, no âmbito dos discursos e das políticas ligadas ao magistério. Por meio da exploração de documentos que normatizam as políticas educacionais brasileiras nesse período, argumenta-se que a profissionalização dos professores no país tem sido compreendida de duas maneiras distintas, das quais emergem importantes contradições: como recurso de *valorização* docente em face da precarização das redes de ensino, do trabalho e da formação dos professores; e, ao mesmo tempo, como caminho para *reinventar os professores* (Bueno, 2006), em conformidade com princípios da Nova Gestão Pública (NGP), que impõe mudanças importantes para o papel do Estado no que se refere às políticas públicas (Tardif, 2013).

A conexão desse contexto com o movimento internacional de profissionalização docente é evidenciada em documentos que, nas últimas décadas, orientam a educação básica no país. Nesse sentido, a Constituição Federal (Brasil, 1988) identifica, pela primeira vez entre nós, os professores como *profissionais da educação escolar*, além de preconizar sua valorização do ponto de vista ocupacional, por meio do estabelecimento de planos de carreira, piso salarial e recrutamento por concurso público. Esse princípio da *valorização docente*, evidenciado no texto constitucional e em outros documentos normativos que o seguiram, vem possibilitando avanços importantes do ponto de vista ocupacional para o magistério. No entanto, certas imprecisões conceituais pre-

sentes nesses textos sugerem especificidades e contradições que merecem ser consideradas.

Ao mesmo tempo que o texto constitucional afirma o estatuto profissional dos professores – nomeando-os entre os *profissionais da educação escolar* –, clama por sua valorização, sugerindo nesses termos a necessidade de ultrapassar certas fragilidades que à época se impunham à organização ocupacional do magistério (desregulamentação dos salários, ausência de planos de carreira e de processos sistemáticos para seu recrutamento, entre outras). Evidencia-se assim a intenção dos legisladores de instituir um estatuto profissional aos professores, como estratégia de legitimação social.

No entanto, esse recurso à profissionalização como caminho de valorização social diverge em aspectos fundamentais do movimento internacional de profissionalização docente, pautado pela concepção anglo-americana de profissão (Lessard; Bourdoncle, 2002) e organizado em torno de disputas pelo estatuto ocupacional dos professores. Sob essa perspectiva anglo-americana, a profissionalização é entendida como uma transformação radical no estatuto de uma ocupação, implicando mudanças relevantes do ponto de vista organizacional e epistemológico (Bourdoncle, 2000). Uma tal transformação envolve mudanças importantes quanto à atividade laboral, mas também quanto ao grupo que a exerce, seus saberes e os processos envolvidos em sua formação (Bourdoncle, 2000).

No caso brasileiro, o processo que temos denominado profissionalização dos professores não se apresenta, de fato, como um processo mais amplo de transformação da docência do ponto de vista organizacional, epistemológico e político,

mas sim como um caminho de busca (ou de recuperação) de seu valor social, seriamente impactado pelos resultados das políticas educacionais implementadas a partir dos anos 1970 e marcadas, entre outros elementos, pela precarização tanto das condições de funcionamento das redes de ensino e do trabalho docente, quanto da formação dos professores (com a criação, em 1971, das Habilitações Específicas para o Magistério e das licenciaturas curtas). Parece possível afirmar que, em claro descompasso com o movimento internacional, a profissionalização docente no Brasil orienta-se por aspirações mais ligadas ao que Tardif (2013) denominou *idade do ofício* docente, de melhora quanto às condições simbólicas e materiais do trabalho dos professores; conquistas que, na maior parte dos países ocidentais, foram alcançadas no período que sucedeu à Segunda Guerra Mundial, marcado pela organização dos sistemas públicos de educação.

No entanto, apesar desse descompasso com o cenário internacional no tocante aos sentidos e ao alcance do movimento de profissionalização do magistério, o Brasil vem se mostrando, desde os anos 1990, bastante alinhado à tendência reformista internacional. Orientada pelos princípios da Nova Gestão Pública (NGP), essa tendência aponta para transformações quanto ao sentido social da escola e de seus modos de governança (Tardif, 2013), por meio da descentralização e da responsabilização dos agentes locais, da emergência de políticas baseadas em evidências, assim como do desenvolvimento de um quase-mercado educacional (Tardif, 2013; Lessard; Carpentier, 2015), regido por: concorrência entre as escolas; sistematização de avaliações estandardizadas dos sistemas educacionais; definição de objetivos curri-

culares normalizados e comparáveis; defesa da livre escolha das famílias e autonomia dos estabelecimentos escolares em um ambiente institucional descentralizado.

No que se refere às políticas docentes, Lessard (2006, p. 203) esclarece que a NGP “submete universidades, faculdades, departamentos e programas a medidas de rendimento, de eficiência e de eficácia”. Trata-se, segundo o autor, de uma mudança paradigmática das políticas referentes aos professores que prevê a profissionalização tanto de sua mão de obra quanto de seu lugar de trabalho. Lessard (2006, p. 203) explica que os intentos voltados para a profissionalização da mão de obra docente incidem sobre um “conjunto das legislações, regulamentações e ações voltadas para a implementação de um sistema relativamente integrado de ação profissional” que abrange: formação superior, universitária; credenciamento pelo Estado ou instância profissional; referencial de competências explícito, apoiado em base de conhecimentos; sistema de regulamentações, que articule as exigências da qualificação profissional, o acesso ao emprego, a inserção profissional e a titulação; bem como formação contínua que se vincule às reformas do ensino. Com relação à profissionalização do lugar de trabalho dos professores, o autor esclarece que a NGP prevê o estímulo às chamadas *escolas eficazes*, melhoradas por meio de estratégias de gestão da mudança de tipo *bottom-up* (de baixo para cima), que preveem a implementação de estratégias de capacitação docente e de metodologias e ferramentas de análise do trabalho, das situações ou da atividade (Lessard, 2006).

Elementos vinculados a essa perspectiva foram assumidos no Brasil e em outros países latino-americanos, a par-

tir dos anos 1990, como caminho para ampliar a cobertura educacional e aumentar a eficácia e a performance dos sistemas públicos de educação (Oliveira, 2018). Criando condições para tal alinhamento, a Constituição brasileira de 1988 introduziu elementos centrais para uma reforma administrativa do Estado brasileiro nos termos da NGP, especialmente no que se refere a novos mecanismos de financiamento, de participação e de controle social (Garcia; Adrião; Borghi, 2018). Sob as orientações do Centro Latino-Americano de Administração e de Desenvolvimento (CLAD, 1998), procedeu-se no país a uma reorientação do papel do Estado, como formulador e financiador de políticas públicas, com a conclamação da comunidade, das empresas e do chamado terceiro setor para a partilha de responsabilidades no oferecimento de serviços públicos, sobretudo no que se refere à saúde e à educação básica. Nesse contexto, grupos formados por segmentos sociais diversos (especialmente empresários) passaram a estabelecer relações cada vez mais estreitas com o setor público, tendo em vista a elaboração e implementação de políticas de educação. Essa perspectiva orientou o Plano Diretor da Reforma do Estado (Brasil, 1995), pautado pelos objetivos de modernização e de racionalização do aparelho público, por meio da privatização e da externalização dos serviços.

Ao longo das três últimas décadas, esse movimento reformista na educação tem sido problematizado por diversos pesquisadores (Oliveira, 2014; Garcia; Adrião; Borghi, 2018; Barbosa et al., 2022; entre outros) que evidenciam: o acirramento do caráter regulador, avaliador e indutivo do Estado; a ênfase sobre as responsabilidades individuais dos agentes educativos; a transferência do controle da gestão para os

trabalhadores, expostos a relações contraditórias de cooperação-competição; a expansão das possibilidades de inserção do setor privado nas atividades de gestão educacional; a centralização das avaliações externas como pedra angular do trabalho; bem como a centralização dos conteúdos por meio dos programas oficiais e das avaliações estandardizadas.

Cabe destacar, ainda, a emergência de novos modelos de profissionalização docente que, pautados pelo princípio da gestão de resultados, trouxeram contradições para as políticas docentes orientadas, como antes mencionado, pela retórica da valorização docente. Os professores brasileiros passaram, então, a enfrentar prejuízos importantes no que se refere ao seu trabalho e carreira (perda de estabilidade, flexibilização dos contratos, intensificação, entre outros).

Contrariamente à retórica da valorização docente, essas mudanças impuseram uma progressiva degradação do estatuto dos professores da educação básica (Oliveira, 2018), com o apelo a um *novo profissionalismo* (Anderson; Herr, 2015) pautado por uma perspectiva funcionalista, segundo a qual lhes cabe, por meio de seu desempenho, corrigir graves problemas nacionais relativos à educação (baixo rendimento escolar dos alunos, violência nas escolas, iniquidade e evasão escolar etc). Tais problemas, no entanto, relacionam-se a fatores socioeconômicos mais amplos, cuja solução ultrapassa a ação direta das escolas e requer importantes investimentos públicos.

Orientada por esse *novo profissionalismo* (Anderson; Herr, 2015), grande parte das ações assumidas ao longo das últimas décadas relativas aos professores brasileiros revertiram-se em mecanismos de regulação, controle e intensificação de seu trabalho, apontando para processos de recompo-

sição de novas profissionalidades docentes (Maubant; Roger; Lejeune, 2013). Tais ações impactam seriamente as condições de exercício do magistério – ou seja, suas condições efetivas de exercício no que se refere, entre outros fatores, aos territórios e tempos envolvidos (Maubant; Roger; Lejeune, 2013) – e provocam, assim, processos de desprofissionalização do lugar de trabalho docente (Lessard, 2006; Cattonar; Lessard; Maroy, 2010). Considerados sob o viés desse profissionalismo de orientação gerencialista, os professores brasileiros afastam-se a passos largos de sua profissionalização (Freidson, 1998), restando-lhes cada vez menor autonomia e menos possibilidades de controle de seu próprio trabalho.

A ênfase desse profissionalismo assumido entre nós recai sobre os resultados educativos e reclama professores mais resilientes diante dos desafios e das mudanças, especializados na *gestão* das aprendizagens, responsáveis pelos resultados de sua ação, bem como prontos para a tomada de decisões mais eficazes. Um novo professor a ser *fabricado* (Popkewitz; Nóvoa, 2001). Propósitos ligados a essa *reinvenção dos professores* (Bueno, 2006) marcaram significativamente as políticas educacionais das últimas décadas nos país e, conseqüentemente, o movimento nacional de profissionalização do magistério, caracterizado por uma acentuada ênfase na formação docente (Sarti; Souza Neto, 2022); uma formação frágil do ponto de vista profissional, pois reduzida à mera qualificação da mão de obra dos professores, por meio de estratégias instrumentais (Maroy; Cattonar, 2002). Esse processo de redução da formação dos professores à qualificação da mão de obra docente será objeto de exploração mais demorada a seguir.

A retórica da valorização dos professores e o novo profissionalismo docente

Alguns anos após a promulgação da Constituição de 1988, o princípio da valorização dos professores foi reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) quanto às condições de recrutamento, de salário e de exercício do magistério, elementos que, segundo Tardif (2013), relacionam-se à organização de um ofício e não ao seu processo de profissionalização. É no tocante à formação docente que nossos textos normativos se aproximam mais efetivamente do movimento internacional de profissionalização do ensino, preconizando tanto a elevação ao nível superior da formação inicial docente, quanto o investimento na formação continuada dos professores em exercício.

As indicações de valorização docente e de qualificação da mão de obra dos professores por meio da formação são retomadas no âmbito dos Planos Nacionais de Educação (PNE), que elegeram os objetivos prioritários para a política educacional nacional nos períodos seguintes. Nessa direção, o primeiro PNE (2001-2010) indicou como um dos elementos prioritários a *valorização dos profissionais da educação*, especificando: “*Particular atenção deverá ser dada à formação inicial e continuada, em especial dos professores. Faz parte dessa valorização a garantia das condições adequadas de trabalho, entre elas o tempo para estudo e preparação das aulas, salário digno, com piso salarial e carreira de magistério*” (Brasil, 2001, p. 7, grifos nossos).

Ações relativas à formação docente receberam, de fato, especial atenção no período ao qual aquele PNE se referia, tendo tal formação sido reorganizada por novas Diretrizes Nacio-

nais (Brasil, 2002) e objetivada por uma Política Nacional (Decreto nº 6.755/2009) de e por um Plano Nacional (PARFOR). O PNE atualmente em vigor (2014-2024) estabelece 20 metas, dentre as quais duas estão mais diretamente ligadas à formação docente: a meta 15, que indica a garantia de que todos os professores da educação básica recebam formação específica no nível superior, em sua área de atuação; e a meta 16, que prescreve a necessidade de universalizar a formação docente continuada (no mínimo, 50% realizada na pós-graduação).

Monitoramento realizado pelo Inep (2022) sobre as metas do PNE indica um avanço significativo nos índices relativos ao nível e à adequação da formação inicial dos professores (meta 15), ainda que não tenhamos alcançado sua universalização e que disparidades regionais importantes se imponham. O percentual de docências ministradas por professores com formação superior adequada à área de conhecimento que lecionam aumentou no período, em relação ao ano em que se iniciou a série histórica (2013), chegando em 2021 a 60,7% na educação infantil (antes era 42,2%), 71,2% nos anos iniciais do ensino fundamental (antes, 54%), 58,5% nos anos finais do ensino fundamental (antes, 48%) e 66,6% no ensino médio (antes, 57,8%).

No tocante à formação continuada (meta 16), o monitoramento do Inep (2022) indica que o percentual de professores da educação básica que atualmente frequentam alguma iniciativa de formação continuada é de 40% (30,6% em 2013). A meta de universalizar essa formação não foi ainda atingida, mas houve um aumento significativo no período. Temos atualmente 44,7% dos professores da educação básica formados na pós-graduação (*lato sensu* ou *stricto sensu*); o

que corresponde a um crescimento de 14,5 pontos percentuais desde o início da série histórica, em 2013.

Esse incremento nos índices foi alcançado, sobretudo, pela emergência no país de um amplo mercado voltado para a formação docente, a partir dos anos 1990 (Souza; Sarti, 2014). Esse mercado, que segue em desenvolvimento, é constituído sobretudo por instituições privadas de ensino superior e foi, ao longo do tempo, diversificando-se para incluir também a formação continuada. Trata-se de um mercado regulado por agências ligadas ao poder público e que não sofre nenhum tipo de controle por parte dos próprios professores, aos quais resta exercer o papel de consumidores de produtos formativos produzidos no exterior do magistério (Sarti, 2005).

Nos últimos anos, esse mercado formativo tem sido fomentado pela ideologia gerencialista (Ball, 2005) que se dissemina no campo educacional por meio da retórica sobre a centralidade dos professores para a educação e de sua autonomia na gestão das aprendizagens. O espaço de atuação inicialmente ocupado por instâncias acadêmicas – seja diretamente, pela oferta de atividades formativas, seja pela produção de conhecimentos sobre e para o ensino (Sarti, 2012) – vem sendo abalado, em razão das demandas em torno de uma formação docente mais pragmática, guiada pela expectativa de resultados mensuráveis. Como destacam Goodson e Hargreaves (2008), a mercantilização da formação tem substituído a mistificação acadêmica como caminho para a profissionalização dos professores. Assistimos, nessa direção, a uma pulverização das instâncias produtoras de recursos a serem *aplicados* no ensino, assim como a uma diluição dos períodos de formação docente (Sarti, 2021). A formação dos

professores apresenta-se como produto que circula em um amplo e diversificado mercado constituído pelas instâncias acadêmicas, mas também por editoras de livros didáticos, empresas de consultoria pedagógica, fundações privadas e filantrópicas, organizações não governamentais, entre outras (Souza; Sarti, 2014). Como consumidores competentes nesse mercado, espera-se dos professores uma postura empreendedora, buscando produtos formativos *mais eficazes*, que lhes ofereçam efetivamente soluções para os problemas ligados ao ensino e à aprendizagem.

Essa formação, orientada por estreitos propósitos de qualificação da mão de obra docente e pensada sob uma lógica do quase-mercado (Tardif, 2013; Lessard; Carpentier, 2015), mostra-se distante de um modelo profissional de formação (Borges, 2008; Cyrino, 2016) no qual os professores assumem um papel ativo e exercem algum controle sobre os processos formativos dirigidos à nova geração docente e a seus pares. Nesses termos, uma formação profissional docente seria “construída dentro da profissão” (Nóvoa, 2009, p. 2), baseando-se “na aquisição de uma cultura profissional e concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens” (Nóvoa, 2009, p. 5).

Distanciando-se desse modelo profissional previsto pelo movimento de profissionalização do magistério (Bourdoucle, 2000) e reduzindo-se à mera qualificação da mão de obra docente, a formação dos professores brasileiros tem sido marcada por uma acentuada *autonomização* em relação à cultura do magistério, desprofissionalizando-se (Sarti, 2019, 2020, 2021). Essa desprofissionalização da formação docente no Brasil articula-se a outros processos de desprofissionaliza-

ção (Cattonar; Lessard; Maroy, 2010; Maubant; Roger; Lejeune, 2013) ligados às condições materiais de exercício da docência, que se impõem a despeito da retórica da valorização docente recorrente nos textos normativos da área e mesmo de algumas importantes conquistas trabalhistas alcançadas nas últimas décadas. Uma exploração das metas do PNE (2014-2024) que se referem mais diretamente às condições de trabalho docente oferece indícios sobre esse processo.

Os professores brasileiros na idade do ofício docente

As metas 17 e 18 do PNE atualmente em vigor dizem respeito a melhores condições de emprego docente, no tocante aos salários e à carreira dos professores. Nessa direção, a meta 17 prevê a valorização dos profissionais das redes públicas de educação básica, no sentido da equiparação de seus rendimentos médios aos dos profissionais com escolaridade superior. Já a meta 18 estabelece a obrigatoriedade do estabelecimento de planos de carreira e de remuneração para todos os profissionais da educação básica pública.

Segundo relatório de acompanhamento produzido pelo Inep (2020¹), avanços foram alcançados no que se refere a tais metas. Sobre a meta 17, observa-se uma equiparação

1 Embora o INEP tenha publicado relatório de monitoramento mais recente, em 2022, optou-se por considerar, no caso das metas 17 e 18, dados do relatório anterior, referente ao período anterior à pandemia de Covid-19, que acarretou consequências significativas para os salários e para a carreira dos funcionários públicos brasileiros, entre os quais estão os professores. Esses impactos não são objeto de análise mais demorada neste trabalho.

progressiva entre os salários médios dos professores das redes públicas de ensino e aqueles recebidos por outros profissionais formados no ensino superior. Em 2012, antes da publicação do último PNE, esse índice era de 65%, chegando a 78,1% em 2019, após cinco anos.

No que se refere à meta 18, o mesmo relatório indica que oito entre os 26 estados da federação não respeitavam o piso salarial nacional para os professores no período considerado e que mais de 25% dos municípios estavam na mesma situação. Por outro lado, naquele momento, todos os estados e o Distrito Federal já tinham estabelecido planos de carreira docente e 23 deles já previam atividades extraclasse na jornada de trabalho dos professores (máximo de dois terços da jornada para a interação direta com os alunos, como previsto pela Lei nº 11.738/08). Ademais, o relatório informa que 59,2% dos professores ligados a redes estaduais gozavam à época de estabilidade na carreira. Entre os 5.568 municípios brasileiros, somente 4% não tinham ainda estabelecido planos de carreira docente, enquanto 70% dos professores dessas redes tinham estabilidade no cargo. A referida *lei do um terço* já alcançava 74,2% dos professores das redes municipais.

Esses avanços referentes aos salários dos professores e ao fortalecimento de seu estatuto como funcionários públicos são conquistas importantes para o magistério no país, resultantes de lutas empreendidas pelos professores ao longo do século XX (em termos do estabelecimento de planos de carreira, recrutamento por concurso público, contratos de trabalho mais estáveis e jornada mais compatível com a docência, assim como a consolidação de um piso salarial nacional). Trata-se de conquistas que permitem aos professores

brasileiros aproximarem-se mais efetivamente da *idade do ofício* docente (Tardif, 2013), caracterizada pelo fortalecimento das relações contratuais e salariais dos professores com as instituições educacionais.

No entanto, mesmo diante de tais avanços, os professores brasileiros seguem enfrentando condições bastante precárias de trabalho. No que se refere à meta 17, o avanço acima mencionado quanto aos indicadores de equidade salarial dos professores deve-se principalmente a perdas relativas aos salários brutos e ao poder de compra da população brasileira que, em 2019, foi de 13,3%. Para os professores, o crescimento médio da renda bruta naquele período (2012-2019) foi de somente 3,8%, diante de uma inflação acumulada de 49,8%. Assim, não se trata de uma efetiva valorização dos professores brasileiros no mercado de trabalho, mas sim de adversidades enfrentadas no país pelos demais trabalhadores com formação superior. E, apesar das vantagens obtidas, os professores brasileiros também empobreceram nesse período, ao lado de grande parte da população no país.

Nesse sentido, o relatório *Education at a Glance* (OCDE, 2021) indica que a remuneração dos professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental no Brasil está entre as mais baixas, considerando os 40 países estudados. Ainda com relação às condições de trabalho, outro relatório da OCDE, *Education Policy outlook Brazil* (2021), ressalta que nossos professores lecionam para mais classes e assumem uma carga de trabalho mais intensa do que a média dos países considerados. Os contratos temporários e precários são mais comuns entre nós do que naqueles outros contextos. Ainda segundo os dados reunidos no Brasil pela OCDE, em

2018 somente 43% dos professores dos anos finais do ensino fundamental estabeleciam contratos de trabalho em tempo integral, enquanto 20% desses professores lecionavam em mais de uma escola. Relatório anterior (OCDE, 2014) revelava taxas elevadas de violência contra os professores no país, indicando que 12,5% dos professores entrevistados declararam ter sofrido agressões verbais ou outro tipo de intimidação por parte dos alunos. Trata-se da taxa mais elevada entre os 34 países considerados pela pesquisa (com taxa média de 3,4%).

Esses dados sugerem que, apesar das conquistas trabalhistas alcançadas nas últimas décadas, os professores brasileiros não lograram ultrapassar a precariedade das condições nas quais realizam seu trabalho. E, considerando o alinhamento brasileiro a transformações relativas ao sentido da escolarização e aos modos de governança da escola, pautadas pela Nova Gestão Pública, é possível depreender que, para além da precarização de seu trabalho, nossos professores também vivenciam a desprofissionalização que atinge o magistério em outros contextos nacionais (Tardif; Morales-Perlaza; Lessard, 2022) e que diz respeito a sua autonomia e controle dos processos concernentes à docência. Os professores, aqui e alhures, afastam-se da figura do “professor profissional” – “flexível, independente, empreendedor, autônomo, responsável” (Popkewitz; Nóvoa, 2001, p. 127), personagem de uma *ficção política* (Tardif; Morales-Perlaza; Lessard, 2022) apresentada nos documentos oficiais ao longo das últimas décadas.

No caso brasileiro, ainda que as duas versões do PNE tenham sido pautadas pela retórica da valorização dos profissionais da educação, os recursos ligados a um forte-

lecimento desse grupo, no sentido de conferir-lhe maior controle sobre seu próprio trabalho (Freidson, 1998), são praticamente ausentes nas metas estabelecidas. Somente uma das estratégias do PNE (2014-2024), a 18.8, faz alguma menção ao lugar ocupado pelo magistério no controle de suas condições de trabalho, indicando a necessidade de “estimular a existência de comissões permanentes de profissionais da educação de todos os sistemas de ensino, em todas as instâncias da Federação, para subsidiar os órgãos competentes na elaboração, reestruturação e implementação dos planos de Carreira” (Brasil, 2014).

Entretanto, a intenção de que os professores assumam um lugar mais central nas instâncias de decisão da área não parece compensar os efeitos de outras estratégias que, no mesmo PNE, interferem diretamente no trabalho docente e na autonomia institucional das escolas, afetando negativamente as margens de autonomia profissional nesse espaço.

Partindo dessa mesma premissa, Oliveira (2014) chama a atenção para as metas 7 e 19 do PNE em vigor. A primeira delas indica a necessidade de “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem”, com o objetivo de atender a expectativas previamente estabelecidas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Para tanto, o documento estabelece 36 estratégias, que implicam medidas como: implementação de um currículo comum nacional e de indicadores nacionais de avaliação; introdução de processos de autoavaliação nas escolas; associação de assistência técnica e financeira ao estabelecimento de metas intermediárias; aprimoramento dos ins-

trumentos de avaliação da qualidade da educação; alinhamento dos processos de avaliação dos estudantes às provas do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA); bem como orientação das políticas das redes e sistemas de educação no sentido de atingir as metas do IDEB. As estratégias acima mencionadas, que visam fomentar a qualidade da educação básica, alinham-se a outras 30 igualmente pautadas pela perspectiva da performatividade. Trata-se de estratégias orientadas, nos termos de Ball (2005, p. 544), para a “construção e publicação de informações e de indicadores, além de outras realizações e materiais institucionais de caráter promocional, como mecanismos para estimular, julgar e comparar profissionais em termos de resultados: a tendência para nomear, diferenciar e classificar”.

De sua parte, a meta 19 estabelece estratégias para alcançar uma “gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União” (Brasil, 2014). A meta indica oito estratégias, quais sejam: a implementação e o apoio a organismos colegiados e fóruns de controle da gestão educacional em diferentes instâncias, como grêmios estudantis e associações de pais, encorajando a participação da comunidade escolar na formulação do projeto pedagógico e do regimento escolar, bem como na avaliação da equipe; o desenvolvimento de programas de formação de diretores e gestores escolares, bem como aplicação de prova nacional específica para seu recrutamento; entre outras. Ainda que orientada por uma retórica da participação democrática, essa meta assume estratégias afinadas à constituição de “subjeti-

vidades autônomas” (Ball, 2005, p. 544) de indivíduos produtivos, capazes de lidar com a *pressão consumista* (Meirieu, 2005) das famílias e dos estudantes sobre a equipe escolar.

Tem-se, pois, que as estratégias indicadas para o alcance dessas duas metas estabelecidas pelo PNE (7 e 19) assumem uma concepção de qualidade educacional e de relações democráticas orientada pela perspectiva do quase-mercado na educação (Tardif, 2013; Carpentier; Lessard, 2015) e seguem, como é o caso de outras metas do mesmo documento, as vias da regulação e do controle do trabalho docente, impondo transformações das condições materiais nas quais a docência é cotidianamente exercida nas escolas e atravancando processos de profissionalização do lugar de trabalho dos professores (Lessard, 2006; Cattonar; Lessard; Maroy, 2010).

Por uma (outra) profissionalização: algumas considerações, para concluir

Sob uma marcha claudicante, a passos rápidos, mas em direção contrária à sua profissionalização, os professores brasileiros experimentaram perdas significativas do ponto de vista ocupacional nas últimas décadas, ainda que as políticas educacionais do período tenham representado importantes conquistas trabalhistas, possibilitando, enfim, uma organização mais adequada do ofício docente, no que se refere às condições materiais de seu exercício.

As contradições que marcam esse caminho vêm sendo produzidas no encontro entre as intenções constitucionais de *valorização dos profissionais da escola* (Brasil, 1988) e os preceitos de um *novo profissionalismo* docente (Ander-

son; Herr, 2015), ancorado pelos princípios da Nova Gestão Pública. Esse novo profissionalismo, pautado pela gestão de resultados, reduz consideravelmente as possibilidades de que os professores assumam maior autonomia e controle sobre o próprio trabalho, pedra angular da profissionalização de uma ocupação (Freidson, 1998), produzindo um cenário intrincado. Como alerta Tardif (Souza Neto; Ayoub, 2021, p. 9) “a profissionalização não é uma linha reta, é uma linha que avança e que recua. Às vezes, ela transborda. Ela é caótica. Ela é irregular”.

No caso específico do Brasil, Tardif identifica “uma evolução rumo ao ofício, mas é uma evolução inacabada. Ela ainda está um pouco caótica” (Souza Neto; Ayoub, 2021, p. 11), marcada por forte descompasso entre os Estados mais pobres e os mais ricos do país, com professores lecionando em várias escolas, cumprindo vários contratos de trabalho, frequentemente instáveis e desvantajosos. As reformas implementadas aqui nas últimas décadas orientaram-se por uma perspectiva instrumental que não favorece a profissionalização docente, esta entendida como transformação mais ampla da docência no sentido organizacional, epistemológico e político (Bourdoncle, 2000), de modo que os professores passem a assumir maior controle nos processos que lhe dizem respeito.

Traçada sob um profissionalismo gerencialista, a formação docente – foco privilegiado de nossas políticas públicas no período – vem sendo, assim, reduzida à mera qualificação de mão de obra; *autonomizada* com relação ao magistério (Sarti, 2019) e desconectada de ações que visem a uma maior autonomia profissional dos professores. Uma formação do-

cente desprofissionalizada (Sarti, 2019, 2021) que se alia a processos mais amplos de desprofissionalização das relações que os professores, como grupo ocupacional, estabelecem com seu contexto (Maubant; Roger; Lejeune, 2013) ou lugar de trabalho (Lessard, 2006; Cattonar; Lessard; Maroy, 2010), qual seja, a docência. Esse caminho nos afasta furtivamente dos propósitos constitucionais de valorização docente, e sua reversão demanda mudanças quanto às políticas docentes implementadas no país.

Faz-se urgente o investimento em processos de profissionalização docente que, em lugar de *reinventar* os professores, possam integrá-los efetivamente aos processos educacionais, por meio de uma profissionalidade docente pautada pela tríade da obrigação moral, do compromisso com a comunidade e da competência profissional, nos termos considerados por Contreras (2002). Sob esses termos, a profissionalização docente pressupõe um modelo de profissionalismo baseado na comunidade e na defesa de direitos, como proposto por Anderson e Cohen (2015). Segundo os autores, esse modelo de profissionalismo – alternativo ao profissionalismo gerencial – prevê a defesa: do desenvolvimento profissional docente, de uma ampla participação dos professores na elaboração de padrões de regulação profissional e na avaliação profissional (pela assistência e revisão por pares), bem como de uma governança compartilhada com a comunidade mais ampla. Pressupõe, ainda, a defesa por escolas diversificadas, equitativas e culturalmente responsivas.

Esse caminho alternativo de profissionalização – pautado por um *outro* profissionalismo e por uma *outra* profissionalidade – parece caminho oportuno também para os

professores brasileiros. De consumidores em um mercado formativo que se retroalimenta pelo propósito de sua *reinvenção* (Bueno, 2006), os professores passariam a ocupar uma *posição* nesse espaço, por meio de uma “afirmação pública” (Nóvoa, 2017, p. 1117) que lhes permita um envolvimento profissional nos processos de produção da docência. Essa *tomada de posição* por parte dos professores demanda o fortalecimento da dimensão coletiva do professorado – “de construção interna, mas também de projeção externa”, como propõe Nóvoa (2017, p. 25) – e se impõe como condição para o enfrentamento dos processos em curso de desprofissionalização do magistério, bem como para seu efetivo engajamento no movimento internacional de profissionalização.

Referências

- ANDERSON, G.; COHEN, M. I. Redesigning the identities of teachers and leaders: A framework for studying new professionalism and educator resistance. **Education Policy Analysis Archives**, v. 23, n. 85, 2015.
- ANDERSON, G.; HERR, K. New public management and the new professionalism in education: framing the issue. **Education Policy Analysis Archives**, v. 23, n. 84, p. 1-9, 2015.
- BALL, S. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005.

BARBOSA, A.; JACOMINI, M. A.; FERNANDES, M. J.; VENCO, S. Contratação, carreira, vencimento e jornada dos profissionais da educação estadual paulista (1995-2018). **Educação & Sociedade**, v. 43, e245702, 2022.

BORGES, C. A formação docente em Educação Física em Quebec: saberes espaços, culturas e agentes. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14., 2008, Porto Alegre. **Trajetória e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. v. II, p. 147-174.

BOURDONCLE, R. Professionnalisation, formes et dispositifs. **Recherche et Formation**, n. 35, p. 117-132, 2000.

BRASIL. Lei nº 5.692. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, 12 out. 1971.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Presidência da República, 5 out. 1988.

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1995.

BRASIL. Lei nº 9.394. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, col. 1, p. 27833. Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, p. 31, 9 abr. 2002.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 jul. 2008.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, p. 1, 30 jan. 2009.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 26 jun. 2014.

BUENO, B. O. É possível reinventar os professores? A “escrita de memórias” em um curso especial de formação de professores. In: SOUZA, E. C.; ABRÃO, M. H. (orgs.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre/Salvador: EDIPUCRS/UFBA, 2006. v. 1, p. 219-238.

CATTONAR, B.; LESSARD, C.; MAROY, C. La professionnalisation de l'enseignement primaire et secondaire, une comparaison entre la Belgique francophone et le Québec (1990-2010). **Revue Internationale des Sciences de l'Éducation**, v. 24, p. 39-52, 2010.

CLAD. **Uma Nova Gestão Pública para América Latina**. Caracas, 1998.

CONTRERAS, J. A. **A autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CYRINO, M. **Do acolhimento ao acompanhamento compartilhado: a construção colaborativa de uma proposta para o estágio curricular no curso de pedagogia**. Tese (Doutorado) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2016.

FREIDSON, E. **Renascimento do profissionalismo**. São Paulo: Edusp, 1998.

GARCIA, T.; ADRIÃO, T.; BORGHI, R. A nova Gestão Pública e o contexto brasileiro”. In: MARTIN, A. (dir.). **Instituições Educacionais: políticas, gestão e práticas profissionais**. Santos: Ed. Universitária Leopoldianum, 2018. p. 18-26.

GOODSON, I.; HARGREAVES, A. Mudança Educativa e crise do profissionalismo. In: GOODSON, I. **Conhecimento e Vida Profissional**. Porto: Porto Editora, 2008. p. 209-21.

INEP. **Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE**. Brasília, 2020.

INEP. **Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE**. Brasília, 2022.

LESSARD, C. A universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 94, p. 201-227, jan./abr. 2006.

LESSARD, C.; BOURDONCLE, R. Qu'est ce qu'une formation professionnelle universitaire? 1. Conceptions de l'université et formation professionnelle. **Revue Française de Pédagogie**, n. 139, p. 131-153, 2002.

LESSARD, C.; CARPENTIER, A. **Politiques éducatives: la mise en œuvre**. Paris: PUF, 2015.

MAROY, C.; CATTONAR, B. Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants? Le cas de la Communauté française de Belgique. **Cahier de recherche du GIRSEF**, n. 18, p. 1-29, 2002.

MAUBANT, P.; ROGER, L.; LEJEUNE, M. Déprofessionalization. **Recherche et Formation**, n. 72, p. 89-102, 2013. Disponível em: <http://journals.openedition.org/rechercheformation/2041>; <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2041>

MEIRIEU, P. L'école entre la pression consumériste et l'irresponsabilité sociale. In: LESSARD, C.; MEIRIEU, P. (dir.). **L'obligation de résultats en éducation**. Bruxelles: De Boeck, 2005. p. 5-21.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

OCDE. **TALIS 2013 Technical report**. OECD, 2014.

OCDE. **Education at a Glance**. OECD Publishing, 2021.

OLIVEIRA, D. Os docentes no Plano Nacional de Educação: entre a valorização e a desprofissionalização. **Revista Retratos da Escola**, v. 8, n. 15, p. 447-461, 2014.

OLIVEIRA, D. A reestruturação da profissão docente no contexto da nova gestão pública na América Latina. **Revista da FAEEDBA**, v. 27, n. 53, p. 43-59, 2018.

POPKEWITZ, T.; NÓVOA, A. La fabrication de l'enseignant professionnel: la raison du savoir. **Recherche et Formation**, n. 38, p. 119-129, 2001.

SARTI, F. **Leituras profissionais docentes em tempos de universitarização do magistério**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

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

SARTI, F. M. O curso de pedagogia e a universitarização do magistério no Brasil: das disputas pela formação docente à sua desprofissionalização. **Educação e Pesquisa**, v. 45, p. 1-17, 2019.

SARTI, F. M. Dimensão socioprofissional da formação docente: aportes teóricos e proposições. **Cadernos de Pesquisa**, v. 50, n. 175, p. 294-315, 2020.

SARTI, F. M. Relações intergeracionais no mercado brasileiro da formação docente: antigos e novos desafios a considerar. **Pro-Posições**, v. 32, p. 1-20, 2021.

SARTI, F.; SOUZA NETO, S. La formation des enseignants aujourd'hui au Brésil: deux pas en avant, trois pas en arrière. In: MARCEL, J.-F.; TARDIF, M.; PIOT, T. (orgs.). **Trente ans de politiques de professionnalisation des enseignants**: Regards internationaux. Toulouse: Presses Universitaires du Midi, 2022. p. 247-266.

SOUZA, D. T. R.; SARTI, F. M. Mercado simbólico de formação docente. In: SOUZA, D. T. R.; SARTI, F. M. (orgs.). **Mercado de formação docente**: constituição, funcionamento e dispositivos. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014. p. 3-19.

SOUZA NETO, S.; AYOUB, E. Maurice Tardif – trajetória de um pesquisador: entre profissionalização do ensino, pensamento crítico e riscos contemporâneos. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 32, e20200145, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8666817>. Acesso em: 14 ago. 2023.

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

TARDIF, M.; MORALES-PERLAZA, A.; LESSARD, C. Repères sur l'évolution des politiques internationales de professionnalisation du personnel enseignant de 1945 à nos jours. In: MARCEL, J.-F.; TARDIF, M.; PIOT, T. (orgs.). **Trente ans de politiques de professionnalisation des enseignants**: Regards internationaux. Toulouse: Presses Universitaires du Midi, 2022. p. 23-48.

3. Entre o virtual e o presencial: a formação e a (des) profissionalização dos professores¹

Belmira Oliveira Bueno

1 Este texto foi originalmente publicado pela Universidade do Porto (Portugal), no livro *Entre crise e euforia: práticas e políticas educativas no Brasil e em Portugal*, organizado por Benedita Portugal e Melo, Ana Matias Diogo, Manuela Ferreira, João Teixeira Lopes e Elias Evangelista Gomes (Bueno, 2014).

O presente texto dedica-se à análise das figuras docentes que surgiram com a emergência da Educação a Distância (EaD) e acabaram por ser incorporadas à arquitetura dos programas semipresenciais no Brasil. Para tratar desse objeto, a pesquisa buscou apoio em referências do campo da sociologia das profissões, com vistas a analisar o trabalho docente no ensino superior que se configura no período pós-LDB/1996, relacionado à formação continuada de professores.²

Essa perspectiva de análise tem sido pouco explorada no exame da condição docente desses novos grupos. Os tutores têm sido o subgrupo mais focalizado, seja para enaltecê-los ou para denunciar as condições precárias de seus vínculos com as instituições contratantes. Todavia, a nosso ver, falta uma análise mais integrada, razão pela qual optamos por dar um tratamento que viesse a contemplar o grupo dos vários agentes pedagógicos que emerge com a adoção dos novos modelos de formação de professores. Considerando a situação desses novos profissionais e as imprecisões que cercam seus papéis e atribuições no âmbito dos programas especiais, trabalhamos com a suposição de que esses novos grupos surgem em um espaço intermediário, entre o ensino médio e o ensino superior, ainda carente de reconhecimento profissional específico.

Ao trabalhar nessa perspectiva, buscamos identificar as lógicas que presidem o processo que deu origem à emer-

2 A pesquisa fez parte do Projeto Temático FAPESP intitulado *Programas especiais de formação de professores, educação a distância e escolarização: pesquisas sobre novos modelos de formação em serviço* (Bueno, 2008), desenvolvido entre 2009 e 2014.

gência dos programas especiais, bem como as estratégias utilizadas para efetivá-lo, quer sejam as que emanam do governo, quer sejam as adotadas pelos demais atores que participam de tais iniciativas – as Instituições de Ensino Superior (IES), as fundações privadas, os gestores e os próprios agentes pedagógicos. Em vista disso, privilegiou-se o exame da condição docente destes novos grupos: tutores, assistentes, orientadores, entre outros que dividem entre si as atividades de ensino nesse modelo de formação.

Nascidos sob o signo da desprofissionalização ou em processo de constituição como um novo grupo profissional? Eis a indagação que orientou a pesquisa, visando a caracterizar o recrutamento, a seleção e a formação acadêmica desses agentes. Para tanto, tomou-se por base as quatro premissas básicas desenvolvidas por Dubar e Tripier (2005) para o estudo dos grupos profissionais, assim formuladas por eles no livro *Sociologie des professions*: não existe uma profissão separada; não existe uma profissão unificada; não existe uma profissão estável; não existe uma profissão objetiva.

Como apontado em diversos de nossos estudos, esses programas se multiplicaram rapidamente por todo o país a partir do ano 2000, por meio de um sistema até então inusitado de gestão, que envolveu parcerias entre universidades públicas e privadas, secretarias de educação e fundações de caráter privado. O *Veredas*, oferecido em Minas Gerais, e o *PEC-Formação Universitária*, em São Paulo, são exemplares desse modelo que se disseminou por meio de dezenas de cursos e programas criados no Brasil no período pós-LDB (cf. Bello; Bueno, 2012). Tais experiências, a despeito do caráter provisório com que foram criadas, com vistas à formação de

grandes contingentes de professores em curto espaço de tempo, têm servido também para testar a viabilidade do modelo em questão, que, de fato, permaneceu entre nós. Vale ressaltar que as demandas para a formação de professores no período em estudo foram e continuam marcadas por políticas e novos modelos de formação de professores, não apenas no Brasil, mas também em outros contextos. A França é um exemplo, como exposto brevemente a seguir.

Bourdoncle e Demailly (1998) definem os processos de mudança que caracterizam as instituições incumbidas da transmissão dos saberes nos dias de hoje como uma grande desestabilização. Na França de algumas décadas atrás, além da escola primária e secundária, essas instituições eram os *Instituts Universitaires de Formation de Maîtres (IUFM)*, cuja estrutura incluía o vínculo necessário de cada instituto com uma universidade.³ Em *Les professions de l'éducation et de la formation*, Bourdoncle e Demailly (1998)⁴ admitem que, embora essa desestabilização não afete as funções e o papel de tais instituições no processo de reprodução social, ela atinge profundamente suas missões e seu funcionamento em três setores: formação inicial, formação continuada e ensino su-

3 Hoje, os IUFM se encontram extintos e a formação de professores, a partir de 2013, passou a ser obrigatória no nível de mestrado em todo o território francês, oferecida pelas *Ecoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ESPE)*. Em 2019, em virtude de novas mudanças, passaram a ser denominadas *Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation (INSPÉ)*, seguido do nome da respectiva Academia onde cada instituto se situa.

4 O livro conta com a contribuição de autores expressivos dos países francófonos, como Pierre Tripier, Agnès Van Zanten, Daniel Thin, Philippe Perrenoud, Clermont Gauthier e Maurice Tardif, entre outros.

perior. Constatam os autores que, nesse contexto de mudanças, a retórica da profissionalização tem sido reiterativa em todos os países, como resposta ao movimento de racionalização das atividades na área de educação. Entretanto, as ações e os modos de enfrentar os apelos e demandas têm sido diversos, deixando entrever uma grande incerteza quanto aos objetivos das atividades desenvolvidas nesses três setores, raramente pensados em conjunto. Segundo eles,

Os ofícios da educação e da formação se encontram, assim, entre uma exigência de racionalização, uma vontade de profissionalização, um consenso sobre seu caráter socialmente prioritário e as incertezas conflituosas sobre seus objetivos de ação. Diante dessas evoluções comuns, em parte contraditórias, constata-se uma fragmentação das análises. De fato, ainda que elas concorram para a realização de atividades próximas, os diversos empregos de educação de jovens, da formação dos adultos e do ensino superior raramente têm sido pensados em conjunto em suas diferenças, suas complementaridades e seus conflitos. (Bourdoncle; Demailly, 1998, p. 8, tradução nossa).

Esse diagnóstico também se aplica ao Brasil, podendo ser usado para descrever e caracterizar as mudanças pelas quais vêm passando nossos sistemas de ensino desde a LDB/1996, da educação básica ao ensino superior. Em nosso contexto, a formação inicial, a formação continuada e o ensino superior passam por grandes turbulências, criando, senão um vácuo, uma grande ambiguidade e muitas incertezas quanto a seus objetivos. O objeto de estudo do qual aqui

tratamos pertence a esse contexto ao situar-se na convergência de questões que surgem das relações cada vez mais estreitas entre a educação básica e o ensino superior, convidando-nos a uma análise menos fragmentária. Buscamos, assim, contextualizar a problemática na qual se inserem os novos grupos de profissionais que atuam hoje como docentes de ensino superior, porém, ainda carentes de um estatuto definido. Isso explica por que usamos alternativamente os termos *agentes pedagógicos*, *novos grupos* e *novos atores*, cuja vacilação indica a indefinição do lugar que eles ocupam nesse novo cenário.

O novo modelo de formação de professores

A ideia de elevar a formação dos professores das séries iniciais do ensino fundamental para o nível superior tem suas raízes em antigos projetos educacionais no Brasil, mas é a partir do ano 2000 que essa proposta ganha força, fazendo intensificar um processo de universitarização do magistério similar àqueles que ocorreram em outros países (Bourdoncle, 1991, 1997). Vários autores vinculam esse movimento às reformas educacionais que se desenrolaram na América Latina a partir dos anos 1990, em geral orquestradas por organismos multilaterais que passam a ter um papel definidor na determinação das políticas nacionais (Maués, 2003). O mercado também ganhou maior espaço nessa dinâmica, na medida em que os setores privados passam a atuar em parceria com o Estado na implementação de tais reformas. As pressões da UNESCO e do Banco Mundial (BM), entre outros organismos, têm sido incisivas a esse respeito; e igualmente persistente

tem sido o estímulo à utilização da EaD e das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) por parte de tais órgãos.

O PEC-Formação Universitária, tomado como principal referência empírica de nossas pesquisas desenvolvidas no período de 2008-2014, foi um programa representativo desse modelo. Executado por meio de uma parceria entre três grandes universidades – USP, PUCSP e UNESP (na primeira edição) –, secretarias de educação e fundações de caráter privado, o programa formou mais de 10 mil professores durante os oito anos em que esteve em execução. Devido à multiplicidade de ferramentas utilizadas, precisou lançar mão de vários grupos de agentes pedagógicos – tutores, assistentes, orientadores, videoconferencistas e teleconferencistas –, que dividiram entre si as atividades pedagógicas. Nossa experiência e nossas pesquisas mostraram que a preparação dos agentes que vieram a trabalhar no programa ocorreu de forma improvisada, a grande maioria contratada em caráter temporário pelas fundações privadas parceiras das universidades.⁵ Fizeram exceção alguns dos videoconferencistas e teleconferencistas, uma vez que vários faziam parte do corpo docente das próprias universidades.

Essa situação aconteceu em praticamente todos os estados brasileiros, não apenas em decorrência da criação dos programas especiais, mas, também, do crescimento da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Com isso, surgiu e cresceu no país um expressivo contingente desses agentes pedagógicos que atuam no ensino superior, porém, à margem dos proces-

5 Cf. Bueno; Oliveira, 2008; Bello; Bueno, 2012; Bocchetti; Bueno, 2012; Bueno; Souza, 2012, entre outros.

sos de profissionalização. Tais grupos não se encontram vinculados a uma carreira, à semelhança dos docentes das redes públicas que são seus alunos (!), tampouco pertencem aos quadros docentes das universidades, pois, de modo geral, são contratados em caráter temporário pelas fundações privadas. Trata-se, assim, da presença de um novo segmento docente que emerge no contexto das políticas que estimulam as Instituições de Ensino Superior a adotarem a EaD e as TICs.

Os cursos e programas por nós analisados, embora de tipo semipresencial, compartilham vários dos pressupostos da EaD. Têm também em comum o fato de não definirem com clareza os perfis desses novos agentes quanto às competências requeridas para o exercício das atividades que lhes são designadas. Quanto à titulação, menciona-se apenas o requisito mínimo para cada categoria. No PEC-Formação Universitária, exigiu-se: do tutor, a graduação em qualquer área; do assistente, estar cursando a pós-graduação; e do orientador, ter o mestrado, lembrando que todos deveriam atuar em todas as disciplinas do programa.

Observou-se também que a nomenclatura utilizada é fluida, já que não há correspondência de um programa para outro quanto às atribuições de agentes que recebem a mesma denominação. Ficou claro que quanto mais abaixo eles se encontram na hierarquia instituída, mais frágeis são seus vínculos de trabalho, como é o caso dos tutores. Nas entrevistas, embora todos tenham enfatizado a importância da experiência no PEC para sua formação profissional, a maioria confessou que a busca desse trabalho visou primeiramente a uma complementação salarial. Decorridos cinco anos do término do PEC, os dados complementares mostraram que os integrantes

desse subgrupo não seguiram carreira acadêmica. Em termos de profissionalização, identificamos aí indícios de processos de desprofissionalização tanto no nível da educação superior como no da educação básica, de onde a maioria deles é oriunda. A busca pelo PEC foi provocada, em boa medida, pela insatisfação com suas condições salariais; entretanto, no ensino superior não encontraram guarida, já que eram temporários. A falta de autonomia no trabalho foi flagrante.

Ludke e Boing (2004), ao analisarem os caminhos atuais da profissão docente, chamam a atenção para o impacto das novas tecnologias na escola, sobretudo, com a terceirização de serviços educacionais. Segundo eles,

A terceirização de tais cursos é a via que apresenta menos riscos para as universidades e, não raras vezes, um sofisticado esquema de exploração da força de trabalho dos professores. O professor tem a ilusão de ter trabalhado para determinada universidade quando, de fato, o seu trabalho não passou de um caso esporádico que, por não poder ser replicado, não compensa à universidade o esforço e o risco de sua oferta a um público tão delimitado e eventual. (Ludke; Boing, 2004, p. 1170).

Argumentam ainda os autores que a questão salarial não é o único elemento envolvido na precarização do trabalho dos professores. No contexto atual, outros fatores decorrem do uso das TICs, em virtude “de sua desvinculação do saber específico e da intervenção própria do professor ao utilizar os recursos dessas novas tecnologias” (Ludke; Boing, 2004, p. 1175). O novo modelo de formação de professores se funda-

menta em uma lógica gerencial, porquanto “um especialista é chamado a produzir conteúdos que serão veiculados pelos recursos técnicos. Resta ao professor, na outra ponta, o papel da mediação, no máximo” (Ludke; Boing, 2004, p. 1176).

Temos também constatado que em vários programas os agentes responsáveis pelas diferentes atividades pedagógicas atuam como professores polivalentes. Um perfil que os aproxima do tipo de trabalho que ocorre em universidades privadas que pagam baixos salários e exigem que seus docentes ministrem amplo leque de disciplinas, diferentemente das universidades públicas em que o modelo é o do docente pesquisador, especialista em áreas específicas de conhecimento e atuação. O ensino superior tornou-se, deste modo, um terreno diversificado no qual convivem vários modelos de formação. Nesse contexto, a difusão do modelo semipresencial poderá trazer comprometimentos para a profissionalização dos professores, já que não garante a aquisição dos conhecimentos gerais e específicos que constituem a base cognitiva de uma ocupação, considerados elementos centrais no processo de profissionalização. Isso também se aplica aos novos grupos que vêm assumindo as atividades pedagógicas nesse modelo de ensino superior.

Universitarização, profissionalização, desprofissionalização

A formação docente de acordo com a demanda do mundo do trabalho imposta aos jovens e a ênfase no uso de recursos tecnológicos estão na base de críticas que têm identificado, no novo paradigma da formação de professores,

um retorno ao tecnicismo dos anos 1960-1970. Tais são as observações que se podem constatar nas análises de vários autores que trazem de volta conceitos como proletarianização, precarização e, mais recentemente, desprofissionalização para enfatizar a perda de identidade profissional e as ambiguidades que cercam as funções dos professores.

No presente texto, optamos por trabalhar com o conceito de desprofissionalização por considerá-lo mais potente para analisar as dinâmicas que caracterizam a formação de professores hoje, visto que profissionalização e desprofissionalização, como duas faces da mesma moeda, traduzem as relações estreitas entre formação, trabalho e organização do trabalho (Roquet; Wittorski, 2013; Maubant; Roger; Lejeune, 2013).⁶ Em conotação positiva, o termo profissionalização é usado quando se quer assegurar o reconhecimento social das atividades exercidas e a eficácia da contribuição dos indivíduos às atividades de produção. Pelo lado negativo, o termo desprofissionalização refere-se à constatação de uma dinâmica inversa tanto no plano coletivo como no plano individual, ao apontar, de um lado, o enfraquecimento ou a perda de referências profissionais, identitárias, culturais, éticas e deontológicas, e, de outro, os problemas que surgem no exercício do trabalho profissional. A desprofissionalização refere-se também à perda de autonomia e de confiança na atividade profissional, ao provocar nos profissionais o “sentimento de obsolescência de seus próprios saberes” (Roquet; Wittorski, 2013, p. 9, tradução nossa). Será que as

6 O capítulo 1 deste livro traz a tradução do artigo de Maubant, Roger e Lejeune.

propostas de formação continuada para os professores e a própria ideia de educação ao longo da vida não estariam na base de tais sentimentos? Entre os professores, a frequência aos cursos de formação continuada, sem dispensa das correspondentes horas de jornada nas escolas, tem produzido uma sobrecarga excessiva de trabalho, provocando estresse, adoecimento e, não raras vezes, o abandono da profissão (Rebolo; Bueno, 2014).

No caso dos profissionais aqui em foco, constata-se um descuido quanto à formação específica que deveriam receber para exercer as atividades para as quais são contratados, mencionando-se nos programas apenas a titulação mínima exigida. Trata-se de uma enorme contradição das atuais políticas de formação continuada, uma vez que esses grupos não são alvo das mesmas preocupações que estão enfatizadas na defesa da formação superior dos professores da educação básica, para os quais esses novos agentes pedagógicos dão aulas e ministram orientação pedagógica. Esse contrassenso tem gerado ambiguidades diversas nos programas especiais, como no caso do PEC. Os níveis diferentes de formação exigidos para cada subgrupo, como visto, apontaram diferenças significativas em seus percursos após o término do programa, indicando a presença simultânea de processos de profissionalização e desprofissionalização.

Maubant, Roger e Lejeune (2013, p. 92, tradução nossa), ao se referirem à formação continuada, afirmam que a profissionalização nesse nível requer “uma engenharia específica para estabelecer as condições de uma preparação melhor daquele que é formado para exercer a atividade profissional”. Segundo esses autores, os modelos de formação

precisariam responder às seguintes questões: “Como desenvolver competências e conhecimentos enquanto se está trabalhando? Como favorecer o desenvolvimento de competências e conhecimentos em situações de trabalho? Como tornar o trabalho mais formador?”. Mostram os autores que é no contexto dos processos de recomposição das novas profissões provocados pelo neoliberalismo que a desprofissionalização tem ocorrido.

A expressão *novo segmento profissional*, tomada de Dubar e Tripier (2005), indica por sua vez a dificuldade de categorização desses grupos recém-surgidos no contexto atual do ensino superior. Todavia, o perfil profissional dos agentes que estiveram em estudo, o trabalho por eles realizado, os vínculos frágeis com as universidades e, mais ainda, as incertezas em relação ao futuro não permitem afirmar que se trata efetivamente de um novo segmento profissional. A princípio, poder-se-ia admitir que, na medida em que a adesão à EaD e às TICs cresce a cada passo, esse seria um setor profissional em formação. Mas não é o que temos constatado. À primeira vista, tem-se a ideia de que tais profissionais pertencem aos quadros da universidade, mas efetivamente isso não ocorre. Também não recebem formação específica para as atividades que exercem, pois, em geral, atuam como professores polivalentes, oferecendo suporte aos docentes-alunos em todas as disciplinas. É provável que estejam construindo uma identidade de feições peculiares no campo da docência. Mas de que modo? São atores ou agentes pedagógicos? Novos docentes? Que outro nome encontrar para tais grupos nesse processo que introduz dinâmicas tão peculiares no ensino superior? Importante sublinhar que o Estado se acha fortemen-

te comprometido com esse processo de gestão e fabricação de novas identidades (Lawn, 2000).

Os esforços para conceituar termos como *profissão* e *profissionalização* longe estão de chegar a um consenso. A sociologia das profissões é um campo dinâmico, cujos desenvolvimentos teóricos se assentam, sobretudo, nas peculiaridades de cada país onde os estudos se desenvolveram. Popkewitz (1992, p. 38) observa que

O conceito anglo-americano de profissão não é um termo neutro que possa ser facilmente incorporado noutros vocabulários nacionais, pois impõe uma “lente” interpretativa sobre o modo como as profissões funcionam. O debate americano sobre a profissão docente, por exemplo, identifica um tipo ideal de ocupação altruísta que está separada das funções do Estado. A autonomia dos profissionais, o conhecimento técnico, o controlo da profissão sobre remunerações usufruídas e ainda uma nobre ética do trabalho são características que servem para definir uma profissão.

Dubar e Tripier (2005, p. 2, tradução nossa) vão ao encontro dessas considerações ao afirmarem que, “de fato, a própria definição do termo *profissão* constitui um objeto de controvérsia teórica no seio da sociologia dita anglo-saxônica”. Ao darem exemplos sobre as diferentes formas de entendimento do termo nos diferentes momentos históricos, eles agregam as seguintes perguntas: “O que faz com que uma atividade seja reconhecida como uma *profissão*? O que faz com que um grupo profissional obtenha, por meio de seus membros, as vantagens do estatuto de profissão?”. E comple-

tam dizendo: “Necessariamente, os pareceres dos sociólogos, historiadores e juristas divergem, e a questão da ‘definição teórica’ das profissões está no coração destas divergências” (Dubar; Tripier, 2005, p. 3, tradução nossa).

A designação do próprio campo não tem contado com consenso. Na França, por exemplo, tem sido frequente o uso da expressão *sociologia dos grupos profissionais* ao invés de *sociologia das profissões*, em razão de os estudos focalizarem grupos cujo trabalho não preenche os requisitos de uma profissão. Ainda assim, ao empreenderem suas pesquisas, Dubar e Tripier (2005, p. 2, tradução nossa) indagam: “o que se denomina por profissão? Grupo profissional? Ofício? Emprego?”. O problema, segundo eles, complica-se ainda mais pelo fato de os termos ingleses equivalentes a *profissões*, *ocupação*, *expertise* e *competência*, que ocupam um lugar central na sociologia das profissões e em suas teorias, possuírem sentidos diferentes de seus homônimos franceses.

As análises desenvolvidas mostram que a denominada *precarização do trabalho docente*, apontada por vários autores quando analisam a EaD e outras modalidades similares de ensino, não é um processo linear nem homogêneo. No caso em estudo, pudemos constatar, por exemplo, que o grupo dos tutores se mostrou o mais fragilizado. No caso dos assistentes, como suas condições de trabalho eram mais favoráveis, a experiência do PEC foi importante pelo menos em dois aspectos no percurso profissional: obtiveram algum ganho salarial para poderem se manter quando ainda estudantes de pós-graduação e, além disso, acumularam experiência pedagógica. Poucos anos após o término do programa, 70% deles já haviam ingressado no ensino superior, metade dos

quais em instituições públicas. Entre os orientadores (uma parcela dos quais composta por docentes da universidade), a participação no PEC parece ter sido motivada pela necessidade de obter uma complementação salarial, similarmente aos tutores; enquanto outra parcela, formada por doutorandos, tomou rumos semelhantes aos dos assistentes, sendo hoje docentes do ensino superior.

Tais análises possibilitam constatar que as chances de profissionalização desse grupo são diversificadas, não permitindo afirmar que se trate unicamente de processos de precarização. A tese de Maubant, Roger e Lejeune (2013) de que a desprofissionalização é a dupla face da profissionalização, parece, pois, mais adequada para esse quadro interpretativo, cujo processo precisa ser acompanhado em seus desdobramentos. Em que sentido a universitarização em curso tem promovido maior profissionalização dos professores? Eis uma pergunta que deve orientar as investigações que vierem a ser desenvolvidas.

Considerações finais

Ao levar em conta as características da profissão docente, as peculiaridades do grupo focalizado nestas análises e a perspectiva de inserir tais análises no âmbito das discussões sobre profissionalização, referidas a um campo de trabalho híbrido, situado entre o magistério do ensino médio e o ensino superior, as quatro premissas de Dubar e Tripier (2005) parecem fazer sentido para uma compreensão maior dos grupos em estudo. Vale, por isso, retomá-las aqui.

Não existe uma profissão separada. Qualquer que seja o grupo em estudo, será sempre preciso situá-lo em um sistema profissional ao qual pertence ou teve sua origem. Isso se aplica aos agentes pedagógicos aqui focalizados, levando em conta que não há como estudá-los sem fazermos referências a um sistema profissional, seja o superior ou o médio.

Não existe uma profissão “unificada”. O que existe são segmentos profissionais mais ou menos identificáveis, mais ou menos organizados, mais ou menos concorrenciais, tal como ocorre até mesmo com profissões bem estabelecidas. Isso também foi observado no presente estudo, ainda que em estado embrionário, sobretudo, quanto às suas relações com outros grupos de docentes do ensino superior. Há hierarquias e distinções provocando e fazendo surgir diferenças nos salários, nas carreiras e formas de reconhecimento. Por exemplo, se são generalistas ou especialistas, homens ou mulheres, formados nesta ou naquela instituição.

Não existe uma profissão estável, mas, sim, processos de estruturação e desestruturação profissionais em que os ritmos históricos, as formas culturais e jurídicas e as configurações políticas são variáveis, não permitindo prever por quanto tempo perdurará a situação atual de uma profissão. Como falar de profissionalização nesse caso? Os autores recomendam muita prudência no uso desse termo, uma vez que existem muitos tipos de profissionalização, conforme os modelos e referências do Estado e dos grupos profissionais. Nossa pesquisa é ainda muito preliminar para podermos fazer asserções mais categóricas a esse respeito. De todo modo, lança questões instigantes para se pensar a profissão docente em suas várias faces, desdobramentos e níveis de ensino.

Não existe uma profissão objetiva, mas, sim, relações dinâmicas entre as instituições de formação, gestão, trabalho, percursos e biografias individuais, no seio das quais se constroem (ou se destroem) as identidades profissionais. Conforme os autores observam, tais processos são, mais do que tudo, processos identitários, formas típicas de trajetórias individuais, de *mundos sociais*, sistemas de crenças e de práticas, *habitus* (no sentido bourdieusiano), carreiras, projetos de vida e meios de obter a vida. Advertem, ainda, que o determinismo das estruturas, no sentido funcionalista ou neomarxista, não pode desdenhar as subjetividades construídas socialmente. Levar em conta os testemunhos, os relatos, os traços da subjetividade dos próprios profissionais e, sobretudo, daqueles que não são reconhecidos como tal parece necessário para apreender os processos coletivos. Disto decorre a fecundidade tanto dos procedimentos biográficos (individuais e de grupos) como dos estudos comparativos, pois permitem teorizar sobre processos mais amplos e significativos.⁷

É nesta perspectiva que temos buscado trabalhar a fim de compreender e caracterizar esses grupos emergentes que vêm se insinuando no magistério superior em interface com o magistério do ensino médio.

7 Ver também o livro de Dubar (2005) *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. A obra é rica em conceituações e abordagens de pesquisa para a temática em questão.

Referências

BELLO, I. M.; BUENO, B. Programas especiales de formación superior de profesores en Brasil: la universitarización del magisterio en cuestión. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas/Education Policy Analysis Archives**, v. 20, p. 1-22, 2012.

BOCHETTI, A.; BUENO, B. Um professor (sempre) a formar: o governo das subjetividades docentes em programas especiais de formação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 2, p. 376-392, 2012.

BOURDONCLE, R. La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines. **Revue Française de Pédagogie**, Paris, n. 94, 1991.

BOURDONCLE, R. Normalization, academisation, universitarisation, partenariat: de la diversité de voix vers l'université. **Revista da Faculdade de Educação**, n. 23, n. 1-2, 1997.

BOURDONCLE, R.; DEMAILLY, L. (eds.). **Les professions de l'éducation et de la formation**. Paris: Presses Universitaires de Septentrion, 1998.

BUENO, B. O. **Programas especiais de formação de professores, educação a distância e escolarização**: pesquisas sobre novos modelos de formação em serviço. Projeto de Pesquisa, FEUSP/FAPESP, n. 2008/54746-5, 2008.

BUENO, B. O.; OLIVEIRA, A. La educación a distancia en otro registro: usos y apropiaciones de los recursos tecnológicos en la formación de profesores. **Universitas Psychologica**, v. 7, p. 823-836, 2008.

BUENO, B. O.; SOUZA, D. T. Pedagogia contemporânea e formação de professores em serviço: lógicas e dispositivos de um modelo em expansão. In: BITTAR, M. et al. (orgs.). **Pesquisa em educação no Brasil: balanços e perspectivas**. São Carlos: EDUFSCar, 2012. p. 161-182.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Trad. Andréa Stahel da Silva, São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUBAR, C.; TRIPIER, P. **Sociologie des professions**. 2. ed. Paris: Armand Colin, 2005.

LAWN, M. Os professores e a fabricação de identidades. In: NÓVOA, A.; SCHRIWER, J. **A difusão mundial da escola**. Lisboa: Educa, 2000. p. 38-52.

LUDKE, M.; BOING, L. Caminhos da profissão e da profissionalidade docente. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, 2004.

MAUBANT, P.; ROGER, L.; LEJEUNE, M. Déprofessionnalisation. **Recherche et Formation**, v. 72, p. 89-102, 2013.

MAUÉS, O. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa (FCC)**, São Paulo, v. 118, p. 89-117, 2003.

OLIVEIRA, A.; BUENO, B. Formação às avessas: problematizando a simetria invertida na educação de professores em serviço. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 4, p. 875-860, 2013.

POPKEWITZ, T. Profissionalização e formação de professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 38-52.

REBOLO, F.; BUENO, B. O. O bem-estar docente: limites e possibilidades para a felicidade do professor no trabalho. **Acta Scientiarum Education**, v. 36, n. 2, p. 323-331, 2014.

ROQUET, P.; WITTORSKI, R. Présentation. **Recherche et Formation**, v. 72, p. 9-14, 2013.

4. O curso de pedagogia e a universitarização do magistério no Brasil: das disputas pela formação docente à sua desprofissionalização¹

Flavia Medeiros Sarti

1 Este texto foi originalmente publicado pela revista *Educação e Pesquisa*, 45, e190003, 2019. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945190003>

Preconizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96), a elevação da formação docente ao nível superior no país tem sido discutida na literatura educacional brasileira como um processo de universitarização (Maués, 2003; Sarti, 2005; Bello, 2008; entre outros). Este artigo, fundamentado em revisão de literatura, retoma o caso da formação dos professores que atuam nos anos iniciais da educação básica, de modo a evidenciar certas especificidades presentes em sua passagem ao nível superior. Considerando-o em sua dimensão cultural (Certeau, 1994) e no tocante às lutas simbólicas que mobiliza (Bourdieu, 2005), pretende, de um lado, problematizar sua qualificação como um processo clássico de universitarização – que prevê transformações por meio de absorção ou de expansão institucional (Bourdoncle, 2007)² – e, de outro, propor um modo de o caracterizar que seja mais preciso e, espera-se, mais prolífico para o debate sobre as relações entre a formação e a profissionalização desses professores.

Cumprir destacar, inicialmente, que a formação docente tem sido elevada ao nível superior no Brasil por meio de processos distintos, no que se refere aos diferentes segmentos da educação básica. Para os professores que atuam nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio (antes reunidos sob a denominação ensino secundário), nenhuma

2 No primeiro caso, Bourdoncle inclui Quebec onde, em 1965, as escolas normais foram absorvidas pelas universidades, transformando-se em departamentos ou faculdades de educação. Já no segundo caso, inclui os Estados Unidos, cujas escolas normais (que em muitos estados eram as únicas instituições de ensino superior à época) foram, a partir do século XIX, transformadas em *colleges* e, mais adiante, em universidades.

formação profissional era exigida até 1931, quando, em função da Reforma Francisco Campos, a legislação passou a requerer complementação pedagógica para o exercício do magistério. Essa formação foi inicialmente oferecida pelos Institutos de Educação criados no Distrito Federal e em São Paulo sob o ideário escolanovista que, após pouco tempo de existência, foram elevados ao nível superior e incorporados às universidades que haviam sido recém-criadas (Universidade de São Paulo, em 1934, e Universidade do Distrito Federal, em 1935). Por meio desse processo de absorção dos Institutos de Educação pelas universidades, a formação dos professores secundários foi precocemente universitarizada no país. O modelo formativo que assim se estabeleceu foi aquele do homem cultivado (Bourdoncle, 1990), fortemente marcado por uma perspectiva acadêmica, que implica a centralidade dos “conteúdos culturais-cognitivos, relegando o aspecto pedagógico-didático a um apêndice de menor importância” (Saviani, 2009, p. 147).

Por outro lado, em que pesem os propósitos dos reformadores daquele período de universitarizar a formação dos professores de todos os níveis de ensino (como atesta o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932), os professores que atuam nos anos iniciais do segmento que hoje denominamos educação básica continuaram a ser formados no nível secundário (atual nível médio) até a década de 1990. Somente com a já referida LDB, promulgada em 1996, a legislação passou a prever formação superior também para esses professores. E, em acordo à Lei, os últimos 20 anos foram de fato marcados por um movimento de elevação da formação de professores ao nível superior, o que inclusive estimulou

fortemente a expansão do sistema de ensino superior no país (especialmente no que concerne às instituições privadas, universitárias ou não) e a emergência de um mercado formativo bastante rentável (Souza; Sarti, 2014). A partir dos dados divulgados pelo Censo Escolar de 2016, produzido pelo Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas (Inep), podemos afirmar que nas últimas décadas o Brasil avançou significativamente na direção de elevar o nível de diplomação de seus professores. Os dados revelam que a porcentagem de professores brasileiros com formação superior passou de 48,6%, em 1997, para 77,5%, em 2016. Mas entre os 22,5% professores ainda não diplomados no nível superior, a maioria atua na educação infantil e/ou nos anos iniciais do ensino fundamental.

A passagem da formação desses professores ao nível superior vem ocorrendo por meio de processos marcados por imprecisões importantes, entre as quais a permanência do nível médio como formação mínima exigida. Imprecisões recaem, também, sobre o lócus da formação a ser oferecida. A redação original do artigo 62 da LDB, que trata da formação de todos os professores da educação básica, indicava que a formação superior docente deveria ser oferecida como graduação plena, curso de licenciatura, em universidades ou institutos superiores de educação.³ A Lei não especificava a

3 O texto legal foi alterado por meio da Lei 13.415 (de 16/02/2017) e o artigo 62 deixou de mencionar qualquer lócus de formação (universidades ou institutos superiores de educação), indicando somente que a formação de professores no nível superior deverá ser realizada em curso de licenciatura plena. A formação mínima no nível médio foi mantida, assim como o artigo 63, que especifica a formação a ser oferecida pelos institutos superiores de educação.

formação a ser oferecida pelas universidades aos professores dos anos iniciais e da educação infantil, mas indicava no artigo 63 que, nos institutos superiores de educação, tal formação seria realizada no âmbito do Curso Normal Superior.

A imprecisão legal criava, assim, uma duplicidade na formação superior desses professores. Embora a Lei indicasse a criação de um novo espaço formativo, o Curso Normal Superior, abria possibilidades para que os professores continuassem a ser formados em cursos de pedagogia que, desde a década de 1980, vinham se adequando para assumir essa formação, na esteira de um forte clamor pela elevação da formação de todos os professores no país ao nível superior (Scheibe; Aguiar, 1999). Mesmo apontando, no artigo 64, as atribuições formativas relativas a esse curso (formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica), a Lei não excluía suas possibilidades de continuar formando professores para os anos iniciais. Por outro lado, de acordo com Scheibe e Aguiar (1999, p. 230), a duplicidade criada pela legislação apontava para um “esvaziamento do curso de Pedagogia”, com a perda de seu estatuto exclusivo de licenciatura (conquistado em 1969), o enfraquecimento do propósito de considerar a docência como base da identidade do pedagogo e o retorno a sua missão inicial de formar bacharéis, especialistas em educação. Esse cenário delineado para o curso de pedagogia e para a formação dos professores dos anos iniciais se chocava frontalmente com movimentos que vinham se afirmando no campo educacional à época, em busca de uma visão mais orgânica da formação docente (Scheibe; Aguiar, 1999), que ultrapassasse as dicotomias

historicamente presentes na formação dos professores dos diferentes níveis de ensino por meio da organização em torno de uma base comum nacional, voltada para a formação do educador e ancorada na docência.

Tal conjuntura fazia emergir importantes disputas de natureza simbólica no interior do campo educacional. Para certos grupos, a valorização dos profissionais da educação, prevista no artigo 206 da Constituição Federal de 1988 e reafirmada nos artigos 3º e 67 da LDB de 1996, requeria, no que se refere à formação, sua completa universitarização. A defesa do curso de pedagogia como o responsável pela formação dos professores dos anos iniciais significava, naquele momento, para alguns, a possibilidade de vincular ao ensino universitário, mais valorizado socialmente (Brzezinski, 1996; Scheibe; Aguiar, 1999; Freitas, 1999). Para tais grupos, seria a universidade, por meio do curso de pedagogia, a instância que possibilitaria aos professores dos anos iniciais uma formação comprometida com aspirações mais elevadas – do ponto de vista teórico, ético e estético – e, portanto, compatíveis com o papel social de elevada envergadura política que então lhes era atribuído: o de educadores (Santos, 1991). Para outros grupos, no entanto, a formação de professores requeria criar um (novo) espaço específico voltado “para a profissionalidade docente e para a construção da identidade do professor” (Libâneo; Pimenta, 1999, p. 265), seja no interior da universidade ou em outros espaços da educação superior.

O lócus da formação desses professores passava, assim, a ser objeto de acirradas disputas no interior do campo educacional, protagonizadas por grupos ligados ao ensino superior. De um lado, estavam os defensores da criação dos

Cursos Normais Superiores (ou outros espaços formativos congêneres), vistos como caminho profissionalmente mais interessante para elevar a formação docente ao nível superior. A criação desses novos cursos poderia provocar um processo de expansão institucional, no caso de os institutos superiores de educação, previstos pela LDB, estabelecerem vínculos universitários. E, de outro lado, estavam os grupos que apoiavam a transferência da formação dos professores dos anos iniciais para o curso de pedagogia, de tradição universitária e, portanto, sob esse ponto de vista – apostavam eles –, capaz de agregar maior valor a essa formação.

Nos anos que se sucederam à promulgação da LDB, o caminho da criação de novos cursos voltados para a formação inicial desses professores não se afirmou simbolicamente no campo, representando para alguns grupos uma opção pouco legítima, que ofereceria uma formação aligeirada, de baixo custo, por meio de cursos de curta duração (Saviani, 2009), e que, tal como previsto na legislação, separava a formação profissional da formação universitária (Kishimoto, 1999). Dessa disputa resultou a preponderância do curso de pedagogia na formação dos professores para a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, tal como revela o mais recente Censo Escolar da Educação Básica (Inep, 2017). Em 2006, foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de pedagogia, instituindo-o como uma licenciatura voltada à

[...] formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade

Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (Brasil, 2006, Art. 2º, p. 1).

No entanto, diferente do esperado, esse caminho assumido não resultou em uma efetiva universitarização da formação desses professores, visto que uma parcela significativa dos cursos de pedagogia vem sendo oferecida por instituições não universitárias. Segundo dados apresentados pelo Inep (2017), 48% dos 1.548 cursos presenciais de pedagogia em funcionamento no país são oferecidos por faculdades isoladas (enquanto 41,9% são oferecidos por universidades e 8,6% por centros universitários). Nesse sentido, os esforços para elevar o nível de diplomação desses professores não produziram uma universitarização *stricto sensu* (Bourdoncle, 2007). Trata-se, outrossim, de um processo bastante incompleto do ponto de vista estrutural. Mas, em que pese essa presença meramente parcial da universidade na formação produzida, observa-se intensa atuação de seus agentes na elaboração e circulação de saberes acadêmico-educacionais que abastecem o mercado formativo organizado em torno dos professores (Souza; Sarti, 2014; Vilaronga; Sarti, 2012). Parece possível afirmar, assim, que estamos diante de uma universitarização, a um só tempo, incompleta e indireta. Em muitos casos, paradoxalmente, essa situação insólita vem gerando uma secundarização da formação (Sarti; Bueno, 2007) devido à presença de práticas formativas típicas da educação secundária, bem como do baixo valor simbólico que tal formação alcança na hierarquia social.

De todo modo, para a discussão aqui proposta, interessa destacar que nenhum dos dois caminhos vislumbrados

para elevar o nível de formação dos professores dos anos iniciais – pedagogia ou normal superior e congêneres – previa absorver a formação que lhes era até aquele momento dirigida, em nível médio, e que seguia existindo paralelamente em acordo com o artigo 62 da LDB.⁴ Alguma dúvida sobre a permanência daquela formação era originada pelo artigo 87 da referida Lei, o qual, como disposição transitória, acenava para um caminho de completa elevação da formação docente ao nível superior em um prazo de dez anos, o que implicaria, presumia-se, extinguir completamente a formação anterior (fato que efetivamente não ocorreu até o momento).

Assim, o projeto de elevar ao nível superior a formação dos professores dos anos iniciais se efetivou à margem das instituições que se ocupavam tradicionalmente dessa formação: as Habilitações Específicas para o Magistério (HEM), desprestigiadas socialmente (Tanuri, 2000) por trazerem consigo a marca histórica de ser um curso técnico dirigido às classes sociais menos favorecidas (Cavalcante, 1994), compondo um cenário de “descaracterização do modelo normal de formação” (Saviani, 2005, p. 18); e os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefam), um projeto de revitalização da Escola Normal que teve alcance bastante restrito e desigual nos diferentes estados devido à falta de recursos financeiros (Cavalcante, 1994), mesmo diante do reconhecimento da boa qualidade de seus resultados (Saviani, 2009).

Para além das diferenças reconhecidas entre essas duas instituições, ambas representavam, mesmo que sob

4 Para a qual, inclusive, foram instituídas Diretrizes Curriculares específicas em 1999 (Parecer CEB nº 01/1999).

ângulos diversos, o modelo formativo tradicionalmente presente na formação dos professores dos anos iniciais (Bueno, 1996; Rolim, 1999; Sarti, 2000); uma formação caracterizada pela ênfase nos aspectos pedagógico-didáticos (Saviani, 2009), bem como pelo antigo modelo artesanal (Lang, 1996) e carismático (Bourdoncle, 1990) – baseado nas relações pessoais e que enfatiza a experiência direta dos sujeitos em detrimento da reflexão conceitual.

Aquele modelo formativo tradicional perdia relevância diante das demandas para a formação do educador, que apontavam para saberes relativos a uma “visão política, globalizante, das relações entre educação e sociedade” (Libâneo; Pimenta, 1999, p. 251), em acordo com certas representações sociais sobre o magistério que, como dito, passavam a destacar sua dimensão política (Santos, 1991). Para tanto, segundo Marafelli, Rodrigues e Brandão (2017, p. 987), reavivou-se o “mito da superioridade da educação” produzido nas décadas de 1950 e 1960 e sua retórica em torno do magistério como uma ocupação superior, maior e separada das demais profissões, o que, para as mesmas pesquisadoras, teria contribuído significativamente para sua descaracterização profissional e para a ambiguidade da formação oferecida aos professores dos anos iniciais (já marcada por premissas relativas à *vocação* feminina), desviando a atenção sobre seu caráter profissional. De acordo com Libâneo e Pimenta (1999, p. 251), “essa tendência resultou, em vários lugares, na negação explícita do campo próprio de estudos da pedagogia (e por decorrência, da didática)” e, portanto, do modelo pedagógico-didático de formação (Saviani, 2009) característico da modalidade normal.

Por outro lado, uma vertente discursiva bastante distinta legitimava-se à época no espaço concorrencial da formação de professores, afirmando a importância da inteligência profissional para o exercício da docência e do ensino prático-reflexivo (Schön, 1997) para a formação docente, como meio de preparar melhor os professores para o trabalho na escola. De acordo com essa perspectiva, caberia à formação de professores proporcionar aproximações mais reflexivas e críticas com a prática pedagógica, de modo a favorecer o desenvolvimento de competências específicas (Tardif; Lessard; Lahaye, 1991). Tratava-se de uma formação pautada na importância do *practicum* (Zeichner, 1993; Garrido; Carvalho, 1999) e que instituiria “a prática como elemento integrante de todo o percurso de formação, constituindo um princípio epistemológico da formação” (Libâneo; Pimenta, 1999, p. 266). Uma tal perspectiva, diferentemente daquela primeira antes mencionada, colocava em relevo os aspectos pedagógico-didáticos da formação – também presentes no trabalho formativo desenvolvido pela HEM e pelo Cefam –, reconhecendo-os como saberes que integram um campo de conhecimentos específicos que constitui a docência e que se articulam a conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade (Libâneo; Pimenta, 1999). Ao mesmo tempo, no entanto, considerava ultrapassada a concepção de formação relacionada à modalidade normal (Libâneo; Pimenta, 1999), ancorada no modelo carismático (Bourdoncle, 1990), e sua ênfase nos exemplos de atuação e na experiência de tipo artesanal (Lang, 1996) e não reflexiva com a prática.

O cenário que, desse modo, se delineava em torno da formação de professores caracterizava-se pela coexistência de duas tendências concorrentes que, no entanto, conver-

giam em, pelo menos, dois aspectos: na afirmação de questões de ordem epistemológica para a formação docente e na negação, sob ângulos diversos, do modelo formativo vigente na formação dos professores dos anos iniciais. Nessa direção, para nenhuma das duas tendências parecia vantajoso (no que se refere ao valor de uso e simbólico) absorver a estrutura formativa existente ligada ao modelo normal.

O processo brasileiro de elevação da formação dos professores ao nível superior distanciava-se, assim, do modelo mais convencional de universitarização que, segundo Bourdoncle (2007, 2009), prevê que a universidade *absorva* os saberes de um setor profissional, bem como o espaço de transmissão desses saberes e os formadores que os transmitem. Em um tal processo, explica Bourdoncle (2009), as instituições de formação originais tendem a ser profundamente transformadas pelas estruturas universitárias. Os saberes profissionais em questão passam a ser produzidos, acumulados e transmitidos segundo as regras específicas da universidade, conferindo um espaço significativo para as atividades de pesquisa. E os formadores se veem, assim, confrontados com um novo estatuto dominante, o de pesquisadores acadêmicos, para o qual se exige doutoramento. Da parte da universidade, a empreitada de absorver a formação pré-existente – com sua cultura, agentes e demandas – tende a resultar em tensões e mudanças significativas. No caso brasileiro, entretanto, a formação existente não seria absorvida, não sofreria e tampouco impor transformações, dado que seria substituída por uma outra estrutura formativa (universitária ou não, pré-existente ou a ser criada). Trata-se, portanto, de um processo que apresenta peculiaridades importantes no

que se refere ao movimento institucional envolvido e que trouxe alterações consideráveis, do ponto de vista econômico (Bourdieu, 2005), para as disputas em torno da formação de professores no país.

Variações cambiais e novas configurações para o espaço concorrencial da formação docente no Brasil

O modelo formativo vinculado à modalidade normal, que se desvalorizava no campo educacional brasileiro naquele momento, configurava-se historicamente por meio de relações privilegiadas estabelecidas entre o Poder Público e o magistério (Sarti, 2012). Em sua origem, tal modelo foi marcado por um “conservantismo social” (Lang, 1996, p. 9), visto que os professores atuavam em nome do Estado para difundirem, juntamente com os conhecimentos escolares, qualidades morais relacionadas a certos modos de agir, de pensar e de sentir (Tanuri, 2000). Com a afirmação daquele modelo, a presença de professores primários entre os formadores das Escolas Normais passou a ser cada vez mais comum. Eles assumiram crescente protagonismo no estabelecimento das boas práticas pedagógicas, que deveriam ser aprendidas pelos futuros professores para serem então realizadas (e, portanto, perenizadas) em suas futuras atuações docentes. Tal modelo formativo artesanal (Lang, 1996) teve papel importante na demarcação do magistério como um ofício específico, que ultrapassasse sua tradição vocacional e que angariasse para os professores a confiança, o reconhecimento e a delegação de autoridade por parte do Estado (Tardif, 2013).

Naquele modelo ancorado na prática e na imitação, a pedagogia era “entendida como ‘arte de ensinar’ e o método não era dissociável da prática, das *artes do fazer*” (Carvalho, 2000, p. 113, grifos da autora), sendo a *expertise* no ensino encarnada por professores reconhecidos como exemplares. A aprendizagem docente realizava-se, assim, pela observação, pelo estabelecimento de relações intergeracionais, e tinha lugar na Escola Modelo, anexa à Escola Normal. Marta Carvalho (2000) explica que tal modelo de formação se estruturou sob o primado da visibilidade, que requeria a compreensão das práticas exemplares, com a apreensão dos princípios que as regiam para poder aplicá-las inventivamente. Um tempo em que o ensino era percebido como arte prática, na expressão de Israel Scheffler (1974), e a formação assumia um caráter intrarreferente (Bourdoncle, 2000), dizendo respeito a uma ocupação que se realizava *in loco* e pelos próprios agentes da formação.

Respaldando-se naquele modelo formativo, o magistério e sua cultura assumiam um lugar próprio na formação de professores. Segundo a perspectiva proposta por Michel de Certeau (1994), é a partir de um lugar circunscrito como um próprio que o sujeito – de querer e poder – realiza a gestão (estratégica, portanto) de suas relações com uma exterioridade distinta para, então, capitalizar proventos, preparar expansões e assegurar uma independência diante das circunstâncias.

No entanto, na passagem do século XIX para o século XX, o modelo artesanal de formação de professores primários sofreu um primeiro abalo com a emergência da pedagogia científica, segundo a qual saberes autorizados cientificamente passaram a figurar como fundamentos para a

prática docente, ao mesmo tempo que ocorreram processos de autonomização dos métodos de ensino (Carvalho, 2000). Sob a nova perspectiva emergente, aprender a ensinar deixava de corresponder à aprendizagem de modelos docentes e passava a se vincular à aprendizagem de conhecimentos a serem aplicados na situação de ensino. Essa nova pedagogia, não mais entendida como arte, mas como ciência aplicada, deixava de ser assunto dos próprios professores primários, já que os saberes mais legítimos relativos à docência passaram a ser produzidos exteriormente ao magistério. A Escola Modelo transformou-se em Escola de Aplicação; e o professor, antes prático da arte de ensinar, vivenciaria gradativamente uma prevalência da dimensão técnica de seu trabalho, reduzido, então, a um nível instrumental.

Em acordo com a Lei Orgânica do Ensino Normal (Brasil, 1946), aos professores da Escola Normal seria exigida formação superior. A formação dos professores primários passava, assim, ao encargo dos pedagogos (especialistas da educação) e dos professores do ensino secundário. Os próprios professores primários, formados pela Escola Normal, não seriam mais os formadores das novas gerações que lhes sucederiam no magistério. Eles perdiam, assim, o lugar próprio (Certeau, 1994) anteriormente conquistado nessa formação e figurariam como referenciais passivos para a atuação de outros agentes que, naquele momento, dispunham de capitais que se valorizavam no campo, sob a égide da pedagogia científica. Enfrentavam, desse modo, uma situação de enfraquecimento simbólico de seus saberes e práticas.

No entanto, mesmo naquele contexto de emergência da pedagogia científica, o jogo da formação de professores conti-

nuava a ser disputado por agentes ligados à educação escolar. Agentes que, munidos de capitais angariados graças a suas incursões no ensino superior, fortaleciam-se – como especialistas – para assumir um lugar próprio naquele jogo. Ainda que especialistas, formados sob o modelo do homem cultivado (Bourdoncle, 1990), os pedagogos (muitos deles, antigos professores primários) e os professores do ensino secundário estavam, do ponto de vista ocupacional, ligados ao espaço e à cultura escolar, bem como ao magistério e ao trabalho docente. Ao longo da segunda metade do século XX, aqueles agentes tiveram lugar na formação dos professores primários, assegurando-lhe um caráter intrarreferente (Bourdoncle, 2007).

No entanto, a posição desses professores no campo se tornou cada vez mais vulnerável, com a descaracterização do modelo da escola normal (Saviani, 2005) levada a efeito pelas políticas implementadas durante o regime militar, que culminaram com a criação da Habilitação Específica para o Magistério (HEM), em 1971. Os professores que atuavam na formação dos professores primários enfrentaram, então, uma fragilização gradativa e bastante significativa de seu lugar no campo, com a desvalorização de seu espaço de atuação – reduzido a uma “habilitação dispersa em meio a tantas outras” (Saviani, 2005, p. 5) – e a precarização de suas condições materiais de trabalho e de formação (Cenafor, 1986).

Tal conjuntura, marcada pela descaracterização do modelo formativo normal e pela perda de valor dos capitais assumidos pelos agentes mais tradicionais no campo, favoreceria a emergência, no final da década de 1980, de novas configurações para as disputas relativas à formação dos professores brasileiros que atuam nos anos iniciais. Foi então que,

como antes mencionado, novos agentes – ligados ao ensino superior e à comunidade acadêmico-científica – passaram a se envolver mais ativamente em tais disputas e a empregar seus capitais para conquistarem posições mais centrais no jogo. E os discursos que se legitimavam à época, embora concorrentes em vários aspectos, coincidiam em pelo menos um ponto: na deslegitimação do modelo formativo em vigor.

O jogo brasileiro da formação dos professores primários assumiria, então, novas configurações. De um lugar próprio do magistério, passaria a lugar do outro (Certeau, 1994). O outro, no caso, era a comunidade científico-educacional que, segundo Nóvoa (1999), conheceu naquele período um forte desenvolvimento internacional de seu espaço de atuação.

O debate que circunscrevia a formação desses professores no Brasil como um próprio para a comunidade científico-educacional era, como antes mencionado, vigoroso. Para certos grupos, a universidade deveria ser o lócus da formação docente propriamente dita, que, assim, poderia ser alçada ao modelo do homem cultivado (Bourdoncle, 1990), marcado por uma perspectiva acadêmica, que implicaria uma centralidade dos conteúdos cultural-cognitivos em detrimento dos aspectos pedagógico-didáticos priorizados no modelo anterior. Para outros grupos, ligados à mesma comunidade, a formação docente não precisaria necessariamente ocorrer no interior da universidade, conquanto estivesse amparada por saberes de ordem acadêmico-científica sobre o ensino, a aprendizagem e outros aspectos que pudessem alçar a aproximação com a prática e o cotidiano docente a níveis mais sofisticados do ponto de vista epistemológico.

Energia, assim, uma nova configuração no espaço brasileiro da formação de professores, na qual as universidades, institutos de pesquisa e outros agentes ligados ao espaço acadêmico e do ensino superior passavam a assumir relações mais estreitas com o Poder Público no tocante à formação dos professores para os anos iniciais.⁵ Diante da negação do modelo de formação docente anterior, no qual o magistério ocupava um lugar próprio, os especialistas da educação passavam a assumir “o monopólio da autoridade (Bourdieu, 2003) e a competência para estabelecer o que os professores devem saber, como devem agir profissionalmente, onde, como e por quem devem ser formados” (Sarti, 2012, p. 332).

Desse modo, assumindo um caráter extrarreferente – versando sobre uma ocupação que se realiza e se governa no exterior do espaço formativo (Bourdoncle, 2007) –, mas não dispondo de um lugar próprio para os professores da educação básica, a formação dos professores para os anos iniciais parece ter conhecido sua autonomização⁶ afastando-se da cultura do magistério e do trabalho docente. Do ponto de vista institucional, o magistério básico passou a ocupar posições marginais a esse processo, como referencial passivo para os demais agentes concorrentes. Sua existência seguia justifican-

5 Tais relações parecem claras, por exemplo, no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Brasil, 2009), que prevê ações conjuntas entre Ministério da Educação – por meio da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) – de instituições de educação superior e de secretarias de educação dos estados e municípios para o oferecimento de formação superior para os professores.

6 A noção de autonomização é aqui empregada no sentido que Ihe atribui Carvalho (2000) ao discutir os impactos da emergência da pedagogia científica para os processos de constituição dos métodos pedagógicos.

do as disputas em questão (Sarti, 2012), sem que contasse com capitais simbólicos (na forma de um *corpus* sistematizado de saberes ligados ao ensino e à formação docente) que possibilitassem a emergência, a partir de seu interior, de um grupo capaz de circunscrever para si um lugar naquela nova configuração do espaço concorrencial em torno da formação de professores. Pressupõe-se que, a partir daquele momento, os professores brasileiros que atuam nos anos iniciais deixaram de assumir um lugar próprio na formação das novas gerações docentes e passaram a um não lugar, esvaziado de poder, de onde só podem “jogar com o terreno que lhe[s] é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha” (Certeau, 1994, p. 100). Restou-lhes o lugar do morto (Nóvoa, 1999), de onde passaram a atuar como meros consumidores de uma formação produzida no exterior de seu grupo ocupacional (Sarti, 2012). Sem um lugar próprio nessa formação, os professores experimentam o apagamento do magistério e de sua cultura nesse jogo. Seus capitais simbólicos, conquistados em disputas anteriores, nas quais assumiam lugar, então se desvanecem, perdem valor, tornam-se insignificâncias. Esse apagamento sociocultural sofrido pelo magistério trouxe impactos importantes para a estrutura formativa a ser desenvolvida para os professores que atuam nos anos iniciais da educação básica. É o que se discute a seguir.

Universitarização por transferência institucional, autonomização e desprofissionalização da formação docente

Tendo em vista o acima exposto, podemos considerar que o movimento brasileiro de elevação ao nível superior da

formação dos professores primários e da educação infantil resultou em uma universitarização *sui generis*, realizada em grande parte por instituições não universitárias e implementada por meio de um processo atípico, de transferência institucional (*déplacement*, segundo Butlen, 2016), que não considerou as estruturas formativas preexistentes e não as absorveu, como ocorre mais comumente nos processos de universitarização, orientando-se inclusive para um apagamento da presença do magistério e de sua cultura nesse espaço. Esse processo de apagamento sociocultural tem sido observado, por exemplo, nos currículos de grande parte dos cursos de pedagogia, que apontam para uma “formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto onde o profissional-professor vai atuar” (Gatti; Nunes, 2009, p. 55), com a “ausência de relações com os conhecimentos advindos do mundo do trabalho docente e da educação básica” (Gatti, 2012, p. 158).

Entretanto, tal processo se choca frontalmente com os objetivos de profissionalização que vêm orientando discursos e textos legais relativos à formação de professores e que se tornaram mais enfáticos entre nós nos últimos anos (CNE/CP nº 2/2015). O choque ocorre porque a elevação de uma ocupação ao nível de profissão pressupõe, entre outros fatores, a profissionalização de seus processos formativos, que devem, então,

[...] se orientar mais fortemente em direção à atividade profissional, no que se refere a seus programas (que passam a ser redigidos em termos de competências), sua pedagogia (estágios, alternância), seus métodos específicos (métodos

de casos, simulações, análise de prática, solução de problemas) e suas ligações mais fortes com o espaço profissional (de onde virão boa parte de seus formadores). (Bourdoncle, 2000, p. 118, tradução nossa, grifo nosso).

Assim, entre outros aspectos, profissionalizar uma ocupação requer atribuir aos praticantes papel ativo na formação das novas gerações profissionais, de modo a possibilitar aos estudantes a construção de uma identidade ligada à profissão para a qual estão sendo formados. Trata-se, assim, de uma formação que requer o emprego de dispositivos que possibilitem a aproximação do estudante universitário com o trabalho, seus agentes e a cultura profissional de referência. A formação profissional define-se, nesses termos, como um processo de socialização (Sorel, 2005).

No entanto, contrariando essa perspectiva, a universitarização da formação dos professores brasileiros para atuarem nos anos iniciais foi marcada por processos de autonomia, com perdas significativas no que se refere ao seu potencial socializador, produzindo – como parece ser possível inferir – sua desprofissionalização. Essa universitarização não se fez alinhada, como costuma ser pressuposto (Bourdoncle, 2000, 2007), ao movimento de profissionalização do magistério, entendido como processo que envolve, entre outros fatores, aumento do controle que os membros da ocupação em questão exercem sobre os processos concernentes ao trabalho que realizam (Freidson, 1998), entre os quais se encontra a formação das gerações vindouras. Em um modelo típico ideal, os profissionais

[...] com total capacidade de controlar o seu próprio trabalho, estão organizados em associações, independentes tanto do Estado quanto do capital, e organizam e administram a prática de um corpo de conhecimento e competência ou jurisdição demarcados inequivocamente e monopolizados por seus membros. Essas associações *determinam as qualificações e o número daqueles que devem ser treinados para a prática, a substância desse treinamento, os requisitos para a conclusão satisfatória do treinamento e a admissão na prática e os termos, as condições e as metas da própria prática.* (Freidson, 1998, p. 68, grifo nosso).

Os membros de uma ocupação reconhecida em seu estatuto profissional assumem, sob essa perspectiva, um lugar próprio, que lhes permite o controle estratégico de seu trabalho e das representações sociais ligadas ao seu grupo.

Importante esclarecer, no entanto, que esse modelo ideal de profissionalismo, marcado por um monopólio da autoridade (Bourdieu, 2003), vem sendo abalado por uma crise que afeta o prestígio das profissões, então questionadas no que se refere ao valor de seus saberes, formação, ética e grau de confiabilidade (Tardif, 2006). Desse modo, parece razoável considerar que a busca por uma profissionalização do magistério não passa pela conquista de um tal monopólio por parte dos professores, o que possivelmente não contribuiria para a superação da perspectiva instrumental que há tempos vem caracterizando o debate sobre a escola e seus desafios.

Não se pretende, portanto, assumir como desígnio o mito estadunidense de profissionalização docente (Tardif, 2013), segundo o qual os problemas educacionais poderiam

ser resolvidos por meio da fabricação do professor profissional (Popkewitz; Nóvoa, 2001). Trata-se, outrossim, de buscar sentidos alternativos para o processo de profissionalização do magistério, mais afinados com a dimensão ética e política da docência e que favoreçam de fato um resgate social da profissão docente (Nóvoa, 1999), permitindo aos professores conquistarem posições mais centrais no campo educacional, a partir das quais possam assumir maior controle de seu trabalho e formação. Um movimento que lhes permita “erguer seu profissionalismo contra as forças da reestruturação” (Goodson; Hargreaves, 2008, p. 210), reapropriando-se dos “projetos de profissionalização ao nível das práticas profissionais” (Goodson; Hargreaves, 2008, p. 213).

Entende-se que essa redemarcação da prática docente como o próprio dos professores se insere em um movimento mais amplo de fortalecimento dos professores no campo educacional – envolvendo dimensões sociais, políticas e epistemológicas – que lhes permitiria assumir um lugar estratégico, de querer e poder no espaço concorrencial da educação, de onde poderiam “capitalizar vantagens conquistadas, preparar expansões futuras e obter assim para si uma independência em relação à variabilidade das circunstâncias” (Certeau, 1994, p. 99).

Diferentemente do que ocorreu no caso aqui explorado, referente à formação dos professores que atuam nos anos iniciais, esse fortalecimento do magistério no campo educacional e da formação pode ser compatível com um projeto de universitarização, desde que seja capaz de fazer frente ao desafio de “construir uma verdadeira formação profissional” docente (Perrenoud, 1993, p. 73, tradução nossa). Entretanto, em que

pese a ansiedade que temos nutrido nos últimos 30 anos, neste país, em torno da formação de professores como panaceia contra nossas graves dificuldades relativas à educação escolar, a produção de uma verdadeira formação profissional docente terá de aguardar o resultado – mesmo que parcial, como usualmente ocorre nos campos sociais – de disputas que lhe são anteriores e que se referem à demarcação do que entendemos por formação profissional e por docência.

A busca pelo consenso, no sentido de Bourdieu (2003), em torno de tais definições estava em jogo no caso aqui explorado – da universitarização da formação dos professores brasileiros que atuam nos anos iniciais da educação básica – e continua ainda em voga no espaço concorrencial gerado em torno da formação de professores. O resultado daquela disputa empreendida em anos anteriores produziu uma universitarização que, diferentemente do esperado, não rendeu aos professores a valorização anunciada pela legislação. Ao contrário, como que por um efeito perverso (Boudon, 1977), a universitarização da formação de nossos professores primários produziu uma formação desvalorizada socialmente (Nogueira; Pereira, 2010) e, como discutido aqui, desprofissionalizada e de baixo potencial socializador, sobretudo em função do apagamento sociocultural imposto ao magistério.

No tocante à universidade, o ensejo de oferecer àqueles professores formação por meio do curso de pedagogia poupou-lhe do desafio de absorver a estrutura formativa preexistente para, assim, sob as condições materiais dadas, transformá-la de modo a (quicá) produzir novas possibilidades de formação. Tal como se buscou demonstrar aqui, em um contexto marcado por considerável fragilidade simbólica dos professores dos

anos iniciais, o caminho para elevar o nível de sua formação profissional foi legitimado no âmbito de disputas que lhes foram em grande parte alheias, estabelecidas entre os outros, mais especificamente por agentes ligados à comunidade acadêmico-científica e ao ensino superior que, àquele momento, já detinham capitais específicos para assumirem a formação dos professores da educação básica como um próprio. Esse processo, marcado por sérias imprecisões, resultou em uma universitarização incomum, tímida e – é forçoso reconhecer – que vem se mostrando incapaz de impactar mais significativamente o trabalho formativo desenvolvido na universidade.

Referências

AZEVEDO, F. **A reconstrução da educação no Brasil**: ao povo e ao governo – Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. São Paulo: Nacional, 1932.

BELLO, I. M. **Formação superior de professores em serviço**: um estudo sobre o processo de certificação do magistério no Brasil. 2008. 294 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

BOUDON, R. **Effets pervers et ordre social**. Paris: PUF, 1977.

BOURDIEU, P. O campo científico. In: ORTIZ, R. (org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho d'Água, 2003. p. 112-43.

BOURDIEU, P. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. 7. ed. Campinas: Papyrus, 2005.

BOURDONCLE, R. De l'instituteur à l'expert: les IUFM et l'évolution des institutions de formation. **Recherche et Formation**, Paris, n. 8, p. 57-72, 1990.

BOURDONCLE, R. Professionnalisation, formes et dispositifs. **Recherche et Formation**, Paris, n. 35, p. 117-132, 2000.

BOURDONCLE, R. Univesitarisation. **Recherche et Formation**, Paris, n. 54, p. 135-49, 2007.

BOURDONCLE, R. L'universitarisation: structures, programmes et acteurs. In: ETIENNE, R. et al. **L'université peut-elle vraiment former les enseignants?** Bruxelas: De Boeck, 2009. p. 19-28.

BRASIL. **Decreto-lei nº 8.530**. Lei Orgânica do Ensino Normal, de 2 de janeiro de 1946. Brasília, DF: [s. n.], 1946. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 4 jan. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 01/1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, p. 18, 13 abr. 1999.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada e publicada em 5 de outubro de 1988. São Paulo: Imprensa Oficial, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1/2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, p. 11, 16 maio 2006.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 1. 30 jan. 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, n. 124, p. 8-12, 2 jul. 2015.

BRASIL. Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e 11.494, de 20 de junho 2007, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, 17 fev. 2017.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores:** busca e movimento. Campinas: Papyrus, 1996.

BUENO, B. O. **Autobiografia e formação de professores:** um estudo sobre representações de alunas de um curso de magistério. 1996. Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

BUTLEN, M. O desafio da participação dos profissionais da escola na formação dos professores: uma análise sobre a experiência francesa de universitarização e profissionalização docente. In: SILVA Jr., C. et al. (org.). **Por uma revolução na formação de professores.** São Paulo: Unesp, 2016. p. 49-74.

CARVALHO, M. M. C. Modernidade pedagógica e modelos de formação docente. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 111-120, 2000.

CAVALCANTE, M. J. **Cefam:** uma alternativa pedagógica para a formação do professor. São Paulo: Cortez, 1994.

CENAFOR. A formação de professores. **Bimestre**, Brasília, DF, v. 1, n. 1, p. 25-27, 1986.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: artes do fazer, 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

FREIDSON, E. **Renascimento do profissionalismo**. São Paulo: Edusp, 1998.

FREITAS, H. C. L. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 17-43, 1999.

GARRIDO, E.; CARVALHO, A. M. P. Reflexão sobre a prática e qualificação da formação inicial docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 107, p. 149-168, 1999.

GATTI, B. A. O curso de licenciatura em pedagogia: dilemas e convergências. **EntreVer**, Florianópolis, v. 2, n. 3, p. 151-169, jul./dez. 2012.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. (orgs.). **Formação de professores para o ensino fundamental**: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009. (Textos FCC; v. 29).

GOODSON, I.; HARGREAVES, A. Mudança educativa e crise do profissionalismo. In: GOODSON, I. **Conhecimento e vida profissional**. Porto: Porto Editora, 2008. p. 209-221.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Anísio Teixeira. **Censo escolar 2016**. Brasília, DF: INEP, 2017.

KISHIMOTO, T. M. Política de formação profissional para a
educação infantil: pedagogia e normal superior. **Educação &
Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 61-79, 1999.

LANG, V. Professionnalisation des enseignants, conceptions du
métier, modèles de formation. **Recherche et Formation**, Paris, n.
23, p. 9-27, 1996.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da
educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação &
Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 239-277, 1999.

MARAFELLI, C. M.; RODRIGUES, P. A. M.; BRANDÃO, Z. A
formação profissional dos professores: um velho problema sob
outro ângulo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 165, p.
982-997, set. 2017.

MAUÉS, O. Reformas internacionais da educação e formação de
professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 89-117,
mar. 2003.

NOGUEIRA, C. M. M.; PEREIRA, F. G. O gosto e as condições de
sua realização: a escolha por pedagogia entre estudantes com
perfil social e escolar mais elevado. **Educação em Revista**, Belo
Horizonte, v. 26, n. 3, p. 15-38, dez. 2010.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

PERRENOUD, P. Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier. **Revue des Sciences de L'Éducation**, Montreal, v. 19, n. 1, p. 59-76, 1993.

POPKEWITZ, T.; NÓVOA, A. La fabrication de l'enseignant professionnel: la raison du savoir. **Recherche et Formation**, Paris, n. 38, p. 5-13, 2001.

ROLIM, D. **O discurso silencioso**: um estudo sobre práticas docentes em um curso de formação de professores. 1999. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

SANTOS, L. L. Problemas e alternativas no campo da formação de professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 72, n. 172, p. 318-334, 1991.

SARTI, F. M. **Mestres-de-ensino**: um estudo etnográfico sobre a dimensão ética do ofício de formar professores. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

SARTI, F. M. **Leitura profissional docente em tempos de universitarização do magistério das séries iniciais**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

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

SARTI, F. M.; BUENO, B. O. Leituras profissionais docentes e apropriação de saberes acadêmico-educacionais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 131, p. 455-479, maio/ago. 2007.

SAVIANI, D. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Educação**, Santa Maria, v. 30, n. 2, p. 11-26, 2005.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos teóricos e históricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Brasília, DF, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SCHEFFLER, I. **A linguagem da educação**. Trad. Balthazar Barbosa Filho. São Paulo: Edusp: Saraiva, 1974.

SCHEIBE, L.; AGUIAR, M. Â. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 220-238, 1999.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 79-91.

SOREL, M. Préambule. In: SOREL, M.; WITTORSKI, R. (Org.). **La professionnalisation em actes et em questions**. Paris: L'Harmattan, 2005. p. 7-10.

SOUZA, D. T. R.; SARTI, F. M. (Org.). **Mercado de formação docente**: constituição, funcionamento e dispositivos. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Brasília, DF, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

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

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, v. 4, p. 215-33, 1991.

VILARONGA, C. A. R.; SARTI, F. M. A universidade e o desafio de escrever para professores. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 969-989, dez. 2012.

ZEICHNER, K. M. A. **A formação reflexiva dos professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

5. A escola de formação de profissionais da educação de São Paulo (Efape) e a nova gestão pública: caminhos para profissionalização?¹

Diego Ferreira
Belmira Oliveira Bueno

1 Pesquisa financiada pelo CNPq, com bolsa de pós-doutorado (proc. 503375/2014-4), realizada na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, sob a supervisão de Belmira Oliveira Bueno.

A Nova Gestão Pública (NGP)² cresceu na administração pública brasileira, na esteira da onda neoliberal que varreu o mundo a partir dos anos 1990, visando a ocupar o espaço deixado pelo enfraquecimento das forças políticas de esquerda, principalmente após a queda do Muro de Berlim. Diante do novo contexto, fez-se necessário criar consensos com vistas a promover a modernização e a eficiência dos sistemas políticos e econômicos, que deveriam se distanciar cada vez mais do *Welfare State*, modelo considerado fracassado desde então. Esse foi o horizonte das reformas postas em ação pelos Estados nacionais a partir desse período, identificadas sob o rótulo comum de neoliberais. Tratava-se, em outras palavras, de fazer triunfar a democracia na perspectiva liberal – considerada *a verdadeira* democracia pelos arautos do neoliberalismo –, bem como de fazer prosperar a eficiência transplantada dos modelos fabris para o seio da administração pública. As profissões administradas pelos setores públicos, aí incluída a profissão docente, são reformadas em nome da busca de maior eficiência dos gastos e resultados, tendo como parâmetro de qualidade o modelo das corporações privadas.

No caso da educação, um dos aspectos mais salientes das novas políticas foi a aplicação do princípio da *accountability*, de modo que os professores viessem a ser cada vez mais responsabilizados pelos resultados educacionais. Pela mesma razão, a formação que haviam recebido até então passou a ser questionada e considerada (sempre) insuficiente, justificando a necessidade imperiosa de que lhes fossem oferecidas, conti-

2 Em inglês, *New Public Management* (NPM).

nuamente, formações complementares, em geral no âmbito de reformas diversas de maior ou menor envergadura.

Nesse contexto, os professores se viram, por toda parte e a cada passo, sob maior controle administrativo, com mais tarefas para executar e mais desafios teóricos e práticos a enfrentar. Passaram a assistir, não sem resistências, às profundas mudanças no magistério, marcadas por processos apresentados sob o lustre de aperfeiçoamento profissional. Em geral, esses processos implicaram sobrecarga de trabalho e mais vigilância por parte de seus empregadores – vale dizer, o Estado e a sociedade.

No Brasil, as pesquisas sobre esse tema se tornaram cada vez mais frequentes, deixando claro que a NGP ganhou terreno na administração pública brasileira, mas não sem tensões. O trabalho de Oliveira (2015), uma dessas referências, ao abordar as tensões entre a assimilação da NGP e as ações voltadas para a justiça social e a democracia participativa esperadas de governos democrático-populares, deixa evidente a entrada da Nova Gestão na administração pública brasileira, bem como, de um lado, as tensões geradas pela governança que toma essa direção e, de outro, a necessidade de formulação de políticas educacionais que sejam justas, efetivas e contemplem os anseios dos movimentos sociais e de suas pedagogias.

Em relação às influências da NGP na gestão escolar, Oliveira, Duarte e Clementino (2017) demonstram a naturalização das práticas da NGP e do setor privado no seio da escola pública, de modo que os gestores escolares tendem a diferenciar cada vez menos o que é próprio do serviço público e o que se origina no mundo corporativo.

Em nosso país, um dos empreendimentos que permitem acompanhar essas mudanças é a Escola de Formação de Profissionais da Educação de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza” (EFAPE), inaugurada em 5 de maio de 2009 por meio do Decreto 54.297, assinado pelo então governador José Serra. A EFAPE é apresentada como uma iniciativa pioneira, criada com “o propósito de apoiar todos os servidores da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP) em seu desenvolvimento profissional integral e, dessa forma, impactar a aprendizagem dos mais de 3,5 milhões de alunos da rede pública paulista” (São Paulo, s/d). Foi criada como parte do Programa *Mais Qualidade na Escola*,

[...] com o objetivo de garantir a qualificação de profissionais para o exercício do magistério e da gestão do Ensino Básico, desenvolvendo estudos, planejamento, avaliação e gerenciamento da execução dos programas de formação, aperfeiçoamento e educação continuada. [...] As ações da EFAPE visam a atingir sob diferentes formas e projetos seus cerca de 270 mil funcionários, hoje distribuídos entre as 91 Diretorias de Ensino do estado e suas 5.400 escolas. Em 2011 sua atuação é ampliada, de forma a poder também atender os professores e demais servidores das redes municipais de educação do estado de São Paulo. (São Paulo, s/d).

Em 2019, outra mudança a ser mencionada diz respeito à denominação e sigla da então Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP), que passou a ser Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP). Aparentemente uma alteração inócua, tratou-se, na verdade,

de uma mudança de profundas implicações para as políticas educacionais: a palavra *Estado*, usada na primeira denominação com o sentido de poder político – Secretaria de Estado –, passa a ter na nova nomenclatura apenas o sentido de unidade da federação – do Estado de São Paulo. Com isso, estava declarada a assunção, por parte do governo, da parceria público-privado na área da educação. Tais parcerias já vinham ocorrendo, principalmente nas redes municipais, mas passaram então a ser explicitamente assumidas pelo governo do estado, como se pode notar na própria proposta e no funcionamento da EFAPE.

A Nova Gestão Pública e os princípios de profissionalização

Com frequência, a Nova Gestão Pública tem sua origem associada aos anos 1970-1990 (Tolofari, 2005). Porém, outros trabalhos dirão que é necessário remontar a períodos anteriores da história para localizar suas primeiras origens e identificar duas fases precedentes à atual: uma na segunda metade do século XIX, na Inglaterra, e outra já nos anos 1930, relacionada ao progressivismo que se fazia sentir nas fábricas e principais corporações privadas nos Estados Unidos da América (Kiiza, 2000). Para Bowrey, Hui e Smark (2017, p. 14-15, tradução nossa), “a tentativa de colocar o setor público em uma base mais comercial e mudar a cultura do setor de modo a gerenciar resultados tem mais de 200 anos”. Segundo esses autores, do ponto de vista político, tais bases serão mais percebidas com o surgimento da Nova Direita e a crescente hegemonia do neoliberalismo; já do ponto de vista eco-

nômico, com os desafios relativos ao financiamento dos serviços públicos; e, do ponto de vista social, com a pressão por eficiência e qualidade do serviço público. Em consequência, a mercantilização, a privatização, o gerencialismo, a avaliação de desempenho e a prestação de contas se confirmarão como ferramentas recorrentemente aplicadas, as quais também chegaram a nosso país com *certo atraso* e crescentemente adotadas. No estado de São Paulo, as ações da SEDUC-SP e da EFAPE se integram claramente a esse movimento, como veremos mais adiante.

Tais mudanças se deram, portanto, de forma gradual e não sem resistências ou adaptações locais, como observado por Maroy, Pons e Dupuy (2017), influenciando mudanças no setor público e em diversas profissões. A assimilação e os efeitos produzidos por tais políticas, como analisados por Venegas, Dutercq e Maroy (2017) e por Gunter, Grimaldi, Hall e Serpieri (2016), foram heterogêneos de acordo com cada país e suas tradições administrativas, mas, também, em virtude da suscetibilidade do grupo profissional, dos critérios relativos à geração, ao tempo de serviço, à situação sindical e suas influências em cada campo.

No caso de Quebec, por exemplo, mesmo que muitos profissionais não estejam de acordo com as ferramentas de controle impostas às escolas, um sistema de contratos com metas a atingir foi lá assimilado e os conselhos escolares passaram a ganhar força na política educacional por resultados do ministério da educação daquela região canadense.

Na França, os mecanismos de controle por resultados são crescentes desde 2007, mas na prática eles têm sido pouco assimilados ou cobrados pelos gestores da educação

nacional, sendo suas ferramentas rechaçadas com energia pelo professorado nacional francês. O grau de fertilidade da burocracia trazida pela NGP pode, segundo Gunter, Grimaldi, Hall e Serpieri (2016), variar em virtude da tradição administrativa de cada país.

Segundo esses autores, a Inglaterra tem sido um laboratório para a NGP, encontrando em outros Estados próximos daquela tradição administrativa terreno mais fértil para o seu pleno desenvolvimento, ao passo que Estados *napoleônicos*, portadores de valores próprios, têm entrado em uma lógica de extremos, modificando profundamente sua administração (caso da Catalunha), ou resistindo às reformas sob inspiração da NGP (caso da França).

Não obstante tais especificidades, o trabalho desses mesmos autores sobre as reformas da educação de dez países europeus identifica quatro características principais na relação da NGP com a educação e seus profissionais, as quais podem também ser identificadas na EFAPE:

(1) No caso dos administradores, o código deontológico e a prática dos gestores educacionais se alteram quando submetidos a modelos do mundo dos negócios. Em alguns casos, os cargos de liderança e gestão são atribuídos a profissionais externos à educação, como prática da SEDUC-SP nas últimas gestões.

(2) A gerência trata da implementação de ferramentas de gerenciamento que objetivam controlar o sistema por resultados, como a não promoção/premiação ou demissão daqueles classificados como de baixa performance. Na SEDUC-SP, a bonificação por resultados foi adotada em 2019, tomando para base de cálculo o desempenho das escolas (e,

por conseguinte, dos professores) no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).³

(3) Na gestão, busca-se desconstruir a rede de escolas e suas questões locais, estimulando-as à *autonomia* e à *independência*, sob limites previamente determinados, com isso gerando concorrência entre elas por meio de *rankings*. Os exames externos (PISA, Prova Brasil, SARESP) constituem as ferramentas usadas na validação dessa prática.

(4) O gerencialismo antagoniza gestores/supervisores de ensino com professores e demais profissionais da educação, uma vez que os primeiros detêm o monopólio deliberativo sobre os destinos profissionais dos últimos, tais como: renovação de contratos, aprovação em estágios probatórios, bônus salariais, escalada nos planos de carreira. Essas características não são únicas e sua presença e intensidade são variáveis de um país a outro.

Os trabalhos de Bezes e Demazière (2011), além de outros autores, seguem essa linha de estudos ao tomarem para debate a relação da NGP com a recomposição profissional operada em vários setores (saúde, educação, justiça, trabalho social, pesquisa). O que tais trabalhos mostram é que as reformas têm impactado diferentemente os diversos grupos profissionais, como professores e enfermeiros, em contraste com médicos e juizes, embora sejam registradas variações de um país a outro. No campo da saúde, os enfermeiros se defrontaram com a atribuição de pesadas tarefas administrativas que seus colegas médicos rejeitam. Na educação, as funções de

3 A Lei Complementar nº 1.361, de 21 de outubro de 2021, instituiu a bonificação por resultados (BR) no âmbito da administração direta e autarquias, além de criar a Controladoria Geral do Estado (São Paulo, 2021).

coordenação, gestão e supervisão de pessoal ganharam destaque nos processos de inserção das reformas, implicando alterações de estatutos e carreiras profissionais, e provocando, por vezes, precarização das condições de trabalho.

Esse cenário de matizes diversos deve, no entanto, incitar o estudo do fenômeno para além da oposição NGP *versus* grupos profissionais, visto que essa relação não é estável. Conforme esses autores, o desafio

[...] relaciona-se à compreensão e à demonstração de “como” a introdução da lógica e instrumentos gerenciais se constituem num vetor de diferenciação nas trajetórias profissionais, de recomposição do trabalho dos profissionais, de divisão dos mundos profissionais. (Bezes; Demazière, 2011, p. 8).

Em trabalho sobre países europeus, americanos e latino-americanos (França, Suíça, Canadá, Chile, México), Venegas, Dutercq e Maroy (2017) avançam na perspectiva das transformações profissionais operadas pela NGP ao observarem que a responsabilização (*accountability*) e a exigência de prestação de contas são recorrentes nessas realidades. As pesquisas relatadas por eles comprovam, no entanto, que o diálogo com o professorado tem sido decisivo para produzir certa acomodação ou aceitação das mudanças induzidas pelas políticas educacionais propostas naqueles países. Nos casos em que houve ausência de diálogo, ocorreu prejuízo das necessidades afetivo-pessoais dos alunos, valorização de algumas disciplinas em detrimento de outras, bem como democracia educacional frágil, devido a um localismo centralmente orquestrado. Nos casos estudados, houve grandes

esforços da administração para reconstruir pontes – implodidas pela desconfiança dos profissionais da educação (parcial ou da maioria) – ou normas que reorganizem o sistema educativo de forma a atingir, em alguma medida, seus objetivos e métodos, em geral com pesados custos políticos para o partido político no poder.

Em pesquisas feitas no Brasil sobre programas implantados sem amplo diálogo, foram evidenciadas resistências por parte de professores e outros profissionais na execução ou implantação das propostas em jogo. Bello e Bueno (2012) mostraram que os professores cursistas não apenas resistiram, mas alteraram certas práticas impostas pelo Programa de Educação Continuada que frequentaram em São Paulo para a obtenção de diploma de ensino superior. O trabalho de Santos, Bueno e Ferreira (2017) sobre as ações de formação continuada de professores por meio do Programa de Ações Articuladas (PAR), ocorridas em três municípios da Baixada Fluminense, demonstrou que dois gestores municipais da educação preferiram abrir mão das verbas do governo federal em favor de iniciativas locais que se mostravam mais ajustadas à realidade de cada município e ao trabalho dos professores.

Na França, Wittorski e Roquet (2013) já haviam argumentado sobre a ambiguidade que tem caracterizado certos processos que, via formação continuada, aportariam profissionalização a seus beneficiários, mas que, no entanto, acabam sendo mesclados por caminhos que levam à desprofissionalização, em consequência de medidas análogas à NGP – modificação dos papéis profissionais; questionamento do saber experiencial construído e sua substituição por compe-

tências predefinidas, mesmo que parciais; responsabilização dos professores por resultados. Segundo esses autores,

Tudo isso parece estar a serviço de uma questão dominante de “remobilização” dos professores, que consiste em “colocá-los em movimento” e fazê-los “aderir” a este novo projeto trazido pela instituição num contexto de flexibilidade maior do trabalho docente, que importaria uma maior “flexibilidade” deles próprios. Essa tendência já foi observada em outros setores há algum tempo. Tal projeto encontra certa hostilidade, individual ou coletiva dos professores, que o consideram como uma afronta à profissão fazendo-os experienciar um forte sentimento de “desprofissionalização”: a construção da profissionalidade docente não é mais baseada em processos identitários com os quais se identificam. (Wittorski; Roquet, 2013, p. 79-80, tradução nossa).

O Curso para Ingressantes e os caminhos da investigação

Orientado pelos autores acima referidos, este capítulo propõe-se a colocar em debate a influência da NGP na profissionalização do magistério público, levando em conta as similaridades dos pressupostos e princípios da Escola de Formação de Profissionais da Educação de São Paulo com aqueles adotados em políticas sob a influência da NGP. Para tanto, a pesquisa buscou examinar a proposta da EFAPE por meio do acompanhamento do *Curso para Ingressantes* ao longo de 2015 e 2016, curso este que fora destinado aos

professores aprovados em concurso público, como condição obrigatória para a efetivação na carreira docente do estado de São Paulo.

A EFAPE pode oferecer cursos e certificação a todos os grupos de servidores da rede, mas uma de suas principais missões é o oferecimento do *Curso Específico de Formação aos Ingressantes nas Classes Docentes do Quadro do Magistério*. Após terem sido aprovados em concurso, os docentes ingressantes devem, durante o estágio probatório, inscrever-se nesse curso, obrigatoriamente, e obter aprovação para o definitivo “ingresso no Quadro do Magistério Público da Secretaria da Educação, nos termos da lei”.⁴

No mês de abril de 2015, a EFAPE realizou uma videoconferência com o intuito de dar ciência aos diretores e supervisores de ensino sobre a formação a ser oferecida aos professores ingressantes. Os diretores foram orientados sobre a organização das ações referentes ao acompanhamento e observação da atuação dos professores ingressantes a partir do curso de formação, como parte integrante do

4 Ver a Lei Complementar nº 1.374, de 30 de março de 2022, que revoga várias leis complementares relacionadas ao ingresso e à carreira do magistério no estado de São Paulo. Para o estágio probatório, a lei atual estabelece: “Artigo 8º - Nos 3 (três) primeiros anos de efetivo exercício no cargo de Professor de Ensino Fundamental e Médio, período que caracteriza o estágio probatório, o docente será submetido a Curso de Formação e Avaliação de Desempenho, com foco no desenvolvimento de competências e habilidades de docência no desempenho do cargo. Parágrafo único - A aquisição de estabilidade, nos termos do disposto no artigo 41 da Constituição Federal e no artigo 127 da Constituição Estadual, fica condicionada ao desempenho satisfatório na Avaliação de Desempenho e no Curso de Formação durante o período de estágio probatório, conforme regulamentado em decreto” (São Paulo, 2022).

período do estágio probatório. Em complemento, um curso foi oferecido aos supervisores de ensino e coordenadores pedagógicos pela Fundação Itaú Social, parceira da EFAPE, com a responsabilidade de proporcionar aprofundamento daquelas diretrizes.⁵

O curso oferecido aos 28.000 professores que ingressaram na rede estadual a partir do concurso de 2013 objetivou oferecer formação específica sobre a estrutura da SEDUC-SP e sobre o currículo oficial do Estado de São Paulo, como parte do estágio probatório (São Paulo, 2015d) Por se tratar de uma ação de formação que cobre todos os professores que ingressaram na rede estadual de São Paulo a partir desse período, essa ação foi escolhida desde a primeira etapa da pesquisa, realizada em 2015. Dada a grandeza do empreendimento em número de formados (28.000 no primeiro ano e 24.000 no segundo ano) e em conteúdo oferecido, bem como em virtude do desejo de acompanhar os cursistas até o final dessa formação, a pesquisa prosseguiu ao longo de 2016-2017.

A etapa 1 do curso, *Fundamentos Básicos*, teve duração de 120 horas-aula, sendo quatro voltadas a encontros presenciais e o restante para atividades no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA-EFAPE),⁶ de tipo autoinstrucional (sem tutoria). Os conteúdos tiveram um tríplice foco – gestão, didática geral e avaliação – e foram divididos em cinco módulos desenvolvidos de agosto a dezembro de 2015.

5 Ver cursos oferecidos pela EFAPE no ano de 2015 em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/03/relatorio2015.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2023.

6 Plataforma *moodle* para os cursos a distância oferecidos pela EFAPE.

A etapa 2, *Ensino em Foco*, teve duração de 240 horas-aula, das quais oito foram presenciais. As demais 232 horas foram dedicadas ao estudo de dez módulos trabalhados de fevereiro a dezembro de 2016 por meio do AVA-EFAPE, visando à operacionalização do currículo oficial por meio de materiais de apoio, cadernos do professor e do aluno elaborados pela Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB) e aplicados pela EFAPE, ambas as instâncias ligadas estruturalmente à SEDUC-SP.

Alguns professores com atraso em relação à realização das etapas 1 e 2 motivaram a abertura de turmas extras. Numa reunião presencial na sede da EFAPE em março de 2016, acompanhada pelo pesquisador, um supervisor de ensino relatou que alguns atrasos se deviam ao questionamento, na justiça, por parte de docentes a propósito da exigência de realização e aprovação no referido curso para a efetivação no Quadro do Magistério paulista. O supervisor esclareceu que “não haveria solução na esfera estadual”, por ser uma questão legal de âmbito constitucional. Essa situação explica a diferença do número de cursistas entre as duas etapas da formação obrigatória. A direção da EFAPE admitiu estar ciente sobre tal fato, razão pela qual abriu novas turmas, mas, ao mesmo tempo, buscava o aprimoramento da legislação no que tange a essa questão.

Com base no referencial teórico adotado, buscou-se trabalhar com a ideia corrente que opõe a NGP e a profissionalização docente. Não obstante, considerou-se a ambiguidade das políticas de formação, uma vez que mesclam processos de profissionalização e desprofissionalização ao empregar em suas ações conteúdos pertinentes à formação

profissional docente, mas, ao mesmo tempo, deles se servindo para a introdução de reformas que muitas vezes repercutem negativamente sobre as condições de trabalho dos docentes.

O debate sobre a operacionalização de mecanismos da NGP, via uma política pública para a formação continuada de professores, foi orientado neste estudo pela proposta analítica de Stephen Ball e Richard Bowe (1992; Ball, 1994), amplamente divulgada no Brasil (Mainardes, 2006; Mainardes; Marcondes, 2009; Paulilo, 2010, entre outros), analisando contextos e aspectos diversos, como a produção do texto, o contexto da prática, os resultados ou efeitos das políticas focalizadas. Olhar tão somente para a ação de formação não seria suficiente para compreender as transformações operadas na educação paulista, razão pela qual buscamos seguir essa pista durante a pesquisa.

Os dados analisados foram colhidos em fontes variadas e volumosas: documentos (leis, projetos de curso, material didático do curso acompanhado); entrevistas com questões fechadas, por meio de um *survey* eletrônico (Frankfort-Nachmias; Nachmias, 1996) aplicado aos 24.895 cursistas (professores ingressantes) no AVA-EFAPE. Além disso, foram feitas observações dos encontros presenciais de supervisores e professores em diferentes regiões do estado para planejamento e operacionalização da formação. O *survey* eletrônico aplicado aos professores cursistas ao final da pesquisa empírica buscou averiguar suas percepções e impressões sobre a experiência no curso.

Com base nesses procedimentos, elaborou-se a análise que ora se apresenta sobre a política de formação de professores da SEDUC-SP, implementada pela EFAPE. Esta análise

acha-se mesclada à revisão de estudos que fizemos sobre as reformas educacionais empreendidas em países sob o impacto do ideário da NGP. Pensamos que essa perspectiva pode nos ajudar a melhor compreender os processos que se desenvolvem na EFAPE, assim como as respostas dos professores às questões do *survey*.

As reformas e os profissionais

No âmbito de pesquisas que militam pela manutenção do *status* profissional ou denunciam sua derrocada diante dos mecanismos da NGP, as reformas teriam como consequência o enfraquecimento das profissões e do serviço público. “Elas constituem um ataque de, pelo menos, três componentes do fenômeno profissional: diminuição da autonomia, questionamento da dimensão discricionária do julgamento nas práticas de trabalho, e crítica do trabalho, de sua eficácia e de seus custos” (Lipsky, 1980, apud Bezes; Demazière, 2011, p. 4, tradução nossa). Essa tendência abarcou os professores, sem grandes surpresas. Segundo o entendimento de Cattonnar, Lessard e Maroy (2010), há uma tendência de forte prescrição e controle do trabalho dos professores por terceiros, o que impõe uma complexificação do trabalho docente e de seu desenvolvimento profissional.

O trabalho de Normand (2011) mostra que, na Inglaterra, enquanto os profissionais insatisfeitos com as reformas exerciam resistência às medidas do governo, este implantava progressivamente o gerenciamento das *performances*, orientado pelas ideias de estímulo à concorrência entre as instituições escolares e aprimoramento de suas excelências, sob justificati-

va de eventual melhoria da qualidade do ensino e da educação. Os resultados das escolas e dos alunos deviam ser divulgados de forma transparente para que orientassem as escolhas dos pais. Os conteúdos eram definidos por uma agência central, que passou a fiscalizar *níveis mínimos* de sua apreensão pelos discentes, mensurando-os por meio de exames.

As práticas de ensino utilizadas no esforço de sua efetivação tiveram que se submeter a tais exames, já que estes buscavam verificar a aplicação do currículo oficial, similarmente ao que temos visto no Brasil por meio de exames amplos como o SARESP,⁷ o SAEB,⁸ o ENEM.⁹ O centralismo do currículo oficial entre nós – seja definido pelo MEC, pela SEDUC-SP ou por outras secretarias de educação – pode ser constatado pela pouquíssima ou nenhuma participação das escolas e seus diversos atores em tais políticas de avaliação. Vale o mesmo para o Caderno do Professor, o Caderno do Aluno¹⁰ e as *situações de aprendizagem* propostas pela EFAPE aos professores ingressantes na etapa 2 da formação, tal como observado durante nossa investigação.

7 Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.

8 Sistema de Avaliação da Educação Básica, do Ministério da Educação brasileiro (MEC), composto de três exames nacionais: Exame Nacional da Educação Básica (ENEB); Exame Nacional do Rendimento Escolar (AN-RESC); Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

9 Exame Nacional do Ensino Médio, do MEC.

10 Material didático da SEDUC-SP oferecido aos professores e alunos paulistas. A etapa 2 de formação para professores ingressantes da EFAPE gira em torno desses cadernos. Na versão elaborada para os professores, são oferecidas propostas de práticas de ensino para os conteúdos que devem trabalhar.

Na aceção de Normand (2011), onde foram aplicadas as reformas advindas da NGP, a recepção e as reações do professorado foram diferentes. Desde a segunda metade da década de 1990, as avaliações externas ganharam peso e a busca pelo aprimoramento das *performances* registrou um crescimento exponencial. Os programas de formação passaram a abordar a necessidade de professores enfrentarem as mudanças e, visando a ganhar suas adesões, começaram a operar com prêmios, a exemplo do que também presenciamos no Brasil, como o bônus paulista de desempenho (*performance*).

Esses aspectos explicam o que levou muitos professores a trabalharem mais horas, em variadas atribuições na escola, como as de coordenações ou de apoio a colegas mais novos. Na França, por exemplo, os professores mais experientes assumem tarefas de coordenação e orientação do trabalho do professor iniciante. No Brasil, em São Paulo, na rede de ensino estadual, os professores coordenadores (PC) dos núcleos pedagógicos (PCNP) acompanham os projetos e seus colegas em suas escolas.

A crítica referida por Normand (2011) aponta para certa *esquizofrenia* dos professores ingleses, que ficaram divididos entre o trabalho em equipe e a individualização. Não é irrelevante dizer que a NGP atuou de modo incisivo na reação dos professores e em seu comportamento (dito *esquizofrênico*), em virtude da forma e dos conteúdos administrativos lançados, visto que as funções administrativas e os prêmios (bônus) salariais tiveram forte efeito na modificação da profissão.

Segundo Ball (apud Normand, 2011), as pessoas tinham duas alternativas: jogar dentro das regras do jogo, conformando-se às prescrições, ou sofrer com as cobranças, que

eram agravadas pela ausência de compensações advindas de eventuais promoções funcionais e/ou remunerativas no curso da carreira ou, temporariamente, em consequência de resultados considerados positivos pela gestão central, aferidos por exames ou supervisores externos.

No caso da EFAPE, primeiramente por meio da formação para professores ingressantes e, depois, pela organização do trabalho docente em torno dela, inclusive com supervisores e gestores formados para fazer esse acompanhamento, as situações relatadas pelos autores de outros países estão presentes igualmente no cotidiano profissional dos professores paulistas: as práticas de ensino e outros fazeres da docência aprendidos no curso terão sua efetividade verificada pelos supervisores nas escolas, bem como pelos gestores escolares, que também fizeram o curso para ingressantes nos últimos anos. Os docentes paulistas estão sujeitos ainda a prestar contas com frequência; o resultado do trabalho pode ser premiado com bônus salarial; as práticas de ensino são detalhadamente prescritas nos cadernos do professor, dentro do programa *São Paulo Faz Escola* (SEDUC-SP).

A NGP e as dinâmicas da EFAPE: entre profissionalização e desprofissionalização

Como mencionado, o *Curso Específico de Formação aos ingressantes nas classes docentes do Quadro do Magistério* constitui o foco deste estudo. Alguns de seus conteúdos, a forma como são apresentados, bem como a estrutura criada para lhe dar suporte foram os pontos principais para a formulação de questões e debates aqui apresentados, com base no referencial teórico exposto.

A etapa 1 do curso, *Fundamentos Básicos*, está estruturada para potencializar a “ação docente visando ao aprimoramento das competências profissionais e a consecução de ações” que visam aos “perfis, competências e habilidades requeridos dos profissionais da educação da rede estadual de ensino de São Paulo” (Cf. São Paulo, 2013a, 2013b, 2015a).

A SEDUC-SP e a EFAPE entendem que ao reforçar as habilidades e competências requeridas para os professores, bem como os conteúdos que eles devem ensinar e aplicar, as duas instituições estão cumprindo seu papel na melhoria da qualidade da educação do Estado de São Paulo. Segundo essa visão, espera-se que o professor seja “mediador nos processos de apreensão, compreensão e produção de conhecimento; [que possa] organizar condições didáticas que permitam ao aluno a apropriação de bens culturais historicamente acumulados, fundamentais à educação escolar de qualidade, direito do aluno” (São Paulo, 2013b, art. 2º).

Para operacionalizar o que é esperado, a formação continuada se converte em instrumento de comunicação do governo com seus professores, a fim de informá-los sobre as competências que deles são requeridas. Esse é o aspecto mais presente tanto na etapa 1 da formação, para introduzir instrumentos de *apoio pedagógico* (Cadernos do Professor e do Aluno), como na etapa 2, na qual o *ensino [está] em foco*.

Em ambas as etapas, instrumentos próprios da NGP são introduzidos sob o guarda-chuva da eficácia, tanto no planejamento quanto no trabalho, nas avaliações e, mais ainda, nos resultados docentes que serão acompanhados por gerentes educacionais (diretores e supervisores) pa-

ralelamente formados, de modo a monitorar as duas etapas, conforme sinalizado na literatura referida sobre a NGP.

Na EFAPE, os gerentes são formados por uma instituição do terceiro setor, o Itaú Social, que importou o modelo de supervisão ensinado, justamente, do mundo dos negócios. Instrumentos de gerência se fazem presentes com o estabelecimento de competências e metas a alcançar, medidas por exames e pelos supervisores. A gestão da educação prioriza a competição por meio da utilização de exames externos para a produção de *rankings*. As funções de supervisão e gestão são valorizadas no sentido de se cobrarem resultados dos professores, exatamente como na experiência inglesa relatada por Normand (2011), com base em ferramentas de controle cujas estratégias podem ser definitivas, por exemplo, na confirmação, ou não, do profissional no Quadro do Magistério público do estado de São Paulo.

A etapa 1 do curso é constituída por cinco módulos, a saber:

- 1 – Educação, legislação e sociedade;
- 2 – Currículo do estado de São Paulo;
- 3 – Gestão escolar e gestão da aprendizagem escolar;
- 4 – Demandas de aprendizagem dos alunos;
- 5 – Proposta pedagógica, avaliações e recuperação.

Essa etapa da formação investe, portanto, nos aspectos legais da educação; nas habilidades e competências a serem desenvolvidas junto aos alunos e naquelas requeridas dos professores; na gestão em todas as esferas escolares, inclusive dos gestos professorais (planos, aulas, controle do tempo); em instrumentos de recuperação existentes na rede (limitados no tempo e na estrutura, os alunos devendo ser promovidos

obrigatoriamente depois de um ano de *recuperação*, já que não podem ultrapassar a barreira de 12 anos para concluir o Ensino Fundamental de 9 anos). Finalmente, são informados sobre as avaliações externas e as consequências de seus resultados.

Embora todos os módulos tragam elementos administrativos que são passados na etapa 1, aqueles voltados à gestão e à avaliação são, nessa fase, os mais próximos da NGP e de suas burocracias administrativas e profissionais. O módulo 3 orienta o modo como o professor deve agir e *gerir* suas ações profissionais; o módulo 5 trata dos instrumentos que medirão o desempenho do trabalho realizado, com eventuais premiações ou punições. Os manuais didáticos da etapa 2 (mais detalhados à frente) orientam os gestos e escolhas para o ensino. Fechando o cerco, os professores ingressantes reprovados no curso não são efetivados no Quadro do Magistério público estadual de São Paulo.

Esses elementos são centrais para desvelar os caminhos que a NGP vem tomando na educação de São Paulo e as formas pelas quais a formação é conduzida como meio de operacionalizar os princípios e mecanismos da Nova Gestão Pública aplicados a determinado segmento profissional. Com isso, induz novos caminhos para a formação e o exercício do magistério, cercando por todos os lados esses profissionais, desde o condicionamento da admissão até depois, por meio da supervisão de seu trabalho pelos gerentes educacionais formados pelo Itaú Social. O que é levado a efeito por meio da prestação de contas de seu trabalho pela aplicação de exames externos tem eventuais consequências sobre seus salários e carreiras, em virtude do atendimento ao que for solicitado e do alcance das metas estabelecidas, utilizando-se, para todas as

escolas e professores, da mesma *régua*, mesmo quando suas realidades e condições de trabalho são tão díspares.

O módulo 3 da etapa 1 teve o propósito de ensinar a gestão de aspectos escolares e do trabalho dos professores, bem como da relação deles com a comunidade, tal e qual o modo escolhido e definido pela Secretaria da Educação de São Paulo. Buscou-se ensinar a tomada de decisões como devendo ser coletiva, a participação da comunidade escolar e a divulgação de resultados que, segundo o curso, “podem fortalecer a escola” (São Paulo, 2015c). Dimensões diversas da gestão escolar – pedagógica, de pessoas, de resultados, de infraestrutura, participativa – são consideradas essenciais para garantir a aprendizagem na escola. Ferramentas e programas para gerir conflitos, indisciplina e atrair a família, bem como formas de proteção da criança e do adolescente visando à formação de conselhos (de escola, de classe, grêmio) são também expostos aos professores. O último tema do módulo – gestão da sala de aula – teve por foco e tema de ensino “a gestão do conteúdo curricular, a gestão do tempo, a gestão do espaço e a gestão do vínculo social e emocional” (São Paulo, 2015c).

Os temas que devem ser administrados pelos professores são apresentados como importantes para o sucesso do trabalho em sala de aula. *Gestão* é a palavra-chave que mais se repete, de forma a chamar atenção para o que é considerado indispensável para o sucesso da educação escolar na rede estadual paulista. O tema se encerra com “relatos de diretor e professor da rede estadual sobre as dimensões da gestão escolar” (São Paulo, 2015c), em que os atores em questão mencionam as vantagens da boa gestão nos resultados de suas escolas, indicando ações e estruturas que, por similaridade, seriam ideais para serem postas em prática em outras unidades escolares.

Por meio de tais estratégias, distintas mensagens são transmitidas, tais como: o professor deve ser democrático e fazer boa gestão do tempo, do espaço, das relações sociais, dos projetos, dos planos, dos conflitos, das aprendizagens do aluno. O professor é recoberto por um manto de gestor, tal como como profissionais de outras áreas que prestam contas do serviço, do alcance das metas, da satisfação dos objetivos. Nesse modelo e na perspectiva que se depreende do curso ministrado pela EFAPE, o professor passa de uma lógica na qual se desdobrava para dar conta do trabalho para, agora, também prestar contas e assumir a responsabilidade pelos eventuais efeitos de todas essas tarefas, em geral estabelecidas por um aparato normativo que mais prescreve do que ensina. Suas competências serão aferidas por exames externos objetivos que apontam falhas ou acertos segundo os critérios da administração central, que cobra os resultados do estabelecido no contrato. Esse plano é exaustivamente desenvolvido pela EFAPE, dando base para que a SEDUC ora exorte os novos docentes a retomarem linhas de ação não seguidas, ora os premie, baseando-se em seus resultados e nos de suas escolas, assim como nos relatórios de seus gerentes educacionais (supervisores e diretores), para eventual pagamento de bônus salarial.

O módulo 5 da etapa 1, dedicado a ensinar como, quando e com que meios avaliar, também trata dos exames externos e suas consequências positivas ou negativas para as escolas, os professores e alunos, em consonância com a linha mestra que se mostra prioritária na EFAPE: informar ao seu professorado que tipo de tutela a administração pública requer, que resultados ela almeja e de quais instrumentos lançará mão para mensurar o seu alcance. A gestão escolar que

se quer democrática na escola não reflete a maneira de agir da administração central da educação pública de São Paulo ou, pelo menos, não é sentida assim por seus professores, que nos fóruns virtuais (chamados de Comunidades Virtuais de Aprendizagem, CVA) sobre o assunto se mostraram insatisfeitos com a linha de avaliação implementada.

Os depoimentos colhidos nas CVA dão conta de insatisfação no seio do professorado, sobretudo, pela incongruência entre o que se acha expresso nos documentos oficiais sobre a avaliação processual e a aprendizagem com flexibilidade de tempo para fazê-lo, e o que é demandado pelas avaliações externas. Os conteúdos, na sua integralidade, dão elementos suficientes aos professores para tratarem o sistema como contraditório e, no limite, portador de problemas para as escolas, para a relação professor-aluno e para o processo de ensino e aprendizagem. Uma professora, por exemplo, considerou que a política de progressão por ciclos desestimula e dá aos alunos a sensação de que eles/elas não têm responsabilidades ou de que não há preços a pagar por não estudarem. Outra diz que, para ter acesso às ferramentas de tecnologia educacional, enfrenta uma queda de braços com o sistema, não obtendo acesso aos recursos que desejaria, finalmente.¹¹

Se as inconsistências entre a gestão ensinada e a praticada podem gerar *stress* no corpo docente, se há distância

11 As Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais da SEDUC-SP, publicadas em 1998 e vigentes ainda hoje, foram criticadas e desaprovadas pela relatora do Conselho Estadual da Educação de São Paulo (CEE-SP), que as considerou altamente centralizadoras e “pedagogicamente falhas” por “empurrar alunos para etapas seguintes a qualquer custo” (São Paulo, 1998).

empírica dos objetivos dos programas avaliativos, se estes podem gerar prejuízos pedagógicos aos alunos, isto permite pensar que a distância entre os objetivos de profissionalização proclamados para a formação continuada dos professores e a reformulação do *ser professor* em São Paulo pode instaurar processos de desprofissionalização. O caso da avaliação educativa é emblemático dessa situação, uma vez que serve a objetivos contraditórios.

Esse aparato voltado à formação dos professores ingressantes é reforçado por cursos que são ministrados em paralelo, como um oferecido aos supervisores de ensino (que atuam nas escolas paulistas) e aos professores coordenadores de núcleos pedagógicos (PCNPs) que acompanham as escolas a partir das Diretorias de Ensino,¹² por meio da introdução de técnicas utilizadas em Nova York para acompanhamento do trabalho pedagógico dos professores (Fundação Itaú Social, 2016).

Em 2015 e 2016, o curso denominado Formação de Formadores foi dado pela Alley, uma fundação de assessoria pedagógica contratada pelo Itaú Social. Diríamos que há aí uma *quarteirização* da formação docente, que implicou

12 As diretorias de ensino (DE) são unidades administrativas, 91 ao todo, distribuídas por todo o estado de São Paulo, responsáveis por um grupo de escolas no seu entorno. Trata-se da representação local da Secretaria da Educação. Nelas, as escolas apresentam suas demandas e projetos; os servidores podem aí apresentar demandas administrativas (progressão na carreira; assinar contratos). As DE também funcionam como extensões da EFAPE, havendo salas para encontros presenciais de cursos de formação continuada, também utilizadas para reuniões a distância entre profissionais de sua abrangência administrativa (diretores, supervisores, professores e demais profissionais da educação paulista) com as lideranças da educação presentes na capital do Estado.

o acesso a variados instrumentos voltados ao acompanhamento do trabalho dos professores, em estreito acordo com a linha de investimento da SEDUC na gestão da vida escolar. Neste caso, o trabalho do professor – conforme o conteúdo denominado *tutoria pedagógica dos professores* – tem por objetivo a “promoção do desenvolvimento profissional dos tutorados (Fundação Itaú Social, 2015).

No I Encontro presencial ao qual assistimos, em 5 de maio de 2015, foi tematizada “a prática do *feedback* em prol do desenvolvimento profissional dos professores e fatores que influenciam as ações de formação na prática” (São Paulo, 2015c). Ao longo dos encontros, os supervisores foram confrontados com situações-problema para as quais deveriam construir soluções. Receberam instruções sobre como questionar e dar retorno aos professores com relação às suas questões, sobre a realização de reuniões individuais e coletivas, bem como sobre a observação em sala de aula, entre outros aspectos. Nos encontros presenciais, pequenos *teatrinhos* colocaram esses supervisores em treinamento das técnicas apresentadas. A partir daí, supõe-se que o professor receba apoio para sua prática de ensino. Por óbvio, o outro lado da moeda é que esses treinamentos podem representar uma limitação da autonomia pedagógica docente que é apregoadada pela gestão central. Desse procedimento de controle, com tabelas previstas e fornecidas aos supervisores para o *acompanhamento*, deve emanar a cobrança em relação à formação que os professores receberam no curso oferecido aos ingressantes. Isso também é levado em conta na avaliação e notação do estágio probatório dos professores. Em tal configuração, mais do que dar conta das tarefas, o professor tem

que *prestar contas*, constatamos mais uma vez. A etapa 2 da formação, por sua vez, serviu para treinar *situações de aprendizagem*, cuja aplicação seria alvo de avaliação por meio da *tutoria pedagógica* oferecida aos supervisores. Além disso, encontraram gestores escolares formados por um MBA de Gestão Empreendedora¹³ e os exames externos às escolas.

O “Ensino em Foco” nos Cadernos do Professor e do Aluno

A etapa 2 do curso para os professores ingressantes na rede estadual de São Paulo focaliza o que é chamado de Cadernos do Professor e do Aluno, caracterizados como sendo o “material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo” (São Paulo, 2015c). Trata-se de propostas de atividades, cuidadosamente elaboradas e enquadradas, que recitam (e receitam) fórmulas para ensinar os conteúdos preconizados no currículo oficial da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

No Caderno do Professor, em cada uma das disciplinas oficiais do ensino fundamental e do ensino médio, estão

13 O MBA Gestão Empreendedora é resultado de uma parceria entre os governos estaduais do Rio de Janeiro e de São Paulo, com apoio do Serviço Social da Indústria (SESI) e do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) de cada Estado, bem como da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), sob a chancela da Universidade Federal Fluminense (UFF). Em São Paulo, em nove edições, o programa ofereceu 1.424 vagas a diretores e vice-diretores escolares. Os objetivos ligam-se à promoção do conhecimento de ferramentas de gestão educacional, com o objetivo de formar gestores empreendedores que possam inovar na gestão escolar.

redigidas *situações de aprendizagem* que buscam detalhar estratégias para abordar, desenvolver e avaliar assuntos específicos pertinentes àquela disciplina. Nelas, encontram-se recursos textuais ou baseados em outras plataformas, passíveis de utilização pelo docente para que a transposição didática – aquela do conhecimento científico ao saber escolar – ocorra da melhor maneira possível. Espera-se que tais instrumentos viabilizem ou potencializem o alcance das habilidades e competências estabelecidas para cada unidade de ensino junto ao alunado. Para facilitar o trabalho do professor, o Caderno do Aluno traz atividades afins àquelas propostas no Caderno do Professor. A etapa 2 do curso acompanhado consistiu, essencialmente, no treino para a utilização desses cadernos. Seus conteúdos, em geral, são comuns às disciplinas em questão. As *situações* são divididas em três etapas e seus passos são descritos em detalhes.

No Caderno do Professor de História, por exemplo, constam orientações sobre a sondagem e sensibilização dos alunos para o assunto em questão: o tempo. Lá é dito ao professor:

Inicie a sondagem perguntando aos alunos como eles marcam o tempo. É muito importante que você mostre a eles que percebemos a existência do tempo, mas não podemos vê-lo nem segurá-lo, embora possamos estabelecer maneiras para medi-lo. Faça um levantamento das semelhanças e diferenças entre os critérios para que cada um marque seu tempo. Pergunte, por exemplo, quando eles sentem passar o tempo mais rápido e mais devagar. As respostas, que podem ser registradas no Caderno do Aluno, são pessoais e, a partir delas, você pode mostrar a maneira como os povos

utilizaram diferentes instrumentos para marcar o tempo. (São Paulo, 2014, p. 8).

Em Artes, o professor aprende a explorar o tema *materialidade* ao longo dos anos, presente “na página 12 de cada um dos volumes” (São Paulo, 2015b, Ingressantes/Etapa 2). No 6º ano, o foco recai sobre a luz “e o seu principal elemento correlato, a sombra” (SÃO PAULO, 2015b, v. 2, p. 13). O tema vai sendo aprofundado ao longo dos anos de escolaridade: os materiais utilizados na composição de obras artísticas (7º ano); os variados suportes na materialidade da arte (8º ano); as diferentes estéticas (9º ano); o patrimônio cultural (1º ano do ensino médio). O Caderno do Professor ensina, por exemplo:

[...] talvez seus alunos nunca tenham assistido a um espetáculo, nem se lembrem de trechos de filmes. Dialogar a respeito dos espetáculos ou filmes assistidos por eles e por nós, professores, ou discutir a falta de oportunidade em vê-los aponta a necessidade de ampliação do olhar sobre a iluminação, por meio das várias propostas oferecidas pelas diferentes linguagens. (São Paulo, 2015b, v. 2, 6º ano, p. 14)

A socialização do que vai sendo apreciado e comentado pelos alunos deve ser ágil, com apontamentos na lousa para que todos acompanhem o que está sendo falado. O registro dos aspectos observados pelos alunos é também importante para iniciar seu diário de bordo. Nele, algumas reflexões são importantes: os alunos têm familiaridade com as práticas culturais presentes nas imagens? Sobre

qual prática cultural desejam saber mais? (São Paulo, 2015b, v. 2, 9º ano, p. 15).

Outras dicas de gestão da sala de aula e demais questões administrativas são também passadas aos professores: *controle o tempo; verifique se os livros estão abertos na página correta; certifique-se de que todos estão prestando atenção.*

Essas orientações se repetem nas diversas disciplinas e nos respectivos cadernos de apoio disponibilizados aos professores. Tenta-se homogeneizar os professores pelos instrumentos a serem utilizados para desenvolver habilidades preestabelecidas, cuja arquitetura e apreensão são definidas antes e medidas por mecanismos diversos. As prescrições pedagógicas ensinadas na etapa 2, ao modo de um receituário, complementam o minucioso aparato administrativo e legal que controla, mede e, em certa medida, pune os professores que não correspondem às expectativas da burocracia da maior rede pública do país, que conta com cerca de 4 milhões de alunos. A política de formação da SEDUC-SP, por meio da EFAPE e da formação oferecida para professores ingressantes, converge, desse modo, com os princípios e concepções da NGP.¹⁴

14 A formação para os professores ingressantes foi oferecida até 2018, visto que o último concurso de ingresso para professores se deu em 2014. Em 2018 e nos anos seguintes, outro curso para ingressantes vem sendo oferecido para diretores escolares em estágio probatório. Os relatórios da EFAPE oferecem detalhes a respeito dessas e outras formações no subtítulo *Quem somos* do website da EFAPE (São Paulo, s/d).

A relação dos professores com a formação

Como reagiram os professores ingressantes diante dessa política formativa à qual se viram (e outros ainda se veem) submetidos? A fim de sondar as percepções dos docentes a respeito do curso obrigatório para o ingresso efetivo de docentes na rede pública, um *survey* eletrônico foi aplicado em 2016, em caráter exploratório, aos 24.895 professores que estavam frequentando a etapa 2 do curso, no Ambiente Virtual de Aprendizagem da EFAPE. As respostas colhidas devem ser tratadas com certo cuidado, devido ao formato e às circunstâncias em que os professores se encontravam quando as responderam (dentro do próprio sistema da AVA-EFAPE). Apesar disso, essas respostas nos dão acesso a alguns aspectos da visão desse grupo de professores sobre a ação oferecida pela EFAPE, naquela etapa.

O *survey* foi respondido por aproximadamente 50% dos docentes cursistas:

| Survey eletrônico aplicado aos professores ingressantes da SEDUC-SP – 2016 | | |
|---|--------------|------------------|
| | Total | Total (%) |
| Responderam por completo | 11.541 | 46,36% |
| Responderam parcialmente | 671 | 2,70% |
| Não responderam | 12.683 | 50,95% |
| Total de participantes | 24.895 | 100,00% |

O propósito do *survey* foi o de obter alguns dados que permitissem ter uma ideia do perfil desse grupo de professores e detectar sua visão sobre a formação recebida, especial-

mente na etapa 2 do curso. Buscou-se, também, obter uma percepção do grupo sobre suas condições profissionais, com vistas a uma aproximação da posição desses professores perante as reformas educacionais em curso no âmbito do estado de São Paulo.

Os professores ingressantes: breve perfil

Com relação à caracterização do docente e de sua relação com a profissão, 63% dos participantes disseram ter feito a escolha profissional pelo magistério. Mais de 70% dos concursados já haviam trabalhado para a rede estadual por meio de contratos temporários anteriormente ao concurso, sendo que a estabilidade determinou a busca pelo magistério público em 51,86% dos casos. O salário motivou apenas 0,26% dos professores. Um total de 74,47% afirmou que faria o curso mesmo que não fosse obrigatório, contra 60%, por ocasião da etapa 1 do curso; sendo que 81,6% aprovaram os materiais adotados e a carga horária prevista. Indagados se teriam interesse, no caso de serem convidados para ajudar a compor este e outros cursos de formação continuada, 61,83% responderam afirmativamente.

Mesmo diante desses percentuais claramente indicativos de uma percepção positiva do curso, é importante reconhecer que são também indicativos de que houve resistência por parte dos professores em frequentar o curso. Essas respostas devem ser relativizadas ao se considerar que podem ter sido decorrentes de certo receio dos professores de que o anonimato do *survey* viesse a ser quebrado. Se correta, essa suposição é uma indicação de sentimentos

de apreensão por parte dos professores diante das pressões a que se viram submetidos.

Efeitos da formação e expectativas

Sobre suas expectativas na profissão, 81,86% dos professores reconheceram que suas formações anteriores foram aprimoradas durante o curso. A maioria (57,32%) considerou que o curso (especificamente a etapa 2) ampliou seus conhecimentos em relação aos conteúdos das disciplinas e aprimorou suas didáticas (42,43%), embora não tenham concordado (61,7%) com os conteúdos selecionados pela SEDUC-SP. Além disso, afirmaram que suas habilidades e competências foram desenvolvidas (69%), bem como a capacidade de desenvolvê-las (65%) junto aos alunos. No que se refere à gestão do ensino, abordada na etapa 1, 57% desaprovaram as indicações da SEDUC-SP e 55% consideraram haver certa desvalorização de sua autonomia intelectual. Apesar disso, 58,7% acham que as *situações de aprendizagem* treinadas na etapa 2 irão lhes proporcionar mais autonomia em classe, embora 31,26% entendam que tal autonomia será limitada pelas normas que devem seguir.

Cerca de 90% dos professores não acreditam que o conteúdo ensinado no curso resultará em um acompanhamento por parte dos supervisores, formados paralelamente em um curso de preparação para essa atividade, também oferecido pela EFAPE. No exercício docente, os professores deverão cumprir o previsto no Currículo Oficial de São Paulo, com suas metas ligadas às habilidades e competências a serem desenvolvidas com os alunos, além de atenderem à

necessidade de reproduzirem as *situações de aprendizagem*. Somente 8% acham que as *situações de aprendizagem* focalizadas e treinadas na etapa 2 serão cobradas pelo gestor. O descrédito também se manifesta quanto à cobrança de cumprimento das normas ensinadas na etapa 1: apenas 6,9% acreditam nesse acompanhamento.

Os professores mostraram estar cientes dos desafios presentes na escola e na sala de aula, já que 64,64% entendem que após o curso o trabalho de sala de aula demandará diversificação de estratégias e meios cada vez maiores, uma vez que os recursos materiais são insatisfatórios (60%). Além disso, 62% consideram que seus planos de cargos e salários¹⁵ não têm avançado; que a burocratização de seu trabalho é grande (75%), com excesso de preenchimento de formulários, elaboração de relatórios, planejamentos cada vez mais numerosos e detalhados, sempre voltados para as avaliações externas.

Se certa valorização da autonomia pedagógica das escolas é percebida pelos professores (58,67%), é notório que essa autonomia é limitada e atua como elemento que sustenta o mais restrito acompanhamento do trabalho do professor. Esse controle da prática docente é possível graças às variadas estratégias administrativas que mencionamos neste trabalho, das quais os professores envolvidos se lembram tão vivamente. Eles e elas se sentem cada vez mais isolados e solitários dentro da organização escolar (70%), em uma situação ainda mais agravada pela percepção de que a comunidade extraescolar e a sociedade não reconhecem seu

15 São Paulo é o 17º no ranking dos estados brasileiros.

trabalho (68%), e, também, pela constatação (87,25%) de que não possuem exclusividade do exercício docente, uma vez que a SEDUC-SP tinha por prática a contratação de profissionais não licenciados para dar aulas em instituições de ensino da rede estadual.

Considerações finais

As análises expostas neste texto corroboram a ideia de que as reformas da carreira docente efetuadas pela SEDUC-SP ao longo da última década se assentam sobre os pilares da Nova Gestão Pública. Seus princípios orientadores se refletem de forma direta em suas concepções de formação e, por conseguinte, nas políticas de formação continuada de professores, porém, não sem ambiguidades.

A educação paulista, por diversas frentes, toma a via do recrudescimento administrativo, amparada por um vasto aparato legal e pelo forte investimento na formação de gestores e supervisores, para validar aquelas regras; percebe-se uma tendência à aceitação dos instrumentos de apoio pedagógico (conforme a etapa 2 do curso e as *situações de aprendizagem*), apresentados aos professores como profissionalização. Apesar disso, há certo desconforto dos docentes com a visão da SEDUC-SP de formar um professor gestor que, por meios diversos, presta contas, como visto na etapa 1. Trata-se nesse caso, de um elemento de desprofissionalização, principalmente por atingir a identidade e a autonomia daqueles que têm como principal missão ensinar. Ou seria essa uma perspectiva de reprofissionalização? Há uma reorganização do trabalho docente, não sem compensações (instrumentos

pedagógicos; bônus salarial, se provar bons resultados no SARESP; entre outros). No caso de resultados negativos, a responsabilidade é do docente. Além disso, destacam-se: carga administrativa crescente, reformas educacionais constantes, isolamento, desencanto com a profissão, incerteza quanto à efetivação na carreira, não atribuição de aulas extras, salários e condições de trabalho aquém das expectativas e necessidades dos docentes.

No aparato que cerca o professor, há oposição entre o que está legalmente delimitado e aquilo que, mesmo não sendo ilegal, não foi abarcado pelas *prioridades do ensino*. Isso se prolonga na possível oposição entre o que foi planejado pela escola e o que foi incorporado pelo docente ao seu planejamento, e, ainda, entre este último e o que foi levado à sala de aula. Haverá, finalmente, diferenças, senão oposição, entre tudo isso e os conteúdos oficiais a serem aprendidos pelos alunos e depois avaliados pelos exames externos, como o SARESP. Nesse contexto, o não cumprimento das metas estabelecidas para as escolas compromete os prêmios salariais para os professores, entre outros aspectos da carreira.

Deste modo, pode-se afirmar que o professor está no centro dos olhares (e da vigilância) da administração central, sendo o SARESP seu mecanismo de averiguação da adequação do que se determinou ensinar. O profissional docente está sob o acompanhamento das Diretorias de Ensino (DE), por meio dos professores coordenadores dos núcleos pedagógicos (PNCPs); e, ainda, dos Supervisores de Ensino e dos gestores formados paralelamente por um serviço de assessoria pedagógica contratado pelo Itaú Social.

A dita autonomia pedagógica da escola e do professor

está comprometida, visto que seu trabalho e suas ações são cerceados pelo que é estabelecido de antemão pela administração central e por outras instâncias intermediárias. O professor tem competências específicas para apresentar ou desenvolver desde o primeiro ano da formação (estabelecidas no currículo oficial e no edital do concurso), com ênfase na gestão do trabalho escolar, nos planejamentos, no desenvolvimento de competências profissionais docentes e daquelas a serem desenvolvidas no trabalho junto aos alunos.

A delegação de responsabilidades, típicas das políticas orientadas pela NGP, reflete-se no efetivo deslocamento da responsabilidade do Estado, que as transfere para a escola, para o gestor, para o professor, os quais nomeia *gestores da mudança* e controla por meio de processos avaliativos (provas), controle social (conselhos), supervisão e um aparato legal orientador das políticas e das práticas guiadas pela ação de quem tudo decide de antemão, em geral de forma vertical. A máxima expressão do direcionamento legalista, nesse caso, dá-se pelo detalhamento das habilidades e competências requeridas de seus professores desde o edital do concurso e, depois, ratificadas no curso obrigatório, como requisito do processo de aprovação no estágio probatório dos ingressantes. Aqui está traduzido, na prática, o movimento tratado por João Barroso (2013) como burocracia, por meio de um Estado que fiscaliza, e como pós-burocracia, por meio de um Estado avaliador, que demanda prestação de contas. Enfim, nota-se que burocracia e pós-burocracia se hibridizam nas atuais práticas administrativas no setor público.

Ao mesmo tempo, há um aparato de ensinamento do *como* ser professor, do *como* ensinar, oferecido pela SEDUC-SP, que espera – pela prestação de contas cobrada

diretamente de cada professor e professora (por meio dos relatórios dos supervisores de ensino e diretores escolares) e indiretamente pelas provas do SARESP – induzir suas práticas de ensino, suas escolhas pedagógicas, definindo, desta forma, o *ser* do professor paulista.

Nem todos os professores se mostraram adeptos ou acríticos às orientações de tipo *receituário* que receberam. Com maior ênfase, criticaram o aumento da carga de trabalho e do controle administrativo sobre eles. Também foram críticos ao pouco tempo ou à falta de tempo para planejar, bem como ao acúmulo de trabalho para melhorar a renda. Além disso, criticaram as *situações de aprendizagem* reportadas aos conteúdos oficiais que serão cobrados por exames externos. Tal processo de *apoio pedagógico* pode induzir a práticas menos autônomas por parte dos professores.

Nesse sentido, o mote *mais qualidade na educação*, quando da criação da EFAPE, apresenta dificuldades para se sustentar, já que coloca sobre os ombros do professor e da professora o peso maior para o alcance dos resultados esperados junto aos alunos. Utiliza-se de uma política com promessa de qualificação profissional (formação continuada) para disseminar ideais que, embora nem sempre sejam pedagogicamente equivocados, na prática não correspondem às condições reais de trabalho enfrentadas por docentes e pelas escolas paulistas, as quais, para além das questões mencionadas, lidam com ampla diversidade de situações e de público, desde a localização geográfica das escolas aos perfis do alunado e à formação da equipe de trabalho, entre outras.

Uma formação profissional – e, mais ainda, uma política de formação de professores – não se dá e não se completa por meio de um curso. Trata-se de um processo de longa duração,

que se inicia bem antes desse momento e se prolonga depois, cujos efeitos dependem, em grande parte, da prática docente.

Por essa razão, é importante deixar registrada a importância de se realizarem estudos longitudinais que permitam melhor avaliar os resultados e repercussões das recentes políticas implantadas pela SEDUC-SP por meio da EFAPE. Estudos de focos diversos, tais como a efetividade das práticas de ensino de cada disciplina, o desempenho dos professores e o nível de satisfação na profissão, em particular por parte daqueles que participaram em anos anteriores do curso para ingressantes oferecido pela EFAPE a fim de poderem se efetivar no Quadro do Magistério público do estado de São Paulo.

Essa perspectiva poderá oferecer novos elementos para a avaliação de tais políticas, incluindo o reexame das asserções que fizemos na presente análise, sobretudo no que tange a processos de profissionalização e desprofissionalização.

Referências

BALL, S. J. **Educational reform**: a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, S. J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BARROSO, J. A emergência do local e os novos modos de regulação das políticas educativas. In: **Educação, Temas e Problemas**, v. 6, n. 12-13, p. 13-26, 2013. Disponível em: https://www.ciep.uevora.pt/Publicacoes/publicacoes_periodicas/publicacoes_2013/Educao-Temas-e-Problemas. Acesso em: 1 jul. 2023.

BELLO, I. M.; BUENO, B. O. Programas especiales de formación superior de profesores en Brasil: la universitarización del magisterio en cuestión. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas/ Education Policy Analysis Archives**, v. 20, p. 1-22, 2012.

BEZES, P.; DEMAZIERE, D. Introduction (In: BEZES P. et al. New Public Management et professions dans l'État: au-delà des oppositions, quelles recompositions?). **Sociologie du Travail**, Paris, v. 53, n. 3, p. 294-305, 2011. <https://doi.org/10.4000/sdt.8348>

BOWREY, G.; HUI, F.; SMARK, C. An 1831 discussion on New Public Management. **Accounting History**, v. 22, n. 3, p. 370-386, 2017.

CATTONAR, B.; LESSARD, C.; MAROY, C. La professionnalisation de l'enseignement primaire et secondaire, une comparaison entre la Belgique francophone et le Québec (1990-2010). **Dossiers des Sciences de l'Éducation**, n. 24, p. 39-53, 2010.

FRANKFORT-NACHMIAS C.; NACHMIAS, D. Survey Research. In: FRANKFORT-NACHMIAS C.; NACHMIAS, D.; DEWAARD, J. **Research methods in the social sciences**. 3. ed. New York: Sl. Martin's Press, 1996. p. 187-212.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. **Guia de Tutoria Pedagógica**. [S. l.]: Fundação Itaú Cultural, 2015. Disponível em: http://conteudopublicacoes.com.br/itausocial/assets/af200-14fis_pdf_tut-ped_livro1_v13.pdf. Acesso em: 1 jul. 2023.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. Instituto Braudel. **A reforma educacional de Nova York**: possibilidades para o Brasil. [S. l.]: Fundação Itaú Cultural, 2016. Disponível em: http://conteudopublicacoes.com.br/itausocial/assets/reforma_educacional_ny.pdf. Acesso em: 6 jan. 2016.

GUNTER, H. M.; GRIMALDI, E.; HALL, D.; SERPIERI, R. (eds.). **New public management and the reform of education**: European lessons for policy and practice. New York: Routledge, 2016.

KIIZA, J. Does the Marketization of Public Service Delivery Make Sense in a Poor Market Economy? In: AUSTRALASIAN POLITICAL STUDIES ASSOCIATION CONFERENCE, 3-6 Outubro. **Proceedings**. Camberra: APSA, 2000. Disponível em: apsa2000.anu.edu.au/confpapers/kiiza.rtf. Acesso em: 10 dez. 2016.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, 2009.

MAROY, C.; PONS, X.; DUPUY, C.: Vernacular globalizations: neo-statist accountability policies in France and Quebec education. **Journal of Education Policy**, v. 32, n. 1, p. 100-122, 2017.

NORMAND, R. La profession enseignante à l'épreuve du nouveau management public: la réforme anglaise de la Troisième Voie (In: BEZES P. et al. New Public Management et professions dans l'État: au-delà des oppositions, quelles recompositions?). **Sociologie du Travail**, Paris, v. 53, n. 3, p. 2-13, 2011. <https://doi.org/10.1016/j.soctra.2011.06.003>

OLIVEIRA, D. A. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educação & Sociedade**, v. 36, n. 132, p. 625-646, 2015. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152440>

OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. W. B.; CLEMENTINO, A. M. A Nova Gestão Pública no contexto escolar e os dilemas dos(as) diretores(as). **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 33, n. 3, p. 707-726, 2017. <https://doi.org/10.21573/vol33n3201779303>

PAULILO, A. L. A pesquisa em políticas públicas de educação numa perspectiva histórica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 229, p. 481-510, 2010.

SANTOS, S. R. M.; BUENO, B. O.; FERREIRA, D. O Plano de Ações Articuladas e as políticas de formação de professores na Baixada Fluminense: tensões e acomodações. Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 2, p. 1-20, 2017. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362017002500829>

SÃO PAULO. **Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação “Paulo Renato Costa Souza”**. *Website* da EFAPE. s/d. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/>. Acesso em: 1 jul. 2023.

SÃO PAULO. Conselho Estadual da Educação. **Parecer nº 67/98 - CEF/CEM**, de 18 de março de 1998. Define as Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/parcee67_98.htm. Acesso em: 25 nov. 2016.

SÃO PAULO. Decreto nº 54.297, de 05 de maio de 2009. Cria a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, 2009. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2009/decreto-54297-05.05.2009.html>. Acesso em: 1 jul. 2023.

SÃO PAULO. Lei Complementar nº 1.207, de 5 de julho de 2013. Dispõe sobre os Concursos públicos regionalizados para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, 2013a. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2013/lei.complementar-1207-05.07.2013.html>. Acesso em: 1 jul. 2023.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Resolução nº. 52 de 14 de agosto de 2013. Dispõe sobre os perfis, competências e habilidades requeridos dos Profissionais da Educação da rede estadual de ensino. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, 2013b. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=201308140052>. Acesso em 1 jul. 2023.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Material de apoio ao currículo do estado de São Paulo. **Caderno do Professor: História; Ensino Fundamental; Anos Finais; 5ª série/6º ano**. São Paulo: Nova Edição, 2014. v. 1.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Resolução SE 20, de 6 de abril de 2015. Dispõe sobre o Curso Específico de Formação aos ingressantes nas classes docentes do Quadro do Magistério e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, 2015a. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/20_15.HTM?Time=22/10/2017%2015:50:34. Acesso em: 1 jul. 2023.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Material de apoio ao currículo do estado de São Paulo. **Caderno do Professor: Arte; Ensino Fundamental; Anos Finais; 5ª série/6º ano – 8ª série/9º ano**. São Paulo: Nova Edição, 2015b. v. 2.

SÃO PAULO. Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores (EFAPE). **Curso específico de formação aos ingressantes nas classes docentes do quadro do magistério**. Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). ago./dez. 2015c. Disponível em: <http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Default.aspx?tabid=7058>. Acesso em 1 jul. 2023.

SÃO PAULO. Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores (EFAPE). **Curso específico de formação aos ingressantes nas classes docentes do quadro do magistério.** São Paulo: Departamento de Educação Continuada, 2015d. (Projeto Básico)

SÃO PAULO. Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores (EFAPE). **Curso específico de formação aos ingressantes nas classes docentes do quadro do magistério.** Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). maio 2016. (Ensino em Foco – Inglês). São Paulo: [s. n.], 2016. Disponível em: <http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Default.aspx?alias=www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/ingressantes&>. Acesso em 1 jul. 2023.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. Lei Complementar nº 1.361, de 21 de outubro de 2021. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, 2021. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2021/lei.complementar-1361-21.10.2021.html>. Acesso em 1 jul. 2023.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. Lei Complementar nº 1.374, de 30 de março de 2022. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, 2022. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2022/lei.complementar-1374-30.03.2022.html>. Acesso em: 1 jul. 2023.

TOLOFARI, S. New public management and education. **Policy Futures in Education**, v. 3, n. 1, p. 75-89, 2005. doi.org/10.2304/pfie.2005.3.1.11

VENEGAS, M.; DUTERCQ, Y.; MAROY, C. (coords.). El profesorado frente a las políticas de rendición de cuentas: ¿qué redefinición(es) de su profesionalismo y de su responsabilidad social? **Revista de Sociología de la Educación (RASE)**, v. 10, n. 31, 2017. Disponível em: <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/issue/view/703>. Acesso em: 1 jul. 2023.

WITTORSKI, R.; ROQUET, P. Professionnalisation et déprofessionnalisation: des liens consubstantiels. **Recherche et Formation**, Lyon, n. 72, p. 71-88, 2013.

6. A dinâmica entre profissionalização, desprofissionalização e reprofissionalização do trabalho docente nos Institutos Federais (IFs)¹

Mirna Ribeiro Lima da Silva

1 Este texto tem por base a tese de doutorado intitulada *O trabalho docente nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: processos de profissionalização e desprofissionalização* (SILVA, 2020), defendida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, sob a orientação de Belmira Oliveira Bueno. A pesquisa contou com bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Ao analisar os sentidos que têm sido atribuídos à categoria *profissionalização*, relacionando-os a outras categorias analíticas, o propósito deste texto é verificar a pertinência de seu uso no exame de determinados processos de organização do trabalho docente na contemporaneidade, especialmente nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs).

O olhar que aqui se dirige à desprofissionalização fundamenta-se em estudo anterior de Bueno (2014) sobre novas formas de organização da docência delineadas pelas políticas de expansão da Educação Superior no Brasil nas últimas duas décadas.² Aquele estudo, ainda que focado sobre agentes pedagógicos de um curso híbrido de Educação a Distância, que envolveu atividades presenciais e virtuais, inspira a pensar outras dinâmicas de organização do trabalho docente, quando aponta que movimentos de desprofissionalização podem ser interdependentes à profissionalização e demarca que “[...] é no contexto dos processos de recomposição das novas profissões provocados pelo neoliberalismo que a desprofissionalização tem ocorrido” (Bueno, 2014, p. 251), novas profissões estas marcadas inclusive pela polivalência, com atuação docente no ensino superior e também na Educação Básica.

Assim, adota-se como princípio que a organização da profissão docente expressa um processo histórico marcado tanto pela profissionalização quanto pela desprofissionalização, em uma lógica de organização social que complexifica

2 Uma versão do referido texto encontra-se republicada no capítulo 3 desta coletânea.

as atividades profissionais e, ao mesmo tempo, ressignifica sentidos do trabalho.

Metodologicamente (Santos, 2007), foi realizado um levantamento bibliográfico de caráter exploratório sobre as definições atribuídas à desprofissionalização nos campos da Sociologia da Educação e da Sociologia das Profissões, bem como uma análise documental em legislações e regulamentações da carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), a qual organiza a docência nos IFs na contemporaneidade. Busca-se, como contribuição à produção de conhecimento sobre o trabalho docente, destacar o caráter histórico e interdependente de como a atividade de ensino é constituída, sendo também marcada por processos de desprofissionalização.

Profissionalização e desprofissionalização: aproximando-se do debate

O conceito de profissão é deveras polissêmico. Discuti-lo requer antes, ainda que brevemente, explicitar o que se entende por profissão e, em desdobramento, por profissionalização e desprofissionalização.

Em *Sociologie des Professions*, Dubar e Tripier (2005) sistematizam as teorias das profissões em três grandes grupos: funcionalista, interacionista e neweberiana-neomaxista. Basicamente, a primeira concepção destaca-se por conceituar a profissão a partir das características dos grupos profissionais estabelecidos – notadamente, direito e medicina – e por definir que nem todas as ocupações podem vir a constituir-se em profissões. A segunda concepção critica

o caráter seletivo dos estudos sociológicos sobre as profissões e considera que “[...] todas as atividades de trabalho têm igual dignidade e um igual interesse sociológico” (Dubar; Tripier, 2005, p. 89, tradução nossa), inclusive as atividades de pouco prestígio social. A terceira concepção pauta-se por um olhar crítico sobre os profissionais, como agentes da legitimidade jurídico-racional capitalista, junto aos cientistas e políticos, e como detentores (e defensores) do monopólio do saber profissional.

De acordo com esses autores, os teóricos da concepção funcionalista consideram os profissionais como distintos dos empresários e dos operários, e tomam como principal referência o trabalho de médicos e advogados para definir o que é uma profissão, sob seis traços comuns: operações intelectuais com alta responsabilização individual, domínio científico, aplicações práticas do saber, formação em instituições escolares específicas, auto-organização em associações e motivação altruísta dos seus membros. Sob essa definição, os trabalhadores sociais que não detenham uma ou outra dessas características são considerados “semiprofissionais”, como “[...] uma ocupação em processo de profissionalização” (Dubar; Tripier, 2005, p. 4, tradução nossa).

Segundo a teoria funcionalista, o conceito de profissionalização é claro quanto ao entendimento de que um grupo profissional que não se encaixa no modelo ideal de profissão, e está em busca de alcançá-lo, pertence a uma semiprofissão. Esse conceito é frequentemente referido por estudos que discutem a docência, os quais pautam a profissionalização docente, ou os critérios necessários para alcançá-la, como um processo de adequação ao que seria um ideal – no caso,

o das profissões liberais já estabelecidas –, em cujo modelo restaria aos docentes apenas buscar igualar-se a esse ideal. Exemplo desse posicionamento está em um famoso trabalho de Enguita (1991, p. 49-50) que, opondo profissionais a proletários, entende que “[...] a categoria dos docentes move-se mais ou menos em um lugar intermediário e contraditório entre os dois pólos [sic] da organização do trabalho e da posição do trabalhador, isto é, no lugar das semiprofissões”.

Sob essa mesma tônica, outros estudos tomam a ideia de desprofissionalização apenas como perda de condições que garantem algum estatuto privilegiado aos profissionais. Não se considera que mesmo as profissões estabelecidas, como medicina e advocacia, não são exercidas atualmente da forma como eram em outros tempos históricos. Trata-se de um olhar que considera as profissões apartadas das condições sociais e das ações dos indivíduos que as compõem.

Além disso, como assinalado por Dubar e Tripier (2005), no contexto contemporâneo a definição funcionalista das profissões coloca três empecilhos de ordem metodológica, dada a dificuldade de compreender essa categoria de forma homogênea.

O primeiro empecilho é colocado pelas formas contemporâneas de estruturação do mercado de trabalho, marcadas pela desregulação e hegemonia do modelo empresarial, que têm alterado as definições sobre o que seja um profissional para um sentido que aproxima o seu serviço à forma das empresas. O segundo, apontado por Evetts (apud Dubar; Tripier, 2005), é relacionado às mudanças de regulação social do neoliberalismo, as quais têm alterado as dinâmicas do profissionalismo de tal modo que atualmente tem sido mais provável a profissionalização dos trabalhadores ocupacionais que a

dos antigos profissionais. Assim, têm-se produzido duas formas: o *profissionalismo profissional* – dos profissionais tradicionais, marcado pela independência – e o *profissionalismo ocupacional* – dos profissionais assalariados que exercem a sua atividade como empregados em empresas, por exemplo, de advocacia, contabilidade, auditoria, clínicas médicas, grandes hospitais etc.

O terceiro empecilho é colocado pelas diferenças internas entre profissionais que exercem um mesmo tipo de serviço, o que é cada vez mais comum atualmente, como apontado no estudo de Van Zanten (apud Dubar; Tripier, 2005) sobre os professores de bairros difíceis, que se deparam com condições de trabalho que os aproximam mais dos profissionais de acolhimento do que dos professores atuantes em realidades sociais mais bem estabelecidas. Os professores de bairros difíceis possuem, então, uma forma identitária diferente da “identidade estatutária dos professores” (Dubar; Tripier, 2005, p. 162, tradução nossa), visto que forjada nos contextos de seu trabalho, sob uma outra cultura profissional e condições diferenciadas de exercício da atividade.

O caminho tomado neste capítulo, ao modo de uma tentativa, difere da perspectiva funcionalista e pauta-se em uma outra concepção de profissão e de profissionalidade docentes, inspirada principalmente na teoria interacionista. Esta concepção, de acordo com Dubar e Tripier (2005), considera que um grupo profissional pode ser assim definido por apresentar quatro características: licença e mandato, carreira, mundos sociais e ordem negociada.

A licença diz respeito a uma autorização para que apenas os profissionais exerçam uma dada atividade e assim li-

mitem concorrentes, enquanto o mandato alude à assunção da atividade como uma missão, com condutas específicas a serem adotadas pelos profissionais. A carreira expressa a relação entre as trajetórias biográficas dos trabalhadores e a estruturação dos fluxos de trabalho. Os chamados mundos sociais dizem respeito a visões de mundo compartilhadas coletivamente e a cadeias de cooperação entre os profissionais. Por fim, a ordem negociada expressa a dinâmica na qual estão envoltas as lógicas profissionais entre os “[...] mecanismos da divisão do trabalho e da dinâmica organizacional” (Dubar; Tripier, 2005, p. 103, tradução nossa), ou, como assinala Scott (2010, p. 64), em um “[...] precário equilíbrio entre os interesses dos diversos atores e as demandas normativas da situação”.

Sob uma acepção interacionista, portanto, os(as) docentes podem, sim, ser considerados como um grupo profissional.

Quanto à desprofissionalização, o esforço é de concebê-la para além de uma simples perda de características profissionais predefinidas. Ainda, em Dubar e Tripier (2005, p. 271, tradução nossa) são postos fundamentos para um olhar sobre a desprofissionalização como parte do processo de constituição das profissionalidades, quando apontam que: “Não existe uma profissão ‘estabelecida’, mas processos de estruturação e desestruturação profissionais cujos ritmos históricos, formas culturais e jurídicas, configurações políticas são muito variáveis”. E, sinalizando um movimento imbricado entre profissionalização e desprofissionalização, os autores indicam que “[...] existem tantos, senão mais, movimentos de desprofissionalização do que o inverso (mas as

retóricas profissionais só retêm a segunda)” (Dubar; Tripier, 2005, p. 271, tradução nossa).

Dois sentidos de desprofissionalização: dialético ou inverso à profissionalização

Em 2013, a edição 72 do periódico *Recherche et Formation* tematizou especialmente a desprofissionalização, sob diversos matizes.

Maubant, Roger e Lejeune (2013)³ identificam diferentes formas de compreensão do tema na literatura sociológica francesa e inglesa e assinalam que, dadas as diferentes formas como tal categoria tem sido definida, é importante que os estudos apresentem seu entendimento sobre ela e descrevam suas características. Além disso, as definições são carregadas de significados e valores, por isso, é necessário ter em conta os contextos ideológicos e sociopolíticos nos quais os discursos são produzidos.

Considerando os demais estudos publicados naquele periódico, destacam-se dois sentidos de compreensão possíveis à desprofissionalização: como processo dialético à profissionalização e como processo inverso à profissionalização.

Nos estudos que consideram a desprofissionalização dialeticamente à profissionalização, esses dois processos são expressões de um mesmo movimento – histórico, contínuo – de constituição das profissões. Roquet e Wittorski (2013), por exemplo, sinalizam que há *lógicas emaranhadas* entre a profissionalização e a desprofissionalização.

3 O texto encontra-se traduzido no capítulo 1 desta coletânea.

lização, como processos imbricados e propensos a *ciclos de construção/desconstrução*, compostos por temporalidades individuais, coletivas e organizacionais. Neste sentido, a desprofissionalização implica-se com a profissionalização para estabelecer novas formas de profissionalidade, ou seja, uma reprofissionalização. A desprofissionalização significa, aí, uma desestabilização dos saberes dos processos anteriores de profissionalização e conduz a uma nova condição na organização das profissões.

Em outro estudo desses mesmos autores (Wittorski; Roquet, 2013), as práticas organizacionais introduzidas nos contextos de trabalho contemporâneos – como nova prescrição do trabalho, competências transversais, adaptabilidade, maior pressão avaliativa – relacionam-se diretamente com processos de desprofissionalização sentida e de desprofissionalização efetiva, traduzidas como redução da autonomia – seja ela real ou sentida –, questionamentos sobre a profissionalidade e desconforto diante de uma *conversão* da identidade coletiva devido às mudanças no trabalho. Neste sentido, a desprofissionalização é tão determinante da construção das trajetórias profissionais quanto a profissionalização.

Entre os autores que percebem uma relação dialética nesses processos, situam-se Demailly e De La Broise (2009), que definem a desprofissionalização como perda ou redução da autonomia profissional, o que implica uma recomposição das profissionalidades. No contexto da racionalidade gerencial, que é pressuposto da chamada *Nova Gestão Pública*, essa nova profissionalidade se define pela ampliação das tarefas e por uma maior responsabilização dos indivíduos pelos resultados de seu trabalho.

Já entre os estudos que consideram a desprofissionalização inversamente à profissionalização, de forma geral, aquele processo é entendido como a deterioração das condições que caracterizam uma profissão.

O estudo de De La Broise (2013) junto a professores universitários franceses compreende a desprofissionalização como regressão de mandato, perda de *status* e de autonomia profissional, enfim, uma *perda de autoridade* sobre o seu trabalho. Aponta-se a multiplicação de práticas de responsabilização (*accountability*), tais como relatórios de atividades e avaliações *regulares* e *tecnocráticas* das pesquisas e do ensino, as quais obrigam os profissionais não só a fazerem relatórios, mas também a serem responsáveis pelas suas práticas, em uma regressão a atividades como as dos trabalhadores assalariados. Para esse autor, no contexto educacional, as inovações pedagógicas que criticam uma didática apenas expositiva e propõem práticas voltadas a relações mais horizontais entre professor e alunos também operam uma mudança do *status* docente universitário.

Nesse mesmo sentido também pode ser considerado o estudo de Aballéa (2013, p. 15-16, tradução nossa), que define como “[...] profissionalização quando um grupo profissional se liberta ou se torna independente da instituição que o controla e, inversamente, de desprofissionalização ou institucionalização quando a instituição aumenta seu domínio sobre seus atores”. Aqui a desprofissionalização é apontada como perda do *status* profissional para o controle da instituição sobre a atividade.

Como se pode ver, as pesquisas do contexto francês apontam para duas interpretações possíveis do que seja a

desprofissionalização, as quais são consideradas na análise aqui apresentada sobre o trabalho docente nos IFs.

As dinâmicas de organização do trabalho docente nos Institutos Federais: reflexões sobre desprofissionalização

De início, convém colocar dois princípios que regem essa discussão. Primeiramente, toma-se a observação de Tardif e Lessard (2014, p. 10), de que a pesquisa social deve ser “[...] essencialmente, local [...], na medida em que os ‘fatos sociais’ estudados pertencem a uma situação social particular dentro da qual eles são histórica e socialmente produzidos”. Assim, pesquisar sobre uma condição concreta de organização do trabalho docente coloca a necessidade de considerar especificidades do que se define como desprofissionalização, de forma alinhada aos movimentos que a constituem.

Em segundo lugar, toma-se de Garcia, Hypolito e Vieira (2005, p. 47) que, quando se trata dos docentes, “[...] a marca é a heterogeneidade. [...] As condições de trabalho e os interesses desses sujeitos, conforme sua posição profissional e institucional, são profundamente diferentes”. Portanto, como os condicionantes à profissionalização docente são tão variados quanto as formas como esse segmento profissional está organizado, entende-se que a desprofissionalização pode vincular-se a processos precarizantes, intensificadores e/ou proletarizadores, entretanto, trata-se de conceitos e movimentos distintos.

No que tange à organização do trabalho docente nos IFs, a categoria desprofissionalização, tomada em um sentido dialético à profissionalização, tem sido bastante pertinente.

Os Institutos Federais foram criados pela Lei nº 11.892/2008 (Brasil, 2008b, Art. 2º, §1º), a partir da transformação e/ou integração de alguns Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs) e Escolas Técnicas Federais (ETFs). São instituições de educação superior, básica e profissional, equiparadas às universidades federais apenas e tão somente “[...] nas disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de Educação Superior”. Entre suas finalidades, os Institutos Federais estão incumbidos de ofertar ensino, pesquisa aplicada e extensão, bem como contribuir para fortalecer arranjos produtivos, sociais e culturais locais. Os cursos ofertados nessas instituições legalmente têm de atender a percentuais específicos de oferta de vagas: de no mínimo 50% para cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), aí incluídos 10% de vagas para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA); e de no mínimo 20% para cursos de formação de professores para a Educação Básica – sobretudo nas áreas de Ciências e Matemática – e para a Educação Profissional. Os demais percentuais das vagas podem ser destinados a cursos de qualificação para a Educação Básica, bacharelado, tecnológicos e de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*.

Tendo ocorrido uma mudança institucional de tal magnitude, em instituições que antes eram escolas de EPTNM e Cefets, também a organização do trabalho de seus docentes foi alterada. Em 2008, dois meses antes da aprovação da lei que criou os IFs, a anterior carreira de Magistério de 1º e 2º graus do Serviço Público Federal, que abrigava docentes das Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e dos Cefets, foi re-

estruturada para a carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), por meio da Lei nº 11.784/2008 (Brasil, 2008a).

Essa carreira diferencia-se, substancialmente, por definir a atuação nos dois níveis de ensino nas atribuições docentes, desde a Educação Básica Profissional Técnica de Nível Médio à educação superior, de graduação e pós-graduação. Formalmente, também as atividades profissionais passaram a compreender ensino, pesquisa aplicada e extensão, além de atividades administrativas.⁴

Lima (2010) registra que, no processo de negociação entre gestores, sindicato de servidores das Instituições Federais de Educação e Governo Federal para constituição da carreira de Magistério do EBTT, a atuação em diferentes níveis de ensino foi ponto de resistência dos docentes da antiga carreira de Magistério de 1º e 2º graus, o que ocasionou problemas à administração de pessoal dessas instituições. Por conta disso, em um contexto inicial de oferta da educação superior, algumas instituições abrigaram profissionais de até três carreiras distintas – do (antigo) Magistério de 1º e 2º graus (que não desejaram aderir à carreira nova), do Magistério do EBTT e do Magistério Superior –, com o intuito de garantir a oferta de seus cursos.

Nos primeiros anos da carreira de Magistério do EBTT havia certa insatisfação entre alguns docentes por atuarem em cursos de Educação Superior, da Rede Federal de Ensino, mas não terem as mesmas condições de remuneração e de

4 A carreira passou por reformulações nos anos posteriores até chegar às definições atuais, regulamentadas nas Leis nos. 12.702/2012 (Brasil, 2012a), 12.772/2012 (Brasil, 2012b) e 12.863/2013 (Brasil, 2013).

desenvolvimento profissional que os docentes da carreira de Magistério Superior (Lima, 2010).

Esse aspecto foi ponto de pauta de seguidas negociações e greves da categoria, até que, em 2012, a Lei nº 12.772 (Brasil, 2012b) estabeleceu um Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal mais unificado, de modo que se equiparam algumas condições de trabalho entre as carreiras de Magistério do EBTT e de Magistério Superior quanto a atribuições profissionais nas respectivas instituições, faixas salariais, regimes de trabalho, classes e níveis de progressão funcional.

Cabe frisar que, apesar da equiparação em alguns aspectos, essas carreiras ainda mantêm especificidades próprias. No que toca à carreira aqui tratada, foi criado o até então inédito cargo de Professor Titular-Livre do Magistério do EBTT e em sua estrutura remuneratória foi criado o Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC).⁵ Como os profissionais dessa carreira atuam também na Educação Básica Profissionalizante, seguem enquadrados no direito constitucional brasileiro à aposentadoria especial com cinco anos a menos de contribuição, concedido a todos os professores desse nível de ensino.

5 Com esse dispositivo, mediante comprovação da execução de algumas atividades, pode-se equiparar a percepção da Retribuição por Titulação (RT) com o nível de qualificação superior ao seu. Ou seja, mediante comprovação do desempenho de algumas atividades, os docentes podem requerer uma equivalência no recebimento da RT correspondente à titulação acadêmica superior à sua, sendo que: “[...] diploma de graduação somado ao RSC-I equivalerá à titulação de especialização; [...] certificado de pós-graduação lato sensu somado ao RSC-II equivalerá a mestrado; e [...] titulação de mestre somada ao RSC-III equivalerá a doutorado” (Brasil, 2012b, Art. 18). O RSC é um componente eminentemente remuneratório e não implica, sob nenhuma forma, outra finalidade ou equiparação a título de pós-graduação.

Sintetizando todas essas mudanças, tem-se que os docentes da carreira de Magistério do EBTT passaram por um processo de organização da carreira que lhes elevou os patamares de salário e remuneração, bem como algumas condições de trabalho. Todavia, o seu estatuto profissional – ou seja, a sua identidade de atuação docente em um dado nível de ensino – também foi alterado, pois a carreira pressupõe que o docente atuará nos cursos dos níveis e modalidades ofertados no seu local de trabalho.

As condições do trabalho docente nos IFs até o presente momento pautam uma concepção de desprofissionalização que tem diferenças do que configura a precarização das condições de trabalho, embora por vezes possa estar alinhada com ela. Essa configuração desafia a compreender a desprofissionalização como inscrita nos próprios movimentos que constituem a atividade docente e, assim, contemplar a grande complexidade que atravessa essa categoria.

A organização da carreira de Magistério do EBTT veio a provocar uma desestabilização da forma como se organizava a antiga carreira de Magistério de 1º e 2º graus na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, para organizar uma nova dinâmica de trabalho, que é diferenciada das carreiras docentes organizadas em torno de apenas um nível de ensino – seja na Educação Básica, seja na Educação Superior –, visto que nos Institutos Federais os docentes devem atender às especificidades desses dois níveis educacionais.

Ainda que seja possível encontrar indivíduos que tenham uma trajetória de atuação em cursos dos dois níveis de ensino em instituições diferentes – por exemplo, docentes que são efetivos em uma rede estadual de ensino e ministram

aulas em faculdades ou universidades –, o caso do trabalho docente nos Institutos Federais é diferenciado, porque se trata da institucionalização dessa atuação de modo polivalente. Enquanto para os docentes citados anteriormente como exemplo a atuação em dois níveis é uma opção profissional individual, aos docentes da carreira de Magistério do EBTT, atuar em cursos dos dois níveis de ensino é uma condição dada, se esta for a oferta educacional do seu local de trabalho.

Da forma como está estruturada a carreira atualmente, a atuação dos docentes dos IFs não mais se vincula a um nível de ensino – como o é nas demais carreiras docentes –, e sim ao raio de oferta das instituições em que estiverem trabalhando, ou seja, suas funções são definidas pelos cursos e atividades educativas pertinentes ao local em que se está lotado, o que, a rigor, pode implicar que um mesmo docente leciona desde a educação profissionalizante de jovens e adultos em nível de Ensino Fundamental, em cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) vinculados ao Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), até a pós-graduação em nível de doutorado.

A interpretação de como (sob quais categorias) analisar esse processo encontra eco na forma como Norbert Elias (2006) concebe as profissões, *em relação* aos movimentos que as constituem. Para ele, a função social das profissões resulta da mediação entre as demandas colocadas pelas necessidades sociais e pelas inovações e os significados colocados pelos indivíduos que coletivamente criam tais profissões. Nas palavras do próprio autor:

Profissões, despojadas de suas roupagens próprias, são funções sociais especializadas que as pessoas desempenham em resposta a necessidades especializadas de outras; são, ao menos em sua forma mais desenvolvida, conjuntos especializados de relações humanas. O estudo da gênese de uma profissão, portanto, não é simplesmente a apreciação de um certo número de indivíduos que tenham sido os primeiros a desempenhar certas funções para outros e a desenvolver certas relações, mas sim a análise de tais funções e relações. (Elias, 2006, p. 89).

Assim, considerando o contexto do trabalho docente na carreira de Magistério do EBTT apontado anteriormente – de melhorias de condições de trabalho e, ao mesmo tempo, ampliação do escopo de atuação –, cabe pensar que esse processo melhor corresponde a uma desprofissionalização-reprofissionalização, marcado pela perda de um referencial sobre o que constitui a atividade da profissão docente e pela constituição de uma nova forma de atuação profissional. Considerada em um sentido dialético, a desprofissionalização da atividade docente coloca em movimento a constituição da profissão. Neste caso, em direção a uma reprofissionalização.

A pesquisa de campo realizada, envolvendo questionários e entrevistas com docentes de um Instituto Federal (Silva, 2020), permitiu identificar aspectos relacionados muito mais à intensificação do que à precarização, ou mesmo proletarianização, do trabalho docente. Os docentes relatam muito mais um *cansaço*, uma *correria* para realizar atividades tão diversificadas, do que queixas sobre precarização ou por se sentirem desvalorizados.

A intensificação, conforme discutido por Apple (1995), Fidalgo e Fidalgo (2009), Garcia e Anadon (2009), possui suas especificidades como processo que incide sobre o trabalho e pode, ou não, estar vinculada à precarização. Dal Rosso (2008, p. 42) a define como “[...] a condição pela qual requer-se mais esforço físico, intelectual ou emocional de quem trabalha com o objetivo de produzir mais resultados, consideradas constantes a jornada, a força de trabalho empregada e as condições técnicas”.

Nos estudos sobre o tema, a intensificação é vista como diferente da precarização do trabalho. Esta remonta a aspectos como a execução de trabalho rotineiro, estressante, em condições precárias sob as quais as tarefas executadas são ampliadas, mas devem ser cumpridas dentro de um mesmo lapso de tempo, ou seja, na mesma jornada de trabalho. Por exemplo, aumenta-se o número de alunos por turma, aumentam-se as atividades a fazer etc. Já a intensificação pode ser parte de um processo de precarização, mas as duas são processos distintos e nem sempre coincidentes. A intensificação também pode se dar em contextos criativos e mesmo progressistas de organização do trabalho docente, inclusive com melhores condições de trabalho e remuneração.

Fazendo par com esse processo, a autointensificação também é identificada nos relatos da pesquisa realizada. Hypolito, Vieira e Pizzi (2009) apontam que a autointensificação significa a internalização do aumento das demandas de trabalho pelo trabalhador, como se fossem obrigações suas, uma vez que a intensificação, para além do tempo da jornada de trabalho, não é abertamente imposta ao trabalhador. Esta seria uma condição muito mais *emocional*. Como categoria de

análise, a autointensificação permite pensar a intensificação do trabalho para além do aumento de trabalho concreto, mas como efeito de relações subjetivas que levam trabalhadores e profissionais a extrapolarem sua carga de trabalho. Subjetivamente, o trabalhador sente certa *culpa* por não fazer o trabalho que não caberia dentro de sua jornada de trabalho.

O olhar sobre a materialidade da organização do trabalho docente nos IFs leva a considerar especificidades em torno da categoria desprofissionalização, entendida muito mais como um par dialético da profissionalização do que como o seu inverso. A desprofissionalização coloca em movimento a profissionalidade docente – antes pautada em apenas um nível de ensino – para constituir uma nova profissionalidade, a qual, nos contextos contemporâneos de neoliberalismo e novo gerencialismo, é mais complexa, polivalente, intensificada e autointensificada.

Considerações finais

A intenção deste estudo, de discutir os sentidos da categoria desprofissionalização, conclama a pensar as profissões, à luz de Dubar e Tripier (2005), como *grupos profissionais* que são construções históricas e contextuais, submetidas a contradições, mudanças e ressignificações.

Identifica-se que a desprofissionalização é uma categoria polissêmica e pode, ou não, mesclar-se com a precarização do trabalho, razão pela qual muitas vezes é entendida como sinônimo desta. Assim, pode ser entendida sob um sentido inverso ou em um sentido dialético à profissionalização.

A investigação sobre a organização do trabalho docente nos Institutos Federais identifica um processo de despro-

fissionalização como dialético à profissionalização docente, implicado com processos de reprofissionalização, no sentido de provocar a constituição de uma nova profissionalidade em torno da atuação docente em dois níveis de ensino. Essa nova profissionalidade requer a ampliação de estudos, especialmente quanto aos seus possíveis alinhamentos aos pressupostos do novo gerencialismo e às suas vinculações à intensificação – bem como à autointensificação – do trabalho.

Referências

ABALLÉA, F. L'anomie professionnelle: Déprofessionnalisation et désinstitutionnalisation du travail. **Recherche et Formation**, Lyon, n. 72, p. 15-26, 2013.

APPLE, M. **Trabalho docente e textos**: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

BRASIL. Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008. Dispõe sobre a reestruturação [...] do Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico [...] e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, ano 145, n. 184, seção 1, p. 1-38, 23 set. 2008^a. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=23/09/2008&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=88>. Acesso em: 30 jun. 2018.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, ano 145, n. 253, seção 1, p. 1-3, 30 dez. 2008b. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=30/12/2008&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=120>. Acesso em: 30 jun. 2018.

BRASIL. Lei nº 12.702, de 7 de agosto de 2012. Dispõe sobre servidores [...] sobre os ocupantes de cargos [...] das Carreiras de Magistério Superior e do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, [...] sobre as gratificações e adicionais que menciona; altera as Leis nos [...] 11.784, de 22 de setembro de 2008 [...]; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, ano 149, n. 153, seção 1, p. 1-46, 8 ago. 2012^a. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=08/08/2012&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=136>. Acesso em: 30 jun. 2018.

BRASIL. Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; [...] sobre o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico [...] e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, ano 149, n. 251, seção 1, p. 1-19, 31 dez. 2012b. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=31/12/2012>. Acesso em: 30 jun. 2018.

BRASIL. Lei nº 12.863, de 24 de setembro de 2013. Altera a Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; altera as Leis [...] 11.892, de 29 de dezembro de 2008 [...]; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, ano 150, n. 186, seção 1, p. 1-3, 25 set. 2013. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=25/09/2013>. Acesso em: 30 jun. 2018.

BUENO, B. O. Entre o virtual e o presencial: a formação e a profissionalização dos professores. In: MELO, B. P. Et al (org.). **Entre crise e euforia: práticas e políticas educativas no Brasil e em Portugal**. Porto: U. Porto, 2014. p. 237-260.

DAL ROSSO, S. **Mais trabalho!** A intensificação do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008.

DE LA BROISE, P. Une professionnalisation dans son inverse: la déprofessionnalisation des universitaires français. **Recherche et Formation**, Lyon, n. 72, p. 57-70, 2013.

DEMAILLY, L.; DE LA BROISE, P. Les enjeux de la déprofessionnalisation: Études de cas et pistes de travail. **Sociologos – Revue de l'Association Française de Sociologie**, n. 4, p. 1-13, 2009. Disponível em: <https://journals.openedition.org/sociologos/2305>. Acesso em: 13 abr. 2018.

DUBAR, C.; TRIPIER, P. **Sociologie des professions**. 2. Ed. Paris: Armand Colin, 2005.

ELIAS, N. **Escritos e ensaios 1**: Estado, processo, opinião pública. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.

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

FIDALGO, N. L. R.; FIDALGO, Fernando. Trabalho docente e a lógica produtivista: conformação e subjetividade. In: FIDALGO, F.; OLIVEIRA, M. A. M.; FIDALGO, N. L. R. (orgs.). **A intensificação do trabalho docente**: tecnologias e produtividade. Campinas: Papyrus, 2009. p. 91-112.

GARCIA, M. M. A.; ANADON, S. B. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 63-85, jan./abr. 2009. Disponível em: www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a04.pdf. Acesso em: 21 jun. 2016.

GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO, Á. M.; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n1/a04v31n1.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2019.

HYPOLITO, Á. M.; VIEIRA, J. S.; PIZZI, L. C. Reestruturação curricular e auto-intensificação do trabalho docente. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 2, p. 100-112, jul./dez. 2009.

LIMA, J. M. B. De. **Criação dos Institutos Federais**: os impactos da negociação coletiva sobre o plano de carreira e cargos de magistério do ensino básico, técnico e tecnológico. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.

MAUBANT, P.; ROGER, L.; LEJEUNE, M. Déprofessionnalisation. **Recherche et Formation**, Lyon, n. 72, p. 89-102, 2013.

ROQUET, P.; WITORSKI, R. Présentation: La déprofessionnalisation: une idée neuve? **Recherche et Formation**, Lyon, n. 72, p. 9-14, 2013.

SANTOS, A. R. **Metodologia científica**: a construção do conhecimento. 7. Ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SCOTT, S. Definição da situação. In: SCOTT, J. (org.). **Sociologia**: conceitos-chave. Rio de Janeiro: Zahar, 2010. p. 62-65.

SILVA, M. R. L. **O trabalho docente nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: processos de profissionalização e desprofissionalização. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2020.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

WITORSKI, R.; ROQUET, P. Professionnalisation et déprofessionnalisation: des liens consubstantiels. **Recherche et Formation**, Lyon, n. 72, p. 71-88, 2013.

7. Carreira docente na educação básica: configurações nas diferentes esferas administrativas¹

Andressa Trevizan Missaki

1 Este artigo baseia-se em dados e análises da tese de doutorado intitulada *Os planos de carreira docente em São Paulo: configurações do ensino público nas diferentes esferas administrativas* (Missaki, 2020), orientada por Belmira Oliveira Bueno.

As pesquisas que tomam os planos de carreira como elemento importante para discutir o reconhecimento e a valorização docente têm ocupado lugar significativo nas investigações educacionais,² ao mostrarem que melhorias no financiamento da educação e acordos políticos precisam ser assegurados em um processo de articulação mais eficaz entre União, estados e municípios, no que concerne à cobertura das despesas necessárias à valorização da docência. Para que a valorização docente se efetive, é imprescindível que haja articulação entre condições adequadas de trabalho e remuneração compatível com o seu reconhecimento social, de forma inteiramente relacionada às políticas de carreira.

Com o intuito de analisar as normas estabelecidas pelas administrações públicas utilizadas para organizar a vida funcional da categoria docente, este capítulo trata dos planos de cargo, carreira e remuneração docente de redes de ensino de três esferas administrativas públicas da educação básica: municipal, estadual e federal, circunscritas ao estado de São Paulo. O que se tem em vista é observar, nesses modelos, aspectos da mobilidade profissional da categoria que contemplem possibilidades de melhoria das condições profissionais. Assim, busca-se analisar a implicação desses planos de carreira na vida dos professores, em seu *processo de individualização* (Elias, 1994), de modo a compreender em que medida o plano de carreira pode ser um instrumento que valoriza o trabalho docente.

2 Como exemplo, mencionamos os trabalhos de Gatti, Barreto e André (2011); Arelaro, Jacomini, Souza e Santos (2012); Weber (2015); e Camargo e Jacomini (2016), os quais, sob diferentes focos, discutem a questão da carreira docente.

A administração da educação no Brasil é compreendida a partir de três esferas administrativas: federal (instituições mantidas pela União e instituições de educação superior criadas e mantidas pela iniciativa privada), estadual (instituições mantidas pelo poder público estadual, instituições de educação superior mantidas pelo poder público municipal e instituições de ensino fundamental e médio criadas e mantidas pela iniciativa privada) e municipal (instituições de ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo poder público municipal e instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada) (Brasil, 1996, art. 16, 17 e 18).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), o termo utilizado para se referir ao conjunto de instituições de ensino de cada âmbito administrativo – federal, estadual e municipal – é *sistemas de ensino*. No entanto, compreendemos a noção de sistema para além daquela cunhada na lei. Percebemos os *sistemas de ensino* mencionados na lei como esferas administrativas, pois sistema caracteriza-se por intencionalidade, unidade, variedade e coerência interna e externa, como resultado de uma práxis intencional e coletiva, o que não é o caso das esferas administrativas no Brasil, visto não compreenderem a unidade de vários elementos intencionais que operam coerentemente (Saviani, 2009). No Brasil há 5.561 municípios, 26 estados e um distrito federal, cada um com sua estrutura de ensino e regulamentações próprias, com capacidade financeira específica, tradições políticas e culturais, características de pessoas próprias, que tornam a situação docente bastante heterogênea e complexa quanto à carrei-

ra e ao salário dos professores (Gatti; Barreto, 2009). Ao guardar suas respectivas autonomias, as três instâncias – União, estados e municípios – mostram uma dificuldade de se obter uma imagem precisa sobre as condições de carreira e salário dos profissionais da educação como um todo. A condição de remuneração de professores no Brasil é muito desigual, variando conforme a região, a dependência administrativa e os níveis de ensino.

No estado de São Paulo, as unidades educacionais que oferecem educação básica mantidas pelo poder público são as seguintes:

- *Rede Municipal*, que opera com conjuntos de unidades educacionais mantidas pela Secretaria Municipal da Educação dos Municípios, referidas às Escolas de Educação Infantil (EI) e às Escolas Municipais de Educação Fundamental (EMEF);

- *Rede Estadual*, que opera com conjunto de unidades educacionais mantidas e administradas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Escolas Estaduais de Ensino Fundamental e Médio); conjunto de escolas mantidas e administradas pelas universidades estaduais paulistas – USP, UNESP e UNICAMP –; e conjunto de escolas mantidas e administradas pelo Centro Paula Souza (Escolas Técnicas Estaduais – ETEC); e

- *Rede Federal*, que opera com conjuntos de unidades educacionais mantidas e administradas pelo poder federal (Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP; Colégio Pedro II e Núcleo de Educação Infantil Paulistinha, vinculadas à Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP).

Para este estudo, tomamos como referência apenas a carreira de uma rede de ensino de cada esfera administrativa, isto é, a carreira docente da Rede Municipal de São Paulo, no âmbito municipal; da Rede Estadual de São Paulo, no âmbito estadual; e dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), no âmbito federal. As leis de referência para as análises concernentes aos quadros do magistério são: a Lei Ordinária nº 14.660/07, que consolida o Estatuto dos Profissionais da Educação Municipal de São Paulo e reorganiza o Quadro dos Profissionais de Educação; a Lei Complementar nº 836/97, que institui o plano de carreira e vencimentos do Quadro do Magistério no Estado de São Paulo; e a Lei nº 12.772/2012, que dispõe sobre o plano de carreira e cargos do Quadro do Magistério Federal.

O plano de carreira é um instrumento de administração de recursos humanos voltado para a profissionalização, que considera o desempenho do servidor no exercício das atribuições e o sistema de remuneração. A concepção da organização de carreiras implica a distribuição dos cargos efetivos em classes referentes a uma determinada atividade, de forma que constituam degraus na carreira com responsabilidades e vencimentos conforme o conjunto de cargos iguais. A movimentação de uma classe para outra é uma forma de progressão conhecida como promoção na carreira, que deve ocorrer periodicamente (Dutra Junior; Abreu; Martins; Balzano, 2000).

Como em cada associação de pessoas o contexto funcional tem uma estrutura específica (Elias, 1994), é necessário compreender em qual realidade, em termos legais e políticos, cada professor está inserido. Para pensar

essas estruturas, Elias (1994) oferece a ideia de sociedade entrelaçada à de indivíduo. Segundo esse sociólogo, a sociedade é mais do que uma porção de pessoas juntas; a unidade é uma potência maior que as partes em isolamento. Para descrever melhor essa relação, Elias metaforiza que, assim como uma casa não é um aglomerado de pedras, a sociedade também não é somente uma acumulação de pessoas. “A sociedade, como sabemos, somos todos nós; é uma porção de pessoas juntas. Mas uma porção de pessoas juntas na Índia e na China forma um tipo de sociedade diferente da encontrada na América ou na Grã-Bretanha” (Elias, 1994, p. 13). Isso significa que a sociedade não é um amontoado de pessoas, nem uma soma de pessoas em isolamento, mas uma composição de indivíduos interdependentes. Tal compreensão nos alerta a pensar que não podemos ver os professores como um todo homogêneo, pois é necessário considerar a configuração social que forma esse grupo específico. Assim, devemos desistir de pensar em professores de forma geral, mas vê-los a partir das especificidades dos grupos e das configurações em que cada um está inserido. É importante partir do princípio das diferentes lógicas de estruturas das redes de ensino e seu desdobramento na configuração do trabalho docente e no desenvolvimento da individualidade do professor do ensino público.

A análise comparativa entre os três modelos de planos de carreira docente foi construída a partir dos seguintes aspectos: movimentação e amplitude de carreira; componentes da remuneração docente e dispersão salarial; e formação continuada.

Movimentação e amplitude de carreira

Os textos legais sobre os planos de carreira das redes de ensino mostram que as nomenclaturas utilizadas para o enquadramento dos profissionais – como *cargo*, *classe*, *nível* e *referência* – aparecem com significados diferentes em cada rede de ensino (Brasil, 2016, p. 55), sendo que, por vezes, termos iguais são utilizados para se referir a processos diferentes e, em outras, termos diferentes são utilizados para se referir a processos iguais. Por exemplo: o termo *evolução funcional* na Rede Municipal de São Paulo se refere à progressão vertical e na Rede Estadual, à progressão horizontal; e o termo *promoção* na Rede Municipal se refere à progressão horizontal e nas Redes Estadual e Federal, à progressão vertical. A fim de evitar alguns conflitos conceituais, adotamos o termo *movimentação na carreira* para nos referirmos ao processo de progressão ou promoção na carreira, tanto nas posições de enquadramento vertical quanto nas posições de enquadramento horizontal em um quadro de vencimentos.

Cada rede de ensino possui termos específicos para categorizar suas formas de movimentação na carreira e apresenta critérios próprios em seus mecanismos e processo de ascensão. A movimentação vertical na Rede Municipal de São Paulo, por exemplo, ocorre por meio da aquisição de habilitação e títulos e conforme o tempo de serviço; na Rede Estadual, ocorre por meio da aprovação em avaliação teórica, do índice de frequência e da avaliação de desempenho; e na Rede Federal, por meio de títulos e avaliação de desempenho. Já a movimentação vertical, na Rede Municipal se dá a partir do tempo de serviço, da avaliação de desempenho e das for-

mações continuadas; na Rede Estadual, a partir da aquisição de títulos e cursos de formação continuada; e na Rede Federal, por tempo de serviço e avaliação de desempenho.

De acordo com a legislação nacional, as diferentes funções do magistério permitem a organização da carreira a partir de duas opções: como cargo único ou cargos diferenciados. Como cargo único, o profissional pode exercer funções de docência ou de suporte pedagógico, de forma concomitante ou alternada, conforme a habilitação do titular do cargo. Como cargos diferenciados, o profissional deve escolher se ingressa no cargo de docência ou de suporte pedagógico, designado como especialista em educação para exercer a administração, o planejamento, a inspeção, a supervisão e a orientação para educação básica. Como professor, na opção de cargo único, há significado amplo, responsável por todas as funções de magistério, enquanto na opção de cargo diferenciado, professor é um termo restrito, que corresponde apenas ao profissional responsável exclusivamente pela docência (Dutra Junior; Abreu; Martins; Balzano, 2000).

Nas Redes Estadual e Municipal, o magistério é composto por cargos diferenciados, sendo o cargo dos gestores educacionais diferente da classe docente. Na Rede Estadual, coordenação e vice-direção são designações do cargo docente, ao passo que direção é um cargo de suporte pedagógico. Na Rede Municipal, os cargos de coordenação pedagógica e direção escolar fazem parte da classe dos gestores educacionais. Embora essa distinção no quadro do magistério municipal seja existente, há casos em que os professores são designados coordenadores ou diretores, na falta de tais profissionais efetivos. Nos Institutos Federais, o cargo do magis-

tério é único, e, portanto, a função de suporte pedagógico é exercida pelos ocupantes da classe docente.

Há de se considerar que a vantagem em ter um cargo único permite que o professor tenha a oportunidade de percorrer todas as funções do cargo, sem necessariamente haver categorias de nítida separação entre o corpo técnico administrativo e pedagógico e o corpo docente. Dessa forma, os profissionais da educação são docentes que podem optar por exercer funções de apoio à docência, o que permite uma mobilidade no exercício das funções. Ao longo da carreira, o profissional pode alternar a função de docência e de suporte pedagógico conforme seus interesses e desejos, o que possibilita uma renovação no exercício das funções de magistério, não constituindo campos profissionais isolados (Dutra Junior; Abreu; Martins; Balzano, 2000).

Nos Institutos Federais, a função de coordenadoria (administrativa, de recursos humanos, de extensão etc.) pode ser desempenhada por um técnico administrativo ou por um docente. Os coordenadores podem ser designados pelo diretor ou, quando há preferência, por eleição. Quando um docente assume a coordenadoria, dedica uma parte do tempo às atividades de coordenação e uma parte à docência, com um número reduzido de aulas. A diretoria também pode ser composta por um docente, por um período de quatro anos, com possibilidade de renovação do período. Os diretores podem ter atribuição de aulas, assumindo um limite mínimo e máximo de horas-aula. Há, além disso, a função de diretor adjunto. A reitoria e a pró-reitora também são desempenhadas por docentes ou técnicos administrativos. Todas as funções de gestão têm um mandato e, assim, quando este termina, o profissional volta para seu cargo de origem.

Pensar nas diferentes funções desempenhadas em um cargo nos leva a refletir sobre as relações de poder. Com base em Elias (1994), observar as relações de poder não significa, necessariamente, analisar as relações entre governo e profissionais da educação, mas analisar o decurso tomado pela situação, como resultado das ações de um grupo de indivíduos interdependentes. Assim, significa ver o poder não como um conceito de substância, mas de relação. No seio das configurações mutáveis há um equilíbrio de poder, flutuante e elástico, que não é estável, mas depende das relações estabelecidas entre os indivíduos interdependentes. Então, as decisões são prescritas e limitadas pela estrutura e pela natureza das funções que as pessoas exercem dentro de determinado grupo social, sendo que seu ato desencadeia outras ações que são resultantes da distribuição do poder e da estrutura das tensões em toda rede humana móvel.

Seguindo essa linha teórica, que indica o grau de maleabilidade e flexibilidade de poder que varia de uma configuração para outra, pudemos perceber que na Rede Municipal a margem individual de ação dos professores parece ser menos extensa do que nas Redes Estadual e Federal, uma vez que, na Rede Municipal, outras funções do magistério são atribuições de outro cargo. Assim, os limites da margem de ação tornam a atuação da classe docente menos extensa e menos elástica, já que suas funções ficam restritas somente às questões relacionadas ao ensino, e sua oportunidade profissional torna-se menos ampla e menos influente no conjunto das atividades educativas e pedagógicas que são inerentes à instituição escolar.

Na Rede Federal, a classe docente possui funções mais fluidas, pois os docentes podem desenvolver funções não somente relacionadas ao ensino, mas ao suporte pedagógico e administrativo. A diretoria é uma função que faz parte das atribuições da classe docente e, então, o professor pode, conforme os critérios e os processos de designação, tornar-se diretor ou deixar de sê-lo para voltar à função docente. Os limites das funções dos professores se adequam às condições já prescritas pelo modelo de quadro do magistério de cada carreira, sendo algumas relações mais elásticas e flutuantes, como no caso da Rede Federal, e outras menos, como na Rede Municipal, onde os cargos de gestão e docência são diferentes e permitem menos mobilidade em suas funções.

Os professores estão, desse modo, inseridos em um complexo funcional, moldando-se e desenvolvendo-se com base nele, sendo sua liberdade de escolha bastante limitada entre as funções preexistentes e dependente do ponto que cresce nessa teia das funções. Isso leva a compreender que as decisões são prescritas e limitadas pela estrutura e pela natureza das funções que os professores exercem dentro de sua carreira, sendo seus atos sempre desencadeados por outras ações que, por sua vez, são resultantes da distribuição do poder e da estrutura das tensões em toda rede.

Outro aspecto importante a se mencionar é a amplitude na carreira, que se refere ao tempo necessário mínimo para o professor chegar ao fim da carreira, considerando os critérios de movimentação estabelecidos nos planos. Sobre esse aspecto, é notável a discrepância entre as redes de ensino. Enquanto na Rede Federal o tempo mínimo para se chegar ao topo da carreira, considerando os critérios de movimentação

estabelecidos, é de 18 anos e meio, na Rede Municipal é de 24 anos e na Rede Estadual é de 30 anos. Há de se considerar que 30 anos é um tempo bastante prolongado para uma amplitude na carreira, pois esse tempo é contabilizado para condições ideais, fato que na realidade dificilmente se concretiza, impossibilitando os profissionais de alcançarem os níveis mais elevados da carreira. Associados a isso também temos os componentes de remuneração e dispersão salarial que interferem diretamente na evolução da carreira.

Componentes da remuneração e dispersão salarial

Em um plano de carreira, a dispersão salarial é elemento essencial, por se tratar da distância entre o menor e o maior vencimento entre o início e o fim da carreira de determinada categoria profissional (Dutra Junior; Abreu; Martins; Balzano, 2000), ou seja, a diferença entre os menores e maiores valores da tabela de vencimento (Camargo; Jacomini, 2016). A dispersão salarial indica as possibilidades de aumentos remuneratórios ao longo da jornada profissional. O ideal é que a dispersão seja elevada e com salários iniciais adequados, pois se a dispersão for elevada, mas com a remuneração inicial baixa, dificulta o recrutamento de profissionais qualificados para o ingresso na carreira. Se a dispersão for reduzida, pode significar salários iniciais mais altos, mas com pouco estímulo para progressão e aumento remuneratório ao longo da carreira.

Para as análises comparativas das remunerações docentes e dispersão salarial das redes em estudo, as referências tomadas foram as carreiras dos professores com jornadas de

trabalho de 40 horas semanais: na Rede Municipal, a carreira do professor com licenciatura plena, da Jornada Especial Integral de Formação (JEIF); na Rede Estadual, a carreira do professor de Educação Básica II, da jornada Integral; e na Rede Federal, a carreira do docente em Regime Integral de Dedicção Exclusiva. Como na Rede Federal a retribuição por titulação (RT) compõe a remuneração docente, considerou-se o enquadramento final com e sem retribuição por titulação.

A estrutura remuneratória da Rede Federal é composta pelo vencimento básico (valor padrão conforme carreira, cargo, classe e nível) e pela retribuição por titulação (RT). A retribuição por titulação apresenta-se como um grande diferencial na composição remuneratória do professor, por tratar-se de uma gratificação proporcionalmente elevada mediante comprovação de titulação. Nessa carreira, a elevação salarial se dá conforme a variação do vencimento básico (dependente do regime de trabalho e do nível que o professor se encontra) e de acordo com sua titulação, combinada com o regime de trabalho e o nível da carreira. Nesse cargo, há uma forma de equivalência de titulação para a percepção de retribuição de titulação, com o reconhecimento de saberes e competências (RSC), o que significa que, com a equivalência do RSC somada à titulação acadêmica, o professor pode obter os benefícios de outra formação. Por exemplo: o professor com o diploma de graduação somado ao RSC tem equivalência, em termos de retribuição de titulação, àquele que possui titulação de especialização; o professor com o certificado de *lato sensu* somado ao RSC II tem equivalência àquele que possui mestrado; e o professor com o certificado de mestrado somado ao RSC-III tem equivalência remuneratória àquele

que possui doutorado. O RSC pode ser concedido nesses três níveis: RSC-I, RSC-II e RSC-III. O RSC aplica-se em termos de retribuição de titulação e não pode ser utilizado para fins de equiparação de titulação para cumprimento de requisitos para a promoção na carreira.

O professor dessa carreira pode valorizar o seu vencimento final basicamente por dois caminhos principais: evoluindo seu vencimento básico (crescimento significativo conforme o tempo de trabalho) e evoluindo a retribuição por titulação (crescimento significativo por títulos). Isso significa que a variação é maior, com valor significativo no vencimento básico, conforme o tempo de serviço, já o aumento na RT é maior em relação à formação acadêmica, e não tanto em relação ao tempo de serviço.

A Rede Estadual tem dispersão salarial de 183%, a Rede Municipal de 173% e a Rede Federal de 172% (sem considerar a retribuição por titulação). No entanto, apesar de a Rede Estadual apresentar a maior dispersão salarial comparada às outras duas redes, ela oferece uma remuneração inicial e final menor que as demais, além de também apresentar uma amplitude de carreira muito extensa. Isso mostra que maior dispersão salarial não significa necessariamente condições melhores de remuneração, quando a inicial é baixa. Além disso, para se chegar a essa remuneração final na Rede Estadual são necessários, no mínimo, 30 anos na carreira, enquanto na Rede Municipal são necessários 24 anos e na Rede Federal, 18 anos e meio.

A Rede Federal, em termos remuneratórios, apresenta muito mais vantagens em relação às demais redes estudadas no estado de São Paulo. Mesmo sem considerar a RT, a Rede

Federal apresenta a mais alta remuneração, tanto no enquadramento inicial, quanto no final. Além disso, a retribuição por titulação é um grande diferencial que indica que, se um professor tiver o título de doutor, pode alcançar, em um tempo mínimo de 18 anos e meio, remunerações três vezes maiores que um professor da rede estadual, que se encontra na faixa e nível mais elevado da carreira, progredindo em um período mínimo de 30 anos.

A formação continuada nos planos de carreira

Nos planos de carreira das Redes Municipal e Estadual, os trabalhos realizados pelos professores em áreas de interesse da educação, os cursos e eventos das áreas da educação reconhecidos pela Secretaria de Educação, bem como as certificações de graduação e de pós-graduação (*stricto sensu* e *lato sensu*) são componentes reconhecidos para efeito de movimentação na carreira dos professores. No entanto, pelo fato de a pontuação dos componentes de pós-graduação (aperfeiçoamento, mestrado e doutorado) não representar valores tão significativos e nem conferir enquadramentos tão superiores quanto outros componentes, a formação em nível de pós-graduação nas duas redes de ensino não se torna tão atrativa, já que existem outras formas mais simples de se combinarem pontuações equivalentes à formação de mestrado e doutorado, como a realização de cursos de curta duração.

Na Rede Federal, os títulos são muito valorizados para efeito de movimentação na carreira docente e, além disso, são também componentes para retribuição por titulação. É importante destacar que os docentes possuem a oportuni-

dade de se afastarem para qualificação em programas de pós-graduação, sem prejuízo de vencimento, por até quatro anos, o que se torna um forte diferencial com relação às demais redes, destacando-se quanto aos incentivos para formação continuada, tanto pelo afastamento remunerado, quanto pela retribuição por titulação e pela valorização na movimentação na carreira.

Essas, entre outras questões, levam-nos a refletir sobre quais modelos de carreira são mais ou menos assertivos em relação aos itens destacados pelas políticas públicas de valorização profissional, fazendo emergir outras necessidades que os professores percebem nas dinâmicas do cotidiano. Entretanto, como a pesquisa nos levou a ver, as escolhas nunca são aleatórias, mas baseadas no contexto funcional em que cada um e cada uma está inserido ou inserida. A este respeito, é importante retomar Elias (1994, p. 17): conforme ele observa, “entre as necessidades e inclinações pessoais e as exigências da vida social, parece haver sempre, nas sociedades que nos são familiares, um conflito considerável, um abismo quase intransponível para a maioria das pessoas implicadas”.

As pessoas estão sempre buscando uma existência individual mais satisfatória, no entanto, entre as exigências sociais e as necessidades individuais há contradições permanentes. O interesse pela busca do desenvolvimento profissional está muito relacionado ao modo como os planos de carreira valorizam esse aspecto nas promoções e evoluções. As redes de ensino cujos planos de carreira utilizam as certificações e titulações como critérios para evolução na carreira possuem profissionais mais motivados e predispostos à formação continuada. Já a rede de ensino que tem uma carreira

que não oferece muita retribuição pela titulação acadêmica, por sua vez, tem profissionais menos motivados para tal prática e, quiçá, menos preparados para ir ao encontro das demandas contemporâneas. Isso significa que a motivação dos professores pela busca da formação continuada está muito relacionada aos planos de carreira, principalmente aos que possuem critérios claros e interessantes do ponto de vista da retribuição financeira e do desenvolvimento profissional.

Ainda, segundo Elias (1994), a existência da pessoa como ser individual é indissociável de sua existência como ser social. Então, a individualização do professor depende muito da estrutura em que ele está inserido, ou seja, da rede de ensino da qual ele/ela faz parte e do plano de carreira oferecido. “O que caracteriza o lugar do indivíduo em sua sociedade é que a natureza e a extensão da margem de decisão que lhe é acessível dependem da estrutura e da constelação histórica da sociedade em que ele vive e age” (Elias, 1994, p. 49).

Os planos de carreira contribuem com o processo de individualização docente, uma vez que cada professor molda suas metas de formação e desempenho de acordo com os critérios de movimentação da carreira, seguindo em busca de sua realização pessoal e profissional, na corrida individual por sua ascensão. O desejo de se destacar dos outros, como adverte o sociólogo, faz parte de uma estrutura de personalidade que é pessoal, mas que ao mesmo tempo é algo que se desenvolveu através da aprendizagem social e que varia de acordo com a estrutura em que o indivíduo está envolvido. “A pessoa não escolhe livremente esse ideal dentre diversos outros como o único que a atrai pessoalmente. Ele é o ideal individual socialmente exigido e inculcado” (Elias, 1994, p. 118). A

busca dos professores por formação e participação em eventos são buscas pessoais, mas completamente relacionadas com aquilo que, possivelmente, o plano de carreira lhe promete como retorno, seja financeiro, intelectual ou profissional.

Considerações finais

Partimos da consideração da inexistência de um sistema único de educação em nosso país (Saviani, 2014) e da existência de uma heterogeneidade de esferas administrativas que constituem diferentes configurações sociais e políticas de ensino, destacando que cada rede de ensino possui seu próprio plano de carreira. Na busca por identificar aspectos de melhorias e/ou de mobilidade profissional da categoria, que contemplem melhores condições profissionais, a perspectiva comparativa entre os planos de carreira permitiu que fossem assinaladas as diferenças existentes entre as carreiras docentes das três redes de ensino – federal, estadual e municipal.

Os planos de carreira das redes de ensino em estudo se diferenciam em muitos aspectos e mostram que muitos elementos precisam ser reavaliados para uma efetiva valorização docente. Além disso, vale lembrar que os planos de carreira somente se aplicam aos docentes efetivos. Portanto, professores não efetivos nas redes (e são em grande número!) estão à margem das possibilidades de avanço na carreira, o que torna ainda mais precárias as condições de trabalho docente de muitos que se dedicam ao serviço em redes públicas de ensino. Tratar-se-ia de um processo de desprofissionalização da carreira do magistério? Como vemos em outros estudos incluídos neste livro, os processos de profissionalização e desprofissio-

nalização, em geral, ocorrem de modo simultâneo, razão pela qual essa indagação demanda continuidade de investigações sobre o tema, pois somente no médio e no longo prazo poderá ser respondida com maior assertividade.³

Em meio à busca por compreender como os planos de cargo, carreira e remuneração docente contribuem para o processo de individualização do professor, pudemos observar que as diferentes características dos planos de carreira fazem com que as motivações dos professores também sejam desiguais dependendo da configuração social em que o professor está inserido. Encontramos na noção de *configuração* de Elias (1994, 2001) um referencial para compreender a contribuição dos planos de carreira na construção, na moldagem e na regulação da estrutura individual e relacional dos professores e concluímos que os planos de carreira trazem fortes implicações para o *processo de individualização* docente durante seu percurso profissional, na medida em que moldam as identidades, aspirações, qualificações e satisfações pessoais e profissionais, principalmente por meio de incentivos remuneratórios.

Essas relações decorrem de um processo que é, acima de tudo, social, que não é estático e nem determinado por livre vontade dos sujeitos, mas que ocorre a partir de um equilíbrio de forças entre a estrutura e as ações individuais para um destino não necessariamente previsto e planejado, em uma relação de interdependência entre os agentes do Es-

3 A esse respeito, ver os capítulos 4 e 5 deste livro, que focalizam, num caso, os Institutos Federais de Ciência e Tecnologia (IFs) e, no outro, a formação continuada obrigatória para professores ingressantes na rede estadual de São Paulo.

tado que regulam a carreira e as relações estabelecidas pelas ações dos profissionais que compõem o quadro do magistério.

É importante destacar que, embora exista uma forte implicação dos planos de carreira no processo de individualização docente, as satisfações docentes não são resultantes exclusivamente dos efeitos dos planos de carreira. É necessário considerar também muitas outras condições de trabalho que atingem o professor como um todo, seja em relação à organização das jornadas de trabalho, à intensificação do trabalho, aos problemas sociais que atingem as instituições de ensino, à disponibilidade de recursos e materiais ou à quantidade de aulas ministradas e de alunos por turma, além de fatores infraestruturais.

Estudar o desenvolvimento dos planos de carreira nos faz percebê-los como um processo social que tem se desenvolvido a partir de transformações amplas e contínuas ocorridas nas redes de ensino públicas, datadas historicamente em nosso país a partir da Constituição Federal (CF/88), quando os planos de cargo, carreira e remuneração na educação básica no Brasil passaram a ser oficialmente regulados, como um dos meios de valorização profissional. É importante, portanto, entender que o processo social está relacionado às transformações das configurações em uma de duas direções opostas – uma com caráter de ascensão e outra com caráter de declínio (Elias, 2006) –, inspirando-nos a pensar que, se temos, por um lado, a valorização docente tomando um rumo em direção ao declínio, por outro, temos o surgimento dos planos de carreira que aparecem nesse contexto como uma forma de colocar a carreira docente em uma direção oposta, isto é, em direção ao processo de ascensão. Esses aspectos teóricos nos inclinam a

sugerir que os planos de carreira aparecem como um processo social que, no longo prazo, tem causado transformações nas configurações das redes de ensino, no modo de conceber a docência e seu percurso profissional. Nesse sentido, trata-se de um processo que caminha em direção à valorização docente, mas que, para que seja efetivo e contínuo, é fundamental que esteja alinhado a outros processos de melhoria das condições de trabalho e de reconhecimento profissional.

Os planos de carreira são relativamente recentes na história da docência. Assim, como todo processo social, trata-se de um processo que está caminhando para uma construção, já que nenhum processo é estático, mas dinâmico, inacabado. Toda inovação exige a convergência de esforços de muitas pessoas, “[...] por meio de suas tentativas, falhas e sucessos parciais. Assim, o avanço e a descoberta final advêm do entrelaçamento de muitos pequenos passos, de muitas pequenas vitórias e derrotas, ao longo de várias gerações” (Elias, 2006, p. 44).

É preciso persistência e tempo para que novas condições se desenvolvam e se consolidem.

Referências

ARELARO, L. R.; JACOMINI, M. A.; SOUZA, N. A.; SANTOS, K. A. Trabalho docente e valorização do magistério na rede municipal de São Paulo. **Educação em Foco**, ano 15, n. 19, p. 129-162, 2012. Disponível em: <http://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/252>. Acesso em: 15 abr. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Resolução nº 3**, de 8 de outubro de 1997. Fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Brasília: CEB/CNE, 1997.

BRASIL. Lei nº 12.772, de 28 dezembro de 2012. **Diário Oficial da União**, Brasília, 31 dez. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12772.htm. Acesso em: 21 abril. 2023.

BRASIL. **Planos de carreira e remuneração**: contribuições para a elaboração e a revisão de planos de carreira e remuneração dos profissionais da educação escolar básica pública. Brasília, DF: MEC/SASE, 2016. Disponível em: http://planodecarreira.mec.gov.br/images/pdf/Planos_Carreira_Remuneracao_Final.pdf. Acesso em: 10 set. 2019.

CAMARGO, R. B; JACOMINI, M. A. **Valorização docente na educação básica**: análise dos planos de carreira. São Paulo: Xamã, 2016.

DUTRA JÚNIOR, A.; ABREU, M.; MARTINS, R.; BALZANO, S. **Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público**: LDB, FUNDEF, Diretrizes Nacionais e nova concepção de carreira. Brasília, DF: FUNDESCOLA/MEC, 2000.

ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1994.

ELIAS, N. **Introdução à Sociologia**. Trad. Maria Luísa Ribeiro Ferreira. Lisboa: Edições 70, 2001.

ELIAS, N. **Escritos e ensaios**: Estado, processo, opinião pública. Organização por Federico Neiburg e Leopoldo Waizbort. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2006.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

MISSAKI, A. C. T. **Os planos de carreira docente em São Paulo**: configurações do ensino público nas diferentes esferas administrativas. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

SÃO PAULO. **Lei Complementar nº 836/97**, de 30 de dezembro de 1997. Institui Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá outras providências correlatas. São Paulo, 1997. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/1997/lei.complementar-836-30.12.1997.html#:~:text=Institui%20Plano%20de%20Carreira%2C%20Vencimentos,e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs%20correlatas>. Acesso em: 6 jun. 2023.

SÃO PAULO. **Lei Ordinária nº 14.660/07**, de 26 de dezembro de 2007. Reorganiza o Quadro dos Profissionais de Educação do Município de São Paulo, 2007. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sao-paulo/lei-ordinaria/2007/1466/14660/lei-ordinaria-n-14660-2007-dispoe-sobre-alteracoes-das-leis-n-11229-de-26-de-junho-de-1992-n-11434-de-12-de-novembro-de-1993-e-legislacao-subsequente-reorganiza-o-quadro-dos-profissionais-de-educacao-com-as-respectivas-carreiras-criado-pela-lei-n-11434-de-1993-e-consolida-o-estatuto-dos-profissionais-da-educacao-municipal?q=lei%2014660#>. Acesso em: 21 abr. 2023.

SAVIANI, D. **Sistema de educação**: subsídios para a conferência nacional de educação. Brasília, DF: MEC/Conae, 2009. Disponível em: http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/conae_dermevalsaviani.pdf. Acesso em: 7 jun. 2018.

SAVIANI, D. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**: significado, controvérsias e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2014.

WEBER, S. O Plano Nacional de Educação e a valorização docente: confluência no debate nacional. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 97, p. 495-515, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n97/1678-7110-ccedes-35-97-00495.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2019.

8. Circulação do gênero profissional docente entre professores e a profissionalização do magistério¹

Miriane Zanetti Giordan

1 Pesquisa baseada na tese de doutorado *A circulação de saberes entre professores: uma análise a partir do gênero profissional docente* (Giordan, 2019), defendida na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP-Rio Claro), sob a orientação de Flavia Medeiros Sarti.

Este texto fundamenta-se nos conceitos de gênero profissional e profissionalização docente. O conceito de gênero encontra respaldo na abordagem ergonômica da atividade e na clínica da atividade propostas por Clot (2007, 2010), que remetem à história transpessoal do coletivo de trabalho, orientando a atividade dos professores e inserindo-os em sua cultura profissional. Para o autor, o trabalho docente se realiza entre a história própria do ofício e a do coletivo, e o estilo e o gênero se enriquecem nos contatos sociais que o sujeito estabelece consigo mesmo e nas relações com os outros. Por isso, a atividade é aqui assumida como uma apropriação singular de modelos genéricos e maneiras de fazer aprendidas e criadas, que compõem um repertório profissional que se amplia com a experiência (Clot, 2007, 2010).

Para o conceito de profissionalização, parte-se da compreensão apresentada por Freidson (1996, 1998), segundo a qual a profissionalização não é um conceito estático, mas possui um caráter processual. De acordo com esse sociólogo, profissão é caracterizada como um trabalho especializado, remunerado e valorizado (portanto, uma ocupação reconhecida oficialmente), que possui uma base teórica e está fundamentada no conhecimento técnico-científico. Além disso, Freidson (1996) também destaca a importância do profissionalismo, que possibilita a independência do profissional e o reconhece como detentor do conhecimento especializado, ou seja, um profissional qualificado que possui autonomia para fazer escolhas e que serve a quem tem poder e capital para contratá-lo.

Pressupõe-se que no trabalho cotidiano dos professores sejam produzidos e mobilizados saberes que compõem um gênero profissional docente, recursos de uma história

coletiva da profissão. Discutir acerca dos conteúdos desse gênero que circulam em momentos de partilha mostra-se relevante para a compreensão dos processos a partir dos quais esses saberes são produzidos, apropriados e mobilizados pelos professores em sua atividade docente, unindo o grupo em torno de uma certa profissionalidade.

Durante a pesquisa, foi realizado um levantamento dos estudos que abordam a troca de saberes, ideias e experiências entre professores, a fim de mapear o que essas pesquisas haviam constatado sobre a temática. Em geral, os estudos indicaram que as trocas são motivadoras e significativas, constituindo uma base sólida para a formação docente. Além disso, as trocas auxiliam os professores a criarem estratégias próprias em contextos diferenciados e potencializam a compreensão da prática, oferecendo perspectivas de transformação de suas ações. Entretanto, as pesquisas não detalharam o conteúdo das partilhas realizadas, o que nos motivou a propor tal investigação para avançar no conhecimento sobre o que os professores compartilham, e que tem alto valor formativo. Pressupomos que esses aspectos são parte do gênero profissional docente, que está em consonância com o campo da profissionalização (Giordan, 2019).

O programa de extensão *Escola de Educadores*, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), de Rio Claro, interior de São Paulo, foi o referencial empírico. Desde 2004, esse programa oferece cursos de formação continuada em educação para profissionais que manifestem interesse pelos temas oferecidos, sendo um espaço formativo sistematizado. Esse espaço mostrou-se profícuo para que, durante as atividades formativas, os professores

mobilizassem aspectos do gênero profissional que partilham no magistério.

A pesquisa foi de natureza qualitativa, na qual foram utilizados dois métodos de coleta de dados: a autoconfrontação cruzada (Clot, 2007, 2010) e o grupo focal (Gatti, 2012). Combinando esses métodos, desenvolvemos um novo procedimento de pesquisa, denominado autoconfrontação em grupo focal (Giordan, 2019; Giordan; Sarti, 2021). Durante momentos formativos sistematizados que ocorreram no ano de 2016, os professores foram filmados enquanto realizavam trocas e discutiam aspectos teóricos e práticos da educação. Seleccionamos *episódios* potentes das filmagens para serem discutidos em grupo focal pelos docentes, tendo estes momentos também sido filmados e posteriormente transcritos, gerando o *corpus* de dados que foi analisado qualitativamente. A partir da análise, foram selecionados alguns elementos de um possível gênero profissional docente, os quais serão apresentados e discutidos neste texto.²

O objetivo deste trabalho é estabelecer diálogos entre os elementos que compõem o gênero profissional docente e o movimento de profissionalização, buscando uma delimitação maior dos aspectos que unem os professores como um coletivo profissional e que valorizam as dimensões profissionais da sua atuação.

Apresentam-se, então, neste texto, os aspectos teóricos, principalmente em relação aos conceitos de profissionalização docente e de gênero profissional, bem como os acha-

2 Para mais detalhes sobre esses procedimentos, ver o capítulo 11 desta coletânea.

dos e inferências da pesquisa referentes ao que pressupomos serem elementos de um gênero profissional docente. Ao final, serão realizadas considerações que destacam as possíveis interlocuções entre o (re)conhecimento dos elementos do gênero profissional e a profissionalização do magistério.

A profissionalização docente e o gênero profissional: aspectos teóricos

As questões teóricas da profissionalização exigem nossa atenção e análise em relação ao seu processo histórico, reconhecendo momentos importantes para seu avanço, bem como os movimentos sociais e políticos que levaram ao seu retrocesso, ou seja, a processos de desprofissionalização. Além disso, é importante lançar um olhar para o momento atual em relação a esses movimentos de profissionalização e desprofissionalização.

Retomando Freidson (1996, p. 153), nesse processo de desenvolvimento da profissão docente, é preciso considerar alguns componentes:

- Uma ocupação que empregue um corpo especializado de conhecimentos e qualificações, e que seja desempenhada para a subsistência em um mercado de trabalho formal, gozando de status oficial e público relativamente alto e considerada não só de caráter criterioso, como fundamentada em conceitos e teorias abstratos.
- Jurisdição sobre um corpo especializado de conhecimentos e qualificações em uma divisão do trabalho específica, organizada e controlada pelas ocupações participantes.

- Controle ocupacional da prática desse corpo de conhecimentos e qualificações no mercado de trabalho (seja uma universidade ou uma empresa), por meio de uma reserva que exija que apenas os membros adequadamente credenciados possam executar as tarefas sobre as quais têm jurisdição e também supervisionar e avaliar seu desempenho. Estes últimos servem como a classe administrativa da profissão.
- A credencial utilizada para amparar sua reserva de mercado de trabalho é criada por um programa de treinamento que se desenrola fora do mercado de trabalho, em escolas associadas a universidades. O currículo de ensino é estabelecido, controlado e transmitido por membros da profissão que agem como corpo docente em tempo integral, atuando pouco ou nada no mercado de trabalho cotidiano. O corpo docente serve como classe cognitiva da profissão.

É importante destacar que os itens mencionados são aplicáveis a qualquer ocupação. No entanto, quando se trata da profissão docente, esses pontos se tornam ainda mais relevantes para garantir a oferta de uma educação de qualidade. Nesse sentido, os professores devem ter autonomia profissional para decidir sobre conteúdo e metodologias de ensino, o que requer a aquisição de habilidades práticas e formação adequada (dimensão técnica). Além disso, é fundamental que atuem com responsabilidade, valores e atitudes que contribuam para o desenvolvimento dos alunos (dimensão social), e desenvolvam uma autoimagem positiva enquanto profissionais que constantemente buscam aprimoramento e desenvolvimento (dimensão pessoal) (Bourdoncle, 1993).

A profissionalização docente, dessa forma, ancora-se em alguns pontos-chave, sendo “os processos de formação inicial e continuada dos docentes, desenvolvimento profissional, construção da identidade profissional” (Shiroma; Evangelista, 2010, s/p), e caracteriza-se por ser “um processo através do qual os trabalhadores melhoram seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder/autonomia” (Nóvoa, 1992, p. 23), além de ser “um fator decisivo da produção do modelo escolar” (Nóvoa, 2019, p. 3).

Wittorski (2014) chama a atenção para a necessidade de delimitar quais características e habilidades se esperam do profissional que vai atuar nessa nova profissão (docente). Segundo ele, a profissionalização é

[...] um processo de negociação, pelo jogo dos grupos sociais, com o intuito de fazer reconhecer a autonomia e a especificidade de um conjunto de atividades, e um processo de formação de indivíduos para os conteúdos de uma profissão existente. Trata-se, no primeiro caso, de construir uma nova profissão e, no segundo, de formar indivíduos para uma profissão existente. A profissionalização “põe em cena” aquisições pessoais ou coletivas, tais como os saberes, os conhecimentos, as capacidades e as competências. Mais ainda, poderíamos dizer que ela reside no jogo da construção e/ou da aquisição desses elementos que permitirão, no final, dizer a respeito de alguém que ele é um profissional, ou seja, é dotado da profissionalidade (o conjunto dos conhecimentos, dos saberes, das capacidades e das competências que caracterizam sua profissão). (Wittorski, 2014, p. 899-900).

E por que ainda não alcançamos o *status* de profissão na docência? Apesar da modernização das sociedades e das mudanças nos sistemas educacionais, a visão vocacional teve um impacto tão profundo e duradouro que alguns elementos perduram e marcam o trabalho e o *status* dos docentes até hoje (Tardif, 2013). Esse autor observa, ainda, que, no Brasil, a vocação e o ofício se apresentam como referências importantes para pensar o ensino, bem como as condições de trabalho, a organização e o funcionamento da atividade.

Um dos caminhos para avançar na profissionalização da docência encontra respaldo na proposta desenvolvida por Nóvoa (2017), na qual a formação docente requer um novo lugar institucional, em que se traga a profissão para dentro das instituições de formação. Esse novo lugar pensado para a formação profissional dos docentes consiste em uma “zona de fronteira entre a universidade e a escola” (Nóvoa, 2017, p. 1115), ou seja, fortemente ancorado nas universidades, mas um lugar de encontro e junção das várias realidades que configuram o trabalho docente. É um espaço em que se reforçam as dimensões profissionais na formação de professores, construindo modelos de formação que renovem a profissão e que sejam renovados por ela, o que requer que haja uma aproximação entre a escola e a formação. Do espaço profissional – a escola – deve vir uma parte dos formadores, os professores experientes, sendo que se atribui “aos praticantes papel ativo na formação das novas gerações profissionais, de modo a possibilitar aos estudantes a construção de uma identidade ligada à profissão para a qual estão sendo formados” (Sarti, 2019, p. 12).

A proposta de formação profissional apresentada por Nóvoa (2017) parte do conceito de posição, construída a partir

do desenvolvimento de uma disposição pessoal, uma interposição profissional, uma composição pedagógica, uma recomposição investigativa e uma exposição pública, defendidas pelo autor como cinco dimensões que relacionam aspectos pessoais com a vida profissional e desta com a ação pública.

Assim, o autor destaca que “a formação de professores depende da profissão docente e vice-versa” (Nóvoa, 2017, p. 1131), chamando a atenção para a ideia de que a construção da profissionalização docente requer um esforço mútuo para consolidar a formação e a profissão, aproximando-as. Essa aproximação deve permitir aos professores conquistar “posições mais centrais no campo educacional [...] – envolvendo dimensões sociais, políticas e epistemológicas – que lhes permitiriam assumir um lugar estratégico, de querer e poder no espaço concorrencial da educação [...]” (Sarti, 2019, p. 13).

Tomando a profissionalização pela via da escola, Ambrosetti e Almeida (2010) afirmam que as discussões sobre o tema evidenciam a natureza complexa da profissão docente e apontam para a necessidade de compreendê-la com suas características próprias, a partir da análise da atividade concreta dos professores em seus contextos de trabalho, ou seja, no cotidiano escolar. De acordo com as autoras, a ideia que perpassa os conceitos de profissionalidade e profissionalização relacionam-se aos professores na

[...] dimensão pessoal e subjetiva, frequentemente desconsiderada nas teorizações sobre a questão, que têm enfatizado o domínio de conhecimentos profissionais adquiridos nos processos de formação, inicial ou em serviço, como elemento de transformação das práticas docentes. Como analisa Gatti

(2003), as formas de pensar e agir dos professores são um processo ao mesmo tempo social e intersubjetivo desenvolvido ao longo da vida, nas relações grupais e comunitárias, e delimitam-se pelas condições do contexto sociopolítico e cultural mais amplo. (Ambrosetti; Almeida, 2010, p. 190-191).

Compreender a construção dos saberes, concepções, valores e práticas docentes é essencial, pois esses elementos são formados ao longo da trajetória de vida e formação dos professores, em diferentes espaços de aprendizagem e durante o exercício profissional. Nesse processo, as dimensões pessoais e sociais se articulam, influenciando diretamente os modos de agir e estar na profissão. A identidade do professor é construída tanto pela sua história pessoal quanto pelas relações vivenciadas no contexto escolar. Portanto, é fundamental reconhecer a importância desses fatores na formação e atuação dos professores.

Porém, ao mesmo tempo que tentamos avançar rumo à profissionalização, vivenciamos um processo simultâneo de desprofissionalização docente. Esse processo é marcado pelo enfraquecimento do caráter específico da profissão do professor, a partir de aspectos como a diminuição da qualidade da formação inicial e contínua, a precarização do trabalho docente, uma avaliação que prioriza o desempenho em detrimento da aprendizagem e a não participação histórica dos professores na construção de políticas públicas educativas (Jedlicki; Yancovic, 2010).

Sobre as formações, os professores têm se tornado meros consumidores do que é produzido fora do grupo profissional, bem como “experimentam o apagamento do magistério e

de sua cultura nesse jogo” (Sarti, 2019, p. 11). Além disso, os professores têm participado muito pouco dos processos de formação das novas gerações docentes e, desse modo, os capitais, no sentido bourdieusiano, que os professores geralmente possuem não lhes permitem alcançar uma posição de maior poder nesse espaço concorrencial da formação (Sarti, 2013a).

Os movimentos de profissionalização e desprofissionalização docente enfrentam, na contemporaneidade, um momento de mudança, transição e urgência de transformação do modelo escolar (Nóvoa, 2019). Ao se referir a tais mudanças, o historiador português destaca que

[...] é interessante acompanhar dinâmicas de inovação que estão a acontecer em muitos lugares, abrindo o modelo escolar a novas formas de trabalho e de pedagogia. É impossível ignorar o impacto da revolução digital, bem como a necessidade de diferenciar os percursos dos alunos, mas isso não implica que a escola abdique de ser um lugar de construção do comum. Hoje em dia, a fragmentação a que estamos a assistir no ciber mundo, coloca a escola perante a urgência de valorizar a nossa pertença a uma mesma humanidade e a um mesmo planeta. Este comum não vem de comunidade de identidade, mas sim de comunidade de trabalho, isto é, o que fazemos em comum uns com os outros independentemente das nossas origens, crenças ou ideias. (Nóvoa, 2019, p. 5).

Reconhecer esses processos de transformação da escola (e da sociedade) implica repensar o trabalho do professor, sua formação, suas aprendizagens, seus saberes e o impacto

disso na (futura) profissão docente. “A ligação entre a formação e a profissão é central para construir programas coerentes de formação, mas é também central para o prestígio e para a renovação da profissão docente” (Nóvoa, 2019, p. 7-8).

O contexto educacional desempenha um papel determinante no processo de profissionalização docente, uma vez que é nesse espaço que os professores vivenciam suas experiências profissionais e enfrentam os desafios de acordo com as condições de trabalho e as possibilidades de construção pessoal e coletiva da prática pedagógica que lhes são estabelecidas. Dessa forma, a escola é o lugar da socialização profissional.

Durante o processo de socialização profissional, os sujeitos constroem valores, conhecimentos, atitudes e habilidades que justificam exercer determinado ofício. É atuando como professor que o profissional mobiliza seu conhecimento, sua experiência e o conjunto das práticas necessárias à realização do trabalho. Assim, à medida que desenvolve novos saberes e conhecimentos durante sua ação no *ecossistema* de uma sala de aula e da escola, o professor tem acesso a um gênero profissional docente, que ele também transforma.

Investigar o gênero profissional docente afina-se com as discussões sobre o processo de profissionalização do magistério, no sentido de conhecer e melhor delimitar os saberes e práticas que compõem e definem o trabalho docente, bem como a busca de um envolvimento mais consciente e autônomo com a docência por parte do professor.

Ao falar sobre o gênero profissional, estamos nos referindo à história coletiva da profissão, que serve como meio para a ação de cada trabalhador e como memória interpessoal do ambiente de trabalho, que no caso é a escola (Clot,

2007, 2010). O gênero se relaciona com as atividades ligadas a determinada situação e com as maneiras de *aprender* as coisas e as pessoas em determinado meio. Sob essa perspectiva, é possível entender que os professores assumem formas de ação que são próprias, já que foram constituídas ao longo de suas vidas, histórias e formação, mas que também são influenciadas pela cultura do magistério e pelo meio social em que atuam e aprendem.

Para Clot (2010, p. 122), o gênero profissional “é como uma ‘senha’ conhecida apenas por aqueles que pertencem ao mesmo horizonte social e profissional”. No entanto, o gênero é apropriado de maneiras diferentes pelos sujeitos, de acordo com suas experiências, sendo que quanto mais amplamente apropriados esses conhecimentos da atividade, mais frequentemente serão mobilizados com consciência. Assim, à medida que o trabalhador vivencia novas experiências relativas ao trabalho, ele se apropria de novos elementos do gênero profissional.

Importante ressaltar que, para Clot (2007, p. 51), “os gêneros são sempre inacabados [...]. Pois o gênero é sempre o mesmo e outro, sempre velho e novo ao mesmo tempo. É assim que ele garante a continuidade do trabalho”. Além disso,

[...] gênero profissional é o instrumento coletivo da atividade, permitindo colocar os recursos da história acumulada a serviço da ação presente de uns e dos outros. Esse acoplamento da atividade em curso e de seus instrumentos genéricos explica o desenvolvimento do poder de agir [...]. Por definição, o poder de agir da atividade sobre o contexto de trabalho é, portanto, intrinsecamente social quanto a seus recursos de inovação. (Clot, 2010, p. 35).

O gênero profissional possui em seu cerne normas que orientam a ação e uma história que pertence a todos, pela qual todos se sentem responsáveis. A apropriação do gênero pelos sujeitos que pertencem ao grupo profissional é forjada no convívio cotidiano, nas trocas e nos diálogos. No entanto, por ocorrer no dia a dia do trabalho, nem sempre é expressa para ser compreendida, embora esteja implicada na mobilização do sujeito para a ação. Desse modo, para Clot (2010, p. 212-122), o gênero seria

[...] a parte subentendida da atividade, o que os trabalhadores de determinado meio conhecem e observam, esperam e reconhecem, apreciam ou temem; o que lhes é comum, reunindo-os sob condições reais de vida; o que sabem que devem fazer, graças a uma comunidade de avaliações presupostas, sem que seja necessário reespecificar a tarefa a cada vez que ela se apresenta. [...] Essas avaliações comuns subentendidas [...] estão entranhadas na carne dos profissionais, pré-organizam suas operações e sua conduta; de algum modo, estão grudadas às coisas e aos fenômenos que lhes correspondem [...]. O gênero, como intermediário social, é um conjunto de avaliações compartilhadas, que, de maneira tácita, organizam a atividade pessoal.

O gênero profissional exerce um papel importante na garantia do pertencimento do sujeito ao coletivo e como ferramenta para ação, permitindo que os pares se reconheçam, se comuniquem e atuem conjuntamente, mesmo que nunca tenham trabalhado juntos anteriormente (Clot, 2007, 2010). Além disso, o gênero apresenta-se como uma *etiqueta social*

para as relações interpessoais entre os profissionais em torno de ações comuns e determina a forma de proceder aceita pelo coletivo, ou seja, certo comportamento profissional é esperado.

Seguindo essa ideia do gênero, podemos considerar que, para desenvolver seu trabalho, o professor em exercício vai se *apropriando* dele, não enquanto um conjunto de normas externas a ele, nem como determinada série de ações obrigatórias fixas, mas uma apropriação enquanto “acesso a algo que poderíamos chamar de um ‘enquadramento’ que permite ao sujeito dispor de esquemas operatórios e simbólicos já constituídos para constituir outros em situação. É o dado a se recriar na ação” (Roger, 2013, p. 134-135). Assim, considera-se que o professor age a partir de um gênero específico ligado à docência, ajustando-o e aperfeiçoando-o ao longo de sua história profissional. Para Clot (2007, p. 41), trata-se de

[...] um corpo intermediário entre os sujeitos, um intercalar social situado entre eles por um lado e entre eles e o objeto de trabalho, por outro lado. De fato, um gênero une sempre eles, aqueles que participam numa mesma situação, como coautores que conhecem, compreendem e avaliam uma situação da mesma maneira.

Assim, durante a realização das atividades, é essencial que haja espaço para interpretação e inovação, permitindo que o indivíduo busque soluções para cada imprevisto. Como afirmam Barros e Eirado (2014, p. 159), “entre o prescrito e o real está a nascente da criação”, e essa criação, que é uma forma de transformação do gênero, contribui para a formação de um estilo de ação próprio. Portanto, os aspectos do

gênero não são características completas, mas sim elementos que cada indivíduo deve colocar em prática, como argumenta Schwartz (1998).

Elementos de um gênero profissional docente

Empenhamo-nos, ao longo da pesquisa, em investigar o conteúdo das partilhas realizadas entre docentes no âmbito da formação, visando identificar elementos de um gênero profissional docente (Giordan, 2019). No presente texto, apresenta-se de forma resumida os principais resultados encontrados na investigação, destacando e discutindo alguns dos elementos identificados como parte do gênero profissional docente.

Inicialmente, cabe destacar que um dos pontos observados diz respeito aos modos de circulação de possíveis elementos de um gênero profissional docente, ou seja, a forma como os professores realizam as trocas daquilo que sabem, conhecem, ou mesmo de suas dúvidas que querem compartilhar. E nesse modo de circulação identificamos a prevalência da oralidade. Quando são convidados a fazer a exposição de um assunto ou uma temática, os professores buscam exemplos práticos de suas ações e, por meio de práticas orais, entrelaçam suas ideias e opiniões, *disponibilizando* aos colegas um repertório de atividades, pensamentos e modos de fazer e viver a docência.

O reconhecimento dos próprios professores acerca da premência da oralidade para as partilhas docentes parece claro nos depoimentos de Melissa e Juliete, professoras participantes da pesquisa:

[...] eu acho que nessas trocas a gente sempre pode aproveitar alguma coisa para a nossa sala. Então sempre tem alguma coisinha, algum tipo, ah, ela fez avaliação oral, na minha sala também, às vezes, dá para fazer avaliação oral, na minha sala dá para trazer alguma problemática [...]. (Melissa).

[...] eu penso que a gente pode sentir mais segurança quando eu sei que alguém fez e deu certo. Então, isso talvez demonstre um pouco da nossa fragilidade na formação inicial. Não sei, agora eu estou extrapolando, então, de repente, será que a gente não se sente um pouco frágil com relação à formação inicial, mas daí encontro minha colega do lado, aqui da minha sala, que já fez aquilo, já fez isso, eu vou lá, pergunto para ela, e se eu achar que também foi legal e deu certo para ela, vai dar certo para mim. (Juliete)

Infere-se que a oralidade é parte integrante da cultura do magistério (Chartier, 2007) e em situações formativas, como na pesquisa ora desenvolvida. Os professores tendem a evocar situações práticas durante a leitura e discussão de textos, de modo a exemplificar com *casos reais* de sala de aula e entrelaçar com a teoria. Seria por meio dessas situações que os docentes fazem circular aspectos do gênero profissional (através das partilhas).

Quando os professores possuem papel ativo nos momentos formativos, participam das discussões e são colocados como atores do próprio processo formativo, como ocorre no curso de extensão foco da pesquisa, em que o professor se posiciona, tal como nos aponta Lima (2013, p. 69): “a favor deste ou daquele modo de enfrentamento de sua realidade

de trabalho” e, a partir de processos dialógicos, “apresenta argumentos para defender ou justificar suas ações profissionais”. É nesse tipo de engendramento de ideias sobre sua atividade cotidiana – em que, ao concordarem ou discordarem da fala do colega, vão construindo, transformando, descartando e inventando novas formas de ação – que se configura a construção coletiva do argumento.

Nesses processos argumentativos, os professores sustentam seus pontos de vista, buscando apresentar e justificar suas práticas. Pressupõe-se, então, que os elementos do gênero profissional docente circulem em momentos e espaços formativos mais sistematizados. Esses espaços são propícios para a construção coletiva do argumento, que se estabelece durante e em torno de uma discussão.

Durante a realização de partilhas, os professores se compreendem a partir do que estamos chamando de *idioma docente*, uma vez que compartilham do mesmo gênero profissional e, portanto, de conhecimentos e saberes que fazem parte da função docente e que eles e elas vão *acessando* à medida que avançam em seu desenvolvimento profissional. O *idioma docente* se encontra em uma dimensão genérica do trabalho, uma vez que os docentes, independentemente dos níveis de atuação, podem compreender uns aos outros do ponto de vista das especificidades da atividade que realizam quando discutem entre si. Nos momentos de partilhas em espaços sistematizados, desencadeiam-se processos coletivos por meio da formação, capazes de permitir a todos e a cada um o envolvimento e o comprometimento com o trabalho docente, por se sentirem pertencentes e responsáveis pela atividade que exercem. Dessa forma, o *idioma docente* circula

em um espaço onde todos podem se expressar em igualdade de condições, constituindo, assim, diálogos profissionais.

Com base na construção coletiva do argumento e no uso do *idioma docente*, os professores compartilham conhecimentos que são considerados possíveis elementos do um gênero profissional docente. Identificamos três desses elementos durante nossa pesquisa: o *segredo*, que se refere ao conhecimento *privado* dos professores, compartilhado nas trocas e partilhas de saberes; a *conexão entre 'os iguais'*, que envolve uma relação de confiança entre os docentes para compartilhar aspectos de seu trabalho em busca de apoio profissional; e a *dinâmica da docência*, que estabelece que o trabalho docente tem um ritmo próprio, diferente de outras profissões, que discutimos a partir do conceito de tempo em *káiros*, o tempo da aprendizagem, em contraposição ao tempo cronológico – *chronos* (Garcia, 1999)

Sobre o primeiro elemento do gênero profissional, o *segredo*, ele diz respeito aos saberes que os professores possuem em relação à sua profissão e que compõem o seu trabalho. Esses saberes são utilizados em ação, mas são compartilhados somente com aqueles com quem o professor estabelece uma relação de confiança, companheirismo ou até mesmo amizade. A fala de Renata remete a essa necessária relação: “*Elas estão tão próximas e se auxiliam tanto, que não tem medo de contar os 'segredos'*” (Renata).

Os segredos compreendem os estilos profissionais (Clot, 2007, 2010) que cada professor constrói ao se apropriar do gênero docente. São modos de fazer, pensar, orquestrar e organizar suas práticas em sala de aula, visando a promover a aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, infere-se

que os segredos são produzidos em uma dimensão singular do exercício, a partir da subjetividade do trabalhador (que engloba história, valores, saberes e experiências), bem como do domínio do gênero e de suas variantes. Importante destacar também que a circulação dos segredos tende a ocorrer horizontalmente entre os sujeitos:

E quando ela (Renata) falou de segredo, isso me veio também à cabeça, porque quando a gente fala que é uma troca dentro do nosso grupo profissional, é um grupo profissional que não é hierárquico, então eu não tenho medo de contar para a minha amiga, porque se eu fiz uma coisa muito errada que não deu certo, ela não é a minha chefe para poder dar um... então é uma troca entre os iguais mesmo. [...] que são os segredos. (Juliete).

A fala de Juliete sugere que os segredos circulam mais entre pares e quando são estabelecidas relações de cumplicidade. Assim, o estilo, por ser uma produção individual (mesmo que apropriada e pautada em um coletivo social), torna-se para o docente um segredo que ele revela e partilha com aqueles em quem confia.

Ao compartilharem seus segredos, os professores fazem circular os estilos profissionais que foram apropriados do gênero docente por cada indivíduo. Desta forma, destaca-se que os momentos formativos que permitem a circulação dos elementos do gênero profissional tendem a ser muito valorizados pelos professores, já que são mais contributivos para o desenvolvimento de suas atividades cotidianas na sala de aula.

Um segundo elemento do gênero profissional que destacamos na pesquisa é a *conexão entre os iguais*, que se refere a uma relação de confiança estabelecida entre os docentes, principalmente de forma horizontal na profissão, quando não há hierarquia entre os trabalhadores. Os professores apontaram essa conexão como uma cumplicidade profissional importante para a realização das trocas e partilhas de conteúdos entre os docentes. O estabelecimento de conexões é pautado por relações de confiança e os professores frequentemente atribuem às partilhas a ideia de apoio (no sentido de respaldo). O professor busca respaldo de algo que já integra a experiência do outro para desenvolver ou *validar* o seu trabalho. A prática do outro torna-se, então, referência, e o professor sente-se mais confortável em suas ações quando sabe que elas existem fora de sua própria prática, tal como nos indica Juliete: *“Então a troca me favorecia o quê? Eu perguntava para ela, eu falava ‘olha, mas o que deu certo e o que não deu?’ Você tem a experiência ali, a experiência é um objeto que você pode moldar, falar sobre ele. Por isso que é legal a troca”*.

A experiência, relatada por Juliete, extrapola a ideia de que o professor segue *receitas* ou *macetes* para a realização de suas atividades. Há a compreensão de que aquilo que o colega faz e partilha é adaptado ou adequado ao novo contexto em que vai ocorrer a ação. O saber é, portanto, apropriado pelo docente com a segurança de que já foi validado pelo colega. Tais argumentos também foram destacados por Chartier (2007, p. 185-186), ao afirmar que

[...] o trabalho pedagógico nutre-se frequentemente da troca de ‘receitas’, reunidas graças aos encontros e aos acasos. As

receitas que foram validadas pelos colegas com quem podem discutir espontaneamente e que são suficientemente flexíveis para autorizar variações pessoais são adotadas mais facilmente do que aquelas que são expostas nas publicações didáticas.

A ideia de apropriação está nas entrelinhas da fala de Maria, uma professora, ao destacar que *“cada turma é de um jeito, cada criança é de um jeito, e essa troca, eu falo: olha, você fez assim com aquele fulaninho talvez dê certo com o meu fulaninho”* (Maria). Observa-se que há o reconhecimento de que os contextos mudam e são diferentes. Portanto, quanto mais a professora consegue compartilhar, discutir e refletir sobre a sua prática, ou seja, quanto mais apoio tiver em suas experiências e na experiência do outro, maior será a chance de sucesso em relação à sua função, que é o processo de ensino-aprendizagem de cada aluno. Para Pinheiro, Costa, Melo e Aquino (2016, p. 120), *“agir é também voltar-se em direção à atividade do outro, seja ela como destino da ação ou como forma de proceder consolidada, de forma temporária, na história transpessoal do gênero”*.

É nas partilhas que, por vezes, o professor ou a professora encontra recursos para sua prática. Para Melissa, as partilhas contribuem

[...] para ter ideias de como eu posso diversificar a minha prática. [...] Isso faz sentido porque é na própria prática, quando eu estou trabalhando, que às vezes você lembra de uma conversa; lembrei disso que eu ouvi lá, ou lembrei do que a minha colega falou ali no corredor; ah, então vou fazer isso na minha sala ou no momento que você está no conflito; ah, isso dá certo, vou tentar para ver se dá certo. (Melissa).

Assim, a ação docente vai se tornando o produto da relação dialética entre o estilo profissional próprio e os estilos profissionais dos pares, agregados ou reconhecidos como respaldo de suas práticas. E, nessa relação, “há espaço para o desenvolvimento, pois existem mais possibilidades do que a que se manifestou concretamente na ação. Há, portanto, condição necessária para se agir sobre o próprio agir, para voltar-se sobre o próprio fazer” (Pinheiro; Costa; Melo; Aquino, 2016, p. 121), o que é possível quando o professor reflete sobre suas ações. Tais ações passam, então, a serem integradas à sua própria prática docente.

Em síntese, a questão da conexão entre iguais destacada pelos participantes remete a uma abertura dos pares para a socialização de seus estilos profissionais (a desprivatização das práticas), numa busca por conhecimentos, leituras, práticas e até dicas que atendam a suas necessidades e anseios pedagógicos, o que só acontece quando é estabelecida uma relação de confiança.

Um terceiro elemento do gênero profissional docente, que nomeamos de *dinâmica na docência*, é relatado pelos docentes como aquilo que ocorre durante a aula, repleta de pausas e retomadas, com várias coisas acontecendo ao mesmo tempo com diferentes sujeitos em diferentes níveis de aprendizagem, e o professor vai aprendendo a lidar com isso. Nessa dinâmica da docência, o professor reconhece a multiplicidade de tarefas que compõem seu trabalho durante uma aula e salienta que essa condição vai sendo apropriada com o tempo de experiência na docência:

Eu queria explicar para ela (a estagiária): olha, eu sei exatamente o que está acontecendo ali. Eu não preciso estar lá

para saber, eu sei a voz de quem está falando demais, eu sei que aquele ali não terminou ainda, apesar de eu estar aqui fazendo atividade com esse. Então, essa dinâmica que a gente vai conseguindo com o tempo que é difícil... (Renata).

A dinâmica descrita pela professora indica uma forma de ação durante o desenvolvimento do trabalho docente em que tudo é urgente. Perrenoud (2001) diz que agir *na* urgência é diferente de agir *com* urgência; portanto, pressupõe que o trabalho do professor exige a tomada de decisões, intervenções ou julgamentos em momentos oportunos, tendo que ter a astúcia de interpretar indícios e fragmentos de acontecimentos que não é possível observar por inteiro, e isso é complexo. Ao reiterar essa ideia no prefácio do livro de Perrenoud, Lino de Macedo (2001, p. vii) observa: “É urgente no sentido de que age simultaneamente. [...] Urgência implica a ideia de aqui e agora é tudo do que dispomos para agir em benefício de nossos alunos”. O autor afirma, ainda, que “urgência implica a ideia de que temos que valorizar o instante a fim de mobilizar nossos melhores recursos (saberes) em favor de metas ou propósitos educacionais” (Macedo, 2001, p. vii).

O ritmo na docência é intenso. No cotidiano da aula, o professor precisa tomar decisões o tempo todo, pois tudo acontece ao mesmo tempo. É uma dinâmica marcada por um ritmo, muitas vezes acelerado e caótico, em que há um circuito a cumprir, uma cadência e um compromisso que impõem uma multiplicidade de tarefas simultâneas e que se alteram quando os contextos mudam. Trata-se de um fazer complexo.

Discutimos a questão da dinâmica na docência e seu ritmo, com a questão da temporalidade em sala de aula que, pres-

supomos, se configura a partir de duas dimensões do tempo – *kairós* e *chronos*. De acordo com Garcia (1999, p. 122), *kairós* é “o tempo estratégico, apropriado para determinada ação, e *chronos*, o tempo dos relógios, mecanicamente mensurável”.

O tempo em *kairós* refere-se ao tempo da escola e da sala de aula, momento em que é possível reconhecer e conhecer um acontecimento, bem como tomar decisões e ações para atender às necessidades de aprendizagem do aluno. Por outro lado, a organização escolar com sucessão de períodos muito breves (menos de uma hora para cada matéria) e a forma como as atividades são detalhadas para serem executadas em determinado tempo, de forma simultânea e homogênea, revelam que o tempo em *chronos* é o que marca a cultura da escola. As partilhas têm se apresentado como contributivas nessa dinâmica da docência e nessa gestão de classe, pois é algo que o professor ganha com a experiência, conforme depoimento de Elisa:

[...] quando eu comecei a dar aula, eu ficava pensando... a gente ia naquelas reuniões de conselho, e cada um ia contando do seu aluno. Eu ficava pensando assim: gente, será que um dia eu vou saber da sala inteira desse jeito? Eu tenho uma amiga que sabe até os nomes e sobrenomes. Eu falava assim: gente, será que um dia eu chego lá? E você vê, a gente vai... [...]. A gente anota pelo fato de a memória falhar, mas a gente é capaz, se alguém chegar e me falar sobre esse, você fala que tem isso, que tem aquilo, que tem aquilo... (Elisa).

Elisa sugere que há aspectos da dinâmica do trabalho docente que o professor só alcança com a experiência. Quan-

do a gestão da própria classe já está estabelecida, o professor pode perceber e contribuir com colegas que atuam na mesma escola, contribuindo para a dinâmica nesse outro espaço, como propõe Gariglio (2004).

Diante dessa dinâmica e da diversidade de ações que ocorrem ao mesmo tempo, surgem os imprevistos e, mesmo planejando, “*you não tem um caminho muito certo para seguir, as coisas vão acontecendo [na sala de aula]. [...] E aí a gente não sabe o que faz com o tempo, [...] e a gente fica mesmo angustiada*” (Renata). Esse tempo ao qual a professora Renata se refere é *chronos*, o tempo cronológico e fragmentado. No entanto, a aprendizagem do aluno acontece em outro tempo: *kairós*. E, considerando que os alunos possuem ritmos de aprendizagem diferentes, tem-se a definição do ensino como algo complexo.

Em síntese, o trabalho docente gira em torno da gestão da dinâmica da docência, que é difícil, complexa e, portanto, exige dos professores saberes e aprendizagens constantes, uma vez que os contextos também se alteram (de um ano para o outro, de um nível de ensino para outro, de uma turma para outra, de uma escola para outra etc.). Tal argumento envolve o que os professores participantes trouxeram como a dinâmica da docência, que, pressupomos, compõe um importante aspecto do gênero profissional docente.

Algumas considerações

Após ter contextualizado a pesquisa e seus resultados, neste momento é importante posicionar de que forma o conhecimento sobre alguns elementos de um gênero profissio-

nal docente pode contribuir para questões de profissionalidade e para a profissionalização docente.

Enfatizar a relevância das partilhas docentes é reconhecer que esses profissionais possuem saberes específicos da prática do magistério, os quais não apenas se aprimoram individualmente, mas também têm potencial de formar seus pares e contribuir para os processos de socialização profissional. Apesar de ser importante a formação inicial – tanto acadêmica quanto profissional –, que oferece bases teóricas, intelectuais e críticas, é válido destacar que os professores adquirem conhecimentos e habilidades específicas quando entram na profissão e começam a trabalhar em seus ambientes de trabalho, incorporando o gênero profissional. Além disso, os próprios docentes geram saberes e conhecimentos novos no dia a dia de suas aulas.

Pensar acerca dos saberes docentes e de sua circulação está em sintonia com a proposição de Nóvoa (2019) da criação de um *terceiro lugar* da formação de professores, onde universidade, escolas e sociedade devem assumir responsabilidades na formação docente e na transformação da escola. Esse novo espaço tem o papel fundamental de ligar a formação à profissão (um dos caminhos da profissionalização docente). Para avançarmos no processo de profissionalização do magistério, precisamos garantir uma formação profissional sólida, inicial e continuada, bem como o envolvimento dos professores nesse processo.

Reforçando a importância de conhecermos sobre o gênero profissional docente e sobre a circulação e a apropriação dele pelo grupo, temos novamente Nóvoa (2019, p. 14) lembrando que “ninguém se torna professor sem a colaboração

dos colegas mais experientes. Começa nas universidades, continua nas escolas. Ninguém pode ser professor, hoje, sem o reforço das dimensões coletivas da profissão”. Os docentes podem (e devem) envolver-se em pesquisa e desenvolvimento de práticas de ensino inovadoras, além de compartilhar suas experiências com novatos e colegas.

Ao abordarmos a relação entre o gênero profissional e a profissionalização, torna-se importante compreender as tensões e mudanças que ocorrem no atual modelo educacional. A construção da profissão docente está em curso e adquire significado quando ocorre a partir do grupo profissional, conforme apontado por Nóvoa (2009). Os professores precisam saber que possuem saberes específicos para a sua atuação, percebendo que há na profissão uma história construída coletivamente e se reconhecendo na atividade que realizam (Clot, 2007, 2010).

A criação e o fortalecimento da profissão docente devem ser ancorados em uma formação inicial robusta, na qual tanto a universidade quanto a escola assumam a responsabilidade pela formação dos futuros profissionais (Nóvoa, 2009, 2019). Além disso, a promoção de encontros intergeracionais (Sarti, 2009, 2013b) pode levar à socialização na profissão e ao acesso a conhecimentos e reflexões situadas, favorecendo também a genericidade, ou seja, a capacidade de transformar, ampliar e recriar o gênero profissional, atualizando-o constantemente, já que este é inacabado (Clot, 2007, 2010; Roger, 2013). Isso leva também ao desenvolvimento de uma profissão que se adeque à nova forma de escola contemporânea, que está passando por uma complexa metamorfose (Nóvoa, 2019), sendo necessário que a profissão docente se desenvolva para atender a essa nova realidade educacional.

Referências

- AMBROSETTI, N. B.; ALMEIDA, P. C. A. A constituição da profissionalidade de professoras de educação infantil. In: CORDEIRO, A. F. M.; HOBOLD, M. S.; AGUIAR, M. A. L. (orgs). **Trabalho docente: formação, práticas e pesquisa**. Joinville, SC: Editora Univille, 2010. p. 187-205.
- BARROS, M. E. B.; EIRADO, E. P. A. Psicologia e trabalho docente: intercessões com a clínica da atividade. **Psicologia & Sociedade**, v. 26 (n. spe.), p. 150-160, 2014. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822014000500016>
- BOURDONCLE, R. La professionnalisation des enseignants: les limites d'un mythe. **Revue Française de Pédagogie**, Paris, n. 105, p. 83- 119, 1993.
- CHARTIER, A.-M. A ação docente: entre saberes práticos e saberes teóricos. Trad. Flávia Sarti e Teresa Van Acker. In: CHARTIER, A.-M. **Práticas de leitura e escrita: história e atualidade**. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007. p. 185-207.
- CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Trad. Adail Sobral. 2. ed. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes, 2007.
- CLOT, Y. **Trabalho e poder de agir**. Trad. João Guilherme de Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

FREIDSON, E. Para uma análise comparativa das profissões: a institucionalização do discurso e do conhecimento formais. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, n. 31, ano 11, p. 141-154, jun. 1996.

FREIDSON, E. **O renascimento do profissionalismo**: teoria, profecia e política. São Paulo: EDUSP, 1998.

GARCIA, T. M. F. B. A riqueza do tempo perdido. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 109-125, jul./dez. 1999. <https://doi.org/10.1590/S1517-97021999000200009>

GARIGLIO, J. Â. A cultura docente de professores de Educação Física de uma Escola profissionalizante: saberes e práticas profissionais em contexto de ações situadas. 291 p. Tese (Doutorado) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

GIORDAN, M. Z. **A circulação de saberes entre professores**: uma análise a partir do gênero profissional docente. 147 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, SP, 2019.

GIORDAN, M. Z.; SARTI, F. M. Autoconfrontação cruzada em grupo focal: recurso metodológico para pesquisas em Educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 102, n. 262, p. 707-722, 2021. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.102i262.4726>

JEDLICKI, L. R.; YANCOVIC, M. P. Desprofissionalização docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2010.

LIMA, A. P. Dialogismo, argumentação e desenvolvimento humano: uma abordagem de gestos profissionais docentes por meio do método da autoconfrontação. **Revista Bakhtiniana**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 59-81, jan./jun. 2013. <https://doi.org/10.1590/S2176-45732013000100005>

MACEDO, L. Prefácio. In: PERRENOUD, P. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Trad. Cláudia Schilling. 2. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p. v-ix.

NÓVOA, A. Formação de professores e formação docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote. 1992. p. 15-33.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**. v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. <https://doi.org/10.1590/198053144843>

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>

PERRENOUD, P. **Ensinar**: agir na urgência, decidir na incerteza. Trad. Cláudia Schilling. 2. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PINHEIRO, F. P. H. A.; COSTA, M. F. V.; MELO, P. B.; AQUINO, C. A. B. Clínica da atividade: conceitos e fundamentos teóricos. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 68, n. 3, p. 110-124, dez. 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/arb/v68n3/09.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2023.

ROGER, D. R. Gênero de atividades profissionais, variantes estilísticas e genericidade em clínica atividade. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 16, n. especial 1, p. 133-144, 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-37172013000300013. Acesso em: 12 jan. 2023.

SARTI, F. M. Parceria intergeracional e formação docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 133-152, ago. 2009. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982009000200006>

SARTI, F. M. Pelos caminhos da universitarização: reflexões a partir da masterização dos IUFM franceses. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 04, p. 215-244, dez. 2013a. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982013000400010>

SARTI, F. M. Relações intergeracionais e alternância na formação docente: considerações a partir de uma proposta de estágio supervisionado. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 46, p. 83-99, set./dez. 2013b. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/4174>. Acesso em: 12 jan. 2023.

SARTI, F. M. O curso de pedagogia e a universitarização do magistério no Brasil: das disputas pela formação docente à sua desprofissionalização. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. 1-18, 2019. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945190003>

SCHWARTZ, Y. Os ingredientes da competência: um exercício necessário para uma questão insolúvel. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 65, p. 101-140, dez. 1998. <https://doi.org/10.1590/S0101-73301998000400004>

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

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para frente, três para trás. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr.-jun. 2013. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000200013>

WITTORSKI, R. A contribuição da análise das práticas para a profissionalização dos professores. Trad. Denise Radanovic Vieira. **Cadernos de Pesquisa**. v. 44, n. 154, p. 894-911, out./dez. 2014. <https://doi.org/10.1590/198053143039>

9. *Fake news* e negacionismo científico: desafios à atividade docente e à formação inicial¹

Maria Emanuela Esteves dos Santos

1 O texto apresenta resultados da pesquisa de pós-doutorado realizada na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, de agosto de 2021 a julho de 2022, sob a supervisão de Belmira Oliveira Bueno.

Diversas instituições, bem como a sociedade em geral, vêm sofrendo hoje com um fenômeno de roupagem nova, fruto da comunicação em massa propiciada pela expansão das tecnologias digitais: as chamadas *fake news*. Esse termo refere-se a informações falsas que ganham grande repercussão pela veiculação que recebem e pela velocidade de sua propagação em mídias sociais. A cada dia, os recursos para a produção de notícias falsas se tornam mais sofisticados, na medida em que seu poder de interferência sobre a opinião das pessoas se torna perceptível nas dimensões econômica, social e política. A manipulação dos dados coletados nos acessos digitais e a sua utilização para produção de notícias ou informações forjadas para o perfil de cada grupo também se tornaram cada vez mais notáveis e levantaram o alerta para a sua influência nas diferentes instâncias da vida em sociedade.

No âmbito específico das ciências, as *fake news* são responsáveis por um clima de desconfiança em relação ao discurso científico, proporcionando muitas vezes uma espécie de negacionismo de suas prescrições e ocasionando uma produção de desinformação em massa. É fato que as *fake news* não são as únicas responsáveis por certa relação de desconfiança com as ciências e que tal temática esbarra em questões mais complexas e de variadas origens, tais como a influência do discurso religioso ou as críticas levantadas pelas próprias ciências sociais quanto ao lugar e à validade do discurso científico em geral. Ademais, o fenômeno das *fake news*, ou de propagação de uma versão alterada dos fatos, de certa forma, sempre ocorreu em nossa sociedade, aliando-se a esse clima de persistente desconfiança com as

ciências. A diferença agora está na velocidade com que essas notícias falsas se propagam nas diversas mídias sociais, no impacto dessa velocidade e no alcance sobre a relevância do discurso científico na vida em comum. A informação e a divulgação dos saberes científicos, antes centradas no jornalismo científico ou nos meios oficiais de divulgação desses saberes, hoje circulam em diferentes meios digitais e nem sempre vêm acompanhadas da fidedignidade necessária. O que poderia ser uma maior democratização das informações científicas na sociedade acabou por se tornar um espaço de disputa entre o real e o fictício nesse campo (Gomes; Penna; Arroio, 2020). Vemos surgir nos espaços midiáticos a propagação de notícias falsas no âmbito das ciências, associadas a um clima de negacionismo científico e de discursos de ódio, que acabam se direcionando aos espaços e sujeitos ligados à produção da pesquisa e do conhecimento, como as universidades e outras instituições de caráter científico e educativo.

Em razão disso, afirma-se a necessidade cada vez maior, em nossa sociedade, de uma educação para as ciências como forma de distanciar-se dessa cultura da desinformação, o que tem sido estudado por um campo relativamente novo chamado *sociologia da ignorância*. Tal campo ganhou força nos últimos tempos, haja vista a apropriação do negacionismo científico como uma política de Estado, incorporado ao discurso oficial, levando a uma *Agnotologia* (Leonel, 2020). Exemplo disso vimos acontecer claramente nas políticas e discursos incorporados por alguns governantes no enfrentamento da epidemia pelo coronavírus que enfrentamos recentemente.

Por outro lado, resgatar uma educação para as ciências não significa retomar a ideia clássica, já bastante deba-

tida, das ciências como única e legítima fonte de um saber estável e determinado, tal qual defendido pelos ideais positivistas. Ao contrário, na concepção contemporânea de ciência temos mais claramente a ideia de um *universo heterogêneo e fragmentado* no qual importam menos as *situações estáveis e as permanências* que as *evoluções, as crises e as instabilidades*. Conforme muito bem defendido por Prigogine e Stengers (1991) na célebre obra *A nova aliança: metamorfose da ciência*, as ciências estariam muito mais inseridas na dinâmica cultural que levou à produção de suas concepções, do que em verdades absolutas inscritas em leis da natureza. Ou seja, não se trata de buscar nos saberes científicos a panaceia capaz de resolver todos os problemas básicos da humanidade, levando a uma sensação de progresso e civilização, como já se viu na história das ciências. Mas de buscar um equilíbrio entre os diferentes saberes que circulam em nossa sociedade, entre eles, o saber científico bastante atacado nos últimos tempos pelo negacionismo científico e pelas *fake news* nos veículos digitais.

O desafio de enfrentar essa temática consiste exatamente em demonstrar que os saberes das ciências, considerados em sua dinâmica cultural e aliados de outros saberes, não perdem com isso sua relevância e pertinência social; ao contrário, esse reconhecimento mostra, na verdade, um olhar mais realista para os seus limites e, portanto, para o delineamento de sua busca por novos contornos. O desafio aqui, contudo, é expor dados que fortaleçam o argumento de que não se trata de um relativismo que fragiliza as convicções científicas, termo que muitas vezes é usado pelos que buscam pôr em xeque o discurso científico. A esteira des-

sa problemática tangencia, portanto, considerações sobre a ciência que vão desde sua relação com outros saberes e a fronteira do relativismo, que pode ser equivocadamente associada a essa maior clareza sobre o lugar do discurso científico na nossa sociedade. Questão complexa que, sem dúvida, perpassa a fundamentação desse campo de reflexão relativo às *fakes news* no âmbito científico.

Com efeito, trata-se de uma crítica que já se faz há algum tempo sobre o lugar das ciências como um campo legítimo, mas não único de saber, tanto quanto do combate a um irracionalismo que pode surgir como efeito colateral de um mal-entendido dessas críticas à ciência, naquilo que a remete à ideia de uma razão universal. Tal cenário se agrava ainda mais devido à disseminação de *fake news* relativas às questões científicas, bem como ao anticientificismo e aos discursos de ódio que se direcionam para as instituições e sujeitos promotores do conhecimento científico.

É nesse sentido, pois, que este texto levanta a questão: de que forma esse debate tem ou não chegado nos espaços de formação inicial de professores, dimensionando o impacto desses fatos sobre as condições para a atuação docente?

A profissão docente, os discursos midiáticos e os saberes científicos

A profissão docente é, sem dúvida, uma das aliadas mais relevantes na divulgação e apropriação dos saberes científicos na sociedade. É através da formação básica nos anos dos ensinos fundamental e médio que esses saberes são preparados para serem compreendidos pelos sujeitos em de-

envolvimento na nossa sociedade. O professor seria, então, um primeiro porta-voz desses saberes, levando-os ao conhecimento e à apropriação por seus alunos. Como fica, contudo, o lugar desses saberes no espaço escolar, intermediado constantemente pelos discursos negacionistas das ciências ou por *fake news* amplamente divulgadas? Como fica a distorção dos fatos reais e seus impactos na sociedade, uma vez que o lugar do discurso do especialista é posto em xeque? Vimos recentemente, por exemplo, o avanço descontrolado e criminoso do desmatamento e das queimadas de nossas florestas acontecer sob o nosso olhar atônito e sob o alerta de diversos especialistas, sendo amenizado por discursos oficiais que afirmavam não haver nada de novo e de diferente nesse quadro, comparativamente ao que já acontecia antes. Como a formação de professores deve se preparar para o enfrentamento desses desafios que impactarão sobre os conhecimentos a serem transmitidos por suas disciplinas e conteúdos escolares? Como se preparar para o enfrentamento dos discursos da *terra plana* ou do *movimento antivacina*, por exemplo? Ou seja, como se preparar para o enfrentamento de discursos midiáticos que possam vir a deslegitimar as análises e orientações dos pesquisadores sobre saúde, meio ambiente, educação, desenvolvimento social, entre outras questões fundamentais para a vida em sociedade?

Para tanto, acreditamos, como Gomes, Penna e Arroio (2020), que é preciso, em um primeiro momento, compreender de que forma o discurso midiático opera para a propagação dos fatos falsos em relação às comprovações científicas. De acordo com os autores, é preciso perceber que o discurso midiático das *fake news* atua numa relação entre percepção

e persuasão, fazendo um apelo bem mais às emoções dos leitores do que à sua capacidade crítica, haja vista um *modus operandi* muito parecido com o do discurso publicitário. Assim, a credibilidade das *fake news* estaria muito mais atrelada à persuasão cada dia mais aprimorada desses discursos, do que necessariamente à veracidade dos fatos, até mais evidente do que a distorção destes. É preciso compreender e reconhecer os recursos de apelo e *legitimidade* em que se baseiam esses discursos falseados para que se possa aguçar a capacidade crítica dos leitores em saber percebê-los e combatê-los. Consideramos essa tarefa uma necessidade premente hoje na formação inicial de professores. Para Gomes, Penna e Arroio (2020), trata-se de ações cada vez mais efetivas para o *letramento científico* da população em geral, uma vez que, de acordo com o estudo realizado pelos autores, os condicionantes renda familiar e nível de escolaridade interferiram sobremaneira nas investidas bem-sucedidas desses mecanismos persuasivos dos discursos falseados sobre os sujeitos investigados. Trata-se de perceber através da pesquisa dos autores que quanto menos contato com os saberes científicos e menos proximidade com suas instituições promotoras e divulgadoras, maior é a dificuldade de questionar a credibilidade das informações falseadas. Por outro lado, destacamos, por nossa vez, a necessidade não apenas de um letramento científico da população, mas também a importância de uma alfabetização midiática e de investidas em ações de combate à desinformação, como já tem sido realizado por muitos órgãos internacionais que atuam nesse sentido.

Essas ações têm surgido e ganhado repercussão pelo adensamento das questões aqui levantadas. Isto porque, se-

gundo Gomes, Penna e Arroio (2020), dois acontecimentos recentes no contexto político mundial acenderam o alerta para a predominância das opiniões e crenças pessoais sobre a avaliação dos fatos: a eleição de Donald Trump para a presidência dos Estados Unidos e a saída do Reino Unido da União Europeia, ambas em 2016. Esses eventos foram marcados por grande número de notícias falsas divulgadas, sobretudo, nas mídias sociais. Tais fatos mostraram o apelo muito maior à percepção subjetiva dos sujeitos e às suas concepções de mundo, do que à realidade *objetiva dos fatos*. Da mesma forma, foi espantoso o grande número de notícias falsas que circularam nas mídias sociais e interferiram flagrantemente nas ações de combate à disseminação do coronavírus em nossa sociedade entre os anos de 2020 e 2022.

De acordo com o *Oxford Dictionary*, trata-se do reino de uma *pós-verdade* que se deflagrou e que levou a relevar a seriedade dos usos dos dados pessoais dos usuários nas grandes redes sociais, tais como Facebook, Instagram, WhatsApp e Twitter (Gomes; Penna; Arroio, 2020). O levantamento e o uso desses dados permitem mapear o *mundo* de crenças, gostos e interesses de cada indivíduo, tornando esses dados valiosos para o mapeamento do que será mais apelativo às suas percepções particulares, além de possibilitar que sejam usados para manipular a opinião das pessoas por meio da produção de notícias falsas que fazem apelo ao seu perfil. Trata-se de um intrincado mecanismo muito específico do mundo digital hoje que só aos poucos vai sendo percebido, bem como seus usos e riscos em sociedade nos âmbitos político, econômico e social. Falar em termos de *pós-verdade*, contudo, não significa falar na substituição de um tempo em

que a verdade pura e objetiva tenha imperado. Esse tempo nunca existiu, como afirma Genesini (2018), afinal, sempre houve notícias falsas. O que se destaca neste momento é a velocidade com que tais *fake news* se propagam, usando frequentemente os recursos de propagação e captação de dados das redes sociais (Gomes; Penna; Arroio, 2020).

O objetivo aqui é, pois, trazer essa problemática para o âmbito da formação inicial de professores, abrindo um espaço de discussão sobre essas questões e proporcionando a reflexão crítica sobre a influência das mídias digitais em nossa vida, bem como sobre a relação que somos capazes de estabelecer hoje com o conhecimento e a informação a partir das tecnologias de informação e comunicação.

Para tanto, recorre-se inicialmente à obra do filósofo francês Michel Serres, que é um entusiasta das tecnologias de informação e comunicação, naquilo que elas podem trazer de contribuição para um outro tipo de relação com os saberes científicos. Esse entusiasmo se dá, sobretudo, na possibilidade que Serres entrevê de uma maior aproximação entre os dois grandes campos de saberes das ciências, quais sejam: os saberes da natureza e o das ciências sociais.

Para Serres, a democratização e a popularização do acesso a esses saberes – que as tecnologias digitais são capazes de proporcionar hoje – são elementos únicos na história que devem ser considerados em seu potencial formativo. Na sua última obra, *Relire le relié* (Serres, 2019), o filósofo defende sobremaneira que vivemos um momento propício para a interligação entre os diferentes saberes que levariam as ciências a uma necessidade de síntese, reconstrução e aproximação entre si. A era das divisões e decomposições dessa

vocação analítica, que a ciência tradicionalmente exerceu ao longo de boa parte de sua história, está sendo substituída, em razão dos problemas contemporâneos, pela necessidade de soluções globais que tendem a nos levar a uma maior aproximação entre os diferentes saberes.

O adensamento dessa discussão a partir da referência a Michel Serres se faz, portanto, no sentido de compreender que a crítica sobre a influência das mídias sociais na credibilidade das informações científicas pode encontrar, nas próprias mídias e em outras tecnologias digitais, as possibilidades de sua superação, por meio do exercício de um outro tipo de *ciência para a vida*, que desde sempre foi a questão de Serres ao longo de toda sua obra.² Não se trata, portanto, de rechaçar a influência das tecnologias sobre a divulgação e a apropriação dos conhecimentos, mas sim de ter uma melhor compreensão de suas possibilidades e dos diferentes usos que podem ser feitos delas em nossa sociedade.

É neste sentido, por conseguinte, que podemos avaliar a relevância de algumas iniciativas de *divulgadores das ciências* que criam atualmente blogs para tratar de assuntos científicos por meio de uma linguagem mais acessível, ou de intelectuais que aceitam sair dos ambientes exclusivamente acadêmicos para estar nas grandes mídias digitais, tratando de questões científicas e sociais e de sua influência na vida comum. A exemplo disso, temos a influência do infectologista Átila Iamarino e sua presença em mídias digitais de grande circulação, como Youtube, Twitter e Instagram, destacando

2 Inaugurada em 1968, com a sua tese sobre Leibniz, e finalizada em 2019, com *Relire le relié*.

o alerta que ele fez no início da pandemia da Covid-19 sobre a seriedade do risco de contaminação por esse vírus; ou a popularidade de intelectuais como Leandro Karnal e Mário Sérgio Cortella, que aproximam da população em geral temáticas das ciências sociais e da filosofia, refletindo sobre as questões ordinárias da vida humana em uma linguagem comum e descontraída, atraindo milhões de seguidores em suas redes sociais. É através desses instrumentos digitais que esses divulgadores das ciências conseguem fazer o que Yuval Harari (2018) chama de ponte entre as ciências e o público em geral. É no mesmo sentido também que tais iniciativas caracterizam o apelo de Michel Serres quando esse filósofo afirma que é preciso, primeiramente, se instruir muito, frequentar bibliotecas, ler e estudar com muita dedicação os conteúdos e saberes já produzidos, mas, depois, é preciso o movimento de saída desses ambientes para a realidade externa, visto que, se permanecermos nas bibliotecas, só escreveremos livros de livros. É preciso, pois, o retorno ao mundo para tratar das questões da vida comum.

Por outro lado, há, para Serres, uma noção de tempo implicada nas novidades que precisa ser melhor esclarecida para que possamos compreender a lógica de funcionamento das tecnologias e seu impacto nos saberes e na relação da sociedade com esses saberes. Em sua longa entrevista com Bruno Latour no livro *Luzes*, Serres (1999) vai dizer que há diferentes tempos que coexistem num mesmo espaço, acontecimento ou objeto e que, se por um lado destacam a novidade do fato ou objeto, por outro, carregam em si arcaísmos que nos surpreendem. Isso porque, de acordo com ele

[...] o tempo não corre sempre segundo uma linha [...], nem segundo um plano, mas segundo uma variedade extraordinariamente complexa, como se mostrasse pontos de parada, rupturas, poços, chaminés de aceleração fulminante, rasgos, lacunas, tudo isso inserido aleatoriamente, pelo menos numa desordem visível. (Serres, 1999, p. 78-79).

Pensar dessa forma consiste em superar a ideia de que uma enorme distância, ou vários séculos, separam acontecimentos distintos, crenças, concepções e comportamentos. Seguindo a lógica do pensamento linear, poderíamos considerar que há um passado na relação com as mídias que foi superado; um passado de acontecimentos, crenças, concepções e comportamentos que a era do digital, por exemplo, poderia nos ter feito superar. Por outro lado, que a era digital estaria trazendo questões éticas, estéticas e políticas muito próprias de seu tempo. Mas será mesmo?

Vejamos. Quando somos convidados a pensar que o tempo não se desenvolve sempre de acordo com uma linha, vencemos a limitação que não nos permitia perceber que é possível existir “na cultura, coisas que a linha fazia parecer muito distantes e que na verdade estão próximas” (Serres, 1999, p. 79), ou pelo contrário, coisas que pareceriam muito próximas e que na verdade estão distantes. Ou seja, algo que nos faz perceber que o tempo escoia de maneira extraordinariamente complexa, inesperada, complexa. “O tempo se dobra ou se torce; é uma variedade que seria preciso comparar à dança das labaredas em uma fogueira, aqui entrecortadas, lá verticais, móveis ou inesperadas” (Serres, 1999, p. 79). O tempo é turbulento, logo, a urgência do presente vem impregnada de uma multitempo-

ralidade que remete a algo passado, contemporâneo e futuro simultaneamente. De maneira simultânea, “fazemos ao mesmo tempo gestos arcaicos, modernos e futuristas” (Serres, 1999, p. 82). Nossos objetos são, por conseguinte, policrônicos, multi-temporais, mostrando um tempo multiplamente dobrado.

Enquanto a geometria métrica é a ciência das distâncias bem definidas e estáveis, a topologia é a ciência das proximidades e dos rasgos. Trata-se do tempo dobrado, na contramão de um tecido passado de modo plano. “O tempo não escoar como se crê, “o arcaico encontra-se sempre ao nosso lado” (Serres, 1999, p. 83). Contudo, não compreendamos esse arcaico apenas como algo ruim, limitado, que devesse ser superado. Ao contrário disso, no tempo imbricado, o vigor e a novidade podem estar instalados precocemente naquilo que cronologicamente possa ter surgido num tempo muito distante. Isso porque, “a arte, a beleza, o pensamento profundo conservam a juventude ainda melhor do que uma geleira [...]. Somos arcaicos em três quartos de nossas ações, poucas pessoas, um número ainda menor de pensamentos estão, em toda parte, presentes em sua própria época” (Serres, 1999, p. 84).

Quando somos propostos a pensar a formação docente na urgência do presente, devemos ter em mente essa complexidade que compõe o que seria esse presente. Devemos pensar nas diversas temporalidades que atravessam os fenômenos que hoje nos afetam e como precisamos decompor essas temporalidades, superando a simples ideia de uma novidade, de novos tempos, mas vendo nesse atual uma imbricada relação de tempos diversos, de questões atravessadas por concepções que já deveriam ter sido superadas, porém ressurgem como que incrustadas em nossa história e sociedade, tais como os conserva-

dorismos e fascismos que nos assolam atualmente, bem como a capacidade de ver o vigor e o frescor de ideias e concepções, criações que, mesmo tendo surgido em outras épocas, tanto têm para nos dizer e nos orientar nessa urgência do presente.

Nesse sentido é que devemos refletir sobre os fenômenos das *fakes news* e do negacionismo científico que estão, nos últimos tempos, de certa forma, amplamente desenvolvidos e debatidos. Uma breve pesquisa nas plataformas de periódicos, livrarias e bibliotecas nos traz um bom número de artigos, *e-books* e livros recentes abordando essa questão e buscando relevar a importância do conhecimento científico e do combate ao negacionismo. Descortinam-se também ferramentas de identificação e combate às *fake news*, mostrando de que forma o problema histórico das notícias distorcidas, com o intuito de atender a interesses específicos, apropriou-se dos recursos digitais atuais e como se apresenta sobre esse novo suporte de ancoragem e disseminação. A novidade nesse cenário é, contudo, não encontrarmos uma sólida apropriação dessa discussão pelo campo da formação docente, tendo em vista o impacto desses fenômenos também sobre a prática do professor em sala de aula. Releva-se, por exemplo, a ausência desse debate nas diretrizes curriculares vigentes atualmente para a formação de professores (Resoluções CNE nº 02/2019; nº 01/2020; e BNC-Formação).³ O capítulo busca fazer um des-

3 Apesar de a Resolução CNE/CP nº 02/2015 ter sido revogada pela instituição das Diretrizes (CNE nº 02/2019 e 01/2020), as diversas entidades representativas no campo da formação de professores ainda lutam pela revogação desses últimos dispositivos e pelo retorno ao que determinava a Resolução nº 02/2015, pelo carácter consultivo e democrático que ela apresentou em sua constituição, bem como pelos avanços que trouxe para o campo e que foram em parte perdidos pelas novas diretrizes.

taque, pois, para a relevância da inclusão desses temas nos processos de formação inicial de professores atualmente.

A temática das *fake news* na formação inicial de licenciandos

Elegemos a pesquisa-ação como a metodologia mais apropriada aos objetivos da pesquisa. Para efetivá-la, realizamos, no ano de 2022, a inserção em campo para a busca de dados e intervenção, a partir de oficinas realizadas com alunos de licenciatura dos cursos de Pedagogia e Ciências Biológicas de uma universidade federal no interior de Minas Gerais.

No desenvolvimento das oficinas ocorreram cinco encontros presenciais com cada grupo, separadamente, quando foram realizadas atividades de exposição, debate e diálogos com os participantes sobre as experiências que estes têm com as mídias sociais e sobre o tipo de relação que eles estabelecem com os conhecimentos científicos. Cada encontro teve a duração de aproximadamente três horas e aconteceu no horário regular das aulas de Didática (curso de Pedagogia) e de Políticas Públicas (curso de Ciências Biológicas).⁴ A participação dos alunos foi voluntária e houve emissão de certificado ao final para aqueles que participaram ao menos de quatro dos cinco encontros. O convite aos alunos foi feito

⁴ Contamos com a parceria dos professores dessas disciplinas, que interromperam o andamento de suas atividades para que as oficinas pudessem ocorrer durante o turno de aula dos alunos. Por serem cursos noturnos, em que a grande maioria das turmas é composta por alunos trabalhadores, muitos alunos não possuem disponibilidade de horários para realização de atividades extraturno. A possibilidade de realizar as oficinas no horário das aulas garantiu uma adesão quase total dos discentes para a atividade proposta.

presencialmente, com a apresentação do projeto de pesquisa num encontro marcado previamente.

No primeiro encontro o foco foi na exposição conceitual. A pesquisadora estimulou os participantes a falarem, sem sua intervenção, sobre o problema levantado na pesquisa, com o objetivo de conhecer de que forma eles se relacionam com a questão, antes mesmo de qualquer interferência da pesquisadora sobre o assunto. O objetivo era colher a maior quantidade de dados possíveis para um diagnóstico inicial sobre os contornos dessa questão no grupo selecionado. O grupo foi estimulado a falar a partir de três questões que foram colocadas: Você sabe o que é uma *fake news*? Você já teve contato com alguma? Para você, o que é ciência e qual o lugar dela na vida em sociedade?

Após esse primeiro momento de fala dos participantes, passamos para a exposição conceitual do que seria uma *fake news* e seus mecanismos de atuação por meio das grandes mídias sociais.

Num segundo encontro, foram oferecidas aos participantes notícias falsas e notícias verdadeiras que circularam nos meses anteriores nas redes sociais, como forma de perceber se eles eram capazes de identificar as diferenças entre elas, levando posteriormente a um trabalho com o levantamento das principais características de uma notícia falsa e de como saber identificar esses elementos. Abrimos, com essa intervenção, o espaço do debate relativo às *fake news* e sua influência na vida em sociedade.

No terceiro encontro foram oferecidas duas temáticas principais para a conversa sobre a ciência e sua importância em nossas vidas. O objetivo era caracterizar a ciência, os sujeitos e as instituições envolvidas na sua produção, bem

como sua legitimidade quanto aos conhecimentos que produz. Pela relevância do tema naquele momento, tratamos a questão da vacina – O que é? Como funciona? Onde e como surgiu? Seus usos e benefícios, bem como as resistências a ela. Buscamos textos de divulgação e popularização da ciência para o tratamento da questão e confrontamos esses textos com *fake news* ligadas a essa questão, que haviam circulado recentemente.

No quarto encontro tratamos a segunda temática do eixo da ciência: a tentativa de uma defesa do terraplanismo por alguns segmentos da sociedade. Apresentamos o que se afirma, quem afirma e a partir de que objetivo surge tal teoria sem fundamentos científicos. Problemizamos a repercussão de afirmações desse tipo na sociedade e, em contrapartida, apresentamos textos de divulgação da ciência que tratavam dos avanços da humanidade no conhecimento astronômico e seu impacto sobre a nossa vida.

No quinto encontro o objetivo foi refletir sobre o impacto das *fake news* e do negacionismo científico na prática docente, bem como dos discursos de ódio contra as instituições de produção da ciência e do conhecimento. Fechando a pesquisa-ação com o eixo do diálogo, os participantes foram convidados a refletir sobre a legitimidade dos discursos e de quem os profere hoje, sobre o lugar das mídias sociais na circulação desses discursos, bem como sobre a forma como nos relacionamos com essas informações. O objetivo final do encontro foi levar os alunos a perceberem a relevância dessa questão e das ações necessárias no âmbito escolar, a fim de oferecer aos alunos da educação básica uma formação crítica na sua relação com veículos de informação e com os saberes das ciências.

O contato com os alunos dos cursos de Pedagogia e Ciências Biológicas ao longo do desenvolvimento das oficinas foi fundamental para perceber nitidamente como o debate sobre as *fakes news* no âmbito científico constitui uma novidade nos processos de formação docente na licenciatura. Tal discussão, pelo que foi possível perceber, não tem perpassado as disciplinas pedagógicas cursadas por esses alunos, fato que se faz acompanhar da ausência de uma reflexão mais sistematizada sobre o impacto desse fenômeno na futura prática docente, no âmbito da instituição que colaborou com o projeto. Tanto para a equipe gestora desses cursos, quanto para os alunos, tratava-se de um tema novo em seu processo formativo.

Por outro lado, os alunos demonstraram um bom conhecimento sobre o fato, vivenciando-o em diferentes aspectos da vida comum, o que demonstrava o descompasso entre a realidade vivida e a reflexão acadêmica oferecida a esses alunos. A realização das oficinas se tornou, portanto, um espaço rico de troca de experiências e de reflexões que levaram a dimensionar o impacto do fenômeno das *fakes news* e do negacionismo científico sobre a prática docente. Os dois temas elegidos para a abordagem – Covid-19 e terraplanismo – permitiram um rico campo de reflexão pela presença dessas questões na vida de cada aluno, sobretudo no que se refere à pandemia e a tudo o que vinha sendo experienciado pelos alunos naquele momento.

Um dos destaques aos resultados da prática realizada se dá pela conscientização da necessidade não apenas de criticidade e discernimento no consumo de informações veiculadas em ambientes digitais, mas, também, pela necessidade de produção e divulgação de conteúdos

de qualidade como forma de combate às *fake news* no âmbito científico e escolar. A melhor forma de combate a essas informações falsas é a produção de informações verídicas e fundamentadas. Como futuros profissionais do ensino e porta-vozes dos conhecimentos científicos, os alunos perceberam a relevância de uma atitude mais ativa nesses espaços, tornando-se, para além de consumidores conscientes de informações em espaços digitais, produtores ou agentes ativos de produção e divulgação de informações que fomentem o valor da ciência na vida em sociedade. A vivência dessa temática a partir das oficinas oferecidas permitiu, portanto, a inserção dessas reflexões nos espaços de formação inicial de professores, algo que até então não havia ocorrido nos processos formativos dos alunos que participaram da pesquisa.

Considerações finais

Atuando na docência em Didática e Prática de Ensino na graduação e na pós-graduação em educação de uma instituição federal de ensino superior, temos trabalhado há cerca de seis anos com a formação inicial e continuada de professores em cursos de Pedagogia e de licenciatura. A cada programa de curso com os quais trabalhamos, temos contato com as diferentes dimensões priorizadas na formação desses profissionais, as quais abrangem desde o redimensionamento de questões clássicas e conceituais dos processos de ensino e aprendizagem, até os debates sobre os diferentes procedimentos didáticos específicos para o desenvolvimento do trabalho do professor.

No mesmo sentido, as diretrizes curriculares instituídas para a formação de professores em 2015 (CNE nº 02/2015) fizeram relevantes progressos nos direcionamentos apontados para a formação inicial e continuada de professores, sobretudo, considerando o aumento significativo de carga horária dedicada a disciplinas essencialmente pedagógicas, além da associação entre teoria e prática, que ganha maior ênfase nessa regulamentação. Tais alterações se tornaram grandes desafios para a reorganização curricular dos cursos de formação de professores nas diversas licenciaturas vigentes e demandaram um bom tempo para a sua total implementação nas instituições de ensino superior.

Contudo, apesar desses avanços na referida diretriz curricular, não é possível nela identificar – e nem nas duas outras diretrizes posteriores – algum tipo de reflexão relativa à influência das mídias sociais sobre a formação e o trabalho docente. Essa questão também não parece atingir os programas específicos de formação de professores, recentemente formulados em virtude da implementação das novas diretrizes.

Pelo caráter recente do dimensionamento dessa questão em nossa sociedade, talvez seja compreensível que essa discussão ainda não apareça nesses espaços. Não faz muito tempo que o debate sobre a influência das mídias sociais no universo político, econômico e social começou a ser sistematicamente analisado, levando à criação de regulamentações para a proteção dos dados dos usuários e o combate à manipulação desses dados para a disseminação de notícias forjadas de acordo com o perfil dos usuários. Só então essas questões, principalmente em âmbito político, começaram a ser discutidas em espaços mais amplos da sociedade.

O impacto dessas mídias não deixa de alcançar, por sua vez, o campo das ciências, sua validação, legitimidade e lugar na vida em comum hoje. A produção de *fake news*, o negacionismo científico incorporado até mesmo como política de Estado e os discursos de ódio em relação a instituições e sujeitos promotores das ciências começam a ganhar espaço e visibilidade, sendo percebidos claramente na forma como acontece o enfrentamento às questões sobre saúde, meio ambiente, educação, desenvolvimento social, entre outros temas sociais relevantes. Percebe-se uma tendência à deslegitimação dos discursos científicos que deveriam orientar as ações necessárias nesses âmbitos, abrindo espaço para a manipulação dos fatos reais, pelos discursos enganosos e tendenciosos em seus fins. Tal cenário, por conseguinte, atinge diretamente as condições da atuação docente, abrindo espaço para as informações falseadas que confrontam os conhecimentos tratados pelos professores em sala de aula.

À medida que o debate sobre a influência das mídias sociais em diferentes setores da sociedade, sobre a captação de dados dos usuários e sobre a manipulação de informações desses usuários começa a ser cada dia mais intensificado nas diferentes instâncias sociais, consideramos a relevância em trazer tal debate para os espaços de formação de professores, naquilo que essa questão possa impactar diretamente em suas condições de trabalho.

Por outro lado, na esteira da filosofia de Michel Serres, não podemos deixar de relevar a retomada do debate do lugar das ciências na vida comum e o fato de que os novos desafios que o campo científico vive hoje convidam as ciências, cada vez mais, a estarem próximas das pessoas. Para tanto,

é preciso vencer suas rígidas fronteiras disciplinares e seus nichos de especialistas, em prol de uma reflexão mais global diante dos problemas contemporâneos.

Parece inconteste que a formação de professores precisa se ocupar dessa questão. As reflexões levantadas aqui são um movimento discreto na percepção dessa necessidade, na expectativa de que a pesquisa e o debate se instalem e se expandam.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015. Define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a formação continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 out. 2020.

GENESINI, S. A pós-verdade é uma notícia falsa. **Revista USP**, São Paulo, n. 116, p. 45-58, 2018. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/146577>. Acesso em: 18 set. 2020.

GOMES, S. F.; PENNA, J. C. B. O.; ARROIO, A. Fake news científicas: percepção, persuasão e letramento. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 26, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132020000100215&script=sci_arttext. Acesso em: 18 set. 2020.

HARARI, Y. N. **21 lições para o século XXI**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

LEONEL, R. Negacionismo científico: a produção política e cultural da desinformação. Entrevista concedida a Karina Toledo em 02/09/2020. **Agência FAPESP**, 2020. Disponível em: <https://agencia.fapesp.br/print/negacionismo-cientifico-a-producao-politica-e-cultural-de-desinformacao/34028/>. Acesso em: 25 set. 2020.

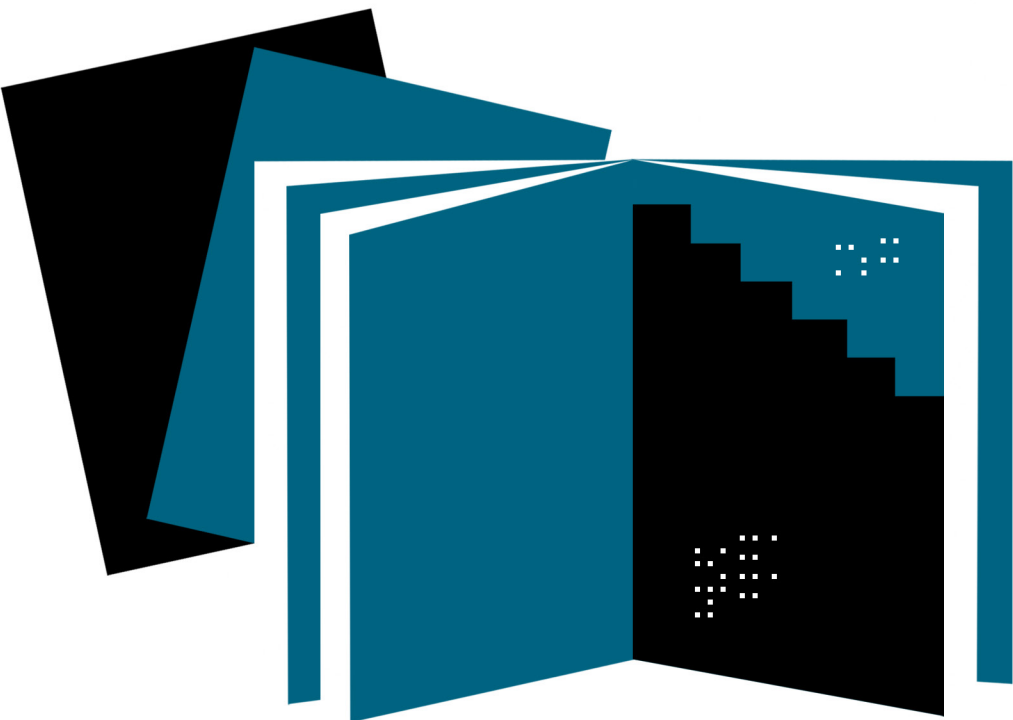
PRIGOGINE, I.; STENGERS, I. **A nova aliança**: metamorfose da ciência. Brasília: Editora UNB, 1991.

SERRES, M. **Luzes**: cinco entrevistas com Bruno Latour. São Paulo: Unimarco, 1999.

SERRES, M. **Relire le relié**. Paris: Le Pommier, 2019.

PARTE 2:

QUESTÕES E ABORDAGENS DE PESQUISA



10. Abordagens biográficas na formação de professores e educação de adultos¹

Belmira Oliveira Bueno

1 A versão original deste texto, sob o título *Biographical Approaches in Education*, foi publicada em: NOBLIT, G. et al. (orgs.). *Oxford Research Encyclopedia of Education (OREE)*. Nova York: Oxford University Press, 2020. v. 1, p. 129-145. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.3>

A formação de professores e a educação de adultos tornaram-se pedras angulares na resolução dos problemas educacionais que desafiam a maioria dos países hoje. Sob diferentes denominações – formação inicial e em serviço, educação continuada, desenvolvimento profissional, aprendizagem ao longo da vida, entre outras –, a recorrência desses temas indica o nível de preocupação de governos, universidades e outras instituições encarregadas da formação de professores, bem como o reconhecimento de que o futuro da sociedade e da própria escola depende, em grande parte, da formação dos professores e de outros grupos que se ocupam da educação. Esse tem sido um grande desafio, especialmente porque implica repensar o lugar que a escola, os professores e demais educadores ocupam nas nossas sociedades. Como formar professores e educadores capazes de atender às demandas da escola e da educação? Quais competências e habilidades devem adquirir para ensinar as novas gerações, considerando, acima de tudo, a heterogeneidade dos grupos que frequentam a escola hoje e desejam prosseguir com sua formação? Como preparar professores e educadores para trabalhar em prol da transformação da escola e de uma sociedade com maior justiça social?

Entre as muitas tentativas que foram feitas para abordar essas questões, estão as abordagens biográficas. Desde a década de 1980, em diferentes países, pesquisadores e educadores colocaram em ação uma série de estudos de biografia, narrativas e histórias de professores e de adultos, bem como outras formas de empregar os métodos de história de vida, para renovar o campo de investigação. Uma vasta literatura tem sido produzida nas últimas décadas nessa pers-

pectiva, dando testemunho de um significativo crescimento da área educacional sob o impulso de tais abordagens. Por certo, havia consenso sobre a necessidade de uma renovação metodológica da pesquisa em educação, mas havia também falta de uma revisão de seus fundamentos teóricos, particularmente no que se refere às funções da escola, ao modo de conceber a formação docente, bem como de adultos e outros grupos que buscam formação, seja inicial ou continuada. De fato, as abordagens biográficas implicam uma outra forma de conceber a educação. Não é mais uma questão de aproximar a educação da vida, mas sim de considerar a vida como o próprio lugar da formação, conforme tem sido reiterado por Pierre Dominicé (2006). Segundo o pesquisador suíço, a instabilidade dos tempos atuais, a perda de referências culturais tradicionais e o surgimento de novas tecnologias, entre outras mudanças rápidas no mundo contemporâneo, exigem uma revisão da base sobre a qual a educação é fundada.

No caso específico dos professores, tratava-se de voltar o olhar para eles não apenas como profissionais do ensino, mas como pessoas de múltiplas identidades, uma vez que também pertencem a outros grupos sociais, seja como jovens ou adultos em formação, homens ou mulheres de diferentes etnias e gêneros, empregados ou em busca de emprego, enfim, como cidadãos de um mundo em constante mudança. Com isso, a vida dos professores deixa de se circunscrever apenas ao mundo da escola para situar-se dentro de horizontes mais amplos. Por outro lado, esse alargamento acaba por incluir outros grupos sociais até então pouco considerados no cenário educativo, como os adultos e profissionais de outras áreas diferentes da educação, considerados em suas di-

ferentes fases da vida. A ideia da aprendizagem ao longo da vida (*lifelong learning*) dimensiona esse cenário e as expectativas que se desenham, principalmente, a partir da última virada de século, alterando sobremaneira as funções da escola e as finalidades da educação, doravante compreendidas em seu amplo escopo de educação formal, não formal e informal. Conforme Alheit e Dausien (2006, p. 178),

A aprendizagem não deve ser somente, e sistematicamente, ampliada para toda a duração da vida. Ela deve também se desenvolver *lifewide*, quer dizer, generalizar-se para todos os domínios da vida; para isso estabelecem-se, portanto, ambientes de aprendizagem nos quais os diferentes modos de aprendizagem se encontram para se complementarem organicamente.

Com a multiplicação das abordagens biográficas, as questões de natureza metodológica, conceitual e epistemológica também se desdobraram, provocando uma efervescência de debates e ideias na área da educação. Contudo, esse desenvolvimento não se deu de forma homogênea. A partir dos anos 1980, o trabalho com histórias de vida e biografias na área da educação passa a mostrar feições e direções distintas, notadamente, entre as experiências levadas a cabo em países de língua inglesa – com foco predominante sobre a vida e a carreira dos professores – e aquelas desenvolvidas nos espaços francófonos – com foco sobre a formação continuada dos adultos. Tais diferenças decorreram de uma conjugação de fatores e das demandas mais específicas de formação que se apresentaram nos respectivos contextos em

que tais experiências têm ocorrido. No entanto, independentemente de suas características específicas, essas tendências podem ser entendidas como expressões do movimento de maior individualização e subjetivismo que está em curso desde a década de 1970 (Delory-Momberger, 2015).

O papel de algumas lideranças foi também crucial nesse processo, pois foi graças a elas e a suas convicções a respeito do caráter promissor das biografias e histórias de vida que tais abordagens puderam prosperar na área educacional. É impossível contemplar neste espaço a riqueza e a densidade de tais experiências, mas é justo mencionarmos alguns pioneiros dentre aqueles que assumiram a tarefa de conduzir esse movimento. Entre os autores de língua inglesa, Ivor Goodson – que em certos momentos contou com a parceria de nomes expressivos, como Stephen Ball e Andy Hargreaves – foi um dos visionários que percebeu o caráter promissor das histórias de vida para a formação e a pesquisa sobre os professores. Nos espaços francófonos, os nomes de Pierre Dominicé, Gaston Pineau e Marie-Christine Josso despontam como os líderes da primeira geração que se responsabilizou pelo trabalho com as histórias de vida em formação no campo da formação de adultos. Essas duas perspectivas mostraram grande vitalidade durante os anos 1980 e 1990, dando testemunho do apelo que as abordagens biográficas exerceram sobre os pesquisadores e formadores, tanto da área educacional como de outros campos que têm por missão o cuidado do outro.

Essas duas tendências, ainda que tenham se desenvolvido no mesmo período, fizeram itinerários próprios, caminhando paralelamente sem estabelecer praticamente diálogo algum. Trata-se de compreender as razões desse mútuo isola-

mento. Nosso objetivo aqui é, pois, apresentar uma caracterização dessas duas correntes que se delinearão com força no âmbito do movimento das abordagens biográficas, precedida por uma incursão no campo da sociologia visando a destacar algumas questões de ordem metodológica e epistemológica. Com esse enfoque, pretendemos enfatizar as potencialidades das abordagens biográficas para o conhecimento da vida dos professores e de outros grupos de adultos de diferentes contextos sociais e profissionais. Ao mesmo tempo, chamamos a atenção para os desafios que os indivíduos estão a enfrentar na sociedade contemporânea, quando levamos em conta o surgimento de novas formas de conceber as subjetividades, conforme o apelo das novas teorias humanas e sociais.²

Histórias de vida e biografias: questões teóricas e epistemológicas

Os pioneiros das abordagens biográficas no campo educacional não estavam trabalhando isoladamente. Na verdade, suas iniciativas faziam parte de um movimento mais amplo

2 Um suporte de caráter mais exaustivo sobre a temática aqui tratada pode ser buscado em alguns trabalhos que trazem revisões ou indicação de leituras sobre temas monográficos diversos, como a bibliografia comentada por Ferrarotti (1990); a antologia e o conjunto de textos críticos sobre pactos autobiográficos oferecidos por Lejeune (2008); a lista organizada por Dominicé (2002) sobre temas diversos relacionados às histórias de vida; e a coletânea monográfica sobre autobiografia coordenada por Loureiro (1991). Importante também mencionar alguns pesquisadores expressivos que abordam a educação de adultos em países fora dos contextos francófonos, como John Field (2006), Barbara Merrill e Linden West (2009) no Reino Unido; Henning Olesen (2015) e Kirsten Weber (2010) na Dinamarca; e Peter Alheit (1995, 2009, 2015) na Alemanha.

voltado à retomada das histórias de vida pelas ciências sociais, tal como fora identificado por Daniel Bertaux (1981) em meados dos anos 1970. Nesse período, Bertaux começa a reunir em Paris pesquisadores de diversos países (Estados Unidos, Canadá, Polônia, Hungria, Itália, Alemanha, Inglaterra, Brasil e França) que estavam desenvolvendo experiências com histórias de vida em seus respectivos campos de conhecimento, usando estruturas teóricas diversas, como o interacionismo simbólico, o marxismo sartriano, o marxismo estruturalista, a antropologia cultural, a psicologia sócio-histórica, a sociologia histórica e a sociologia interpretativa, além de outras. Em *Biography and Society*, Bertaux (1981, p. 6, grifos do autor, tradução nossa) registra que se tratava de uma nova onda cujo fio condutor era dado pelo exame da “conexão entre as dinâmicas sociais e a mudança histórica: qual é a relação entre a *práxis* individual e coletiva e a mudança sócio-histórica?”. Tais eram as preocupações que ele apresentava naquele momento de retomada das abordagens biográficas. Essa perspectiva exigia a discussão de certas tensões e desafios metodológicos, incluindo questões conceituais, a começar pela própria distinção entre *estória de vida* e *história de vida*.³ Para Bertaux, as *estórias de vida* são relatos orais narrados pela própria pessoa a alguém, enquanto *história de vida* é um trabalho mais amplo sobre a vida de uma pessoa ou de um grupo, baseado em diversos tipos de documentos que podem, também, incluir as *estórias de vida*. A invenção do gravador, segundo suas ponderações, modificou de modo sutil, porém substancial, as *estórias de vida* como um tipo de dado. “Enquanto

3 Ainda que no português não tenhamos dois vocábulos para distinguir *story* de *history*, aqui fizemos uso da palavra *estória* para podermos acompanhar os argumentos de Bertaux (1981).

as autobiografias escritas têm apenas um autor, as *estórias de vida* gravadas são o resultado de uma interação entre duas pessoas” (Bertaux, 1981, p. 8, tradução nossa). Conforme advertiu Maurizio Catani (1975, apud Bertaux, 1981), quando publicadas, mesmo que escritas na primeira pessoa, as *estórias de vida* têm de fato dois autores, o narrador e o pesquisador. Isto envolve mais do que uma questão de confiabilidade.

O que realmente está em jogo é a relação do sociólogo com as pessoas que viabilizam seu trabalho aceitando ser entrevistadas sobre suas experiências de vida; e, em sentido amplo, as relações entre a sociologia e a sociedade, entre a busca de conhecimento sobre as relações socioestruturais e os diversos grupos sociais que decorrem dessas relações. (Bertaux, 1981, p. 8-9, tradução nossa).

Vários autores daquela nova corrente estavam atentos a questões de tal ordem e insistiam em afirmar que no trabalho com histórias de vida a situação interacional vivenciada entre pesquisador e depoente não pode ser ignorada no processo de análise. Franco Ferrarotti (1981) chama a atenção para um ponto importante ao observar que aquele que conta sua história de vida não conta a um gravador, mas a uma pessoa. Sua narrativa não é, portanto, um relatório de acontecimentos, mas a totalidade de uma experiência de vida que ali se comunica.

Franco Ferrarotti e Maurizio Catani participaram intensamente desse movimento, dedicando, embora de modo diverso, especial atenção à questão metodológica. Em virtude de ambos terem se tornado referências importantes não apenas para a sociologia, mas também para a educação,

destacamos nesta seção alguns aspectos que caracterizam o pensamento desses dois teóricos. Admite-se que esses destaques podem ajudar na escolha de novos atalhos para os estudos atuais com histórias de vida.

Franco Ferrarotti: a razão dialética e o caráter sintético das biografias

Ferrarotti (1981, 1983, 1990) foi sempre um defensor apaixonado das histórias de vida, sobretudo ao se contrapor aos métodos quantitativos que, segundo ele, haviam esterilizado a sociologia. Ele busca mostrar que o método biográfico, por suas virtudes, responde a uma dupla exigência sociológica: de um lado, à necessidade de renovação metodológica em decorrência de uma crise generalizada dos instrumentos heurísticos da sociologia; e, de outro lado, à necessidade de uma nova antropologia para responder aos apelos de se conhecer melhor a vida cotidiana. As limitações das teorias sociais voltadas às explicações macroestruturais, insuficientes para dar conta dos problemas, tensões e conflitos que tomam lugar na dinâmica da vida cotidiana, segundo ele, acabaram por abrir caminho para uma crescente adesão ao método biográfico, diante da possibilidade que essa abordagem oferece para a compreensão das relações entre as ações e a estrutura, entre a história individual e a história social.

Em seu clássico texto *On the autonomy of the biographical method*,⁴ Ferrarotti (1981) busca oferecer as bases de

⁴ Uma versão desse texto foi publicada em Portugal (Ferrarotti, 1988). Embora o título e as ideias sejam os mesmos, o texto em português não corresponde exatamente à tradução da versão original.

uma nova epistemologia. Endossando os pressupostos da *razão dialética*, tal como concebida por Sartre (1960), ele afirma:

Se quisermos fazer uso sociológico do potencial da biografia sem trair suas características essenciais (subjetividade, historicidade), devemos nos projetar diretamente para além do quadro da epistemologia clássica. Devemos buscar os fundamentos epistemológicos dos métodos biográficos alhures, na *razão dialética* capaz de compreender a práxis sintética recíproca que rege a interação entre um indivíduo e um sistema social. (Ferrarotti, 1981, p. 20, tradução nossa).

Em vista disso, o sociólogo italiano afirma que não é o número de entrevistas que poderá produzir uma *verdade* sociológica mais confiável. O que importa é a qualidade do relato obtido e da intencionalidade comunicativa que o caracteriza e se estabelece durante a entrevista. Disso decorre sua convicção de que “o nosso sistema social se encontra integralmente em cada um dos nossos atos, em cada um dos nossos sonhos, delírios, obras, comportamentos. E a história deste sistema está contida por inteiro na história da nossa vida individual” (Ferrarotti, 1981, p. 26, tradução nossa). Para conhecer como ocorrem as relações entre o social e o individual, ele recomenda que não se tome o indivíduo como unidade de análise, mas os grupos primários – a família, a escola, a vizinhança, entre outros grupos que servem de mediação entre o indivíduo e a sociedade. Fiel à teoria sartriana das mediações, ele entende que nesse processo o indivíduo sintetiza horizontalmente o seu contexto social e verticalmente a sucessão cronológica das suas relações com os diferentes espaços de mediação.

Maurizio Catani: história da vida social, ritualização e 'coralidade'

Maurizio Catani (1981) tem uma posição mais flexível que a de Ferrarotti ao admitir que as entrevistas podem ser combinadas com dados obtidos por meio de questionários. Não há exclusão de um pelo outro; quando for considerado útil, que se faça a articulação entre ambos. Um de seus trabalhos mais referidos, pela originalidade metodológica, é *Tante Suzanne: Une histoire de vie social* (Catani; Mazé, 1982), de autoria compartilhada entre ele e Suzanne Mazé, cuja história de vida é o próprio objeto de estudo.

O livro tem uma perspectiva antropológica comparada, conforme a análise de Nonna Mayer (1984). Diferentemente de outros estudos biográficos, *Tante Suzanne* não se refere a uma vida circunscrita na marginalidade social. Suzanne foi uma modista na Mayenne no tempo da primeira guerra mundial; depois, esposa de um relojoeiro de Paris, mãe de dois filhos e dona de um jardim nos subúrbios de Paris, sem jamais negar suas origens. Ao tomar essa história para estudo, Maurizio Catani teve por objetivo analisar a passagem da tradição para a modernidade, por ele entendida como resultado de um ressurgimento do individualismo moral. A abordagem biográfica parece-lhe um modo privilegiado de abordar o fenômeno, sem a necessidade de contrapor as entrevistas ao questionário. Seu percurso metodológico levou-o a identificar e descrever sete graus de individualização, que vão do simples relato de práticas limitadas no tempo, suscitadas por aquele que as recolhe, à autobiografia escrita sem intervenção externa. A história da vida social, por envolver

trocas entre entrevistador e entrevistado, é distinta da entrevista biográfica, segundo ele (Catani, 1981).

De sua descrição, é interessante destacar dois traços: a ritualização, que implica a liberdade do narrador quanto à forma de conduzir o relato, e a *coralidade*, que diz respeito a intervenções diversas (de pais, amigos e outras pessoas) como forma de apoio ao relato. A história de Tia Suzanne entra na categoria de história social.

Na primeira abertura de uma história de vida social, o leitor se depara com um documento que parece se aproximar tanto do autobiográfico quanto do biográfico: enquanto o papel do narrador se assemelha ao do autobiógrafo, o do coletador de dados é similar ao papel do biógrafo. A história da vida social pareceria, assim, suscetível aos instrumentos de análise empregados na crítica literária e histórica. Ao mesmo tempo, ainda que a história de vida social seja um documento que, por meio de sua própria transcrição, recorra a tais instrumentos, esse fator permanece secundário. A obra é antes de tudo o produto de um encontro; é o resultado de uma sedução a dois, uma história de amor. (Catani, 1981, p. 212, tradução nossa).

Tia Suzanne concordou em receber o pesquisador, um amigo do sobrinho de seu marido, concedendo cinco entrevistas entre junho e julho de 1971, nas quais estiveram presentes várias pessoas, tanto do lado de Catani (sua mulher), como de Suzanne (Catani, 1981). Ao longo de sete anos seguintes (1972-1979) foram feitas outras entrevistas de controle, com pedidos de esclarecimento a Tia Suzanne e outras pessoas de suas relações. O livro se apresenta por temas e sequências recorrentes no interior das

entrevistas, redobrados pelas canções que Tia Suzanne canta ao se lembrar de sua infância, que abrem e fecham as entrevistas. Os testemunhos de vizinhos e amigos corroboram as palavras de Tia Suzanne e refletem o mesmo universo social. O mesmo pode ser dito a respeito do jardim da narradora, que ela descreve logamente para inscrever, “como em uma página em branco”, as pessoas que lhe são caras e o lugar que cada uma tem em seu coração, “o lugar onde se inscreve, espacialmente, toda uma vida” (Catani, 1982, p. 428, apud Mayer, 1984, p. 508, tradução nossa).

Trata-se, como observa Nonna Mayer (1984), de uma história exemplar de ascensão social, que passa pela *subida* a Paris, pela admissão na relojoaria, pela compra de terreno e um pequeno apartamento na Bastilha. É a construção progressiva de uma identidade ideológica e política na qual se mesclam valores revolucionários, operários e socialistas, ascéticos, tradicionais, individualistas, vindos do pai, da mãe, de parentes, da pequena e da grande cidade. Essa foi a via (e a vida) escolhida por Catani para estudar “a história da passagem de uma sociedade local e legal estritamente hierarquizada para uma sociedade individualista e igualitária, de uma economia fundada sobre as relações interpessoais para uma economia fundada sobre as relações monetárias” (Mayer, 1984, p. 508, tradução nossa).

Memória, história e biografia

Daniel Bertaux, Franco Ferrarotti e Maurizio Catani, assim como outros autores que participaram desse movimento de renovação das histórias de vida, têm sido referências constantes na área de educação, tanto em virtude de seus *insights* quanto em razão da fundamentação teórica e

metodológica que eles trazem de diversas disciplinas, como a sociologia, a história, a antropologia, e outras. Passadas mais de três décadas da publicação de seus trabalhos, podemos ainda testemunhar a fecundidade de suas ideias. Na França, por exemplo, Delory-Momberguer tem endossado os pressupostos de Ferrarotti em um trabalho *refundador* da pesquisa biográfica, como observado por Lechner (2011).

Entre estas anotações teóricas e metodológicas, não poderíamos deixar de mencionar o papel da memória, que constitui a base de todo trabalho com histórias de vida e autobiografias. Essa questão nos remete necessariamente a Maurice Halbwachs, quem primeiro estudou as relações entre memória e história pública e a cujo tema dedicou suas duas principais obras, *Les cadres sociaux de la mémoire* (Halbwachs, 1952) e *La mémoire collective* (Halbwachs, 1968). Foi nelas que ele demonstrou que a memória do indivíduo está vinculada a suas relações com a família, a classe social, a escola, a Igreja, a profissão, enfim, com seus grupos de referência. A memória coletiva, para ele, só adquire sentido quando compartilhada, na medida em que a narração do passado é provocada e se elabora em torno de referências e de pontos em comum com a memória de outros.

É nesse sentido que Halbwachs afirma que a memória é um trabalho, uma vez que “na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens de hoje, as experiências do passado” (Bosi, 1979, p. 17). Todavia, os discursos sobre o passado são lacunares e fragmentários, como já havíamos sustentado em trabalho anterior (Bueno; Catani; Sousa; Souza, 1993). Isto porque, liminarmente, a memória é a memória de quem tem identidade e o privilégio de possuí-la, e, além disso, porque opera como

um instrumento de dominação. Apenas o excepcional, o excelente, é registrado; todo o resto – o cotidiano, o vulgar – é ignorado. Deste modo, a recuperação da memória tem um papel político que demanda sua reconstrução por indivíduos e grupos sociais agrupados por profissões ou por outras categorias (Bueno; Catani; Sousa; Souza, 1993).

As perspectivas metodológicas delineadas nesta seção sugerem novas abordagens para o estudo tanto no campo da formação de adultos como no campo específico da formação de professores, com vistas a focalizar grupos diversos, marginalizados ou não, bem como indivíduos que ascenderam socialmente abraçando certas profissões ou ocupações. Pode-se, ainda, localizar pessoas que viveram em períodos de transição entre épocas marcadas por grandes mudanças de valores e práticas sociais. Nesse sentido, podemos perguntar, por exemplo, o que sabemos sobre a passagem do final do século XX para o século XXI, marcada por processos de tão profundas mutações na vida sociopolítica, econômica e cultural de praticamente todos os povos? Como tais mudanças têm sido assimiladas por diferentes indivíduos e grupos? Eis algumas indagações que os estudos com histórias de vida podem ajudar a responder, como veremos nas duas próximas seções.

A vida e o trabalho dos professores

As biografias e histórias de vida de professores despontaram no Reino Unido e nos Estados Unidos em meados dos anos 1970, tendo à frente Ivor Goodson, que trabalhou em diversas universidades não só da Inglaterra e da América do Norte, mas também de vários outros países, como professor

visitante. Certamente, esses vínculos favoreceram o desenvolvimento dos estudos com histórias de vida de professores, os quais ganharam em pouco tempo aceitação e legitimidade no campo educacional. Goodson inicia esse percurso no começo da década de 1980, movido pelo interesse em saber como os professores veem seu trabalho e entendem suas vidas, a partir da premissa de que eles são agentes de sua própria história. Fortemente engajado na área de currículo, ele estava convencido de que nossa escassez de conhecimento sobre a escolarização e a vida dos professores era uma clara demonstração do pequeno alcance de nossa imaginação sociológica (Goodson, 1981). Contribuir com a produção de conhecimento nesse campo foi, então, seu principal objetivo.

O contexto político e cultural em que essa tendência emergiu foi o da Inglaterra na virada dos anos 1970, momento marcado por grandes transformações no sistema escolar britânico advindas das políticas implantadas pelo governo Thatcher. Em *Teachers' Lives and Careers*, Stephen Ball e Ivor Goodson (1985, p. 2, tradução nossa) descrevem longamente esse período, advertindo desde o início que

Qualquer tentativa de retratar a situação contemporânea do trabalho e das carreiras dos professores deve, inevitavelmente, começar por reconhecer o contexto mutável em que esse trabalho é realizado e as carreiras, construídas. Mudanças no financiamento da educação, no grau de intervenção política em questões escolares e nas visões e no nível geral de estima dos professores no âmbito do público em geral tiveram, e estão tendo, efeitos profundos sobre as maneiras como os professores vivenciam seu trabalho.

Ball e Goodson fazem um retrospecto aos anos 1960 para rever as perspectivas que se sucederam desde então sobre os professores e apontar mudanças que, nas duas décadas seguintes, passaram a impactar o trabalho e a carreira docente. De uma situação de escassez de professores e de muitas possibilidades de expansão da carreira docente naquele período, eles mostram que a chegada da década de 1980 trouxe consigo um cenário preocupante, caracterizado por desemprego e redução da demanda de serviços para os professores, que ao mesmo tempo se viam constrangidos em sua autonomia por diversas formas de controle adotadas pelas novas políticas. A carreira para os professores novos, e mesmo para aqueles no meio da carreira, mostrava-se cada vez mais sem chances de promoção.

Críticas e acusações sobre os professores vinham de toda parte, veiculadas principalmente pelos *Black Papers*, que jogavam sobre eles a culpa pelo fracasso do sistema escolar britânico. Os professores eram duramente criticados por negligência no ensino das habilidades escolares básicas de seus alunos, assim como geradores de indisciplina e violência entre os alunos. Setores mais conservadores da sociedade acusavam os professores de fazerem doutrinação política dos alunos, criando conflitos e descontentamento entre os pais. Para esses grupos, os professores “tinham falhado em adaptar o currículo escolar ou preparar os alunos para as necessidades da indústria britânica em mudança” (Ball; Goodson, 1985, p. 4, tradução nossa). Claramente, duas visões de escola estavam em disputa – uma tradicional e outra progressista –, cada uma assumindo perspectivas diferentes sobre o papel que a escola deve jogar na formação das futuras gerações.

Esse cenário e as questões que dele se desdobravam, que não eram específicas apenas do Reino Unido, mas também presentes em outros países, levaram Goodson e outros pesquisadores à defesa das abordagens biográficas, vendo-as como um caminho promissor para desvendar os meandros da vida nas escolas, em especial, como as reformas são traduzidas no cotidiano escolar. Eles pretendiam compreender como se dá a passagem das macropolíticas educacionais para as micropolíticas da educação, tal como Ball propõe desde a década de 1980 (cf. Ball, 2012). Outros autores, como o sociólogo britânico Martin Lawn (1990), também saíram em defesa das biografias de professores, sobretudo enfatizando a questão moral e a responsabilidade dos docentes nas tarefas do currículo. Em *Teachers' Lives and Careers*, a perspectiva de alcançar esse propósito por meio da pesquisa é claramente delineada por Ball e Goodson (1995, p. 8, tradução nossa), que se propuseram

[...] a contribuir de forma construtiva ao corpo de pesquisa existente sobre as carreiras de professores, tanto em termos substantivos, fornecendo dados sobre aspectos negligenciados e pouco pesquisados do trabalho dos professores, quanto tentando algum desenvolvimento conceitual que possa melhorar as maneiras pelas quais concebemos e entendemos as carreiras no ensino. Em particular, esperamos enfatizar a necessidade de ver as carreiras e o trabalho dos professores em relação e no contexto de suas vidas como um todo.

Goodson tem também chamado a atenção para questões conceituais e metodológicas envolvidas nas abordagens biográficas, fazendo referências constantes à Escola de Chi-

cago e seus seguidores. *Investigating the Teacher's Life and Work* (Goodson, 2008) é um livro no qual ele explora, em termos metodológicos substantivos, como abordar a vida e o trabalho dos mestres. No campo da formação de professores, ele observou inicialmente que “uma grande quantidade de trabalhos valiosos sobre histórias ou narrativas de professores foi realizada na década de 1980 por acadêmicos, mas grande parte desse trabalho não abrangeu uma análise contextual ou intercontextual” (Goodson, 1992, p. 6, tradução nossa). Isso o levou a propor que as pesquisas com as histórias de vida deveriam adotar esta perspectiva, focalizando as relações entre os contextos macro e micro, conforme indicadas pelas vidas dos professores em estudo (ver Ball; Goodson, 1985; Goodson, 1981, 1997, 2001).

Ao trabalhar nessa direção, Goodson tem dado uma contribuição ímpar e inestimável ao campo da formação de professores, não apenas com suas próprias pesquisas, mas também por meio da organização de obras coletivas que reúnem autores de vários países ligados direta ou indiretamente às abordagens biográficas. Nessa categoria, pelo menos três coletâneas merecem destaque: *Teachers' Lives and Careers* (Ball; Goodson, 1985); *Studying Teachers' Lives* (Goodson, 1992); e *Teachers's Professional Lives* (Goodson; Hargreaves, 1996). Esta última reúne 11 capítulos de autoria, ou em coautoria, de 19 pesquisadores de oito países: Turquia, Suécia, Israel, Nova Zelândia, Canadá, Estados Unidos, Inglaterra e Irlanda.

Em uma de suas revisões, Goodson (1997) mostra que o trabalho com histórias de vida teve seu foco ampliado em várias direções: para a biografia colaborativa e o conhecimento profissional e micropolítico do professor,

bem como para uma gama ampla de estudos que focalizam questões feministas e/ou de gênero. Esses estudos buscam também adotar as perspectivas do professor como pesquisador e da pesquisa-ação.

Os professores, autores de sua própria história

Além da ênfase sobre a pesquisa, a defesa apaixonada das histórias de vida e biografias de professores leva Goodson a ressaltar o caráter formativo dessas abordagens. Para ele, nessa abordagem está implícita uma reconceitualização da própria pesquisa educacional, pois dar voz aos professores supõe uma valorização da subjetividade e o reconhecimento do direito dos mestres de falarem por si mesmos. Ao serem concebidos como sujeitos da investigação e não apenas como objeto de pesquisa, os mestres deixam de ser meros recipientes do conhecimento gerado pelos pesquisadores profissionais (Goodson, 1994) para se tornarem, como querem Cochran-Smith e Lytle (1993, p. 2, tradução nossa) “arquitetos de estudo e produtores de conhecimento”. Tanto Goodson como as pesquisadoras americanas defendem a participação ativa dos professores na pesquisa educacional. A linguagem metafórica e enfática usada por eles tem um duplo propósito: valorizar os professores e chamar a atenção para um novo tipo de relação que se estabelece entre o investigador e seu objeto de estudo. Goodson (1992, 1994) admite que essa perspectiva pode gerar uma contracultura, que diz respeito a uma postura de resistência às políticas que tentam fazer com que os professores *voltem às sombras*.

Outras potencialidades dessas abordagens foram apontadas por Goodson, como as experiências de ensino e de vida profissional das mulheres. Essa foi uma espécie de novidade na década de 1990, a exemplo dos estudos desenvolvidos por pesquisadores e pesquisadoras de diversos países e incluídos em suas coleções anteriormente mencionadas, como os de Margaret Nelson (1992), Sue Middleton (1992) e Miriam Ben-Peretz (1996). Como mulheres pesquisadoras, elas sentiram a importância desse foco e de levar em conta o ponto de vista das mulheres para melhor compreender a vida escolar. Analisaram, então, biografias de quem ainda lecionava e de outras mestras já aposentadas. De forma semelhante, Bueno, Catani, Sousa e Souza (1993) desenvolveram no Brasil um projeto de educação continuada com um grupo de professoras. Uma das conclusões daquele estudo é que a produção de narrativas permitiu que as professoras desenvolvessem uma espécie de contramemória, ou seja, “um processo de desconstrução das imagens e estereótipos que se formaram sobre o profissional no decorrer da história” (Bueno; Catani; Sousa; Souza, 1993, p. 307).⁵

Essas experiências ilustram a diversidade de alternativas de pesquisa e de formação que se abriram com a chegada dos estudos biográficos no campo da educação, promovendo um significativo florescimento, tanto do ponto de vista político quanto de uma perspectiva teórica e prática. Considerando esse contexto assim diversificado, não surpreende que tais abordagens tenham também mostrado fragilidades. Conforme observou Nóvoa (1995

5 Nessa época, em uma perspectiva transdisciplinar, as mesmas autoras analisavam as formas como funciona a memória das mulheres e professoras (Souza; Catani; Sousa; Bueno, 1996). Hoje, certamente as autoras analisariam como funciona a memória de pessoas de outros gêneros não binários.

p. 20), essas marcas decorreram, em grande parte, da possibilidade que as abordagens autobiográficas oferecem de “conjugar diversos olhares disciplinares, de construir uma compreensão multifacetada e de produzir um conhecimento que se situa na encruzilhada de vários saberes”.⁶ No entanto, existem outras causas em jogo nesse processo, relacionadas a novos objetos de interesse cada vez maior, surgidos nas ciências humanas e sociais, particularmente a teoria da narrativa pós-moderna, que lida com as mudanças no mundo contemporâneo, como os movimentos e modulações do pensamento crítico nessa nova era (Currie, 1998).

Goodson incorpora essa perspectiva de análise em suas obras, e isso parece injetar sangue novo nas histórias de vida. Em *Narrative Learning* (Goodson; Biesta; Tedder; Adair, 2010) e outros trabalhos sobre esse tema, ele começa a analisar diferentes formas de narrativas que são encontradas subjacentes às histórias dos professores, para saber como tais narrativas influenciam principalmente os processos de aprendizagem. Em *Developing Narrative Theory: Life Histories and Personal Representation*, Goodson (2013, p. 7) deixa clara sua visão sobre essa nova direção de sua pesquisa. Com base em vários autores contemporâneos, ele afirma que no “mundo emergente de rápida comunicação e mudança, onde as pessoas têm que mudar de emprego e de parceiros com maior regularidade, a cartografia das narrativas de vida responderá, sem dúvida, e possivelmente transformará os padrões existentes”⁷.

6 Bueno, Chamlian, Sousa e Catani (2006), em uma análise dos estudos com histórias de vida realizados no Brasil entre 1985 em 2003, também observaram a presença de tais vícios e virtudes.

7 Disponível em: <https://www.ivorgoodson.com/narrativity-learning-and-flexibility?p=008>. Acesso em: 1 jul. 2023.

Esses desenvolvimentos indicam que as abordagens biográficas têm tomado novos caminhos no campo da formação de professores. As influências das teorias recentes das ciências humanas e sociais – rotuladas como pós-modernas, pós-humanas, críticas –, que buscam caracterizar a sociedade contemporânea e as maneiras pelas quais suas mudanças afetam as subjetividades humanas, de fato, trouxeram novos entendimentos para as biografias, como procuramos apontar nas considerações finais.

A educação de adultos e as histórias de vida em formação

As abordagens biográficas na Europa, particularmente nos espaços francófonos, ganharam contornos peculiares ao desenvolver um modelo teórico-prático das histórias de vida, em uma perspectiva que buscou trabalhar a pesquisa e a formação de modo indissociável. Tratava-se não da formação docente especificamente, mas da formação de adultos, na qual estavam contemplados tanto os estudantes universitários como grupos diversos de profissionais que buscavam educação continuada. No entanto, as questões trazidas por cada grupo certamente não eram as mesmas, implicando, desde o início desse trabalho, uma renovada avaliação de diversos conceitos e procedimentos metodológicos.

Pierre Dominicé foi um dos pioneiros dessa linha de investigação. Trabalhando na Universidade de Genebra na década de 1980, ele abraçou os desafios desse trabalho, em torno do qual reuniu uma plêiade de pesquisadores. Uma equipe transdisciplinar foi formada e suas influências alcan-

çaram não apenas o mundo francófono, mas também além. Mathias Finger e Marie-Christine Josso, ambos suíços (ela da Universidade de Genebra e ele da Escola Politécnica Federal de Lausane), e Gaston Pineau, um franco-quebequense vinculado à Universidade de Montreal e posteriormente à Universidade de Tours (França), uniram esforços para enfrentar as questões teóricas, metodológicas, epistemológicas e éticas que o novo empreendimento apresentava.

Na Universidade de Genebra, a atmosfera predominante era fortemente influenciada pelo legado piagetiano. Um legado que incluía não apenas concepções teóricas sobre o desenvolvimento da criança e do adolescente, mas, também, sobre epistemologia, conhecimento, ciência, nas quais a vida adulta não havia sido contemplada. Além disso, o novo grupo teve que enfrentar os desafios colocados pela ousadia de trabalhar fora dos padrões convencionais de pesquisa. A proposta de Dominicé (2002) não se inscrevia numa linha de desenvolvimento psicológico da vida adulta. O objetivo primordial da biografia educativa, como ficou claro desde o início, não era apenas a renovação da pedagogia destinada aos adultos. Inspirado nas metodologias de histórias de vida, ele entendia que essa abordagem suscitava uma pluralidade de pistas que levavam à reflexão sobre essa etapa da formação dos indivíduos.

Os rumos tomados pela educação de adultos e o lugar que veio a ocupar tanto na universidade como em outras instâncias formativas foram também decorrentes das mudanças socioeconômicas que tomavam lugar na Europa durante as décadas de 1960 e 1970. Sobretudo a partir da década de 1970, uma série de dispositivos legais foi introdu-

zida na legislação trabalhista de vários países, de tal sorte que as empresas tiveram que destinar uma parte da folha de pagamento à formação de seus funcionários (Dubar, 2004). A crise econômica, marcada pelo aumento do desemprego, exigiu uma nova concepção da formação e dos dispositivos de formação, uma vez que estes não podiam mais ser previstos dentro dos limites convencionais da formação inicial ou profissional (Niewiadomski, 2001). Em alguns países, como a França, a formação profissional continuada ampliou-se para contemplar não apenas os assalariados ativos, mas, também, os desempregados, os jovens, além de outros grupos, segundo o espírito das políticas de inclusão.

Niewiadomski (2001) e Dubar (2004) mostraram como as mudanças socioeconômicas processadas nesse período podem ser encontradas na raiz das novas formas de organização da formação profissional continuada desde então. Eles se referem mais especificamente ao caso francês, mas a análise também pode se aplicar à situação de outros países. Segundo Niewiadomski (2001), mais do que apenas uma forma de os atores sociais se adaptarem às necessidades da economia, e mais do que uma alternativa de recuperar as lacunas deixadas pela educação escolar e universitária para aqueles que não conseguiram atingir os níveis de formação desejados, a formação continuada tem sido vista como uma forma de reduzir as desigualdades socioculturais a fim de promover meios mais democráticos de desenvolvimento social.

Deste modo, o contexto da sociedade europeia dos anos 1960-1970, ao atribuir novas funções e expectativas para a educação de adultos, favoreceu o nascimento e o desenvolvimento das histórias de vida *em* formação. Foi nesse

contexto que um fluxo crescente de profissionais demandou novas vagas na universidade e em outras instituições. Em busca de formação, esses grupos compunham uma população de perfis distintos, incluindo trabalhadores dos mais variados segmentos da sociedade, desde as zonas rurais até os grandes centros urbanos. Fazia-se necessário, portanto, que os educadores conhecessem os percursos de vida desses grupos e suas expectativas, tarefa para a qual as histórias de vida apontavam para um caminho promissor para o desenvolvimento de práticas inovadoras de formação e pesquisa. As intuições iniciais partiram das próprias experiências de cada pesquisador.

Entre as várias questões que suscitavam o interesse de Dominicé (2002) encontrava-se a condição quase marginal dos estudantes na vida acadêmica e a falta de conhecimento sobre a vida dos adultos. Afinal, como eles conectam a educação com a vida? O que fazem com a educação que receberam? De que modo adquirem seus saberes? Que tipos de experiência os levam à aprendizagem? Pineau, por sua vez, trouxe consigo uma experiência de autoformação desenvolvida no Canadá com o método das histórias de vida aplicado ao estudo de uma vida bastante comum – a vida de Marie Michèle, uma dona de casa. Em *Produire sa vie: autoformation et autobiographie* os autores exploram a autoformação ao longo da vida, entendendo que se trata de um processo de apropriação pelo sujeito de seu poder de formação. As contribuições de Mathias Finger (1984) advinham de sua experiência no campo da hermenêutica, com foco em questões epistemológicas associadas às abordagens biográficas e à questão do sujeito na pesquisa em ciências sociais.

A essas experiências seminais da corrente das histórias de vida em formação vieram somar-se outras numerosas ao longo dos anos. Em *Les histoires de vie*, Pineau e Le Grand (1993) descreveram esse processo por meio de um grande levantamento histórico, buscando explicitar seus fundamentos e descrever as práticas multiformes que passaram a caracterizar essa abordagem, desde aquelas que se desdobram na vida cotidiana até aquelas que se desenvolvem no âmbito das disciplinas acadêmicas. No início dos anos 1990 esses dois autores indagavam se estávamos diante de um fenômeno radicalmente novo, ou, ao contrário, se se tratava de uma regressão subjetiva indicativa de uma crise de identidade. Alguns anos mais tarde, ao realizar um segundo sobrevoo histórico, Pineau (2006) identificou três períodos no itinerário das histórias de vida: de *erupção*, nos anos 1980; sua *fundação*, nos anos 1990; e um terceiro, de *desenvolvimento diferenciador*, na década de 2000. Ele traça um quadro que permite visualizar as produções que caracterizam e marcam esse movimento, incluindo as associações e redes criadas para promover articulação entre os pesquisadores dessa corrente.⁸

A questão metodológica foi, segundo Josso (1999), a que mais mobilizou os pioneiros, bem como os pesquisadores da segunda geração. Para ela, as abordagens biográficas correspondem a um novo paradigma de pesquisa, que

8 Entre as várias iniciativas tomadas nessa direção, nos anos 1980 e 1990, figuram: os *Réseaux Histoire de vie et autoformation* (Redes de Histórias de Vida e Autoformação), criados em 1983; a *Association Internationale des Histoires de Vie en Formation* (ASIHIVIF – Associação Internacional das Histórias de Vida em Formação), em 1990; e o *Réseau Québécois Pour les Histoires de Vie* (RQPHV – Rede Quebequense para as Histórias de Vida), em 1994.

ressurge “de modo inseparável da *reabilitação progressiva do sujeito e do ator*” (Josso, 1999, p. 23, grifos da autora). Nessa linha, a pesquisadora revisa um grupo de autores que deu suporte ao projeto que ela vinha desenvolvendo ao lado de seus colegas, no âmbito da proposta de delinear “um novo horizonte teórico no campo da educação de adultos, que valorizasse uma abordagem da formação centrada no sujeito aprendente utilizando uma metodologia de pesquisa-formação articulada com as histórias de vida” (Josso, 1999, p. 15). Nessa trajetória, Josso situa várias experiências que foram se desdobrando e identifica duas grandes linhas: as histórias de vida como projeto e as histórias de vida a serviço de projetos. Com isso, ela faz uma distinção entre os trabalhos mais intimamente associados à proposta original, que toma as histórias de vida como projeto de conhecimento, e aqueles que usam as histórias de vida para produzir conhecimento em outras áreas e sobre diferentes temas. Suas palavras finais nesse artigo mostram sua preocupação com o futuro das abordagens biográficas:

O projeto teórico das histórias de vida em formação testemunhará sua vitalidade, para além das duas primeiras gerações, se os/as pesquisadores/as e práticos/as colocarem como prioridade um trabalho coletivo de articulação teórica dos conhecimentos biográficos produzidos no campo da formação, da autoformação e dos processos que os caracterizam em torno de uma perspectiva ético-epistemológica. Além disso, é preciso frisar a necessidade de um trabalho de diferenciação e, portanto, de clarificação, de projetos e de práticas de relatos autobiográficos, de abordagens de expe-

riências e de histórias de vida, a fim de nomear mais explicitamente, se necessário, as opções fundadoras do projeto educativo subjacente – centrado sobre o formativo *versus* o prescritivo – que reuniriam o conjunto dessas práticas, e dizer no que elas (práticas e opções) questionam e se situam em ruptura com a concepção e as práticas escolares ainda dominantes na formação inicial e contínua, geral ou profissional. (Josso, 1999, p. 20-21).

Os anos que se seguiram a esses balanços foram de crescimento. As redes e as associações criadas ajudaram a promover articulações entre os pesquisadores, sobretudo, pela realização de simpósios, encontros e congressos. Essas redes têm sido, em grande parte, responsáveis pela dinâmica que veio a se instaurar entre os diversos grupos ao longo dos anos, estimulando ainda mais o emprego das histórias de vida e seu aprofundamento teórico. A abertura para o plano internacional tem sido também fundamental nesse processo. Pierre Dominicé menciona, a esse respeito, o aporte significativo trazido por Christine Delory-Momberguer, pesquisadora que veio a se agregar ao grupo.

Em seu livro *La Formation Biographique* (Dominicé, 2007), ele observa que as direções que a abordagem biográfica vinha tomando correspondem a um deslocamento de seus interesses de conhecimento, que então estavam próximos da posição assumida por Delory-Momberguer. A formação franco-germânica dessa pesquisadora e seu livre trânsito entre estudos literários e ciências sociais, segundo Dominicé, ajudaram-na a ultrapassar barreiras disciplinares e deram acesso a questões conceituais her-

dadas de outras tradições biográficas. No prefácio do livro *Biographie et Éducation* (Delory-Momberguer, 2003), ele enfatiza que o biográfico “é uma categoria da experiência que permite aos indivíduos integrar, estruturar, interpretar situações de suas vidas”, sem jamais dissociar a relação consigo mesmo da relação com o outro. (Dominicé, 2003, p. viii, tradução nossa).⁹

No momento, em que se dá a integração de Delory-Momberguer ao *Grupo de Genebra*, Dominicé (2007) se mostrava insatisfeito, sobretudo, porque nem todas as experiências que se desenvolviam como histórias de vida em formação convergiam de fato para a formação. Alguns pesquisadores se mostravam entusiasmados, e até mesmo eufóricos, com as repercussões do movimento que ultrapassava as fronteiras francófonas, como pode ser dito a respeito do caso brasileiro.¹⁰ Outro, ao contrário, manifestavam preocupação com a falta de um debate teórico e metodológico de maior envergadura que pudesse sustentar esse crescimento. Em 2001, após um seminário na Universidade de Genebra, Dominicé (2001) manifestou essa preocupação, uma vez que não havia uma verdadeira troca teórica e metodológica entre a pluralidade de posições apresentadas. Isso foi um testemunho das dificuldades que a prática das histórias de vida apresenta aos pesquisadores que a empregam, seja qual for o campo científico em que atuam.

9 Ver também a dinâmica dos ateliês biográficos em Delory-Momberguer (2006).

10 No Brasil, sob a influência desse grupo, foi criada uma associação de histórias de vida. Para mais detalhes, consultar: <http://www.biograph.org.br/>. Acesso em: 1 jul. 2023.

Ao fazer uma retrospectiva de seu itinerário de pesquisa, alguns anos mais tarde, o pesquisador suíço menciona várias dificuldades do trabalho com as histórias de vida em formação, assim como os desafios e embates teóricos e metodológicos ainda a serem superados. Nesse exame, ele reconhece que “os tempos mudaram. As modas evoluíram. A paixão pelas histórias de vida atenuou-se, mesmo se alguns [...] continuam a proclamar a originalidade, sempre viva, das histórias de vida em formação” (Dominicé, 2007, p. 16, tradução nossa). Em face disso, sua intenção foi a de apontar “o desafio desta perda do impacto teórico da prática das histórias de vida” (Dominicé, 2007, p. 17, tradução nossa), ao refletir sobre a ampliação do horizonte biográfico.

Com base nas teorizações de Boutinet (1995, p. 39) a respeito dos jovens e da vida adulta, ele corrobora a ideia de que “o adulto parece ter perdido suas marcas, aquelas que garantiriam sua complexa identidade, familiar, escolar, profissional e ideológica; sem ideais bem definidos, doravante, ele estará só frente a si próprio” (Dominicé, 2006, p. 347). Continuando, ele endossa que os fatores econômicos desempenham um papel dominante nos dias de hoje e as fases tradicionais da vida, antes dadas pela sequência da escolarização, profissionalização e aposentadoria, parecem agora ter sido substituídas por uma existência sujeita a escolhas cada vez mais complexas. Por exemplo, considere-se o valor dos diplomas, que não representam mais garantia de emprego; o desemprego como uma realidade sempre possível; e as novas expectativas em relação à aposentadoria, não mais concebida necessariamente como o final da vida profissional. Dominicé menciona também outros aspectos que redefinem

as biografias, como as migrações de populações e os *amalgamas interculturais* provocados pelos deslocamentos geográficos cada vez mais numerosos, pela instabilidade da política mundial, pela presença ameaçadora de guerras e pela consequente agitação civil. Tudo isso inevitavelmente impacta as visões com as quais se pensa e se concebe a vida. “Diante da violência, da mortandade ou da miséria, como ficar insensível? Que esperanças podemos nutrir, a que valores devemos nos agarrar, que tipo de solidariedade inventar?” (Dominicé, 2006, p. 348). Para ele, as histórias de vida constituem um desafio às novas gerações, sobretudo, como forma de preservar um espaço à subjetividade e ao conhecimento de si. (Dominicé, 2007).

Como herdeira do *Grupo de Genebra*, Christine Delory-Momberger procurou trabalhar de uma nova maneira nas questões abordadas por seus antecessores. Se em *Biographie et Education* (Delory-Momberger, 2003) ela examina os vínculos entre o espaço biográfico e o educativo a fim de mostrar quão próximas são as relações entre ambos, em artigo mais recente (Delory-Momberger, 2015) ela busca analisar esses temas por meio de questões levantadas na sociedade contemporânea, caracterizadas pela individualização do social. A autora observa que desde a década de 1970 temos testemunhado o surgimento de diversas formas da cultura do eu. Por exemplo, iniciações ou caminhos religiosos ou espirituais que se propõem a aprofundar a consciência pessoal das tradições e crenças religiosas e/ou filosóficas, além de uma infinidade de programas, técnicas, sessões de treinamento e terapias disponíveis para o desenvolvimento pessoal.

Essa é a *sociedade biográfica* em sua definição, que ela toma emprestada de Astier e Duvoux (2006, apud Delory-Momberger, 2015, p. 33). Segundo a autora, as tendências individualistas se infiltraram em todos os estratos sociais, e os princípios do individualismo reflexivo decorrentes da autorrealização tornaram-se um imperativo de nossa sociedade. Isso significa que cada indivíduo deve ser ator e autor de sua própria vida, responsável por suas ações e destino, tornando-se assim um *empresendedor de si mesmo*. A sociedade biográfica é, deste modo, composta pela soma de biografias individuais.

Traduzir esses temas amplos em questões mais específicas é o objetivo de Delory-Momberger nos últimos anos, como pode ser visto nas duas coleções que ela publicou – *Autobiographie et éducation* e *Écriture de la vie* – e em *Le Sujet dans la Cité: Revue Internationale de Recherche Biographique*, da qual é editora-chefe. Com essas duas noções – o sujeito e a cidade –, a revista pretende focalizar os problemas da relação entre o indivíduo e o mundo social, integrando as dimensões ética e política.¹¹

Considerações finais

Fluindo e refluindo – é assim que se pode definir a trajetória das abordagens biográficas ao longo dos anos. Nos períodos de maior fluxo elas mostram um vigor que parecia estar extinto, mas que logo reaparece, apontando para novas perspectivas e novos horizontes. Se indagamos de onde vem

¹¹ Para mais informações, ver: <http://www.lesujetdanslacite.com>. Acesso em 1 jul. 2023.

a força que permite às histórias de vida e biografias renascer a cada passo, podemos responder que, certamente, sua força vem de seu próprio objeto de estudo – a vida, as histórias de vida, as narrativas das experiências humanas –, que não é nada além da busca por nós mesmos.

As duas correntes biográficas examinadas não escapam a essa análise. Após terem atravessado um período de desenvolvimento contínuo, particularmente ao longo dos anos 1980 e 1990, elas pareciam apresentar indícios de arrefecimento nos anos iniciais do novo milênio. Para além de fatores específicos que podem explicar certo declínio de cada tendência, foi possível identificar uma causa convergente entre ambas, ou seja, as mudanças que impactam o mundo contemporâneo, desde as mudanças macroestruturais decorrentes das reconfigurações geopolíticas e econômicas até aquelas que atingem a vida cotidiana. A época em que vivemos nos obriga, por isso, a repensar os próprios fundamentos de nossa civilização, que foram destruídos tanto pelas críticas das ciências humanas como pela perda de influência das próprias instituições escolares e universitárias, e mesmo no terreno religioso (Dominicé, 2007).

Essas mudanças demandam novos direcionamentos para os estudos com histórias de vida, com vistas a abranger essa problemática, uma vez que a própria vida e as expectativas em torno dela têm mudado drasticamente nos últimos tempos. Espera-se que tais abordagens permitam repensar a formação das novas gerações e a formação dos adultos, seus educadores. É um alargamento do horizonte biográfico que implica, por um lado, uma revisão dos objetivos da educação, do papel da escola e de outros organismos formadores, como

as mídias, as redes sociais e os grupos de educação informal que atuam principalmente nos subúrbios e periferias das grandes cidades; por outro lado, implica na busca de respostas a um clamor para a educação ao longo da vida.

Em outras palavras, em que medida os novos rumos das abordagens biográficas potencializam respostas para as perguntas que formulamos na abertura deste artigo: como formar professores e educadores capazes de atender às demandas da escola contemporânea e de outras instituições formativas? Que competências e habilidades eles e elas precisam adquirir para ensinar as novas gerações, considerando a heterogeneidade dos grupos que atendem a escola hoje, bem como de outros grupos que almejam dar continuidade à sua formação? Como preparar os mestres e outros educadores e educadoras para uma atuação em prol da transformação da escola e de maior justiça social? Devemos ainda lembrar que hoje a educação ultrapassa os muros da escola de muitas maneiras diferentes. As crianças e os jovens já demoliram esses muros, e as tecnologias estão aí para comprovar isso. Mas é preciso, também, que o muro de resistências seja quebrado pelos docentes, assim como por outros grupos de adultos. De que modo eles e elas podem abrir a escola e a universidade para o mundo externo? De que modo podem trazer o mundo exterior para dentro dessas instituições, em favor de uma educação mais democrática, mais justa e mais igualitária?

Os avanços realizados pelas duas correntes examinadas permitem pensar que as abordagens biográficas têm em si as sementes e o potencial para desenvolver análises e reflexões em direção a tais desafios. É no interior delas mesmas que encontraremos novas perspectivas. Mas será preciso

muito esforço reflexivo e argúcia intelectual, principalmente, por parte dos líderes de cada geração.

Para finalizar, importa ainda registrar que, nas últimas décadas, as abordagens biográficas têm sido levadas a considerar as teorias pós-humanas e a emergência de novos discursos sobre o *Homem* e o humano. Esses discursos são uma resposta à crescente conscientização pública sobre o rápido progresso tecnológico e a globalização do desenvolvimento econômico, que afetam as atividades humanas e apresentam riscos para o ecossistema da Terra como um todo (Braidotti, 2016). Desencadeadas pela convergência do anti-humanismo e do anti-anthropocentrismo, bem como pelos desenvolvimentos do *realismo agencial* (Barad, 2003), as teorias pós-humanas abrem novos horizontes para pensar o *status* da subjetividade humana diante da complexidade do mundo contemporâneo, uma vez que exigem que a vida dos seres humanos seja também pensada a partir de suas relações com seres não humanos, incluindo não apenas os animais, mas também a natureza, as coisas, as máquinas e as tecnologias.

Ao oferecer elementos para interpretações que vão além do sujeito, essas teorias apontam perspectivas inovadoras para as abordagens biográficas. Como observado por Herbrechter (2012, p. 22, tradução nossa), “parece óbvio que uma vez que a escrita (de uma) vida, a escrita de vida, a narração de vidas, os testemunhos de vidas etc. não são mais feitos (exclusivamente) por sujeitos humanos, novas formas autobiográficas tornam-se possíveis”. Segundo o autor, essas mudanças se devem, principalmente, às tecnologias invasivas e aos processos de *ciborgização* ou *protetização*, assim como ao impacto, nas práticas autobiográficas, de redes so-

ciais como o *Facebook*, além de outras que têm levado a um processo de virtualização da autobiografia. A situação pós-humana impõe, deste modo, a necessidade de repensar, e pensar mais, sobre o *status* da subjetividade humana e as relações, normas e valores éticos que podem ser dignos da complexidade de nossos tempos (Braidotti, 2006). Este é um novo desafio para as abordagens biográficas e para a educação.

Referências

ALHEIT, P. **Taking the knocks – youth unemployment and biography**: a qualitative analysis. London: Cassell, 1993.

ALHEIT, P. **The Biographical Approach in European Adult Education**. Vienna: Verband Wiener Volksbildung, 1995.

ALHEIT, P. Biographical learning: Within the new lifelong discourse. In: ILLERIS, K. (ed.). **Contemporary theories of learning**. London, U.K.: Routledge, 2009. p. 116-128.

ALHEIT, P. Biographical learning: Reflections on transitional learning processes in late modern societies. **Culture, Biography & Lifelong Learning**, v. 1, n. 1, p. 19-29, 2015.

ALHEIT, P.; DAUSIEN, B. Processos de formação e aprendizagem ao longo da vida. **Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 1, p. 177-197, 2006.

BALL, S. **The Micro-Politics of the School**: Towards a Theory of School Organization. UK/NY: Routledge, 2012.

BALL, S.; GOODSON, I. (eds.). **Teachers' lives and careers**. London: Falmer Press, 1985.

BARAD, K. Posthumanist performativity: toward an understanding of how matter comes to matter. **Signs: Journal of Women in Culture and Society**, v. 28, n. 3, p. 801-831, 2003.

BEN-PERETZ, M. Women as teachers: teachers as women. In: GOODSON, I.; HARGREAVES, A. **The teachers' professional lives**. London/Washington: Falmer Press 1996. p. 178-186.

BERTAUX, D. **Biography and Society**. Beverly Hills, California: Sage, 1981.

BOSI, E. **Memória e sociedade**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1979.

BOUTINET, J. P. **Psychologie de la vie adulte**. Paris: Presses Universitaires de France, 1995. (Coll. Que Sais-Je).

BRAIDOTTI, R. Posthuman, all too human. Towards a new process ontology. **Theory, Culture & Society**, v. 23, n. 7-8, p. 197-208, 2006.

BRAIDOTTI, R. Posthuman critical theory. In: BANERJI, D.; PARANJPE, M. R. (eds.). **Critical posthumanism and planetary futures**. New Delhi, India: Springer, 2016. p. 13-32.

BUENO, B.; SOUSA, C.; CATANI, D.; SOUZA, M. C. Docência, Memória e Gênero: estudos alternativos sobre formação de professores. **Psicologia USP**, v. 4, n. 1/2, p. 299-318, 1993.

BUENO, B.; CHAMLIAN, H.; SOUSA, C.; CATANI, D. Life histories and autobiographies in teacher education and teaching profession (Brazil, 1985-2003). **Education & Research**, v. 32, n. 2, p. 385-410, 2006.

CATANI, M. Social-life history as ritualized oral exchange. In: BERTAUX, D. **Biography and Society**. Beverly Hills, California: Sage, 1981. p. 211-222.

CATANI, M.; MAZÉ, S. **Tante Suzanne**: Une histoire de vie sociale. Paris: Librairie des Méridiens, 1982.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. **Inside/Outside**: teacher research and knowledge. New York: Teachers College Press, 1993.

CURRIE, M. **Postmodern Narrative Theory**. New York: Macmillan Press, 1998.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biographie et Éducation**. Paris: Anthropos, 2003.

DELORY-MOMBERGER, C. Formação e socialização: os ateliers biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 2, p. 359-371, 2006.

DELORY-MOMBERGER, C. Biographization, narrative and biographical society. **Culture, Biography & Lifelong Learning**, v. 1, n. 1, p. 31-40, 2015.

DOMINICÉ, P. Preface. In: ALHEIT, P. et al. **Regards pluriel sur l'approche biographique**: entre discipline et indiscipline. Carouge: Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, 2001. Cahier 95, v-vii.

DOMINICÉ, P. **L'histoire de vie comme processus de formation**. 2. ed. Paris: L'Harmattan, 2002.

DOMINICÉ, P. Preface. In: DELORY-MOMBERGER, C. **Biographie et Education**. Paris: Anthropos, 2003. p. vii-x.

DOMINICÉ, P. A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico. **Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 2, p. 345-357, 2006.

DOMINICÉ, P. **La formation biographique**. Paris: L'Harmattan, 2007.

DUBAR, C. **La formation professionnelle continue**. 5. ed. Paris: La Découverte, 2004.

FERRAROTTI, F. On the autonomy of biographical method. In: BERTAUX, D. **Biography and Society**. Beverly Hills, California: Sage, 1981. p. 19-27.

FERRAROTTI, F. **Histoire et histoire de vie**: la méthode biographique dans les sciences sociales. Paris: Librairie des Méridiens, 1983.

FERRAROTTI, F. **Time, memory and society**. Connecticut: Greenwood Press, 1990.

FIELD, J. **Lifelong learning and the new educational order**. London, U.K.: Trentham Books, 2006.

FINGER, M. **Biographie et herméneutique**. Montréal: Faculté de l'Éducation Permanente, 1984.

GOODSON, I. Life history and the study of schooling, **Interchange**, v. 11, n. 4, p. 62-76, 1981.

GOODSON, I. (ed.). **Studying teachers' lives**. London: Routledge, 1992.

GOODSON, I. Studying the teacher's life and work. **Teaching and Teacher Education**, v. 10, n. 1, p. 29-37, 1994.

GOODSON, I. The life and work of teachers. In: BIDDLE, B. J. et al. (eds.). **International Handbook of teacher and teaching**. Dordrecht: Springer Netherlands, 1997. p. 135-152.

GOODSON, I. The Story of Life History: Origins of the Life History Method in Sociology. **Identity: an International Journal of Theory and Research**, v. 1, n. 2, p. 129-142, 2001.

GOODSON, I. **Investigating the Teacher's Life and Work**. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishing, 2008.

GOODSON, I. (ed.). **Developing Narrative Theory**: life histories and personal representation. USA: Routledge, 2013.

GOODSON, I. F.; BIESTA, G.; TEDDER, M.; ADAIR, N. **Narrative Learning**. London/New York: Routledge, 2010.

GOODSON, I.; HARGREAVES, A. (eds.). **The teachers' professional lives**. London/Washington: Falmer Press, 1996.

HALBWACHS, M. **La mémoire collective**. Paris: Presses Universitaires de France, 1968 [1950].

HALBWACHS, M. **Les cadres sociaux de la mémoire**. Paris: Presses Universitaires de France, 1952 [1925].

HERBRECHTER, S. Posthumanism, subjectivity, autobiography. **Subjectivity**, v. 5, n. 3, p. 327-347, 2012.

JOSSO, M. C. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as "histórias de vida" a serviço de projetos. **Educação e Pesquisa**, v. 25, n. 2, p. 11-23, 1999.

LAWN, M. From responsibility to competence: A new context for curriculum in England and Wales. **Journal of Curriculum Studies**, v. 22, n. 4, p. 388-392, 1990.

LECHNER, E. La recherche biographique aujourd'hui: de la science de l'incertitude au savoir ancré. **Le sujet dans la Cité**, v. 2, n. 1, p. 213-226, 2011.

LEJEUNE, P. **O pacto autobiográfico**: de Rousseau à internet. Trad. Jovina Maria Gerheim Noronha e Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

LOUREIRO, A. (coord.). **La autobiografía y sus problemas teóricos**. Barcelona: Editorial Anthropos, 1991. (Suplementos Anthropos, 29)

MAYER, N. Ferratotti, F. Histoire et histoires de vie, la méthode biographique dans les sciences sociales; Catani, M. & Mazé, S. Tante Suzanne. Une histoire de vie sociale. **Revue Française de Sociologie**, v. 25, n. 3, p. 504-509, 1984.

MERRILL, B.; WEST, L. **Using biographical methods in social research**. London, U.K.: SAGE, 2009.

MIDDLETON, S. Developing a radical pedagogy: autobiography of a New Zealand sociologist of women's education. In: GOODSON, I. (ed.). **Studying teachers' lives**. London: Routledge, 1992. p. 18-50.

NELSON, M. Using oral case histories to reconstruct the experience of women teachers in Vermont, 1900-50. In: Goodson, I. **Studying teachers' lives**, London: Routledge, 1992. p. 167-186.

NIEWIADOMSKI, C. Quelle pertinence pour le recours au concept de formation dans context d'accompagnement psychoterapeutique? In: ALHEIT, P. et al. **Regards pluriel sur l'approche biographique**: entre discipline et indiscipline. Carouge: Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, 2001. Cahier 95, p. 153-166.

NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

OLESEN, H. Life history approach: Biographies and psychosocietal interpretation. **Culture, Biography & Lifelong Learning**, v. 1, n. 1, p. 1-18, 2015.

PINEAU, G.; MICHÈLE, M. **Produire sa vie: autoformation et autobiographie**. Paris: Edilig; Montréal: St Martin, 1983.

PINEAU, G. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 2, p. 329-343, 2006.

PINEAU, G.; LE GRAND, J. L. **Les histoires de vie**. Paris: PUF, 1993. (Collection Que sai-je?)

SARTRE, J. P. **Questions de méthode**. Paris: Galimard, 1960.

SOUZA, C.; CATANI, D.; SOUZA, M. C.; BUENO, B. Memória e autobiografia: formação de mulheres e formação de professoras. **Revista Brasileira de Educação**, v. 2, p. 61-76, 1996.

WEBER, K. Agression, recognition and qualification. On the social psychology of adult education in everyday life. **RELA European Journal for Research on the Education and Learning of Adults**, v. 1, n. 1-2, p. 113-129, 2010.

11. Autoconfrontação cruzada em grupo focal: recurso metodológico para pesquisas em educação¹

Miriane Zanetti Giordan
Flávia Medeiros Sarti

¹ A versão original deste texto foi publicada pela *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP), v. 102, n. 262, p. 707-722, 2021. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.102i262.4726>

O campo acadêmico-educacional brasileiro tem se caracterizado por uma significativa diversidade teórico-metodológica (Borges, 2001) que, a um só tempo, favorece e reflete sua expansão e diversificação como espaço de produção de conhecimentos. Nesse cenário dinâmico, a busca por novas estratégias metodológicas para o estudo do fenômeno educativo mostra-se bem-vinda, conquanto as inovações então propostas sejam objeto de exame por parte dos pesquisadores da área, de modo a alcançar necessária legitimidade. Seguindo nessa direção, este artigo apresenta a autoconfrontação cruzada em grupo focal como estratégia metodológica central de uma pesquisa realizada em nível de doutorado (Giordan, 2019), que focalizou a circulação de saberes profissionais docentes em espaços formativos.

O emprego da autoconfrontação cruzada em grupo focal, naquela pesquisa, ampliou significativamente as possibilidades de interlocução entre a pesquisadora e os participantes (e entre eles, inclusive), potencializando, assim, os processos de coleta e de análise dos dados. Trata-se, nesse sentido, de um recurso promissor para a investigação de processos formativos experimentados em grupos profissionais, como é o caso dos professores focalizados pela pesquisa realizada, estimulando a discussão sobre questões relativas às práticas cotidianas (nem sempre acessíveis ao observador) e a interação entre os sujeitos. Para além dessas possibilidades investigativas, é possível considerar que tal procedimento reúne também potencialidades de ordem formativa.

Elementos da autoconfrontação cruzada e do grupo focal para a pesquisa qualitativa em educação

A autoconfrontação cruzada em grupo focal, enquanto procedimento metodológico e tal como aqui proposta, insere-se no âmbito das pesquisas de natureza qualitativa, voltadas à produção de conhecimentos que nos auxiliem na interpretação da realidade vivida pelos sujeitos. Essa abordagem “defende uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas” (Gatti; André, 2010, p. 30).

A pesquisa qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1982, apud Ludke; André, 1986, p. 13) “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo que o produto e se preocupa em apreender a perspectiva dos participantes”. Seguindo nessa perspectiva epistemológica, a autoconfrontação em grupo focal prevê, em todo o processo de construção da pesquisa e de coleta dos dados, a contribuição dos participantes na forma de discussões sobre os temas observados.

A confrontação dos sujeitos com sua própria atividade, por meio do recurso da videogravação, é um procedimento proposto por Yves Clot (2010) e por ele denominado *autoconfrontação*, que pode ser simples ou cruzada. No procedimento original proposto pelo autor, os sujeitos (geralmente dois) confrontam-se com a videogravação de sua atividade na presença do pesquisador e de um colega que já se confrontou com o vídeo referente à sua própria atividade (Clot, 2010). A *autoconfrontação em grupo focal* foi uma

apropriação e adaptação do procedimento metodológico da autoconfrontação cruzada. Assim como na autoconfrontação cruzada, o procedimento que propomos inclui sujeitos envolvidos nas videograções e o pesquisador. Os episódios (recortes das filmagens) resgatam aspectos do real que se pretende problematizar junto aos participantes no momento das autoconfrontações, de modo a se aproximar do objeto de estudo da pesquisa.

Tanto na autoconfrontação cruzada quanto na autoconfrontação em grupo focal, os participantes são “protagonistas do diálogo” e os sujeitos se manifestam a qualquer momento, de modo que o “comentário cruzado orienta os diálogos para a confrontação das ‘maneiras de fazer’ diferentes a fim de atingir os mesmos objetivos ou fixar-se em outros. Os trabalhadores em questão fazem, então, a experiência do plurilinguismo profissional” (Clot, 2010, p. 241). Esses procedimentos se aproximam no sentido de que o diálogo é central e *nômade* – termo utilizado por Clot para indicar que o diálogo, durante a interação, não segue uma sequência determinada, mas vai acontecendo entre os sujeitos e a qualquer momento o diálogo pode migrar de um para outro participante, inclusive para o pesquisador que leva os sujeitos a se interrogarem sobre o que observam. Por isso, a gravação em áudio e vídeo desses momentos é importante e crucial.

Também é uma característica comum aos procedimentos propostos por Clot e o utilizado nessa pesquisa a utilização de vídeo (na forma de episódios) elaborados a partir de registros anteriores. O olhar *a posteriori* e a discussão com mais sujeitos sobre um ato permitem ter acesso a algo “impossível de dizer” no momento, sendo que

[...] a montagem das imagens de vídeo relativas à atividade é um procedimento concebido para superar tal dificuldade. O trabalho do pesquisador consiste, também, em 'provocar' sua análise. E isso a fim de preservar todas as possibilidades de desenvolvimento para o real do diálogo no interior do diálogo realizado. (Clot, 2010, p. 244).

Assim, as gravações anteriores são retomadas para a produção de episódios utilizados nas autoconfrontações em grupo focal, momento que representa a coleta de dados, propriamente dita, da pesquisa, por meio dos diálogos estabelecidos.

A técnica do grupo focal tem sido cada vez mais utilizada em pesquisas de abordagens qualitativas e tem se caracterizado como um bom instrumento para o levantamento de dados em investigações em ciências sociais e humanas, quando integrada ao corpo geral da pesquisa e seus objetivos, sendo necessário um uso criterioso e coerente com os propósitos da pesquisa. Além disso, o grupo focal comporta o conhecimento das representações, crenças, hábitos, valores e percepções, entre outros aspectos que permitem a obtenção de perspectivas diferentes sobre uma questão, mas também de ideias compartilhadas por pessoas em seu dia a dia (Gatti, 2012). Ainda de acordo com a autora

Privilegia-se a seleção dos participantes segundo alguns critérios – conforme o problema de estudo –, desde que eles possuam algumas características em comum que os qualifiquem para a discussão da questão que será o foco do trabalho interativo e da coleta do material discursivo/expressivo.

Os participantes devem ter alguma vivência com o tema a ser discutido, de tal modo que sua participação possa trazer elementos ancorados em suas experiências cotidianas. (Gatti, 2012, p. 7).

O convite para a participação no grupo focal deve ser pautado em alguns critérios, no entanto, a adesão é sempre voluntária. Portanto, prima-se por um convite motivador (a atividade no grupo focal deve ser atraente aos participantes) e, algumas vezes, a participação pode propiciar um momento de desenvolvimento para os envolvidos, o que pode contribuir para a adesão (Gatti, 2012).

Para a composição de um grupo focal, Gatti (2012) destaca dois aspectos relevantes: o grupo deve possuir algumas características homogêneas, mas com suficientes variações que permitam o aparecimento de opiniões diferentes ou divergentes.

Também conforme a autora:

A abertura do grupo é um momento crucial para a criação de condições favoráveis à participação de todos os componentes. Precisa-se criar uma situação de conforto, de certo distensionamento, para gerar uma atmosfera permissiva. Nos primeiros momentos, o moderador deve oferecer informações que deixem os participantes à vontade, sabendo o que deles espera, qual será a rotina da reunião e a duração do encontro. (Gatti, 2012, p. 28-29).

Gatti (2012, p. 17) acrescenta que “o problema precisa estar claramente exposto, e a questão ou questões a serem

levadas ao grupo para a discussão que dele decorre”. Além disso, os participantes devem se sentir livres para colocarem os seus pontos de vista, destacando-se a importância de deixar claro que, em uma discussão em grupo focal, não há certo e errado, bons ou maus argumentos, mas todas as ideias e opiniões interessam, sendo a discussão aberta em torno da proposta, e qualquer reflexão ou contribuição é de suma importância para a pesquisa.

Assim, a proposição desse procedimento de pesquisa pareceu-nos a mais adequada, por entendermos que a utilização de vídeo, enquanto recurso para a discussão em grupo focal, seria o ideal para nos aproximarmos do objeto de estudo da pesquisa realizada. A produção de episódios é um momento crucial, pois eles precisam se tornar *starts* (desencadeadores) da discussão, que deve ser norteada por questões amplas e gerais, mas que busquem responder aos objetivos da pesquisa.

Esse procedimento em que se utiliza a autoconfrontação permite ao pesquisador e aos participantes do grupo focal captar elementos que vão além da fala (entonações, gestos, sentimentos, expressões etc.), fornecendo, assim, mais indícios para a discussão (dos participantes) e para a análise (do pesquisador), além de propiciar uma maior liberdade no diálogo, não sendo necessário nomear quem está se pronunciando (tal como ocorre no grupo focal *tradicional*), pois o vídeo faz todos esses registros. Para Clot (2007, 2010), a autoconfrontação favorece a vivência da dialogicidade profissional, em que emergem informações sobre os conflitos, as dissonâncias e as concordâncias sobre a atividade de trabalho, o que traz à tona informações mais ampliadas durante as

autoconfrontações do que aquelas que são vivenciadas nas atuações profissionais.

No entanto, destaca-se que a utilização de gravações em pesquisas no Brasil ainda é recente e não habitual e, portanto, corre-se o risco de constrangimentos e direcionamentos na fala dos sujeitos, o que, de modo geral, não foi observado na pesquisa desenvolvida com o uso desse procedimento, provavelmente devido ao tempo em que foram realizadas as filmagens (durante todo o curso de extensão, ao longo de um ano). Se no início a presença da câmera era algo estranho, com o passar dos encontros foi se tornando algo rotineiro e os próprios participantes mencionaram que se *esqueciam* da câmera, o que tende a minimizar os riscos supracitados.

Das autoconfrontações em grupo focal são *extraídos* dados empíricos da pesquisa, além de complementações a partir do diário de campo, das observações e das gravações. A análise dos dados em uma pesquisa de autoconfrontação em grupo focal tende a seguir uma abordagem qualitativa. Conforme indicam André e Ludke (2012, p. 45):

Analisar os dados qualitativos significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis. A tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento, essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado.

De acordo com Gatti (2012, p. 44),

A análise é um processo de elaboração, de procura de caminhos, em meio ao volume das informações levantadas. Rotas de análises são seguidas, e essas se abrem em novas rotas ou atalhos, exigindo dos pesquisadores um esforço para não perder de vista seus propósitos e manter a capacidade de julgar a pertinência dos rumos analíticos em sua contribuição ao exame do problema. O processo de análise é sistemático, claro nos percursos escolhidos e não espontaneísta.

Ainda segundo a autora, “não existe um modelo único e acabado de análise de dados para grupos focais. A capacidade de elaboração de um processo de busca de significados dos dados obtidos está vinculada à formação do pesquisador, a seu estofo teórico e a sua criatividade” (Gatti, 2012, p. 46).

O encaminhamento metodológico, nesse tipo de pesquisa em que se utiliza como recurso a autoconfrontação em grupo focal, exige do pesquisador especial clareza com relação ao seu problema de pesquisa para que o processo de análise seja convergente com o enfoque do estudo, de modo a captar todas as informações importantes e relevantes para o desenho das categorias de análise.

A pesquisa qualitativa utilizando videograções

O avanço tecnológico dos últimos anos tem facilitado o acesso aos recursos de vídeo e imagens pelos pesquisadores, e o uso desses meios na pesquisa em educação tem

proporcionado o registro mais preciso das informações, o que confere maior confiabilidade dos dados utilizados nessas pesquisas (Dias; Castilho; Silveira, 2018).

Pesquisas qualitativas que se utilizam de videograções permitem ao pesquisador observar uma multiplicidade de perspectivas e situações que ocorrem nos contextos interativos proporcionados (Naves; Peres; Borges, 2017; Dias; Castilho; Silveira, 2018; Belei et al., 2008), que se traduzem em características importantes para a composição de um *corpus* de investigação.

A opção por realizar gravações para a construção de dados de pesquisa torna-se interessante visto que a filmagem capta sons e imagens, o que aumenta a fidedignidade dos dados observados (Beleri et al., 2008). Além de permitir filmar aspectos do que se pretende investigar para posterior análise, os vídeos produzidos podem ser utilizados para que os sujeitos da pesquisa discutam sobre o que foi gravado (Pinheiro; Kakehashi; Angelo, 2005; Godoi; Benites; Borges, 2019).

O vídeo pode ser considerado como um recurso metodológico que proporciona maiores especificidades de análise ao pesquisador, pois a filmagem de um episódio representa “um meio de registro da imagem que preserva situações passadas que podem ser analisadas no presente” (Naves; Peres; Borges, 2017, p. 641). Trata-se de um recurso interessante por “permitir a captura do momento em que ocorrem as interações, bem como possibilitar inúmeras revisões, a fim de melhor analisar o fenômeno pesquisado” (Naves; Peres; Borges, 2017, p. 642). Ampliam-se, dessa forma, as possibilidades de análise de um fenômeno.

Entre as vantagens do uso da videogravação está a possibilidade de analisar os eventos em suas minúcias. A pesquisa de Godoi, Benites e Borges (2019) destaca o uso do vídeo enquanto um recurso para *desnudar* a realidade no seio de situações profissionais complexas e singulares, como é o caso da docência. Por meio das videograções, é possível observar interações, gestos, trocas, risos, entre outros aspectos que se revelem significativos para compor, no contexto da investigação, elementos para a análise.

O uso de videograções em pesquisa qualitativa é justificado quando se pretende explorar aspectos que vão além da fala (Garcez; Duarte; Eisenberg, 2011). No caso da autoconfrontação cruzada em grupo focal, procedimento aqui proposto, o uso da videogração justifica-se inicialmente pela necessidade de produção dos episódios, mas também pela mobilização do grupo focal. Durante as discussões no grupo, os episódios selecionados podem estimular o *jogo dialógico*, por meio do qual um participante parte do *feedback* de outro para confirmar o que está falando, além das interações não verbais, como sorrisos, movimentos de cabeça, expressões corporais entre outras. Esse *jogo* oferece ao pesquisador oportunidades para estabelecer a confiabilidade das informações coletadas para posterior análise.

Além de relevante para a pesquisa, “o vídeo pode servir também como uma forma de *feedback* para o pesquisador, ainda durante o processo de pesquisa de campo” (Garcez; Duarte; Eisenberg, 2011, p. 253), possibilitando-lhe se autoavaliar criticamente, de modo a evoluir enquanto pesquisador e melhorar gradativamente seu trabalho com o método, corrigindo aspectos importantes para as atividades subsequentes.

Garcez, Duarte e Eisenberg (2011, p. 254-255) chamam a atenção no sentido de que

[...] a produção de videograções envol-ve, inevitavelmente, o conhecimento dos aspectos técnicos relacionados à captura e à edição de imagens. [...] para que uma videogração desem-penhe, efetivamente, o papel a ela destinado em contextos investigativos, é necessário que o pesquisador esteja minimamente familiarizado com o equipamento e sinta-se à vontade para utilizá-lo.

Há, de fato, vários aspectos que precisam ser observados em relação às questões técnicas na operação das câmeras, entre as quais estão: a captação de imagens e sons de qualidade; a posição da câmera; a duração da gravação; o uso de tripé – podendo o pesquisador focar em outros aspectos durante a gravação – ou de câmera móvel – buscando outros ângulos e espaços onde a movimentação dos sujeitos pesquisados é maior –, além de, quando possível, uma segunda câmera auxiliar, para casos de eventuais erros na gravação da câmera principal. Todos esses são elementos que precisam ser levados em conta pelo pesquisador sempre de acordo com seu objeto de pesquisa. Vale ressaltar que todo cuidado é uma precaução, pois erros e distrações podem acontecer, podendo influenciar nos resultados alcançados.

Cabe destacar, ainda, que os registros audiovisuais implicam uma produção que envolve a subjetividade do pesquisador e que esse fator, como ocorre no caso de outros recursos metodológicos empregados nas pesquisas qualitativas, requer atenção e busca constante e sistemática por rigor na coleta e análise dos dados.

A produção de episódios

Os episódios produzidos a partir de excertos de videograções realizadas previamente com os participantes atuam como um ponto de partida para as discussões a serem estabelecidas no grupo focal. Ao se confrontarem com a videogração de suas ações, os participantes do grupo têm a oportunidade de percebê-las sob o ponto de vista do observador, bem como de identificar detalhes e produzir informações inéditas sobre elas.

O processo de produção dos episódios requer atenção e cuidados especiais. As videograções a partir das quais eles serão *recortados* precisam captar com clareza a fala dos participantes e, ao mesmo tempo, ser pertinentes ao tema estudado e suficientemente *potentes* para estimular a fala dos sujeitos (quicá, até dos mais lacônicos).

No caso da proposta aqui apresentada, da autoconfrontação cruzada em grupo focal, exibem-se, durante as sessões do grupo, esses episódios para gerar discussões entre os participantes. No momento da exibição, o pesquisador deve contar com um roteiro de questões previamente elaboradas, a fim de nortear o diálogo com os participantes do grupo focal. O pesquisador atua, assim, como um mediador que provoca a análise (Clot, 2010), enquanto os participantes são os protagonistas da discussão.

Os episódios não podem ser extensos – durando em torno de dois a três minutos, aproximadamente –, pois devem captar a atenção e o interesse dos participantes, mobilizando-os para a discussão de aspectos específicos da situação focalizada. As discussões então empreendidas pelo grupo,

orientadas pelas questões trazidas pelo pesquisador, devem extrapolar o que já foi capturado no episódio, permitindo uma aproximação mais ampla com os questionamentos que orientam a pesquisa.

A exibição dos episódios aos participantes deve acontecer em local adequado, com áudio e vídeo de boa qualidade. Nesse momento, é essencial que o pesquisador e os participantes estejam ambientados e confortáveis, além de ter clareza dos procedimentos que serão empregados no grupo focal. O vídeo do episódio poderá ser reexibido tantas vezes quanto necessário, de acordo com as demandas do grupo.

O número de episódios elaborados para uma pesquisa depende no número de sessões de autoconfrontação em grupo focal a serem realizadas. Considera-se importante produzir alguns *episódios extras* para serem empregados, caso algum outro episódio não mobilize as discussões esperadas no grupo focal. De todo modo, em cada sessão do grupo, recomenda-se a exibição de um número limitado de episódios (em torno de três), para não correr o risco de cansar os participantes. É importante que cada episódio seja bem explorado pelo pesquisador, que deve buscar estimular as discussões a seu respeito. Ademais, cabe ressaltar que, no diálogo estabelecido entre os participantes do grupo focal, é importante atentar para o que Clot denomina “fronteira da veracidade do diálogo”, em que se fala “e, ao mesmo tempo, sente-se, procura-se ver, fazer ver ou fazer sentir” (Clot, 2010, p. 243). Assim, o sujeito, além de discutir sobre o que observou no episódio, fala sobre o que sentiu ao observar-se.

Para a composição do *corpus* de análise, são realizadas as transcrições das autoconfrontações em grupo focal na

íntegra, para organização e leitura dos dados visando identificar aspectos que respondam ao problema de pesquisa. Nesse tipo de procedimento, as categorias empíricas tendem a emergir dos dados, por não haver um direcionamento das discussões, que fluem de acordo com os *interesses* dos participantes, daquilo que mais lhes chama a atenção nos episódios. Na análise, buscaram-se os significados presentes nos dados, aproximando-os com o referencial teórico da pesquisa.

A autoconfrontação em grupo focal em uma pesquisa em educação

Apresenta-se aqui o relato de pesquisa de doutoramento (Giordan, 2019) na qual se buscou investigar o conteúdo das partilhas realizadas entre docentes em situação formativa, considerando a possibilidade de identificar, no âmbito de tais partilhas, elementos do *gênero profissional docente*. O emprego da autoconfrontação cruzada em grupo focal constituiu recurso metodológico central para aquela pesquisa.

No âmbito da investigação, a produção desse recurso metodológico específico orientou-se pelas necessidades investigativas impostas pelo objetivo almejado, qual seja: identificar elementos do *gênero profissional docente* que circulem entre professores da educação básica em encontros formativos. A busca por esses elementos carecia de discussões entre sujeitos (professores) de momentos de partilha de saberes no espaço formativo em questão. Tem-se, pois, que as especificidades relativas ao objeto de estudo focalizado pela pesquisa foram centrais para o delineamento da estra-

tégia metodológica aqui exposta, bem como para os demais procedimentos relativos à exploração dos dados coletados por seu intermédio.

Os fundamentos teóricos da pesquisa desenvolvida, relativos ao tema do gênero profissional docente, encontram-se na clínica da atividade, que tem suas raízes na psicologia do trabalho e, mais especificamente, nas proposições de Yves Clot (2007, 2010), pesquisador que propõe os procedimentos de autoconfrontação simples e cruzada que, por sua vez, ofereceu elementos fundamentais para desenvolvermos a autoconfrontação cruzada em grupo focal. Essa estratégia de investigação foi então proposta a partir da confluência entre dois procedimentos já bastante difundidos no âmbito das pesquisas em educação, quais sejam: a autoconfrontação cruzada (Clot, 2007, 2010) e o grupo focal (Gatti, 2012).

O desenvolvimento dessa estratégia metodológica resultou de um conjunto de decisões assumidas no âmbito da investigação mencionada. Em um primeiro momento, foram realizadas videograções no espaço empírico do estudo: os encontros presencias de um curso de extensão universitário promovido por uma universidade pública paulista. Os sujeitos participantes foram professores, coordenadores, gestores e estudantes que frequentavam o referido curso e que, por sua vez, se inscreveram em um projeto de extensão mais amplo, o qual oferece formação continuada presencial para profissionais da educação básica das redes pública e privada. O grupo que participou da pesquisa era bastante diverso no que se refere ao tempo e aos tipos de experiência no magistério. Sujeitos que vivenciavam diferentes fases do ciclo profissional docente (Marcelo Garcia, 1999) encontravam-se nas ativida-

des relativas àquele curso, diversidade esta considerada, no âmbito da investigação, como possível elemento favorável para a coleta de dados sobre partilhas docentes (hipótese que se confirmou ao longo do desenvolvimento do trabalho).

No início do curso de extensão foi realizada uma apresentação da pesquisa em questão, momento em que foram esclarecidos os objetivos e procedimentos metodológicos a serem empregados. Os cursistas foram convidados a responder a um formulário enviado por mensagem eletrônica, via *Google Forms*, para manifestarem sua intenção de participarem (ou não) na pesquisa. Foi-lhes perguntado, na ocasião, se autorizavam (ou não) sua gravação em vídeo nos encontros. Salientou-se que a participação na pesquisa seria voluntária e não-obrigatória, sem qualquer prejuízo para seu engajamento no curso de extensão. Na nota explicativa inicial do formulário, foi esclarecido que as gravações dos encontros seriam utilizadas exclusivamente para a produção de episódios para as videoconfrontações em grupo focal, que aconteceriam *a posteriori*. Dentre os cursistas que retornaram ao formulário, 56 autorizaram as gravações e 11 não autorizaram.

Em razão do número de participantes do curso, os sujeitos eram divididos em três subgrupos durante os encontros, ocupando três salas distintas. Dessa forma, as filmagens ocorreram na sala em que todos os cursistas autorizaram as filmagens. A câmera era ligada no início do encontro e permanecia até o fim, sendo posicionada em um canto da sala de modo a captar as imagens de todos os participantes. Quando aconteciam discussões em grupos menores, com a autorização dos integrantes do grupo, aproximava-se a câmera de modo a captar som e imagens de momentos de discussões

focalizadas. Em vários momentos de discussões em pequenos grupos, o áudio ficou comprometido, pois havia muitos ruídos das discussões dos outros subgrupos. Já os momentos de socialização dessas discussões, em que os participantes formavam um semicírculo na sala e falavam um de cada vez, foram os que mais forneceram elementos para a seleção dos episódios, por apresentarem áudio e imagens limpos e por oferecerem uma síntese de discussões coletivas.

Cabe ressaltar que, durante os encontros e a realização das videograções, foram produzidos registros em diário de campo, a partir da observação das interações em curso. A produção de tais registros teve em vista oferecer complementação para as filmagens e suporte para a etapa seguinte, de exploração e edição dos vídeos produzidos.

Na etapa seguinte, as videograções produzidas foram visualizadas pela pesquisadora repetidas vezes, de modo a possibilitar sua edição para a extração de *episódios*, ou seja, excertos das filmagens com trechos especialmente interessantes para o estudo, o que, no caso daquela pesquisa, eram trechos que revelavam momentos de partilha entre os professores. Os episódios foram *recortados* das filmagens com o auxílio do programa *movie maker* (que faz parte do pacote *Windows*). Considerou-se que tais episódios poderiam ser empregados nas sessões de grupo focal para atuarem como recursos mobilizadores de discussão entre os professores participantes desses grupos. Foram elaborados 12 episódios para serem exibidos em três sessões de autoconfrontação no grupo focal. Desses episódios produzidos, somente quatro foram efetivamente utilizados, em razão da fertilidade das discussões que geraram no grupo.

Além desses episódios, foi organizado um roteiro de questões a serem apresentadas aos professores participantes, de modo a aproximá-los ainda mais efetivamente, durante os grupos focais, de elementos relativos à partilha realizada nos encontros do curso de extensão.

As sessões de autoconfrontação em grupo focal ocorreram na mesma sala em que os participantes realizavam os encontros do curso. A sala era silenciosa, com espaço suficiente, e os sujeitos posicionavam-se em semicírculo, de tal forma que conseguiam ficar face a face para as interlocuções do grupo e para assistirem aos episódios, além de facilitar o registro via gravação em áudio e vídeo. Devido às gravações realizadas desde os primeiros encontros do curso de extensão, as participantes já estavam habituadas à presença das câmeras e não houve nenhuma indisposição quanto a isso. Foram realizadas as gravações com duas câmeras e a qualidade de áudio e vídeo ficou bem audível e sem ruídos ou interferências, tornando possível a transcrição integral das sessões.

Os grupos focais com a autoconfrontação cruzada foram filmados com duas câmeras (Sony Full HD e GoPro Hero4), com a autorização expressa das participantes via Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), de modo que se tornasse possível captar o máximo de informações (tanto da fala, quanto das expressões) para compor o *corpus* da pesquisa.

Foram realizadas três sessões de grupo focal ao longo das atividades de campo. Nas duas primeiras sessões, foi explorado somente um episódio inédito, enquanto na última sessão foram introduzidos dois outros episódios. A escolha dos episódios no desenvolvimento da pesquisa atingiu o objetivo de provocar discussões que pudessem explorar melhor

o conteúdo das partilhas que foram realizadas durante o curso de extensão. Três perguntas sobre os episódios nortearam as discussões, sendo elas: *O que neste episódio mais me interessa? Por que isso me interessa mais? Para o meu trabalho docente, por que isso me interessa tanto?*

Desse modo, durante as autoconfrontações cruzadas em grupo focal, as participantes manifestaram-se, após assistir ao episódio, atendo-se inicialmente às três questões orientadoras; depois de cada uma ter se manifestado, solicitou-se que complementassem ou discutissem sobre o que as colegas apontaram, e daí derivaram muitos relatos de experiência a partir de trocas e partilhas com colegas, refletindo-se também sobre a importância disso para o dia a dia do trabalho docente.

A constituição do *corpus* de dados da pesquisa se materializou com a transcrição das videograções dos grupos focais, além de registros então realizados pela pesquisadora durante os encontros.

A partir do *corpus* de dados produzido foram realizadas várias leituras pautadas no referencial teórico da pesquisa, qual seja, o gênero profissional (Clot, 2007, 2010), destacando-se interações entre os participantes que pareciam conter indícios do gênero profissional docente. A exploração das transcrições e anotações das videograções do grupo focal possibilitou a identificação das categorias de análise a serem exploradas nas fases seguintes da investigação.

Em síntese, dos resultados obtidos pela investigação realizada, destacam-se o que consideramos ser três elementos do gênero profissional docente: o segredo, a conexão entre iguais e a dinâmica da docência. Os professores tendem a tratar seus

estilos profissionais como segredos diante dos colegas, e em momentos de desprivatização da prática, esses segredos são *revelados* como contrapartida à partilha dos segredos dos outros, fomentando uma relação de cumplicidade profissional. O que chamamos de conexão entre iguais diz respeito às relações de proximidade e de identificação entre os professores, possibilitando as partilhas. A dinâmica na docência, aqui considerada, pauta-se em um tempo que é cronológico e mensurável (*chronos*), e também em um tempo que é o vivido, das experiências particulares (embora sempre de natureza sócio-histórica), da ação (*kairós*). A imersão nessa dinâmica é aqui assumida como um dos elementos que tornam o trabalho do professor difícil e complexo. Esses três elementos identificados apontam para posturas favoráveis à partilha, atreladas à ideia de apoio e de legitimação da ação docente, a partir de pressupostos produzidos e postos em circulação no grupo. Considera-se que a necessária confrontação sistemática dos professores com essa dimensão complexa de seu trabalho, para a qual eles mobilizam o gênero profissional docente, consiste em desafio importante para as ações formativas que lhes são dirigidas.

Parece possível afirmar que o emprego da autoconfrontação cruzada em grupo focal mostrou-se muito relevante para o alcance dos objetivos da pesquisa realizada, tendo em vista que permitiu à pesquisadora e aos participantes a percepção de elementos das partilhas realizadas e exibidas nos episódios (relativas a momentos anteriores), possibilitando o estabelecimento de novos diálogos sobre o conteúdo das trocas, que versavam especialmente sobre os saberes postos em circulação no grupo, sobre seu lugar na formação e no trabalho docente.

Considerações finais

A utilização de videograções na pesquisa em educação pode apresentar tanto um conjunto de possibilidades a serem desfrutadas, quanto desafios a serem enfrentados e superados. As possibilidades referem-se, sobretudo, a uma ampliação e refinamento dos registros pelo uso do vídeo, facilitando a captação não só dos sons, como de gestos, expressões e outros elementos da situação a ser observada, ampliando as informações para análise. Já os desafios, diversos, podem se impor desde os primeiros momentos da coleta de dados, como a inibição dos participantes diante das câmeras e mesmo a obtenção da autorização, por parte de todos do grupo, para a implementação do procedimento.

No âmbito da pesquisa aqui referida, o período inicial de um ano de coleta de dados, com a videogração dos encontros realizados no curso de extensão – anterior à realização da autoconfrontação cruzada em grupo focal –, possibilitou que os participantes se acostumassem com a presença das câmeras e, no momento da composição do *corpus* da pesquisa, eles já estavam mais habituados e não pareciam preocupados com as filmagens.

Outros desafios importantes – e possibilidades – referem-se à produção dos episódios, elementos fundamentais para a estratégia em questão. A escolha de momentos realmente potentes – interessantes, atraentes, instigantes, desafiadores, significativos – para a mobilização dos participantes impõe sérias dificuldades cujo enfrentamento requer um alto grau de investimento do pesquisador, no sentido de atentar-se para as oportunidades que se apresentam no material empírico reunido, nem sempre muito evidentes.

Outro elemento-chave para o desenvolvimento da autoconfrontação cruzada em grupo focal, como estratégia investigativa, é a participação ativa dos sujeitos nas discussões dos episódios, bem como a valorização, por parte do pesquisador, dessas contribuições. Nessa estratégia metodológica, desenha-se uma situação na qual os participantes apontam e defendem suas ideias, expressam-se e são ouvidos (está presente o dialogismo), e, portanto, expõem-se e participam ativamente das discussões. O pesquisador atua ao mesmo tempo como desencadeador, mediador e observador dessas situações dialógicas.

Um último aspecto a ser destacado aqui refere-se ao potencial formativo das experiências vividas no âmbito dos grupos nos quais a autoconfrontação cruzada é implementada. Esse caráter formativo se assenta no diálogo que então se instaura entre os participantes, uma vez que “o pensamento ou, melhor ainda, a nova ideia caminha com as palavras, por meio das palavras, entre as palavras, para além das palavras e, às vezes, contra as palavras. [...] Assim, a ideia que se produz no diálogo realizado é [...] um novo meio para pensar” (Clot, 2010, p. 245-246). Esse caráter formativo ultrapassa os objetivos da pesquisa desenvolvida, mas pode oferecer novas possibilidades para a proposição de trabalho investigativos que agreguem objetivos de intervenção nas situações pesquisadas. De todo modo, mesmo para trabalhos que, como o aqui descrito, não almejam a intervenção deliberada na cena investigada, o recurso à autoconfrontação cruzada em grupo focal faz emergir a voz dos participantes, com suas percepções, inquietações e pontos de vista. Os participantes estão *em cena* nas videograções, podem assim perceberem

a si mesmos como focos da atenção do pesquisador. Suas falas e gestos – por vezes, os mais sutis e inaudíveis, não fosse o recurso do vídeo – *interessam* ao pesquisador, que se mostra disposto ao ouvi-los e que organiza o ambiente para que sejam ouvidos também por seus pares, os demais participantes. Pressupõe-se aqui a composição, por essa via, de um recurso catalisador para a reunião de dados para investigação de temas complexos – como o que perseguimos, sobre o gênero profissional docente –, bem como, conforme antes mencionado, para intervenções de ordem formativa junto a diferentes grupos sociais.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A.; LÜDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U, 2012.

BELEI, R. A. et al. O uso de entrevistas, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, Pelotas, v. 30, p. 187-199, jan./jun. 2008.

BORGES, C. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Educação & Sociedade**, v. XXII, n. 74, p. 59-76, 2001. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302001000100005>

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Trad. Adail Sobral. 2. ed. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

CLOT, Y. **Trabalho e poder de agir**. Trad. João Guilherme de Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

DIAS, A. R. M.; CASTILHO, K. C.; SILVEIRA, V. S. Uso e interpretação de imagens e filmagens em pesquisa qualitativa. **Revista Ensaios Pedagógicos**, Sorocaba, v. 2, n. 1, p. 81-88, jan./abr. 2018.

GARCEZ, A.; DUARTE, R.; EISENBERG, Z. Produção e análise de videograções em pesquisas qualitativas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 249-262, maio/ago. 2011.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. E. D. A. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 29-38.

GIORDAN, M. Z. **A circulação de saberes entre professores: uma análise a partir do gênero profissional docente**. 147 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, SP, 2019.

GODOI, M.; BENITES, L. C.; BORGES, C. O uso da autoconfrontação simples e cruzada para analisar o ensino em Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 25, e25071, p. 1-14, 2019. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.88272>

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

NAVES, R. M.; PERES, S. G.; BORGES, F. F. O uso de videogravação como recurso para análise de interação entre professora e alunos na contação de histórias. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO EM INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA - CIAIQ, Salamanca, Espanha. **Atas:** Investigação Qualitativa em Educação. Salamanca, 2017. v. 1. p. 640-649. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/view/1382/1339>. Acesso em: 18 set. 2020.

PINHEIRO, E. M.; KAKEHASHI, T. Y.; ANGELO, M. O uso de filmes em pesquisas qualitativas. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 13, n. 5, p. 717-722, set./out. 2005.

Sobre os autores

Andressa Trevizan Missaki é mestra e doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), e graduada em Pedagogia pela mesma instituição de ensino e pesquisa. Atua como docente em escolas públicas das redes municipais de Mogi das Cruzes e Suzano (SP).

Contato: andressatrevizan@yahoo.com.br

Belmira Oliveira Bueno é professora titular sênior da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) e pesquisadora do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Fez sua carreira acadêmica na FEUSP e o pós-doutorado como *visiting scholar* na University of North Carolina at Chapel Hill (EUA). Desenvolve pesquisas sobre profissão docente e formação de professores, incluindo o uso de tecnologias de informação e comunicação. Foi diretora da FEUSP e pró-reitora adjunta de pesquisa da USP. É editora associada da Oxford Research Encyclopedia of Education (OREE - Qualitative Research Methods in Education) e membro do Advisory Board da OREE.

Contato: bbueno@usp.br

Diego Ferreira é professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá (UNESA), vinculado à linha de pesquisa Tecnologias da Informação e Comunicação nos Processos Educacionais (TICPE). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), com estágio sanduíche na École des Hautes Études en Sciences Sociales (Paris). Fez o pós-doutorado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), foi professor da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (UERJ) e do Departamento de Ciências da Educação da Université de Lille (França). Contato: diego.jorfer@professores.estacio.br

Flavia Medeiros Sarti é professora associada do Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), *campus* de Rio Claro. Livre-docente em Formação de Professores pela UNESP e doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), realizou o pós-doutorado na Université de Cergy-Paris (França). Lidera o Grupo de pesquisa Docência, Formação de Professores e Práticas de Ensino (DOFPEN) e integra a Antena Crifpe-Brasil, associada ao Centre de Recherche Interuniversitaire sur la Formation et la Profession Enseignante (Canadá). Dedicase a pesquisas sobre formação de professores para a educação básica, universitarização e profissionalização do magistério. Contato: flavia.sarti@unesp.br

Lucie Roger é doutora em Ciências da Educação pela Université de Nantes (França). Seus trabalhos focalizam o processo e a forma de profissionalização docente. Tem reconhecida *expertise* sobre a contribuição da obra do filósofo Gaston Bachelard para a formação de professores. Contato: lucie-roger@orange.fr

Maria Emanuela Eteves dos Santos é doutora em Filosofia e História da Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e pela Université de Rouen (França). Fez pós-doutorado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), é professora adjunta no Departamento de Ciências da Educação da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação dessa mesma instituição. Tem interesse pelos seguintes temas: educação e diversidade; pedagogia e seus aspectos filosóficos e históricos; multiplicidade e novas tecnologias na formação de professores. Contato: mariaemanuela@ufsj.edu.br

Max Butlen é doutor em Ciências da Educação e professor pesquisador honorário na CY Cergy Paris Université, associado ao laboratório École, Mutations, Apprentissages (EMA). Foi fundador da revista *Argos*, responsável pela Missão Nacional Lecture et bibliothèques e, no Brasil, consultor do Ministério da Educação (MEC) para o programa internacional Pró-Leitura. Foi diretor de pesquisas no Institut National de Recherche Pédagogique (INRP), membro da direção do Institut National de l'Enseignement et de l'Education de l'Académie de Versailles. É autor de mais de 60 publicações, incluindo *Les politiques de lecture et leurs acteurs* (2008), *Recherches et formations en littérature de jeunesse* (2013), e organizador de vários números da revista *Le français aujourd'hui*. Contato: max.butlen@wanadoo.fr

Michel Lejeune é doutor em Ciências da Educação e reconhecido por sua experiência em práticas de formação e transmissão de *know-how* experiencial no local de trabalho. Depois de ter lecionado Sociologia por mais de 20 anos na École Polytechnique de Montréal, é hoje professor da École de Technologie Supérieure (ETS) da rede Université du Québec. Contribuiu durante muitos anos como investigador profissional no Institut de Recherche Scientifique (INRS) – Urbanisation, Culture et Société, na problemática dos modelos nacionais de qualificação profissional. Contato: michel.lejeune@etsmtl.ca

Miriane Zanetti Giordan é doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), *campus* de Rio Claro. Integra os grupos de pesquisa Trabalho e Formação Docente (Getrafor) – Univille; Docência, Formação de Professores e Práticas de Ensino (DOFPEN) – UNESP/Rio Claro; e Centro de Pesquisa Interuniversitário sobre a Formação e Profissão Docente – Crifpe/Brasil. Desenvolve pesquisas sobre o trabalho docente e a formação de professores, com ênfase em gênero profissional docente.

Contato: mirianezanetti@gmail.com

Mirna Ribeiro Lima da Silva é doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) e professora do Instituto Federal Baiano (IF Baiano). Atua na área de política educacional, formação de profissionais da educação de diversos níveis e modalidades de ensino, presenciais e a distância. É docente permanente do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT - IF Baiano) e de vários cursos de especialização oferecidos pelo IF Baiano. É coordenadora pedagógica do Programa EJA-EPT, bem como membro do GP em Educação Científica (GPEC) e do GP Memória, Instituições e Organização de Espaços Pedagógicos na EPT (GPMelO).

Contato: mirna.ribeiro@ifbaiano.edu.br

Philippe Maubant é professor associado da Université de Sherbrooke (Canadá). Possui doutorado em Ciências da Educação e habilitação para dirigir pesquisas. Desenvolveu uma experiência reconhecida na aprendizagem profissional e na pedagogia da alternância. É editor da revista acadêmica *Phronesis*. Leciona na Université de Rouen e no Institut Catholique de Paris. É também pesquisador regular no Institut Universitaire en Santé et Services Sociaux de Sherbrooke e pesquisador honorário do Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Éducation et de la Communication de l'Université de Strasbourg. Contato: philippe.maubant@usherbrooke.ca; <http://www.philippemaubant.com>

Samuel de Souza Neto é professor associado da Universidade Estadual Paulista, *campus* de Rio Claro. Fez mestrado em Educação na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), doutorado em Educação na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) e livre-docência em Educação Física na Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP). Realizou pós-doutorado no Crifpe-Canadá. É pesquisador associado internacional do Crifpe/Canadá, pesquisador Crifpe/Brasil e membro do GT Formação de Professores da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Trabalha com formação de professores e trabalho docente; inserção e intervenção profissional; profissões do ensino em meio escolar; políticas públicas docentes. É diretor do Centro de Pesquisa Internacional sobre Formação e Profissional Docente (Crifpe-Brasil). Contato: samuel.souza-neto@unesp.br

