

A profissionalização do ensino e a formação para a profissão docente

Neide Pena Cária¹
Sandra Maria da Silva Sales Oliveira²

RESUMO

Este ensaio trata da profissionalização do ensino e da formação para a profissão docente, que tem sido uma das principais discussões a partir da introdução do movimento internacional reformista na educação, na década de 1980. Esse campo de pesquisa conta, em nível internacional, com expressiva profusão e multiplicação de estudos nessa área e chega ao Brasil, na década de 1990 e, especificamente, em 2006, com a aprovação da Emenda Constitucional n.º 53, que confere ao professor da educação básica o status “profissional da educação” e o insere na categoria de trabalhador da educação. Objetiva-se com este estudo ajudar a compreender o retrato histórico da profissão docente e os desafios atuais da profissionalização do ensino, em um cenário de reformas e mudanças inspirado no modelo empresarial. Examinam-se dispositivos legais da formação e evolução da profissão docente e o debate sobre a profissionalização do ensino. Ao considerar as questões relativas à profissionalização do ensino e os desafios da profissão como questões não resolvidas no cenário educacional ao longo dos anos, confirma-se a complexidade da profissão docente na contemporaneidade, em face da pluralidade de relações e vínculos envolvidos e diante das exigências de um novo modelo de sociedade.

Palavras-chave: Formação profissional. Profissionalização. Profissão docente.

ABSTRACT

This essay deals with the professionalization of education and training for the teaching profession, which has been one of the major discussions since the introduction of the reform movement in international education, in 1980's. This field of research account internationally, with significant diffusion and replication of studies in this area and comes to Brazil, in 1990's, specifically in 2006, as the approval of constitutional amendment, number 53 that, gives the primary education teachers "professional education" status and into the category of education worker. Objective with this study help to understand the historical blurring picture of the teaching profession and the challenges of professionalization of teaching in an environment of reform and change that is inspired by the business model. Examines legal training devices of the formation and evolution of the teaching profession and the debate on the professionalisation of teaching. When considering issues related to the professionalization of teaching and the challenges of the profession as unresolved issues in the educational landscape over the years, this study confirms the complexity of the contemporary teacher profession in the face of multiple relationships and linkages involved and to the demands of a new model of society.

Keywords: Vocational training. Professionalization. Teaching profession.

¹ Neide Pena Cária: Doutora em Educação: Currículo (PUC/SP). Docente e Pesquisadora do Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí (Univás), Pouso Alegre/MG. Coordenadora Pedagógica da Pró-Reitoria de Graduação. Coordenadora e Professora do Curso de Especialização em Gestão Educacional (Univás).

² Sandra Maria da Silva Sales Oliveira: Doutora e Mestre em Psicologia. Psicóloga e Pedagoga. Docente e Pesquisadora do Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí (Univás), Pouso Alegre/MG. Coordenadora e Professora do Curso de Pedagogia (Univás).

Introdução

No ano de 2006, foi aprovada, no Brasil, a Emenda Constitucional n.º 53 que, entre outros dispositivos, confere ao professor da educação básica o status “profissional da educação” e o insere na categoria de trabalhador da educação. O texto constitucional, em seu parágrafo único, inciso VIII, do art. 206, definiu como competência da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios a elaboração ou adequação de seus planos de carreira da profissão docente (BRASIL, 1988). Atendendo a essa determinação constitucional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), n.º 9.394/1996, por meio da Lei n.º 12.014, de 6 de agosto de 2009, procedeu às devidas reformulações, estabelecendo no cap. V, art. 61, os critérios que deverão ser considerados para definir a inserção do professor na categoria profissional da educação, a saber:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:
I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;
II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;
III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim (BRASIL, 2009)

As condições e os critérios básicos apresentados para organizar e regular a profissão docente mobilizaram impasses, questionamentos e discussões que se arrastaram nos anos seguintes se concentrando principalmente nos cursos de Pedagogia e Licenciaturas que formam os profissionais para a educação básica. Em meio a um contexto de reformas e mudanças, sob a retórica da melhoria da qualidade da educação básica, o texto da LDBEN n.º 9394 foi reformulado por meio da Lei n.º 12.796, de 14 de abril de 2013, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências, passando assim a vigorar:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.
Art. 62-A. A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas.
Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação.” (BRASIL, 2013)

Tratado por alguns autores como uma tendência de origem internacional, especificamente nos Estados Unidos, e acusado de ser incentivado pelos chamados “reformadores empresariais da educação” (corporate reformers) (RAVITCH, 2011; FREITAS, 2012, p. 380), em um contexto de reformas para a implementação de estratégias gerenciais, que visam a atender ao novo projeto de gestão de educação pública do Estado, com base no modelo empresarial (RAVITCH, 2011; FREITAS, 2012), o tema, ora abordado, pode ser considerado ainda recente no Brasil.

Respalhando-se na linha de reflexão teórico-crítica, sob o amparo de autores que têm se dedicado a debater as questões das políticas educacionais adotadas nas últimas três décadas, aborda-se o tema “profissionalização docente” como uma tendência que busca introduzir, na educação, a mesma lógica gerencial das demais empresas do mercado (FREITAS, 2012; RAVITCH, 2011; ENGUIITA, 1991; GAUTHIER, 1998). Nesse contexto, parte-se do pressuposto de que há uma projeção de mudanças nas políticas de formação de professor tendo como principal norte a profissionalização do ensino, vinculado ao sentido de desenvolvimento profissional, com significado de formação continuada e formação em serviço.

Há alguns anos, especificamente desde meados da década de 1980, a instituição escolar vem sendo desafiada pelas novas exigências do mercado e da sociedade, que cobram eficácia nos serviços educacionais e competências que vão além de títulos ou apenas conhecimentos da experiência e/ou acadêmicos. Em relatórios da Unesco (United Nations Educational Scientific and Cultural Organization), o profissional professor é apresentado como um dos responsáveis para que as reformas em andamento avancem e garantam a melhoria da qualidade e a equidade do ensino. O documento denominado “O Desafio da Profissionalização Docente no Brasil e na América Latina” (UNESCO, 2007) relata que, nas duas últimas décadas, duas posições alcançaram consenso entre os diversos atores governamentais e sociais preocupados com o futuro do Brasil: a primeira, que “a educação deve ser tratada como a mais alta prioridade nacional”, e a segunda, que “o magistério público precisa ser valorizado e reconhecido para que as reformas educacionais avancem e o país supere o desafio da melhoria da qualidade e equidade do ensino” (UNESCO, 2007, p. 7).

Tem-se como objetivo ajudar a compreender o retrato atual da profissão docente e os desafios da formação de profissionais para o ofício de ensinar em um cenário de reformas e mudanças. Tem-se como amparo teórico Nóvoa (1991, 1999), Ravitch (2011), Tardif e

Lessard (2012), Freitas (2012) e Tardif (2013); pesquisas desenvolvidas por Tanuri (2002) e Gatti (2010), assim como documentos da Unesco.

Este estudo se insere no enfoque sociológico o que supõe apreender o conceito “profissional” para o professor em sua relação com a dinâmica socioeconômica, política e cultural e não apenas como o conjunto de saberes necessários para o exercício da profissão docente (Tardif, 2002), e, como tal, deve ser compreendido no contexto das mudanças e reformas que se tornaram tendências nas últimas décadas em defesa da melhoria da qualidade para “Todos”. São questões que nortearam este trabalho: Como a profissionalização docente se insere no contexto de reformas? Quais mudanças legais aportam novas perspectivas na formação do professor, agora na categoria profissional do ensino ou trabalhador da educação? Que representações ideológicas atravessam este discurso de profissionalização docente?

Nessa direção, o trajeto de leitura que tornou possível este artigo se deu articulando pesquisas, estudos realizados e obras publicadas em periódicos e anais de eventos científicos que discutem o trabalho docente na perspectiva da profissionalização do ensino e da formação de profissionais para a docência. Recorreu-se a documentos legais que regulamentam a educação nacional, a profissão e a formação docente, para serem analisados sob o olhar dos impasses da constituição da profissão docente e da formação de professor no Brasil, no cenário atual, apontados pelos autores pesquisados.

São documentos tomados como objeto de estudo: Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDBN), nº. 9394, de 1996, com suas reformulações; o documento “Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Formação de Professor” (2001); a Resolução CNE/CP nº 1, de 2002; a Resolução CNE/CP nº 5, de 2006; o texto da Emenda Constitucional n. 53, de 2006; o documento “Desafios da Profissionalização Docente e na América Latina”, publicado pela Unesco (2007) e o Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado (BRASIL, 1995); Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

Procurou-se não deter apenas nos documentos/relatórios e nas legislações que regulam o ensino e a profissão docente na letra da lei, mas apresentar relações que contribuem para a compreensão do tema estudado no contexto das novas perspectivas de organização e regulação da educação no movimento de reformas.

Evolução histórica da profissão professor

Um dos principais autores a estudar o tema profissão na área educacional foi Freidson (1998), ao revelar que as mudanças sociais e econômicas das últimas décadas e a valorização do conhecimento tendem a reforçar o profissionalismo, à luz da lógica das competências nas empresas e na educação. O conceito de profissão para Freidson (1998, p. 40) faz parte da estrutura da divisão de trabalho, como sendo genericamente uma ocupação, distinta das demais pelo “conhecimento e competência especializados necessários para a realização de tarefas diferentes numa divisão de trabalho”. Segundo o autor, esse conhecimento e essa competência são adquiridos ao longo de uma educação de nível superior, que é pré-requisito para o exercício da profissão, ou seja, o curso superior é “o credenciamento”, que é condição de acesso exclusivo ao mercado de trabalho.

A profissão, no entendimento de Freidson (1998), não é mais do que uma ocupação com uma posição particular no seio da divisão do trabalho; é uma forma de organização do mercado de trabalho, estando o poder profissional ancorado em três pilares fundamentais: a) autonomia técnica: controle da natureza e da forma como é executado o trabalho, neste sentido o profissional é um expert; b) monopólio de uma área de conhecimento especializado e institucionalizado: é o conhecimento que sustenta essa autonomia; c) credencialismo: é o que permite o acesso à profissão somente dos que detêm credenciais ocupacionais ou institucionais, com destaque ao papel preponderante do Estado na institucionalização e organização da maioria das profissões.

Recorrendo-se a um percurso histórico, procura-se mostrar que a gênese da profissão professor somente pode ser compreendida vinculada à história da educação, desde a sociedade primitiva. Apesar de não existirem instituições educacionais na sociedade primitiva, a educação sempre se deu de modo espontâneo e integral. Na sociedade primitiva, sem a divisão de classes, os objetivos da educação resultavam da estrutura homogênea do ambiente social, identificando-se com os interesses comuns do grupo, de forma igualitária para todos os membros (ROMANELLI, 2002). Com a superação da sociedade primitiva, a partir do momento em que se estabeleceu a divisão de classes, onde acontece a substituição da propriedade comum pela propriedade privada, o processo educativo, também, sofre tais influências, devido à desigualdade econômica. Mas, conforme Nóvoa (1991), a origem da profissão professor tem lugar nos padrões religiosos que se espalharam por toda a Europa, no século XVI, posteriormente para outras regiões, como a América Latina e o Brasil.

Segundo Tanuri (2000), desde o início do século XVII, já havia uma diversidade de grupos que encarava o ensino como ocupação principal, mas a escola e o sistema de educação pública e universal, por sua vez, só surgiram por volta do século XVIII, já em plena Idade Moderna, pois a prática da profissão havia extravasado o campo religioso, abrangendo indivíduos que não pertenciam a nenhuma congregação, mas que se dedicavam ao ensino.

Tardif (2013, p. 554) resume o histórico do ensino escolar moderno em três idades que correspondem cada uma a um período histórico particular: a) a idade da vocação – o ensino era essencialmente uma profissão de fé, uma vocação, muitas vezes de graça, quase sempre realizado por leigos e mulheres religiosas, que predominou do século XVI ao XVIII; b) a idade do ofício, que se instaura a partir do século XIX, que pode ser considerada a idade do trabalho, em que a profissão docente foi gradualmente integrada à estrutura do Estado, tornado-se, assim, contratual e salarial; c) a idade da profissão, que começa lentamente a se impor na segunda metade do século XX.

Na idade da vocação, ensinar era uma profissão de fé (TARDIF, 2013; NÓVOA 1991, 1995, 1999). A pedagogia da época se baseava na religião, nas tradições pedagógicas das comunidades religiosas e, sobretudo, no caráter da professora. Essas tradições eram orientadas para o controle das crianças, disciplina rígida, sobretudo, o controle do corpo, punições e castigos físicos severos eram comuns.

Após a Revolução Francesa, num contexto de lutas por democratização pela burguesia revolucionária, com a construção dos modernos sistemas de educação de massas, iniciado na Europa na transição do século XVIII para o século XIX, a escola tornou-se um espaço central de integração social e de formação para o trabalho e, da mesma forma, a profissão professor se inseriu num processo de secularização e estatização do ensino. Para Luzuriaga (1959), a educação pública, mantida e dirigida por autoridades oficiais é de origem moderna e iniciou-se no século XVI com a Reforma religiosa, que provocou mudanças significativas na educação medieval, estabelecendo a educação pública religiosa, que manteve o objetivo da educação medieval, que é a formação do fiel, do cristão, entretanto, demonstrando caráter mais secular e nacional. É no final do século XVII que o Estado entra em processo de secularização culminando no século XVIII na educação pública estatal que, com caráter disciplinar e autoritário, tem como principal objetivo a formação do súdito, em especial do militar e do funcionário.

A partir de então, a profissionalização docente tornou-se questão de Estado e por ele passou a ser controlada. Mantendo-se um modelo de professor próximo do modelo de padre, foram criadas as primeiras escolas públicas e laicas para o ensino primário e, somente no

século XX, para o ensino secundário (NÓVOA, 1991, 1995). A massificação progressiva dos sistemas de ensino conduziu a uma mudança na forma da escola que, até então, mantinha um ensino mais individualizado e para poucos. O método de ensino passa a ser o Lancasteriano ou Mútuo, cuja principal característica era o atendimento coletivo. Para Nóvoa (1991, 1995), esta é a etapa do ofício em que ensinar crianças e jovens passou a ser considerado um trabalho.

Entretanto, como aponta Romanelli (2002), a escola, desde a sua origem, representou instrumento para manutenção dos desníveis sociais e, assim, progressivamente foi-se impondo como instrumento privilegiado de estratificação social. Os professores tornaram-se protagonistas no processo histórico de escolarização formal, assumindo tarefas de promover o valor da educação, a mobilidade social de diversas camadas da população; os Estados Nacionais promoveram a estatização e a institucionalização dos sistemas escolares, tornando a educação pública e obrigatória para as crianças.

A constituição da escola como “direito” tem seu ponto de partida, como já referimos, na Revolução Francesa, momento este em que a burguesia se mostra como classe revolucionária e conquista o poder. Os fundamentos ideológicos são pautados nos já mencionados valores burgueses. A marginalização social, na qual o homem é colocado, justifica-se pela ignorância; então, faz-se necessária a criação de instituições “capazes” de tirá-lo dessa condição, sendo assim, constituída a Escola Tradicional, conforme mostra o autor.

De acordo com Saviani (1997, p. 17-18), a constituição dos chamados “sistemas nacionais de ensino” data de meados do século XIX e inspirou-se no princípio da educação como direito de todos e dever do Estado. O direito à educação decorria do tipo de sociedade correspondente aos interesses da nova classe que se consolidava no poder, após a Revolução Francesa, período em que burguesia se mostrava como classe revolucionária e passava a exigir uma sociedade democrática, como forma de materializar a democracia burguesa.

Para superar a situação de opressão própria do “Antigo Regime”, e ascender a um tipo de sociedade fundada no contrato social celebrado “livremente” entre os indivíduos, era necessário vencer a barreira da ignorância. Só assim seria possível transformar os súditos em cidadãos, isto é, em indivíduo livres porque esclarecidos, ilustrados. [...] A escola é erigida, pois, no grande instrumento para converter os súditos em cidadãos [...] (SAVIANI, 1997, p. 17-18).

A estatização do ensino consistiu na substituição de um corpo de professores, até então religiosos, ou sob o comando da igreja, por um corpo de professores laicos, ou seja, sob o

comando do Estado, o que segundo Nóvoa (1999), foi o início do processo de profissionalização docente, pois permitiu a consolidação do estatuto e da imagem dos professores, assim como a organização de um controle estatal mais estrito. Foi então que o Estado assumiu o controle da profissão e da formação docente, passando a impor a quem desejasse ensinar a exigência de uma licença ou autorização do Estado, somente concebida com a submissão de um exame que podia ser requerido pelos indivíduos que preenchessem certas condições, como habilitações, idade, comportamento moral, entre outros.

Essa intervenção do Estado vai imprimir a normatização da profissão docente, transformando “os professores em funcionários estatais e em agentes que deveriam ser promotores de uma nova ordem social e política” (NÓVOA, 1991, p. 17). No que se refere à criação de instituições de formação de docente, as condições propícias para tal só se realiza no século XIX, por meio da criação das escolas normais. A partir de então, entre avanços e recuos, as instituições de formação de professores ocupam um lugar central na produção e reprodução do corpo de saberes e do sistema de normas da profissão docente, desempenhando um papel crucial na elaboração dos conhecimentos pedagógicos e de uma ideologia comum. Mas a identidade da profissão continuava indefinida e a insatisfação dos professores levou ao aparecimento das primeiras associações docentes do século XIX, em sindicatos e demais associações (NÓVOA, 1991, 1999; TANURI, 2000).

A profissionalização do ensino no Brasil

A temática da profissionalização docente chega ao Brasil especialmente pelas obras de Schulman (1986); Gauthier (1998), Tardif (2002), Schulman (2004); Tardif e Lessard (2005), também num contexto reformista, sob a influência de estudos internacionais. Atualmente, o tema conta com diversos trabalhos publicados em periódicos e faz parte da programação dos grandes eventos científicos inspirados em discussões internacionais desde a década de 1980. Esse campo de pesquisa conta com expressiva profusão e multiplicação de estudos nessa área (TARDIF, 2012). Na revisão de literatura, empreendida para a elaboração deste ensaio, os autores mais citados são Tardif (2002) e Tardif e Lessard (2005).

Entretanto, entre os artigos pesquisados, poucos estavam relacionados especificamente com a profissionalização docente. Em sua maioria, o enfoque se concentrava ora nos saberes docentes, ora na formação de professor a partir de análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica; outros analisam o

percurso histórico da formação docente, desde o século XVIII, muitos deles amparados em Nóvoa (1991, 1999), Tardif (2002) e Tanuri (2002).

Segundo Tardif (2013), a profissão professor começa a ter identidade somente no século XX com os movimentos associativos e ganha força com o crescimento de grupos de especialistas nas diversas profissões, graças ao desenvolvimento das universidades atravessando todo o século XX. Esses grupos, chamados de profissionais, passam a criar e a controlar o conhecimento teórico e prático necessário às decisões, inovações, gestão do conhecimento e tecnológico. Mas, é no final do século XX, especificamente a partir da década de 1980, que a profissionalização docente se cristaliza num verdadeiro movimento social, quando é lançado nos Estados Unidos o projeto de profissionalização do ensino com três objetivos: melhorar o desempenho do sistema educativo; passar do ofício à profissão e construir uma base de conhecimento (Knowledge base) para o ensino (TARDIF, 2013).

No caso do Brasil, à semelhança do que ocorreu em outros países, a profissão e a função docente foram sendo normatizadas a partir do momento em que o Estado, para atender às necessidades de escolarização impostas pelo processo de modernização da sociedade brasileira, evoca a si o controle da escola até então entregue aos jesuítas (TARDIF, 2013). Entretanto, como apontado por Weber (2003), a década de 1970 é considerada por diversos autores como sendo o marco do surgimento da docência como profissão no Brasil e do reconhecimento da profissão professor, no contexto de lutas pela democracia, ao ser retomado o debate da relação entre educação e sociedade ou educação e Estado, sob o ângulo da reprodução.

A década de 1970 é também considerada como o marco de luta pela educação pública, pois foi um momento que selou a vinculação da educação escolar a projetos de ordem social, deu relevância à dimensão política da atividade educativa e identificou o professor como educador. Essa adjetivação de educador teve ampla aderência na classe dos professores, principalmente entre os atuantes nas séries iniciais do ensino fundamental, até os dias atuais, e marcava características de vocação ainda arraigadas no trabalho docente.

Ainda ao final da década de 1970, a proposta do Ministério da Educação para discutir a reformulação do curso de Pedagogia provocou grandes discussões mobilizadas pelo Movimento em prol da Formação do Educador (atual Associação Nacional pela Formação da Educação - Anfope, desde 1990). Em 1983, esse Movimento propugnava por um educador com uma visão de homem historicamente situado, comprometido com a realidade de seu tempo e com o projeto de sociedade democrática. Em 1985, essa perspectiva é aprofundada num Encontro Nacional, percebendo-se o professor como profissional consciente de sua

responsabilidade histórica, comprometido com a escola pública e com os interesses reais da classe trabalhadora.

A década de 1990 foi marcada pelos debates sobre a qualidade da educação e, na sua esteira, a profissão docente, a formação para a docência, entre outros, mobilizados principalmente por instituições como a Anfope, Undime; Consed, Confederação Nacional dos Trabalhadores do Ensino (CNTE).

Entre outros temas, essas instituições discutem referências básicas nacionais para estatutos, carreiras, salários, formação de professores e defendem o reconhecimento de que a atuação docente requer, não somente formação específica, mas também a definição de patamares mínimos de acompanhamento, controle, avaliação de desempenho na tarefa de ensino às novas gerações. Defendem, também, uma base comum nacional que constitua o princípio norteador da formação dos profissionais da educação, que incorpore os princípios de uma formação unificada dos profissionais da educação. A base comum abrangeria três dimensões intrínsecas e relacionadas: profissional, política e epistemológica (ANFOPE, 2000, 2001).

Em 2007, a instituição do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) representou uma iniciativa importante para formação docente, pois além de nele se fazer referência à formação de professor em relação à Universidade Aberta do Brasil e ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), estabeleceu-se a urgência da formação de professores e a valorização dos profissionais. Também pelo Decreto n.º 6.755, de 29 de janeiro de 2009, instituiu-se a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, que disciplina a atuação da Coordenação da Educação Básica de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no fomento a programas de formação inicial e continuada e dá outras providências (BRASIL, 2009).

A formação profissional docente tem demandado políticas, estudos e mobilizado embates entre poder público e instituições da classe, uma vez que a formação continuada dos profissionais da educação básica é responsabilidade do poder público, como uma condição da sua profissionalização, prevista na LDB n.º 9.394/1996. Entre esses estudos, merece destaque o realizado pelo pesquisador espanhol Murillo Torrecilla, que coordenou a pesquisa da Orealc/UNESCO (UNESCO, 2007) sobre a estrutura e o funcionamento dos sistemas de carreira e de avaliação docente em 50 países da América e Europa, intitulado “O Desafio da Profissionalização Docente no Brasil e na América Latina”.

O estudo, que teve como objetivo produzir subsídios e referências para a discussão e formulação de políticas sobre estas questões na América Latina, constatou que a formação de

professores, a valorização da carreira docente e a criação de mecanismos de avaliação do desempenho docente são temas em evidência na agenda educacional da maioria dos países. Para o pesquisador, isso revela o amplo consenso quanto à importância crucial da qualidade da formação docente para que seja alcançada uma educação de qualidade.

Nesse mesmo documento, é apresentada uma discussão dos resultados de uma pesquisa realizada pela pesquisadora equatoriana Robalino Campos, especialista da Oreal/Unesco em temas docentes. A sua pesquisa revela a crescente inserção da mulher no mercado de trabalho, os novos arranjos familiares e o enfraquecimento de outras instituições tradicionais de socialização, entre outros, como fatores que têm contribuído para aumentar as responsabilidades das escolas e dos docentes. No entanto, a pesquisa aponta também que esses fatores não têm recebido o reconhecimento social correspondente, destacando que é preciso colocar a profissão docente como tema central de política pública e educacional e, para tanto, como prioridade na agenda dos governos.

Uma das certezas derivadas das reflexões e conclusões de balanços das reformas educacionais empreendidas pela maioria dos países da América Latina e do Caribe é a de que sem docentes bem preparados as mudanças educacionais não são possíveis, como avalia Campos (UNESCO, 2005). Soma-se a essa informação a reportagem publicada no Jornal O Globo, em 2010, em que se relata que 47% dos professores da educação básica no país não têm formação adequada, conforme registra o Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb. Esse conselho demonstra que até os dias atuais pouco se foi feito no sentido de formação e valorização profissional da profissão docente.

Merece ainda destaque a desenvolvida por Gatti, nos anos 2008 e 2009, cujos resultados revelaram a ineficácia dos cursos de formação continuada, com base nos resultados de avaliação considerados insatisfatórios. A autora considera a formação de professores um cenário preocupante e advoga que é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos de formação. Essa formação deve ser integrada em “currículos articulados e voltados a esse objetivo precípua” e ainda “não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo desta área, mas a partir da função social própria à escolarização” (GATTI, 2010, p. 1375), o que significa a priori, ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil.

Outra pesquisa desenvolvida por Barreto (2011) demonstrou que, no Brasil, os professores brasileiros representam o terceiro grupo ocupacional mais numeroso do país, apenas precedido pelos escriturários e empregados do setor de serviços. A autora concluiu que

a formação de professores é ainda um desafio. Utilizando dados da pesquisa, ela denuncia que “o rápido processo de transformação de um número significativo de instituições de ensino superior privadas em grandes empresas [...] não tem sido acompanhado de um correspondente adensamento científico” (p. 4). Também, atribui ao crescimento das matrículas que, por vezes ultrapassam em muito a casa dos cem mil alunos que se distribuem em campi espalhados pelas diferentes regiões do país, o fato de essas instituições não consolidarem uma tradição de ensino de qualidade por não apresentarem “um desenvolvimento efetivo da capacidade de criação de conhecimentos novos por meio de pesquisa, o que constitui o cerne das atividades de caráter propriamente universitário”.

A formação do docente, no âmbito da profissionalização, é um campo tenso e depende de múltiplos fatores, mas tradicionalmente, as estratégias utilizadas para a melhoria profissional costumam cair no campo do desenvolvimento profissional, muitas vezes apresentando características dos chamados treinamentos em serviço, em local de trabalho ou externo a ele, reduzindo a competência profissional apenas ao “saber fazer” técnico ou à experiência.

A dimensão docente no terreno das competências profissionais

A discussão sobre a profissionalização docente se apresenta nos documentos legais do MEC sob o viés das competências, podendo ser entendida como um processo de constante formação, no qual o próprio professor é responsabilizado por sua formação permanente, em serviço, uma vez que nas diversas Diretrizes Curriculares para a Formação de Professor (BRASIL, 2001, 2002, 2006) se prevê o desenvolvimento das competências como “processual” e a formação inicial é apenas a primeira etapa do “desenvolvimento profissional permanente” imposto ao professor: [...] “o desenvolvimento de disposição para atualização constante” (DCN, 2001, p. 10).

A noção de competências foi difundida, inicialmente, nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM/MEC), em 1997, tornando-se nuclear na orientação dos projetos pedagógicos dos cursos de Licenciaturas (art. 5º e 6º). Tratadas como categoria pedagógica, as competências profissionais podem ser entendidas como mais um dos eixos das políticas de formação profissional, inclusive, para a docência. As exigências das empresas e dos organismos multilaterais, no entendimento de Freitas (2012), materializam-se nas políticas educacionais das últimas décadas e fazem parte da política reformista orientada pelos “reformadores empresariais da educação”.

Nas diretrizes oficiais do MEC, o termo “competências” é repetido diversas vezes como condição na formação profissional docente para atuar na educação básica. É atribuído às competências o status de objetivos de formação e parâmetro para a avaliação, embora não se apresente um conceito definido ou uma explicação mais detalhada para o termo. Percebe-se que há mais ênfase nas competências profissionais do que na própria estrutura curricular, que trata as competências como o princípio de integração do conhecimento teórico e prático. Isso evidencia o caráter profissionalizante da docência e um novo perfil projetado para o professor, agora, como profissional de ensino e trabalhador da educação pela Constituição Federal e LDBEN vigente. Segundo Imbernón (2011), as competências representam um novo paradigma para a formação de profissionais de todas as áreas, delineado nas últimas décadas, que pretende romper com o modelo disciplinarista que até então repousa sobre a divisão dos conteúdos no ensino tradicional.

Estudos desenvolvidos por autores da área da Sociologia da Educação e da Sociologia das Profissões, como Weber (2003), Tardif e Lessard (2005), entre outros, apontam que a questão da formação do professor profissional implica desafios para as instituições de ensino de nível superior, especificamente os cursos de Licenciaturas, incluindo o curso de Pedagogia que, tradicionalmente, adota currículos disciplinaristas e, conseqüentemente, uma formação fragmentada. É consenso entre esses autores que a formação do professor profissional está ligada ao sentido de competência, referindo-se ao conjunto de saberes necessários ao exercício da profissão que, por sua vez, está estritamente relacionado ao sentido de profissionalismo. Nesse sentido, defende Imbernón que,

[...] no século XXI, a redefinição da docência como profissão deve assumir “novas competências profissionais no quadro de um conhecimento pedagógico, científico e cultural, especializado, unido à ação” (prática) em coerência à necessária renovação da instituição educativa e da forma de educar para os novos tempos. (IMBERNÓN, 2011, p. 12)

As políticas de profissionalização do ensino podem ser compreendidas, no Brasil, diretamente relacionadas com as novas formas de regulação da educação. Nessa linha de reflexão, a competência do professor estaria estritamente vinculada ao status profissional de outras profissões do mercado, sendo o profissionalismo condição para a melhoria da qualidade da educação, o que vai ao encontro das propostas das reformas. Daí as políticas de formação para a profissão docente estariam subordinadas ao “racionalismo utilitarista do mercado” (MAUÉS, 2003, p. 23), tratado como uma forma de privilegiar um tipo de educação

voltada para a legitimação e manutenção da ideologia neoliberal, instaurada por meio do paradigma político, identificado como “neopragmatismo” (MAUÉS, 2003, p. 10).

Nessa dimensão, a lógica dessas políticas é a institucionalização das determinações de organismos internacionais que veem na educação um dos meios para adequação social às novas configurações de desenvolvimento do capital. Nessa perspectiva, as políticas de reforma, ao imputar à escola a responsabilidade por formar cidadãos competentes que possam atender às mudanças da sociedade tecnológica, globalizada e às necessidades do mercado, projetam também um novo perfil de profissional da educação que deverá operacionalizar essas mudanças.

Para Brzezinski (2008), tanto no cenário nacional quanto internacional, as políticas para a formação de professores vêm se constituindo em um campo de investigação distinto e em permanente busca de consolidação permeado por relações de poder que convivem em tensão e em disputa na arena de poder das políticas educacionais. De um lado, está o projeto da sociedade política, defendido pelos tecnocratas, amparados no discurso da qualidade total e, de outro, encontra-se o da sociedade civil organizada em entidades educacionais reunidas no movimento nacional de educadores, cuja luta tem como princípio a qualidade social para formar docentes para a educação básica.

São algumas dessas entidades a que se refere a autora: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE); Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED); Associação Nacional de Política de Administração da Educação (ANPAE); Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) e Fórum de Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUNDIR). Essas entidades defendem um projeto de educação, sociedade, escola e de formação de professor fundamentado na concepção histórico-social, que tem como paradigma educacional, as relações entre cultura, sociedade e educação que leva em conta as transformações sociais, as forças produtivas e do mundo do trabalho, transformações que, dialeticamente, provocam mudanças no papel social atribuído ao professor (BRZEZINSKI, 2008).

Considerando a contribuição e a influência de estudos internacionais e nacionais, bem como a discussão aqui empreendida, vale ressaltar que a profissionalização docente é um movimento mais político do que de saberes da ação pedagógica (TARDIF, 2012).

Corroboramos com Gauthier (1998, p. 28) que afirma ser o desafio da profissionalização o de superar dois erros históricos, a saber: “o de um ofício sem saberes e o de saberes sem ofício”. Embora Tardif e Lessard (2011) e também Gauthier et al. (2006) consideram a ausência de saberes docentes um empecilho à profissionalização do

ensino, uma vez que os saberes são mais da prática e ressignificado na prática, faz-se necessário, então, que a profissionalização docente não se reduza ao discurso das competências profissionais ou da incompetência docente, e que não se reduza a aspectos tecnocráticos e utilitaristas, visando à eficácia da escola e do trabalho dos professores. A escola é o lugar de organização do trabalho docente e de saberes próprios ao ensino, em contexto complexo e real, e, quanto mais complexa a escola foi se tornando, ao longo do tempo, mais os professores se tornaram isolados e confinados ao espaço de suas salas de aula (TARDIF; LESSARD, 2011).

Portanto, não se pode isolar a profissionalização dos professores como política educacional das outras grandes políticas implementadas, a partir do plano da Reforma do Aparelho de Estado (BRASIL, 1995). A complexidade da formação docente é a própria complexidade da educação; um processo marcado pela complexização da própria sociedade globalizada e tecnologizada. Um cenário em que a intervenção do Estado passa a ser justificada pela adequação de demandas sociais aos resultados da política e da administração econômica. Demandas como distribuição de renda, diminuição da pobreza, equidade e demais políticas sociais são conciliadas com imperativos de crescimento econômico, modernização do Estado e competitividade.

Considerações Finais

As considerações apresentadas ao final deste texto sobre a profissionalização do ensino e a profissão docente não significam concluir o que ainda não se encontra definido. Nesse contexto de indefinição, a profissão docente está atrelada ao desenvolvimento de competências, como categorias pedagógicas, como mais um dos eixos das políticas de formação materializadas nos instrumentos legais que orientam e regulam a profissionalização do ensino. Há uma indução do sentido de “profissional” para “professor competente” como sendo o professor de qualidade, como se competência tivesse um sentido único e absoluto, significando apenas um conjunto de saberes necessários ao exercício da profissão docente, desconsiderados os demais fatores que intervêm na formação profissional e a polissemia que envolve o termo “profissional” e, por consequência, “profissionalização”. As políticas de formação de profissionais da educação têm sido um dos pontos fundamentais nas discussões sobre a qualidade da educação, que tem como aporte nuclear a perspectiva do modelo de ensino por competências.

A definição de profissionalização do ensino tem sido muitas vezes tratada como profissionalismo, profissionalização, ofício, se apresentando também vinculada à questão da (in) competência para ensinar com eficácia. As controversas e polêmicas por que tem passado a dimensão profissional da docência evidencia a dificuldade de enfrentar a profissionalização do ensino e a indefinição da carreira docente.

A partir dos referenciais teóricos aqui apresentados, pode-se concluir que, embora pareça coisa simples e haja uma estrutura discursiva que direciona para isso, no sentido de dizer certas coisas para apagar ou para silenciar outras, a competência para ensinar não se trata de questão fácil. Entre outros fatores de igual importância, exige profissionais preparados, o que evidencia a complexidade da profissionalização do ensino e da profissão docente, por isso o sentido de formação profissional não pode ser reduzido à formação continuada e/ou em serviço, nem tão pouco à participação em alguns cursos esporádicos de treinamento ou palestras. A valorização da profissão docente exige formação inicial consistente e uma formação continuada planejada e intencional ao longo da carreira, cabendo aos poderes públicos, conforme previsto em instrumentos legais, implementar políticas consistentes que possam garantir condições para a formação adequada do professor.

Conforme apontado por Tardif (2013), é preciso haver uma mudança de mentalidade a fim de enfrentar os diversos fatores que bloqueiam o desenvolvimento da profissão, entre eles a proletarização do magistério, como demandas salariais, valorização de carreira/valorização

profissional, condições de trabalho e, principalmente, superar um processo de identificação que marcou o trabalho docente ao longo dos anos, principalmente nas primeiras séries, como um trabalho de sacerdócio.

No momento da finalização deste estudo, a OCDE publicou os dados de uma Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (TALIS), cujo estudo ouviu 100 mil professores e diretores escolares dos anos finais do ensino fundamental e seus diretores de escolas públicas e privadas em 34 países. De acordo com o levantamento, somente 12,6% dos professores brasileiros consideram-se valorizados na profissão contra 30,9% dos demais países pesquisados. Quanto à formação, mais de 90% dos professores brasileiros dos anos finais do ensino fundamental concluíram o ensino superior, mas cerca de 25% não fizeram curso de formação de professores, sendo que professores com conhecimento de pedagogia e de práticas das disciplinas que lecionam relataram se sentir mais preparados do que aqueles cuja educação formal não continha esses elementos.

Sem colocar em questão a eficácia das políticas implantadas como alternativas para enfrentar os desafios da melhoria da qualidade da educação em outros países, cabe mencionar que a questão da qualidade da educação passa necessariamente por políticas de gestão dos sistemas de ensino, formação docente, profissionalização do ensino, valorização da carreira e mecanismos de avaliação/controle de resultados educacionais ou desempenho docente, que são temas apontados na revisão de literatura para a elaboração deste ensaio, que fazem parte da agenda educacional da maioria dos países há bem mais tempo do que no Brasil.

A pesquisa recente publicada pela OCDE apenas confirma o que já conhecemos: que ainda existe no país um elevado número de professores sem formação adequada para o exercício da profissão. Apesar de mostrar que mais de 90% dos professores brasileiros dos anos finais do ensino fundamental concluíram o ensino superior, que é um dado positivo e pode ser considerado resultado das políticas educacionais implementadas nas duas últimas décadas, a pesquisa revela que aproximadamente 25% desses professores não fizeram curso de formação de professores, ou seja, são de outras áreas.

Enfim, vale ainda observar que da forma como os instrumentos legais configuram o profissional da educação básica e a formação para o exercício da profissão, como mostrado ao longo deste texto, não estimulam a formação em nível superior. Dessa forma, a profissão professor se apresenta ainda como uma categoria indefinida e nebulosa, pois sem ter definidas as características da profissão, adjetivações como “profissionais da educação básica” e “trabalhadores do ensino” são tratadas apenas como mecanismos de linguagem, dificultando o

desenvolvimento da profissionalização do ensino e a formação para a profissão com políticas educacionais alinhadas a um novo projeto de sociedade que considere a singularidade e a contextualização profissional, bem como a pluralidade de relações e vínculos aí envolvidos.

Conclui-se, assim, que as contradições da escola são as contradições da profissão docente, seja na sua racionalidade entre os interesses e as relações de poder próprias desta instituição, seja nas condições de desenvolvimento e operacionalização do trabalho educativo. Assim, as críticas ao fracasso dos resultados escolares é também a crítica aos profissionais docentes e ambas representam desafios não vencidos no cenário educacional pela falta de políticas adequadas que se fazem, agora, emergentes diante de um novo modelo de sociedade.

Referências

ADRIÃO, T. Educação e produtividade: a reforma do ensino paulista e a desobrigação do Estado. São Paulo: Xamã, 2006.

ARROYO, M. G. Currículo, território em disputa. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.

BARRETO, E. S. de Sá. Políticas e práticas de formação de professores da educação básica no Brasil: um panorama nacional. RBPAE – v.27, n.1, p. 39-52, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19966/11597>> Acesso: 05/03/2013

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Promulgada em 5 de outubro de 1988. São Paulo: Saraiva, 2004.

_____. Emenda Constitucional, n. 53, de 19 de dezembro de 2006 - Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

_____. Lei n. 12.014 de 06 de agosto de 2009. Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação.

_____. Lei n. 12.796 de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CO nº 1/2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia - licenciatura. Maio de 2006.

_____. Parecer CNE/CP 9/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de Licenciatura de Graduação Plena.

_____. Resolução CNE/CP Nº 1, publicada em de 18 de Fevereiro de 2002. Institui diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena.

_____. Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE). Câmara da Reforma do Estado. Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado (PDRAE). Brasília, DF, 1995.

_____. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

_____. A proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior. ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação: contribuições para subsidiar discussão na audiência pública nacional/CNE. Brasília, 23 de abril 2001.

BRZEZINSKI, I. Políticas contemporâneas de formação de Professores para os anos iniciais do ensino Fundamental. Educação & Sociedade, Campinas/SP, vol. 29, n. 105, p. 1139-1166. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso: 05/04/2013

CAMPOS, M. R. Ator ou protagonista? Dilemas e responsabilidades sociais da profissão docente. In: Revista PRELAC: O docente como protagonista na mudança educacional. n° 1, AMF Imprensa, Santiago, Chile; jun. 2005.

CÁRIA, N. P. A parceria de empresas educacionais de iniciativa privada com as redes municipais de educação do sul de Minas Gerais. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Ano 2012.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica – DCN. Brasília: MEC/CNE, 2001.

DRAIBE, S. M. A política social na América Latina: o que ensinam as experiências recentes de reformas? In: DINIZ, E. & AZEVEDO, S. Reforma do Estado e democracia no Brasil: dilemas e perspectivas. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1997.

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

GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. Educação & Sociedade, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GATTI et al. Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos; relatório de pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vítor Civita, 2008. 2v.

GUATHIER, C. Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.

IMBERNÓN, F. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. Trad. Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011 (Coleção questões de nossa época, v. 14)

LUZURIAGA, L. História da educação pública . Tradução e notas: Luiz Damasco Penna; J. B. Damasco Penna. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959. (Atualidades Pedagógicas). v.71.

MAXWELL, K. Marquês de Pombal - Paradoxo do Iluminismo. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996. p. 12-14.

MELLO, G. N. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. São Paulo Perspectiva. vol.14 no.1 São Paulo Jan./Mar. 2000
Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso: 10/04/2013.

MOREIRA, A. F. Formação de professores: da regulação à autonomia. In: DOURADO, L. Fernandes (ORG.). Políticas e gestão da educação no Brasil: novos marcos regulatórios. São Paulo: Xamã, 2009. p. 121-134.

NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria & Educação*, n.4, p.109-139, 1991.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. 2. Ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 15-34.

_____. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, Antonio. *Profissão professor* (Org.). Trad. Irene Lima Mendes et al. Porto Editora, 1999.

ROMANELLI, O. de O. *História da educação no Brasil*. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 31. ed. Campinas: Autores Associados, 1997. (Polêmicas do Nosso Tempo, 5).

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

_____. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012.

TEODORO, A. *A educação em tempos de globalização neoliberal: os novos modos de regulação das políticas educacionais*. Brasília: LiberLivro, 2011.

TANURI, L. M. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*. Mai/Jun/Jul/Ago, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05.pdf>. Acesso em: 12/04/2013.

UNESCO. *O Desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina*. Organização: Sônia Balzano. Brasília, CONSED/UNESCO, 2007..

Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001501/150121por.pdf>

Acesso: 12/04/2013.

UNESCO. *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. São Paulo: Moderna, 2004.

WEBER, S. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. In: *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1125-1154.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.