

PROFISSÃO PROFESSOR: DIVERSIDADE, ADVERSIDADE E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Julio Cesar Oliveira Bernardo*

Resumo: Na realidade brasileira, a profissão docente nos últimos anos tem sido alvo de discussões e estudos em torno da constituição e da construção de sua identidade. Este artigo se propõe a analisar o contexto da profissão docente diante das adversidades e diversidades contemporâneas atinentes à sua prática, bem como a refletir sobre os desafios e caminhos que permeiam o processo de ensino e aprendizagem. Este artigo é fruto da instigação causada pelas discussões e estudos realizados durante um semestre letivo em uma disciplina de mestrado de um programa de pós-graduação em Educação de uma universidade do estado de Minas Gerais. Empregou-se pesquisa bibliográfica, com predominância de abordagem qualitativa. São estabelecidas relações entre a diversidade contextual da profissão docente e as adversidades inerentes à complexidade de seu exercício. A transformação da docência é apontada a partir do redimensionamento dos desafios e da crise institucional da docência.

Palavras-chave: Profissão docente. Professor. Transformação social.

1 Introdução

Ensinar é um atributo humano recorrente desde os primeiros sinais de racionalidade na espécie. As mensagens por meio de desenhos e demais sinais marcados nas paredes de cavernas na pré-história já constituíam indícios de que um sujeito pretendia compartilhar informação com outro. Sendo assim, ensinar configura-se como fenômeno de construção, formação e interação humana. Ensinar é humano.

No contexto da formação humana, surge a figura de dois sujeitos, aquele que aprende e aquele que ensina. Quando saímos do ventre, já iniciamos um processo de aprendizagem contínua, imprescindível para a sobrevivência. Na prática de ensinar, percebe-se o ato de professar, ou seja, atribuir significado ao que se ensina, ser professor.

Há séculos, as sociedades convivem com o ator que transmite a informação que detém. Elas vêm sendo reconstruídas no decorrer dos tempos, alicerçadas pela constante renovação das aprendizagens. O professor, em boa parte dos momentos em que atua, tem seu papel de protagonista social, enquanto profissional que molda a informação e potencializa a formação do conhecimento.

* Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM / Uberaba - MG



Nos últimos cinquenta anos, o ambiente de atuação desse profissional passou por profundas metamorfoses. São transformações políticas, tecnológicas e sociais que levam a se pensar e repensar o processo de formação humana. Nessa passagem insofismável do tempo, é importante considerar o que Arroyo (2007, p. 196) afirma sobre a contextualização da condição e do trabalho docente, visto que suas formas de vivência devem estar “atreladas às possibilidades e aos limites do presente”. Nesse ambiente de evolução, qual seria o redimensionamento da função do professor?

Um paradoxo prevalece na educação do século XXI: uma crescente autonomia no processo de aprendizagem se esbarra em uma exacerbada necessidade do reenquadramento da qualidade do que se aprende. O imensurável volume de informações na sociedade atual leva o processo de ensino e aprendizagem a um desafio de recontextualização. O professor, nesse ínterim, torna-se responsável por mediar o ensino. O produto gerado pelo exercício de sua profissão passa a ser válvula de ascensão social.

Em plena era digital, da convivência diária com as telas, com a comunicação *on-line* e instantânea, o que se pode pensar sobre a atuação do professor? A sociedade brasileira estaria efetivamente preparada para se emancipar da conduta desse profissional, ou sua presença se faz ainda mais indispensável nos conturbados tempos de reconfiguração da aprendizagem?

É nesse sentido de mudanças de paradigmas sociais e educacionais que esta pesquisa se propõe a analisar o contexto da profissão docente no Brasil diante das adversidades e diversidades contemporâneas atinentes à sua prática, além de refletir sobre os desafios e caminhos que permeiam o processo de ensino e aprendizagem.

2 Procedimentos metodológicos

Este artigo teve como ancoradouro as discussões, reflexões e leituras ocorridas durante um semestre letivo em uma disciplina do Curso de Mestrado em Educação de uma universidade pública de Minas Gerais. Durante as aulas, distribuídas em quinze momentos de quatro horas, a partir de um planejamento bem direcionado e sustentável, procedeu-, por meio de debates, atividades de leitura e pesquisas, a discussões produtivas a respeito do trabalho docente, de práticas educativas e da formação de professores.

A ementa da disciplina forneceu referências substanciais. A partir dela e da busca de subsídios em outros livros e periódicos, traçou-se, por conseguinte, um itinerário de pesquisa bibliográfica. Observou-se o que Manzo (1971, p.32 *apud* MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 183) afirmou a respeito da pesquisa bibliográfica, que ela “oferece meios para definir,



resolver, não somente problemas já conhecidos, como também explorar novas áreas onde os problemas não se cristalizaram suficientemente”. Nitidamente, sobre esse tipo de pesquisa, percebeu-se que:

o objetivo principal é colocar o pesquisador em contato direto com tudo que já foi produzido na área em questão. No entanto, o professor deve lembrar -se de que a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito e escrito sobre um determinado assunto. Como todos os demais tipos de pesquisa a bibliográfica exige do pesquisador a reflexão crítica sobre os textos consultados e incluídos na pesquisa. (MOREIRA, CALEFFE, 2006, p. 74).

A seleção dos textos partiu do princípio da relevância socioeducacional dos temas, indo ao encontro de André (2001, p. 59), quando este afirma que, para a pesquisa se apresentar como de utilidade pública, é importante que os textos “estejam inseridos num quadro teórico em que fiquem evidentes a sua contribuição ao conhecimento já disponível e a opção por temas engajados na prática social.”. Com uma compilação qualitativa das abordagens temáticas dos textos analisados, esta pesquisa procurou instigar a reflexão sobre os caminhos para a realização da docência e sua complexidade discutida na literatura.

3 A adversidade na diversidade: constatações

Do primeiro ano da Educação Básica à pós-graduação, a figura do professor é uma presença constante. Isso permite observar que seu campo de atuação é vasto, tanto em nível de atuação quanto em que tipo de ensino se atua. Programas e modalidades de ensino se dividem em cursos, que se desdobram em séries e se desmembram em disciplinas e demais componentes curriculares. Ao se observar a quantidade de professores que trabalham em uma escola de bairro e calcular a quantidade de bairros em cidades, estados, países, perceber-se-á que o professor é um elemento plurigeográfico.

Em 1998, a UNESCO apontava a existência de 60 milhões de professores no mundo, atuando em uma diversidade de níveis e culturas. Nessa época, já se percebia uma população considerável de profissionais da docência, confirmando que “os agentes escolares constituem, [...] uma das principais peças da economia das sociedades modernas avançadas” (TARDIF; LESSARD, 2005, p.22). Mas o impacto orçamentário dessa população seria o mesmo quanto à homogeneidade no campo de atuação e ao reconhecimento social?

Na ótica social, a docência encontra seus maiores obstáculos. Um deles é não reconhecimento pela sociedade brasileira enquanto profissão geradora de produto: o



conhecimento. Sobre esse menosprezo à atuação do professor, Tardif e Lessard (2005, p. 17) alertam que

o ensino é visto como uma ocupação secundária ou periférica em relação ao trabalho material e produtivo. A docência e seus agentes ficam nisso subordinados à esfera da produção, porque sua missão primeira é preparar os filhos dos trabalhadores para o mercado de trabalho. O tempo de aprender não tem valor por si mesmo: é simplesmente uma preparação para a “verdadeira vida”, ou seja, o trabalho produtivo, ao passo que, comparativamente, a escolarização é dispendiosa, improdutiva ou, quando muito, reprodutiva.

Tal ocorrência comportamental social é um grande paradoxo, pois, na realidade social brasileira, de certa maneira, despreza-se ou se tem um apreço tímido pela educação, justamente aquela que tem o poder único de transformá-la.

Com essa multidão de indivíduos exercendo a função da docência, constata-se uma infinidade de projetos e programas de formação continuada. Seja envolvendo os atuantes nas séries iniciais da Educação Básica ou os atuantes em programas de pós-graduação, observam-se desdobramentos para a constante requalificação dessa mão de obra, o que é louvável, desde que se faça com eficiência.

Acesso a bons programas de pesquisa ainda se mostram raros à maior parte dos professores, visto que se deve buscar a sustentabilidade teórica para a boa formação docente, viabilizando a relação teoria-prática. “A prática pedagógica profissional exige uma fundamentação teórica explícita. A teoria é ação e a prática não é receptáculo da teoria” (VEIGA, 2006, p. 91).

As atuais políticas públicas nacionais que envolvem os docentes distanciam-se entre a teoria e a prática. Professores são tratados pela gestão pública ainda com tradicionalismo quanto à falta de uma construção democrática da gestão da educação brasileira. O Estado avançou com a reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira no texto de 1996 (Lei nº 9.394/96), em comparação ao de 1971. Operacionalmente, no entanto, sobretudo quanto à garantia de efetivação de políticas públicas condizentes com os anseios dos profissionais da docência, há ainda inúmeros desafios. Concomitante a isso, em boa parte dos órgãos de gestão pública do ensino, observa-se que planos de carreira desestimulantes e inconsistentes geram insatisfação em docentes da Educação Superior e assolam professores da Educação Básica.

Se não bastassem os descasos da gestão pública da educação, constata-se incongruências de gestão e organização dentro das próprias instituições. Em todos os níveis de atuação, projetos pedagógicos de cursos muitas vezes se mostram imprecisos e

insustentáveis. Condutas de gestão e vícios institucionais, como a falta de coletividade nas decisões a respeito da relação professor/aluno, acabam ficando restritas à sala da “direção”.

Ao se analisar o currículo das escolas, observa-se, em sua maioria, programas desconexos. Sampaio e Marin (2004, p. 1.205) defendem a necessidade de se “conhecer e analisar o currículo prescrito e, sobretudo, investigar o currículo real, aquele que se desdobra em práticas no interior da escola”. De fato, é relevante contextualizar a prática com o conteúdo, observando-se os diversos fatores que interferem e alteram o desenvolvimento do trabalho escolar e da ação docente.

Sobre a desunião, a segmentação e a falta de corporativismo pela classe docente, que afetam diretamente a representação social da profissão, Arroyo (2007, p. 201), faz interessante alerta:

Apesar das lutas do movimento operário e do movimento docente para reduzir a segmentação, as formas de trabalho se distanciaram. As tentativas de incluir toda a docência em uma categoria única – trabalhadores em educação – não conseguiram unificar os modos de ser e de ver a docência como professores e como professoras nem aproximar o trabalho de educação da infância e o trabalho de ensino da adolescência e da juventude nem o trabalho na sala de aula e o trabalho de supervisão, coordenação e gestão nas escolas e nas inchadas instâncias técnico-gestoras.

Nesse contexto de diversidades, percebe-se uma tradição em atribuir ao professor os infortúnios da educação como, por exemplo, problemas relacionados aos processos avaliativos, ocasião em que, também, conforme Augusto (2012, p. 695), recaem sobre o professor as responsabilidades pelo êxito ou pelo fracasso dos alunos nos sistemas de avaliação, ao passo que a avaliação de desempenho dos professores e a avaliação institucional são vinculadas a resultados, o que praticamente sempre é definido sem coletividade nem consulta aos próprios professores.

Essa imputação de responsabilidades ao professor desnuda a tradicional maledicência de se punir o lado mais fraco, desunido, desaglutinado. Não há preocupação de gestores educacionais em considerar as particularidades em que os professores são obrigados a atuar, ignorando-se as condições sociais, extremamente heterodoxas nesse país continental, em que o trabalho docente se realiza. A questão não é deixar o professor ileso de responsabilidades aos problemas que cercam seu ambiente e a condução de seu trabalho, mas equacionar suas devidas responsabilidades e garantir instrumentos mínimos para sua boa atuação.

A avaliação docente é também um ponto de reflexão, ocasião em que o professor periodicamente se depara com uma surrealidade que vai tomando conta desses processos. É preciso ratificar que o fato de o profissional docente ser avaliado tem relevantes benefícios, é



imprescindível, mas a garantia de uma avaliação justa e coerente é um desafio. Conforme Bauer (2013, p. 20), mérito e valor de contexto são duas facetas centrais da avaliação de desempenho docente. A ponderação entre elas deve ser o ponto de partida. O professor deve ter mérito, ou seja, reunir conhecimentos técnicos e habilidades sobre o conteúdo que ministra, e deve ter valor de contexto, como capacidade de se adaptar e flexibilizar suas ações ao meio em que exerce suas atividades.

Tardif e Lessard (2005, p. 26) mencionam o diagnóstico de sentimento de perda de prestígio por professores na Europa e na América do Norte, com dispersão na formação profissional e perdas significativas de autonomia para o êxito da docência. O professor não deve se furtar aos seus deveres, mas não pode permitir se vitimizar por generalizações políticas irresponsáveis sem fundamento. Avaliar o professor é preciso, mas dar-lhe as condições necessárias para uma atuação técnica e eficiente é realmente salutar.

O salário dos professores é outro ponto de reflexão. Em todos os níveis de atuação, há insatisfação. Muitos estados brasileiros não conseguem pagar sequer o piso nacional estipulado pelo governo federal. Salário é motivação, é tratamento digno. Salário incompatível potencializa a crise na educação. Não é raro, por conseguinte, a migração de professores para outras profissões, o que colabora significativamente para o sucateamento da mão de obra, ou seja, em muitas situações, pseudoprofissionais sujeitam-se ao trabalho de professor por julgarem que podem atuar de “qualquer jeito”.

Pesquisa sobre perfil docente realizada em sete estados brasileiros por Oliveira e Vieira (2012, p. 153 a 190) demonstrou que embora 84% dos professores afirmaram possuir ensino superior, a média salarial ficou em torno de 2 a 3 salários mínimos, observando-se ainda que 72% de seus respondentes afirmaram que costumam levar atividade de trabalho para ser realizada em casa, sempre ou frequentemente, o que eleva a carga horária, sem a devida remuneração.

Nesse contexto de desvalorização profissional, a ineficaz representatividade profissional da classe é uma tônica a intensificar a falta de identidade profissional. Sindicatos e órgãos análogos atuam timidamente. A classe demonstra-se pouco unida e nada corporativa. Ser professor, no aspecto social, acaba demonstrando idealismo, em detrimento de um emprego com inócuo reconhecimento de utilidade pública.

Um fato relevante na rotina profissional de boa parte dos professores, e que também não pode deixar de ser considerado na ponderação dos fatores que podem contribuir para o insucesso da docência, é o fenômeno da itinerância, bem discorrida por Boing (2008) em sua



tese de doutorado defendida na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Certamente o principal fator que leva um professor a se desgastar no deslocamento entre duas, três ou mais instituições de ensino é a necessidade de complementação salarial, seguida eventualmente de falta de oportunidade de exercício pleno da profissão em apenas um local de trabalho.

Como afirma Boing (2008, p. 16), “professor itinerante é um tema silenciado”. A existência desse silêncio denuncia o sucateamento humano do ensino e as condições inadequadas para o exercício satisfatório da docência. É difícil esse desdobramento do professor não afetar seu rendimento profissional.

Outro discurso comum nos meandros educacionais, sobretudo na Educação Básica, é a indisciplina dos alunos. “A escola se parece um estacionamento, e a função docente é assimilada a uma forma de vigilância. Os jovens estão na escola porque a sociedade não quer que eles estejam em outro lugar[...]” (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 258).

A interação humana é um processo natural e organicamente já carregado de conflitos. Pelas particularidades que cercam o ambiente da sala de aula, sobretudo a sala de aula secular, tradicional, não é de se estranhar a abundância de conflitos entre pessoas. Por outro lado, vêm potencializar essa recorrência da indisciplina as crises e os desarranjos sociais e familiares, que convergem para a instituição de ensino, a sala de aula em si. Percebe-se uma gama de problemas de relacionamento, situações boa parte das vezes incompatíveis com o espaço escolar, com a função escolar e com a função técnica docente.

Tardif e Lessard (2005, p. 34), sobre a questão da interação entre professor e aluno, ainda apontam que

outros trabalhadores – e este é o caso dos professores – se dirigem a pessoas cuja presença na organização com o fim de receber um tratamento ou serviço é obrigatória. Os alunos são obrigados a ir para a escola até a idade prevista na lei. Contudo, diferentemente das pessoas necessitadas (enfermos, idosos, etc), essas pessoas podem opor resistência aos trabalhadores e às ações que lhes são impostas. [...] Os clientes involuntários sempre podem neutralizar a ação dos trabalhadores [...].

A indisciplina é uma ocorrência relevante. Sua dimensão muitas vezes é menosprezada pelos gestores, ou seja, é ignorada por aqueles que não estão na lida da sala de aula. O agravante é que suas causas são apontadas quase sempre para os professores, alegando-se que esses não têm domínio de sala, não se dão o respeito, não controlam os alunos, entre outras justificativas.

É, de fato, mais cômodo atribuir a responsabilidade de um problema de magnitude social e, às vezes, até patológica ao professor. A indisciplina, além de ser uma das queixas

mais comuns por parte dos docentes, acaba sendo a causa que mais compromete a qualidade de vida do professor, bem como o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula.

Casos de agressão a professores em sala de aula estão cada vez mais presentes na mídia. A escola vai se tornando “laboratório da impunidade”. Não é uma questão que se resolve com uma visão reducionista, instantaneamente, mas a apatia de gestores quanto a esse tema tampouco resolverá algo. Uma abordagem efetiva e medidas de contenção fazem-se mais do que necessárias. Até quando as políticas educacionais varrerão esse assunto para baixo do tapete?

É muita adversidade presente na profissão de professor no contexto da sala de aula, sobretudo na Educação Básica. A escola, nesse ínterim, acaba sendo para-raios da sociedade, refletindo os devaneios políticos. Esta acaba sendo a maior vítima da ineficiência da gestão pública. Em 1970, já denunciava Ivan Illich:

A igualdade de oportunidades na educação é meta desejável e realizável, mas confundi-la com obrigatoriedade escolar é confundir salvação com igreja. A escola tornou-se a religião universal do proletariado modernizado, e faz promessas férteis de salvação aos pobres da era tecnológica. (ILLICH, 1985, p. 25)

O trabalho de professor é naturalmente complexo, a interação humana é um desafio diário. Ensinar acaba sendo profissão árdua. Ensinar é uma atividade delicada, sobretudo porque há uma diversidade antropológica entre os aprendizes, recheada de contradições, diferenças culturais, religiosas, comportamentais e familiares, e “os professores trabalham na confluência dessas contradições e simbolizações, o que caracteriza, com mais ou menos intensidade, uma situação tensional.” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 25)

Um grande dilema nesse ponto é formar professores. O professor formador de professores esbarra em todas essas agruras sociopedagógicas e precisa extrair delas elementos de motivação. O Estado e todas as instâncias, entre elas governos municipais e estaduais, precisa se centrar na causa da formação docente, da formação inicial à permanente, com projetos que tenham sustentabilidade e continuidade. Como afirma Freitas (2012, p. 94), “há uma urgência, ainda não seriamente enfrentada, no estabelecimento de uma política nacional de formação, profissionalização e valorização dos educadores, que defina os caminhos que fortaleçam a construção da identidade profissional [...]”.

Conduzir discentes de cursos de formação inicial de professores aos caminhos da educação brasileira é tarefa complexa, que deve ser baseada na interação entre a prática e a teoria, desenvolvendo novos olhares, reflexões e novas possibilidades, num contexto em que mudanças devem ser constantes desafios. “Os cursos de formação docente ainda não foram



repensados a partir das mudanças na condição, no trabalho e nas identidades que estão sendo inventadas nas propostas de renovação pedagógica das redes e escolas.” (ARROYO, 2007, p. 205).

4 Da transformação: possibilidades

O Brasil é um país com uma diversidade continental. Conquistar uma identidade profissional acaba sendo, inevitavelmente, um grande desafio, sobretudo na Educação Básica, conforme denunciam Oliveira e Vieira (2012, p. 178)

A realidade desigual que o Brasil vive sustentada pela injusta distribuição de riquezas resulta em diferenças regionais, sobretudo entre os seus 5.564 municípios, refletindo diretamente na educação pública. Tais desigualdades se traduzem em condições de trabalho mais precárias justamente na fase mais elementar da Educação Básica [...]

De certa maneira, há uma lacuna entre a Educação Básica e a Educação Superior no Brasil. Divergências tão discrepantes entre esses dois níveis de ensino acabam entrando em choque no momento em que se encontram, ou seja, no momento em que o professor em formação tem suas primeiras práticas no contexto real da sala de aula. “A ligação entre a universidade e/ou instituição de ensino superior e a escola não é só necessária como imprescindível e, nesse particular, encontram-se poucas iniciativas” (PASSOS; COSTA, 2010, p. 141).

Como se pode observar, a profissão docente é uma prática extremamente complexa. A cada dia, surgem novas diretrizes e novos desafios, mas o cerne é sempre o mesmo: ensinar. Transmitir a informação e provocar a formação crítica do conhecimento nos discentes é o foco dessa labuta pedagógica.

Tardif (2002, p. 182) instiga a provocação de que o objetivo primordial da docência é formar pessoas que não precisem mais de professores, visto que, diante da formação da autonomia, elas serão capazes de dar sentido à sua própria vida e a própria ação. Tal ideia é um paradoxo, visto que, para não se precisar mais de professor, precisa-se recorrer justamente ao professor. Nesse ínterim, inclusive, a ética do sentido de educação como responsabilidade diante do outro deve nortear o papel do profissional docente.

É nesse contexto de constantes crises, desafios e descobertas que se deve buscar a transformação. O professor, enquanto agente social, deve o quanto antes se resgatar e se redimensionar para os paradigmas da educação no século XXI. Fanfani (2006, p. 125) afirma que as transformações nas relações entre as diferentes gerações e suas novas configurações de

poder impactam a vida cotidiana dos docentes e traz como saída desse desafio uma interação em forma de cooperação e participação ativa e institucionalizada com os alunos.

De acordo com Moran (2007, p. 11), percebe-se que muitas formas de ensinar não se justificam mais, há perda demasiada de tempo, aprendizagem ineficaz e desmotivação contínua, havendo a clara sensação de que muitas aulas convencionais estão ultrapassadas. “Mas para onde mudar? Como ensinar e aprender em uma sociedade mais interconectada?”. Ao professor, certamente cabe a função de renovar as práticas de ensino e inseri-las no novo contexto que se apresenta.

Nesse cenário de inovação, as tecnologias se acoplaram definitivamente no eixo de transformação social. A escola, enquanto um grupamento social, sofre inevitavelmente uma reconfiguração institucional. As mídias digitais, o ciberespaço e a modalidade de Educação a Distância ou educação *on-line*, bem como suas modalidades análogas, mediadas por ferramentas das tecnologias de informação e comunicação, vieram abalar o tradicionalismo de outrora e incrementar as possibilidades de reconstrução dos espaços de ensino e aprendizagem.

Modos de investigação e aprendizagem recriam-se a cada dia. O desenvolvimento tecnológico veio para mudar paradigmas e impressões sobre a visão docente.

Sendo a tecnologia compreendida como um instrumento estruturante do pensamento, desde sua concepção como projeto e antes de se fazer artefato, para que ela possa ser integrada criticamente ao currículo e ao fazer pedagógico, é preciso que o professor possa apoderar-se de suas propriedades intrínsecas, utilizá-la na própria aprendizagem e na prática pedagógica e refletir sobre por que e para que usar a tecnologia, como se dá esse uso e que contribuições ela pode trazer à aprendizagem e ao desenvolvimento do currículo. (ALMEIDA, 2010, p.68)

Nessa nova era digital, o professor encontra-se no centro, seja como sujeito ou alvo das mudanças. Inevitavelmente essa metamorfose pedagógica tem que passar pelo crivo de sua aceitação e cooperação. Segundo Fanfani (2006, p. 128), a introdução intensiva das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC) no processo de ensino e aprendizagem constitui o maior desafio à construção da identidade e do perfil do docente. As NTIC, se bem inseridas e contextualizadas no complexo escolar, com capacitação docente e uma abordagem envolvente, podem potencializar as ações e a abrangência da atuação dos professores.

Brzezinski (2008, p. 37), diante das incursões tecnológicas no campo educacional lança a seguinte pergunta: “O trabalho docente se revigora com as tecnologias da educação?”. Não aderir aos novos tempos é um retrocesso ao tradicionalismo que engessa o processo de ensino e aprendizagem. Pedro Demo (2010, p. 116), quanto a isso, é unânime em dizer que



“grande maioria das aulas representa espetáculo de formalismo vazio, farsa reprodutiva, autoritarismo decadente.”. A única certeza é a de mudanças, de concepção e paradigmas.

As NTIC quando utilizadas com competência técnica e compromisso social no campo da Educação, além de serem mecanismos de socialização do saber, que implica qualidade social da educação, também qualificam o trabalho docente do professor, à medida que ele é mediador do conhecimento mais experiente do que o estudante no processo de ensinagem. (BRZEZINSKI, 2008, p. 40)

Almeida (2010, p. 72) lembra que a formação docente *on-line* deve criar condições para que o professor possa desenvolver o domínio dessas tecnologias, para identificar as contribuições pedagógicas que garantam uma interação eficaz, possibilitando autonomia ao aluno. As tecnologias, no entanto, jamais substituirão o profissional docente, pois ele será o verdadeiro responsável por sua viabilidade e validade no processo de ensino e aprendizagem.

A formação continuada é outro ponto que pode colaborar com a constituição do profissional da educação, seja na Educação Básica, seja na Educação Superior, seja nos bacharelados, em cursos tecnólogos e sobretudo em cursos de formação inicial de professores. As formações, inicial, continuada e permanente são instrumentos decisivos na constituição da identidade docente, dada a abrangência e o desdobramento pedagógico. A pesquisa e a extensão também devem ser práticas incorporadas ao dia a dia da preparação e da atuação docente.

É preciso assegurar, no processo de formação de professores, momentos de reflexão sobre o papel da docência na sociedade brasileira. Ribeiro (2009, p. 218) traz proveitosas reflexões sobre as “representações sociais”, enquanto conjunto de saberes, códigos sociais e regras de relacionamento social que permitem ao sujeito, em geral, dar sentido à sua conduta, compreender a realidade e contextualizar-se em um grupo social específico. Torna-se fundamental, portanto, “uma formação continuada que lhes possibilite efetuar a reflexão sobre a prática e consolidar os fundamentos epistemológicos de uma prática inovadora” (RIBEIRO, 2009, p. 223).

É preciso repensar a dimensão do professor na realidade nacional, reparar arestas, reconhecer a sua utilidade e a relevância de sua atuação. Todo profissional um dia passou pelo profissional professor. Somente professores atualizados, preparados e críticos terão como se firmar enquanto profissionais ativos no espaço social, transformando o reconhecimento de seu labor.



5 Considerações finais

O cenário da profissão docente, a princípio, é de fato carregado de obstáculos desanimadores. É preciso fazer uma analogia, no entanto. O médico, por exemplo, faz-se médico quando, em muito de suas ações, administra a convivência com a patologia, estuda-a, extermina-a ou a deixa sob controle. O médico celebra a vida enfrentando a morte. De modo semelhante, o professor deve-se posicionar. Diante da gama de conflitos e desafios presentes no estabelecimento de sua profissão e de sua identidade profissional, deve buscar o ponto de equilíbrio. A partir dos destroços sociais que submergem na educação brasileira, deve edificar estruturas de apoio. É preciso fazer da crise um itinerário de diagnósticos, aprendizagem, redimensionamentos e mudanças.

A valorização da profissão professor é uma incógnita social. Desvendá-la é dever do Estado e das políticas públicas. É dever da sociedade e das instituições de ensino e suas respectivas comunidades reavaliar o reconhecimento dado ao profissional docente. Os professores também, enquanto classe profissional, devem unir forças, concatenar seus anseios, fundir suas lutas. Somente assim se poderá iniciar um caminho de efetiva construção da identidade docente.

Esse processo de transformação passa obrigatoriamente por três pilares. O primeiro é o da formação, entendida como capacitação ampla para toda a complexidade envolta na docência. A incorporação docente à cultura digital é outro caminho a ser implementado, delineado com adesão, espírito colaborativo e criticidade frente aos paradigmas apresentados pelos novos tempos. O terceiro pilar é a política, não a política partidária, carregada de radicalismos e parcialidades, tão pouco a política pública da inoperância e da indiferença, mas a política como ciência social, instrumento de construção coletiva e humanitária, fruto de uma evolução do “si” para o “outro” e vice-versa.

TEACHING PROFESSION: DIVERSITY, ADVERSITY AND SOCIAL TRANSFORMATION

Abstract: In Brazilian reality, teaching profession in recent years has been the subject of discussions and studies around the constitution and the construction of their identity. This paper aims to analyze the context of the teaching profession in face of adversity and contemporary diversities relating to this practice, as well as to reflect on the challenges and trails that underlie the process of teaching and learning. This paper is the result of instigation caused by the discussions and studies conducted during one semester in a master's course in a program of postgraduate studies in education at a university in the state of Minas Gerais. We applied bibliographic research, predominantly qualitative approach. Relationship between the contextual diversity of the teaching profession and the adversities inherent

complexity of this occupation is established. The transformation of teaching is pointed from the resizing of the challenges and the institutional crisis of the teaching profession.

Keywords: Teaching profession. Teacher. Social transformation.

Referências

ALMEIDA, M. E. B. Transformações no trabalho e na formação docente na educação a distância on-line. **Em Aberto**. Brasília: INEP, v. 23, n. 84, p. 67-77, nov. 2010.

ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 51-63, jul. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a03n113.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2014.

AUGUSTO, M. H. Regulação educativa e trabalho docente em Minas Gerais: a obrigação de resultados. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 38, n. 03, p. 695-709, jul./set. 2012. p.695-709.

ARROYO, M. G. Condição docente, trabalho e formação. In: SOUZA, J. V. A. (Org.). **Formação de professores para educação básica: dez anos de LDB**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.p.191-209

BAUER, A. Avaliação de desempenho de professores: pressupostos e abordagens. In: GATTI, B. A. **O trabalho docente: avaliação, valorização, controvérsia**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013.p.5-70.

BOING, L. A. **Os sentidos do trabalho de professores itinerantes**. Doutorado em Educação. Rio de Janeiro: PUC, Departamento de Educação, 2008.

BRZEZINSKI, I. Trabalho docente, tecnologias e educação. In: **Trabalho & Educação**. Belo Horizonte: UFMG, vol.17, n. 1, jan. abr. 2008.

DEMO, P. **Desafios modernos da educação**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

FANFANI, E. T. Profissionalización docente: consideraciones sociológicas. In: _____. **El oficio docente: vocación, trabajo y profesión en siglo XXI**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2006.p.119-142.

FREITAS, H. C. L. Formação inicial e continuada: a prioridade ainda postergada. In: OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. **Trabalho na Educação Básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p.91-129.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2001.

ILLICH, I. **Sociedade sem escolas**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.



MORAN, J. M.. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2007. p. 11-65.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L.G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DPA; 2006.

OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. Condição de trabalho docente: uma análise a partir de sete estados brasileiros. . In: _____. **Trabalho na Educação Básica**: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p.153-190.

PASSOS, L. F.; COSTA, V. G. O professor formador dos cursos de licenciatura: identificando desafios e repensando a formação. In: CORDEIRO, A. F. M.; HOBOLD, M. S.; AGUIAR, M. A. L. **Trabalho docente: formação, práticas e pesquisa**. Joinville: Univille, 2010.p.123-147.

RIBEIRO, M. L. A prática educativa de professores: representações de estudantes no contexto da formação. In: CUNHA, M. I.; SOARES, S. R.; RIBEIRO, M. L. **Docência universitária: profissionalização e práticas educativas**. Feira de Santana-BA: UEFS, 2009. p. 215-228.

SAMPAIO, M. M. F.; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação & Sociedade**. Campinas: UNICAMP, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, set./dez. 2004.

TARDIF, M.; LESSARD, C. O trabalho docente hoje: elementos para um quadro de análise. In: _____. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Trad. João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 15-54.

TARDIF, M.; LESSARD, C. As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão professor? In: TARDIF, M.; LESSARD, C. (Org.). **O ofício de professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 255-277.

TARDIF, M. Elementos para uma teoria da prática educativa. In: _____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.p.150-182.

VEIGA, I. P. A. Docência universitária na educação superior . In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (Orgs). **Docência na educação superior**: Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p.85-96.