



Educação & Sociedade

ISSN: 0101-7330

revista@cedes.unicamp.br

Centro de Estudos Educação e Sociedade  
Brasil

Weber, Silke

Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil

Educação & Sociedade, vol. 24, núm. 85, diciembre, 2003, pp. 1125-1154

Centro de Estudos Educação e Sociedade

Campinas, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313717003>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

## PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE E POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL\*

SILKE WEBER\*\*

**RESUMO:** Com o aprofundamento do debate sobre questões educacionais, o professorado, a partir da década de 1980, passou a ser reconhecido como um dos principais agentes de mudança, seja da qualidade do ensino, seja da democratização da sociedade brasileira. A sua atuação organizada, entretanto, segundo Cunha (1991), poderia estar tendo um “efeito de retroanulação política”, favorecendo as teses de privatização do ensino público. A pertinência desta interpretação é examinada sob a perspectiva do docente como profissional que busca alargar o seu poder e o reconhecimento de sua especialidade pelo Estado e pelo mercado, aspectos enfatizados ou criticados nos estudos sobre profissões (Barbosa, 1993; Bonelli, 1999; Freidson, 1998; Larson, 1977; Marques, 1995). Destaque é dado ao movimento, deslocamentos de interesse, de demandas, promovidos pela ação das entidades representativas da educação básica, sendo possível inferir que, diferentemente do que interpreta Cunha (1991), a atuação organizada dos docentes tem favorecido a delimitação de seu campo de atuação específica e o âmbito de sua influência política.

**Palavras-chave:** Profissionalização docente. Educação docente. Política educacional. Qualidade da educação. Processo de profissionalização.

### TEACHER PROFESSIONALIZATION AND PUBLIC POLICY IN BRAZIL

**ABSTRACT:** Teachers, beginning in the 80's, became recognized as major agents of change, be it in the quality of education, or in the democratization of Brazilian society. Their organized actions, however, according to Cunha (1991), could be having an “effect of political retro-annulment”, favoring the theses of the privatization of

\* Este artigo é resultado de pesquisa financiada pelo CNPQ.

\*\* Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). E-mail: silke@elogica.com.br

public education. The relevance of this interpretation is examined in the perspective of the teacher as a professional who seeks to expand his/her power and to have his/her specialty recognized by the state and the market. Stress is given to the movement, shifts of interest and demands promoted by the action of the representative organs of Basic Education, wherein the data indicate that, different from Cunha's (1991) interpretation, the organized action of teachers has favored the delimitation of their specific sphere of action and the range of their political influence.

*Key words:* Teacher professionalization. Teacher education. Educational policy. Quality of education. Process of professionalization.

## Introdução

Um tema recorrente do debate social brasileiro no século que findou é, certamente, o da educação, seus problemas e perspectivas. Com o aprofundamento desse debate alimentado pela produção acadêmica e pela luta em favor da democracia, ganha destaque o professorado da educação básica que, na década de 1980, passou a ser reconhecido como um dos principais agentes de mudança, seja da qualidade do ensino, seja da democratização da própria sociedade brasileira.

Esse processo de reconhecimento se foi corporificando em políticas educacionais e em legislação e, também, informou a luta das entidades representativas dos docentes. É suficiente lembrar alguns aspectos oriundos da produção acadêmica e do debate social que foram incorporados à Constituição Federal de 1988, como o resgate do concurso público, a garantia de padrão de qualidade como princípio da educação e a visão do docente como profissional do ensino.

Ao longo desse processo, o docente dos anos iniciais do ensino fundamental passa a ser percebido, também, como um profissional que domina e organiza conhecimentos sistematizados, construídos e difundidos pela instância universitária, aos quais deverá expor-se durante processo regulado de formação ou de capacitação e cuja crítica e superação necessita acompanhar e aprofundar, perspectiva que lastreia o que foi estabelecido, em 1996, pela Lei n. 9.394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A formação em nível superior constitui, assim, um dos aspectos importantes do processo de profissionalização docente da educação básica, cujos traços serão objeto do presente trabalho. Antes, porém, importa situar, ainda que de modo rápido, alguns aspectos relativos ao processo de profissionalização. Em seguida, serão apresentados dados e informações a respeito do que aqui está sendo indicado como processo de profissionalização docente, com ênfase na dimensão formativa.

### O processo de profissionalização

As profissões são abordadas sob diversos enfoques na literatura específica, havendo acordo sobre a impossibilidade de organizar os achados sob uma teoria. É bem verdade que mais recentemente Freidson (1998) tem procurado desenvolver uma teoria do profissionalismo que considera a profissão um princípio ocupacional de organização do trabalho, com ênfase para “o conhecimento e competências especializados necessários para a realização de tarefas diferentes numa divisão do trabalho” (p. 40), em contraposição ao princípio administrativo, centrado na racionalidade burocrática.

De todo modo, é possível admitir que a questão da profissionalização, entendida como processo que transforma uma atividade desenvolvida no mundo do trabalho mediante a circunscrição de um domínio de conhecimentos e competências específicos, como processo que, calcado nas características de profissões estabelecidas (as profissões liberais), nomeia, classifica uma ocupação como profissão, associando-lhe imagens, representações, expectativas historicamente definidas, ou como processo de reconhecimento social de uma atividade ou ocupação, tem sido objeto de debate freqüente no âmbito da produção sociológica que pretende esclarecer os elementos centrais das sociedades contemporâneas.

O debate tem dado ênfase à delimitação de áreas de jurisdição, a partir de um conjunto de conhecimentos específicos relativos a determinados aspectos da vida humana e social que fundamentam competências obtidas em experiência de formação de nível superior e produzem diferenciação social.<sup>1</sup> Essa dinâmica da divisão do trabalho foi analisada, inicialmente, como resposta a necessidades sociais (Parsons,

1954; Goode, 1957), como construção social resultante de interações (Hughes, 1971), como ação coletiva voltada para assegurar o controle ocupacional (Johnson, 1972) ou para garantir o monopólio do poder profissional – neste caso englobando exercício, formação, acesso e avaliação do trabalho realizado (Freidson, 1970; 1998) –, como monopólio e fechamento social sobre um mercado de serviços profissionais mediado por projetos de mobilidade social (Larson, 1977). Mais recentemente, Bourdieu (1989) apresenta o sistema de profissões como campo de poder simbólico, como elemento estruturado e estruturante que legitima a dominação.

O presente trabalho não pretende aprofundar, entretanto, a discussão sobre a dimensão societal das profissões e das metodologias associadas ao seu estudo. Tampouco pretende tematizar a complexidade envolvida no processo de reconhecimento social de uma atividade do mundo do trabalho ou ocupação.<sup>2</sup> O trabalho pretende discutir o processo de profissionalização de uma atividade desenvolvida no mundo do trabalho, que passa a ter delimitados, pelo Estado, requerimentos de formação e de exercício, tal como ocorre, na atualidade, com a docência da educação básica.

A formação constitui um elemento importante do processo de profissionalismo, sendo o estabelecimento de uma agência formadora, a fundação de uma associação profissional e o encaminhamento de reivindicações e interesses dos profissionais concebidos como estágios do desenvolvimento das profissões no contexto americano, segundo Wilensky (1964), aos quais faz anteceder o exercício ocupacional em tempo integral. A adoção de um código formal para a profissão constitui uma outra característica.<sup>3</sup>

Essa seqüência tem sido objeto de críticas diversas, sendo, no entanto, possível admitir que o estabelecimento de agência formadora e a fundação de associação profissional constituem momentos fundamentais para o desenvolvimento do profissionalismo docente.

No Brasil poucos são os estudos realizados sobre o professor como profissional sob a ótica da sociologia das profissões o que, certamente, relaciona-se com o teor do debate educacional que vem sendo aprofundado a partir da década de 1980. Na luta mais geral pela construção da democracia, na escola e nas outras instituições da sociedade civil passou a ser atribuída aos docentes a tarefa de tornarem-

se instâncias orgânicas dos grupos subalternos na sua luta pela construção de uma nova sociedade. Essa concepção da educação escolar teria substituído, assim, sem crítica sistemática, a visão de educação promotora do acesso diferenciado a oportunidades de trabalho, portanto de ascensão social, tão cara à corrente da teoria do capital humano, mais recentemente retomada sob a visão neoliberal.

A atuação organizada dos professores, por intermédio de associações profissionais e mais adiante de sindicatos, em contrapartida, tem sido interpretada como o faz Cunha (1991): como tendo “um efeito de retroanulação política”, favorecendo as teses de privatização do ensino público, e não como uma possível dimensão ou momento do processo de construção profissional da docência da educação básica. Reconhece-se, além disso, o seu papel na construção da identidade profissional em articulação com questões políticas mais amplas (Baldino & Afonso, 2002).

Retraçar o caminho trilhado no Brasil pela docência da educação básica no delineamento de suas tarefas e das necessidades de formação a elas relacionadas constitui o principal objetivo deste estudo.

Admitindo que tarefas e requerimentos de formação constituem sínteses referenciais provisórias que norteiam o estabelecimento de normas e de desenhos institucionais, decidiu-se considerar as propostas formuladas ou em implantação pelas três instâncias necessariamente envolvidas com a docência: Estado, instituições formadoras e associações que se tornaram entidades representativas dos docentes. O Estado é aqui considerado em sua dimensão legislativa e normativa, salientando-se aquela relativa à formação em nível superior; as instituições formadoras em algumas de suas propostas de formação e as entidades dos docentes sob o foco de suas lutas e reivindicações específicas, dada a sua importância para a efetivação de políticas educacionais. No que concerne às entidades, destaque será dado ao lugar obtido nas suas reivindicações pela especificação das tarefas docentes e pelos requerimentos de formação.

Os documentos em análise são concebidos como discurso porque, expressando interesses e demandas, que conseguiram fixar-se em determinada conjuntura, demarcam projetos políticos em disputa, ganhando, portanto, relevo o curso de sua elaboração. É evidente que aqui serão mencionados apenas alguns dos temas recorrentes que

constituem de certa forma o núcleo estruturador – explícito ou subjacente – de algumas das propostas em confronto.

### A dimensão formativa na legislação

À semelhança do que ocorreu em outros países (Nóvoa, 1991, p. 119), a função docente, no Brasil, foi sendo normatizada a partir do momento em que o Estado, para atender às necessidades de escolarização impostas pelo processo de modernização da sociedade brasileira, avoca a si o controle da escola.

Fonte importante para a compreensão desse processo constitui, certamente, a legislação educacional, a qual, de um lado, sintetiza interesses políticos que em conjunturas determinadas obtiveram adesão das forças sociais representadas no Congresso Nacional e, de outro, indica as vertentes do debate acadêmico e social que se defrontaram na eleição do formato institucional que veio a ser legitimado em cada período legislativo.

Examinando essa legislação sancionada no âmbito do projeto modernizador,<sup>4</sup> verificam-se, como já se demonstrou (Weber, 2000, p. 131-132), duas características principais. Uma primeira, de ordem apenas prescritiva, que se cinge a estabelecer as exigências mínimas de formação docente, e uma segunda que, sem perder o tom normativo característico de lei, tem também um aspecto indutor.

Assim, na legislação sancionada em 1961, a Lei n. 4.024, a questão do professorado é tratada no Título VII, Cap. IV intitulado “Da formação do magistério para o ensino primário e médio” sob a ótica da “premência de professores diante da expansão do ensino primário”. Assegura-se, então, “igual direito de ingresso no magistério primário oficial ou particular”, conforme fixado no art. 58, tanto àquele (a) com diploma de regente de ensino primário, obtido em curso normal ginasial, como àquele (a) que concluiu o curso normal colegial. Esta postura indica que o tema da qualidade da educação escolar ainda não havia encontrado espaço nos projetos político-sociais que orientavam o Estado na determinação de necessidades educacionais e meios de atendê-las.

Esse mesmo espírito de atendimento “à premência de professores” ainda preside a Lei n. 5.692/1971, promulgada em pleno regi-

me autoritário, quando prevaleceu a visão de educação como capital humano, conforme ressaltado em estudos realizados principalmente da perspectiva da crítica reprodutivista da escola e da educação.<sup>5</sup> Essa premência, entretanto, é abordada nesse momento em termos de recomendação da elevação do nível de titulação, conforme disposto no art. 29, embora sejam ainda admitidos diferentes graus de preparação docente, inclusive a licenciatura curta, o que em si mesmo obscureceria o delineamento da fundamentação científica do trabalho docente.

A habilitação específica de grau superior para o exercício do magistério de 1ª a 8ª série, do então ensino de 1º grau, obtida em curso de curta duração, permitiu a inclusão da formação de docentes entre os cursos profissionais cujo principal objetivo era “corresponder às condições do mercado de trabalho”, segundo o ideário prevalecente no período, obscurecendo sob outro ângulo os fundamentos da docência.

Essa visão profissionalizante da docência, com predomínio do seu caráter tecnicista e instrumental, em um contexto no qual se consolidava a compreensão da importância da educação escolar para a construção da democracia e ganhava relevo o papel do professor, como educador, na oferta de uma escolarização de qualidade, tornou-se um obstáculo considerável para o debate a respeito da profissionalização da atividade de ensino no país. Em contrapartida, ensinou, como se verá mais adiante, a formulação de projeto alternativo de formação fundado na base comum nacional.

O delineamento de requerimentos de formação inicial e continuada teria, assim, que superar a dicotomia competência técnica – competência política, presente tanto no debate acadêmico como naquele relativo à definição de políticas educacionais, desde o final dos anos de 1970.

Nesse contexto de controvérsias, e com a participação ativa da comunidade acadêmica, a dimensão profissional da docência, conforme assinalado, é afirmada no art. 206, inciso V, da Constituição Federal de 1988, que inclui, entre os princípios “que devem servir de base ao ensino ministrado”, “a *valorização dos profissionais do ensino*”, denominação que nesse momento é empregada em lugar da designação educador.

A Lei n. 9.394/1996, denominada Nova LDB, introduz uma inflexão na questão ao substituir a expressão *profissional do ensino*, que remete a uma visão nitidamente conteudística, pela expressão *profissionais da educação*, a qual, além dos conteúdos e de suas tecnologias a serem ministrados em processos formativos, enfatiza a dimensão política e social da atividade educativa, e inclui a dinâmica escolar, o relacionamento da escola com o seu entorno mais amplo, a avaliação, a gestão.

O prosseguimento do debate sobre a Nova LDB, que conduziu à denominada Lei Darcy Ribeiro, no entanto mantendo a proposta de formação em nível superior em cursos de graduação plena, instituiu um novo formato de preparação docente, o Curso Normal Superior, e uma nova instituição para abrigá-lo, o Instituto Superior de Educação.<sup>6</sup> Tais normas, como é sabido, têm suscitado intensa polêmica tanto entre a comunidade acadêmica e as entidades representativas de professores, como nas instâncias públicas com caráter regulador.<sup>7</sup> Além disso, a Lei n. 9.394/1996 explicitou a complexidade envolvida na atividade de ensino, apresentando as incumbências dos docentes (art. 13)<sup>8</sup> e as dos estabelecimentos de ensino (art. 12),<sup>9</sup> aspectos que, certamente, não podem ser desconsiderados em processos formativos.

A Lei n. 9.394/1996, ao reunir, de forma indissociável, escola e atividade docente na tarefa de assegurar a aprendizagem dos alunos, induz a delimitação de uma área de jurisdição, ao mesmo tempo em que estabelece os marcos orientadores dos projetos de formação de uma atividade que se tornou essencial à sociedade brasileira. Esse aspecto, analisado sob a ótica de um autor como Freidson, por exemplo, constituiria um indicador importante da passagem de uma ocupação para uma profissão. Tais marcos, agora consubstanciados em Diretrizes Curriculares Nacionais,<sup>10</sup> e não mais em currículos mínimos, devem induzir à composição de projetos pedagógicos diferenciados que expressem os vínculos do processo formativo com a perspectiva de futuro do país adotada por seus formuladores. Para a literatura especializada em profissões, este constituiria um outro indicador do processo de profissionalização de uma atividade no mundo do trabalho.

Considerando que essa legislação e as normas daí decorrentes têm suscitado amplo debate que tende a se polarizar em torno de

projetos político-sociais que estariam subjacentes nas políticas governamentais e na prática acadêmica em desenvolvimento nas instituições formadoras, importa discutir alguns desses elementos.

### Propostas para a formação docente

O debate sobre a formação de professores pelas instituições formadoras, no Brasil, traz à tona, necessariamente, a relação entre educação e sociedade ou entre educação e Estado, na medida em que remete à questão da transformação social e da luta pela construção da democracia.

Nas sociedades contemporâneas, o Estado continua a fazer a mediação entre necessidades educacionais e meios de atendê-las, e essa mediação é feita em torno de projetos político-sociais que se impõem ou obtêm adesão em conjunturas determinadas, que expressam interesses e se concretizam por intermédio de propostas e ações de governos.

No Brasil, no contexto da luta em favor da democracia, a educação voltou ao centro do debate social. Na década de 1970, em concomitância com o desvelamento da relação entre educação e sociedade sob o ângulo da reprodução, seja como aparelho ideológico de Estado ou como guardião da sociedade capitalista, foi sendo aprofundada a discussão sobre as contradições nas relações que se estabelecem entre estrutura e superestrutura, passando-se a admitir possíveis contribuições da escola para a construção de uma sociedade justa e democrática.

Nesse debate, foi ficando cada vez mais claro que a escola constitui a instância social que apresenta o conhecimento produzido ao longo da história da humanidade, tendo, portanto, uma tarefa a cumprir na organização do pensamento de novas gerações, fundamento do exercício da cidadania e da ação consciente na consecução de um projeto de sociedade.

Nesse contexto, o docente da educação básica, especialmente o dos anos iniciais do ensino fundamental, tem, de uma parte, a sua atuação posta sob suspeição, transformando-se em mero agente da preservação e expansão da sociedade capitalista, e, de outra, tem o seu papel supervalorizado ao ser percebido como elemento importante na

organização de alunos e comunidade, em prol de um projeto de sociedade em favor das camadas populares. Inúmeros estudos foram desenvolvidos em ambas as perspectivas, sendo que, na década de 1980, ganham relevo as pesquisas sobre a prática pedagógica, destacando-se o trabalho de Mello (1982), que enfrenta concretamente a distinção entre “competência técnica” e “compromisso político”.

Vale lembrar, como já foi feito em outra ocasião (Weber, 1992), que a vinculação da educação escolar a projetos de sociedade passa a ser claramente admitida ao mesmo tempo em que se aprofunda a luta pela democratização do país e que pesquisadores, influenciados pela leitura de Gramsci, passam a dar prevalência aos conceitos de hegemonia e de intelectuais orgânicos nas análises sobre a dinâmica escolar, especialmente sobre a atuação dos educadores (Aguiar, 1991; Arroyo, 1980; Gadotti, 1983; Silva Jr., 1984).

Nesse processo o professor foi identificado com o educador, ganhando relevância a dimensão política da atividade educativa, transformando-se a sua principal tarefa a formação da consciência crítica das classes subalternas, concepção que no debate acadêmico recebeu contornos de confronto entre o necessário desenvolvimento de competência técnica e o compromisso político na formação para o magistério.

Uma síntese dessa visão pode ser encontrada nos documentos formulados pelo Movimento em prol da Formação do Educador, mobilização desencadeada pelo setor acadêmico a partir de proposta do Ministério da Educação, no final dos anos de 1970, para discutir a reformulação do curso de pedagogia. 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”. Essa mesma perspectiva é aprofundada em 1985, no II 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. Optou-se, então, por uma classe social e pela escola pública, atrelando-se a sua formação profissional à transformação da sociedade brasileira (Weber, 1992).

Esse Movimento, em seguida, assumindo a característica de Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Edu-

cador (CONARCFE), transforma-se, em 1990, em associação profissional denominada Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), indicando o reconhecimento de que a atuação docente requer não somente formação específica, mas que a dimensão profissional pressupõe também a definição de patamares mínimos de acompanhamento, controle, avaliação de desempenho na tarefa de ensino às novas gerações. Esse pode ser considerado um marco do surgimento da docência como profissão, uma vez que uma profissão se desenvolve ou emerge relacionada a uma determinada estrutura social, sendo reconhecida quando a ela se vinculam formas de controle, respeitada a autonomia que lhe é inerente.

A dimensão profissional da docência já obtivera espaço no debate acadêmico, em 1989, quando fora assumida “a docência como fio condutor das preocupações” da Comissão, requerendo “a formação de um profissional consciente de sua responsabilidade histórica” (p. 40), tendo o domínio de um saber e fazer específicos. A dimensão política, entretanto, continua dominante, sendo explicitada mediante a vinculação entre teoria e prática de modo “que permita uma visão globalizante das relações educação-sociedade e ao papel do educador comprometido com a superação das desigualdades existentes” (idem, *ibid.*).

Há nesse momento, lapso à parte no tocante às desigualdades, opção clara por uma classe social (a classe trabalhadora) e pela escola pública, ficando a pergunta: Trata-se de projeto político ou de projeto educacional que, por ser educacional, é político?

Da dificuldade de enfrentar essa questão decorre, provavelmente, o alerta, em 1990, que “embora a identidade do profissional seja fortemente baseada na docência” (p. 91), é fundamental garantir “a formação de profissionais da educação como educadores e não apenas como docentes (...). Todo profissional da educação deve ser um educador, é sobre esta base que se desenvolve a docência e uma possível especialização”. A base comum nacional, como foi denominada, concebe a docência como fundamento da identidade profissional de todo educador (p. 5), constituindo um princípio que permite o avanço na formação dos profissionais do ensino necessários à luta, no plano educativo, pela transformação da sociedade brasileira. Deve “se caracterizar pela reapropriação, por esses profissionais, de um conteúdo es-

pecífico articulado e historicamente referenciado, pela compreensão e participação consciente nas tentativas de uma ordem social igualitária e justa e pela efetiva articulação entre teoria e prática desde o começo do curso” (ANFOPE, 1996, p. 16).

Nesta perspectiva, a base comum nacional “constituiria princípio norteador da formação dos profissionais da educação (...) como concepção básica de formação que orienta a definição de conhecimentos fundamentais para o trabalho pedagógico, da articulação da teoria e prática, e das relações entre educação e sociedade” (ANFOPE, 2000, p. 27). A base comum nacional abrangeria, assim, três dimensões intrínsecas e relacionadas – profissional, política e epistemológica. Há, então, referência a projetos educativos das instituições de ensino superior, cuja autonomia não poderia ser entendida “como liberdade de organizarem à vontade os seus cursos e sim com a responsabilidade de assumirem a base comum na redefinição curricular”.

A questão institucional, sua gestão, ganha destaque, havendo a defesa da autonomia da universidade para executar um projeto educativo compromissado com a maioria da população brasileira, e havendo a proposta de trabalho interdisciplinar como estrutura dos cursos de formação do educador. A interdisciplinaridade então, além de significar relacionamento horizontal de conhecimento e de áreas e base de trabalho coletivo, deveria promover a flexibilização ou mesmo a revisão da estrutura organizacional das Instituições de Ensino Superior (IES), percebida como empecilho do avanço da base comum nacional.

Em contrapartida, chama-se atenção que “a discussão sobre formação de professores” tem negligenciado, de forma geral, o papel do professor como trabalhador (Idem, *ibid.*, p. 57),

insistindo-se sobre questões relacionadas à carreira, à remuneração, que são mais adiante debatidas sob a ótica da degradação do trabalho e da forma como ela atinge o professor, envolvendo não somente perdas salariais constantes, mas também perdas no campo da sua capacitação como profissional. (Idem *ibid.*, p. 73).

Anote-se que essas preocupações, que galvanizaram o debate acadêmico e ensejaram a realização de seminários, congressos, encontros, publicações, encontram audiência no Ministério da Educação,

em 1993, quando é desencadeada a discussão sobre o Plano Decenal de Educação para Todos – 1993-2003, que teve como um dos seus produtos o Pacto de Valorização do Magistério, o qual previa, entre as medidas a tomar, a realização de estudos e pesquisas sobre a formação do magistério, o papel das instituições na formação inicial e continuada, programas, prevendo-se a progressiva formação em nível superior e a revisão dos programas das licenciaturas, a articulação entre formação inicial e formação continuada.

No âmbito desse debate, que congregava não apenas a instância acadêmica, mas instituições participantes do Fórum em Defesa da Escola Pública e Gratuita, especialmente o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), Conselhos Estaduais de Educação, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), ANFOPE, ANPED, ANPAE, que tiveram presença marcante nas discussões sobre a LDB, foram definidas em 1995 referências básicas nacionais para estatutos, carreiras, salários, formação de professores. Essas referências tinham como fundamento o debate acadêmico procedido em programas de pós-graduação, nas sociedades científicas específicas e nas entidades representativas dos docentes, CNTE, sobretudo, que desde a sua criação, em 1990, é participante ativa do debate a respeito de questões relativas à profissão docente, como será a seguir mencionado.

Assinale-se que tais referências foram mais adiante normalizadas pelo Conselho Nacional de Educação,<sup>11</sup> sob o protesto da CNTE, que reivindicava o estabelecimento do tempo integral como característico do exercício docente, o que remeteria à seqüência de desenvolvimento das profissões anteriormente citada.

Mas o tema que tem suscitado grande polêmica porque infringe as linhas prevalentes no debate acadêmico, das duas últimas décadas, foi a revisão institucional procedida pela LDB com a criação de uma nova agência formadora, o Instituto Superior de Educação (ISE), e de um novo formato de preparação de professores, o Curso Normal Superior (CNS). Este último dispositivo chegou a ser interpretado pelo Ministério da Educação como implicando a redefinição de competências do curso de pedagogia, o que motivou a edição do Decreto n. 3.276/1999, o qual, após muita pressão da comunidade acadêmica e

de sociedades científicas e associações profissionais, findou por ser modificado pelo Decreto n. 3.554/2000.

Essa polêmica se acirrou desde que o Conselho Nacional de Educação, cumprindo dispositivos legais, debruçou-se sobre os artigos 62 e 63 da LDB, com o objetivo de indicar normas e orientações para a organização dos ISE e logo mais estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, aprovadas pelo Conselho Pleno em agosto de 2001.

Essas Diretrizes constituem “um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da Educação Básica”, conforme estabelece o art. 1º da resolução aprovada pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, anexa ao Parecer n. 09/2001.

A formação de professores deverá observar princípios norteadores da preparação de professores para o exercício profissional específico que considerem a competência como capacidade “de mobilizar múltiplos recursos numa mesma situação, entre os quais os conhecimentos adquiridos na reflexão sobre as questões pedagógicas e aqueles construídos na vida profissional e pessoal para responder às diferentes demandas das situações de trabalho”. (Parecer 09/2001, p. 28). Considera-se assim, que atuar

com profissionalismo exige do professor, não só o domínio dos conhecimentos específicos em torno dos quais deverá agir, mas, também, a compreensão das questões envolvidas em seu trabalho, sua identidade e resolução, autonomia para tomar decisões, responsabilidade pelas opções feitas. Requer, ainda, que o professor saiba avaliar criticamente a própria atuação e o contexto em que atua e que saiba, também, interagir cooperativamente com a comunidade profissional a que pertence e com a sociedade. (Idem, *ibid.*, p. 27)

O desenvolvimento de competências requeridas do professor deverá ocorrer mediante uma ação teórico-prática, ou seja, toda sistematização teórica articulada com o fazer e todo fazer articulado com a reflexão. (Idem, *ibid.*, p. 28)

Esta delimitação de jurisdição é certamente bem mais compatível com o exercício docente que aquela apresentada nos anos de 1970 pelas entidades representativas dos professores.

Anote-se que ambas as iniciativas – criação dos institutos superiores de educação e do Curso Normal Superior e o estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais – promoveram a constituição de Fóruns de Diretores das Faculdades de Educação e de Defesa da Formação dos Profissionais da Educação, os quais juntamente com sociedades científicas, como a ANPED e a ANPAE, associações profissionais, como a ANFOPE, e entidades representativas de professores, como a CNTE, têm produzido documentos que reiteradamente afirmam os princípios anteriormente mencionados, sintetizados na base comum nacional, reivindicando a incorporação “da construção histórica da base comum de formação dos profissionais da educação, em que todo profissional da educação é professor”, como expressa a ANPED, em documento apresentado durante audiência pública realizada em São Paulo, em março de 2001.

A ANFOPE, por sua vez, demarca claramente as vertentes que estariam subjacentes ao debate, definindo a base comum nacional como oposta às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação dos Professores da Educação Básica em nível superior. Estas últimas “reproduziriam modelos de Reformas Curriculares implantados em outros países, em especial, o modelo técnico profissional centrado em abordagens por competências”, ao passo que a primeira, pautada na lógica dos movimentos sociais, defenderia “a formação do profissional da educação de forma contextualizada e em consonância com os problemas sociais mais amplos, incluindo-se aí a crise por que passa a profissão”.

Nesse contexto de controvérsia, o conjunto das entidades de natureza acadêmica, anteriormente nomeadas, reafirmava ainda recentemente (março de 2002) a proposta de diretrizes curriculares para o curso de pedagogia, concebido pela Comissão de Especialistas respectiva como o curso destinado à formação de professores. Na prática, entretanto, as instituições formadoras estão às voltas com a elaboração de seus projetos pedagógicos de curso normal superior e, no caso das universidades, da reformulação do curso de pedagogia segundo as indicações contidas nos pareceres aprovados pelo Conselho Nacional de Educação, e os dispositivos das suas respectivas resoluções,<sup>12</sup> a serem vivenciados segundo os parâmetros de carga horária também ali estabelecidos.<sup>13</sup>

Esse é o estágio em que hoje, no Brasil, encontra-se o debate sobre a formação de professores, elemento integrante do processo de profissionalismo ou de profissionalização, termos intercambiáveis segundo alguns autores, da atividade ou ocupação docente. Este debate, que tem sido, diretamente, influenciado pela comunidade acadêmica e, evidentemente, pelo Estado, entretanto, também tem sido objeto de atenção das entidades representativas dos professores, desde a sanção da Lei n. 5.692/1971 e, sobretudo, a partir da formulação do Plano Decenal de Educação para Todos – 1993-2002, como se verá a seguir.

#### As entidades representativas dos docentes e a formação

A ação de entidades de professores, em diferentes países (Cleaves, 1987; Forewacker, 1990; McClelland, 1991; Jarausch, 1990), no encaminhamento de suas reivindicações ou como seqüência esperada da própria luta em que estão envolvidos, constitui um elemento do debate social. Com relação ao caso brasileiro, procura-se retratar os caminhos seguidos por entidades congregando professores do que hoje é denominado educação básica na busca de construção de uma identidade, de um sentimento de pertença e de compartilhamento de ideais e alvos comuns. Têm tais entidades exercido alguma influência na formulação de políticas educacionais? Em que sentido?

Tendo em vista a amplitude do problema proposto, a análise restringe-se à inserção dessas entidades, originalmente associações de professores primários, no debate sobre os requerimentos de formação em nível superior e a explicitação da especificidade das tarefas docentes, tarefas estas, dificilmente atreladas a um monopólio do saber, dadas às próprias características desta atividade no mundo do trabalho dedicada à preparação de novas gerações.

Para tanto, utiliza-se material escrito (publicações, relatórios, recomendações, panfletos, folhetos) relativo ao período de 1975 a 2002,<sup>14</sup> recolhido na entidade nacional dos professores da educação básica, CNTE, resultante da transformação, em 1990, da Confederação dos Professores do Brasil (CPB), assim como nas duas entidades estaduais, o Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernam-

buco (SINTEPE), que substituiu, também em 1990, a Associação dos Professores do Ensino Oficial de Pernambuco (APENOPE), e o Centro de Professores do Estado do Rio Grande do Sul (CPERS/Sindicato), termo acrescentado em 1990 ao nome tradicional, por ocasião da mudança de estatuto das entidades docentes, como resultado de sua adesão à Central Única dos Trabalhadores (CUT). Destaque será dado ao lugar obtido pelas temáticas formação e especificação das atividades docentes, nos documentos elaborados pelas entidades mencionadas, especialmente resoluções de congressos, agenda e conteúdos de seminários e de encontros, pauta de reivindicações, relacionamentos estabelecidos.

Desde o primeiro congresso, em 1953, questões referentes à formação e à carreira do professorado foram discutidas, sendo que aquele realizado em Recife, em 1960, procurou esclarecer tarefas docentes mediante o estudo do “binômio professor primário e criança”. Essa discussão é aprofundada a partir da filiação da CPPB à Confederação Mundial das Organizações de Profissionais do Ensino (CMOPE), em 1962, fundada na Suíça em 1952, dedicada à causa da educação e do docente, e que teve importante papel na formação dos quadros dirigentes das entidades brasileiras.<sup>15</sup>

A ação da CPPB pauta-se assim, também, pelas Recomendações relativas à Situação do Pessoal Docente, aprovadas em 1966, na Conferência Intergovernamental Especial sobre a Situação Docente, que entende “o termo pessoal docente como aquele que serve para designar todas as pessoas que nos estabelecimentos de ensino estão encarregadas da educação dos alunos” (p. 4 do Documento mencionado) e o termo “situação” como “a posição social que se lhe reconhece, segundo o grau de reconhecimento, segundo o grau de consideração atribuído à importância de sua função, assim como à sua competência, condições de trabalho e demais prestações materiais que se lhe concede em comparação com outras profissões”. Inclui como princípio geral

o ensino como uma profissão cujos membros prestam um serviço público; esta profissão exige dos educadores não somente conhecimentos profundos e competência especial, adquiridos e mantidos mediante estudos rigorosos e contínuos, senão também um sentido de responsabilidades individuais e coletivas que eles assumem para a educação e o bem-estar dos alunos de que estão encarregados. (Idem, p. 4)

Ênfase é dada à formação e ao aperfeiçoamento em serviço, tendo em vista a importância dessa experiência para melhorar o conteúdo do ensino, assim como as técnicas pedagógicas. Além disso, discute formas de ingresso na profissão docente e questões relativas à carreira.

É nesse contexto de discussão que a reforma da educação ensejada pela Lei n. 5.692/1971 passa a ser o centro das atenções, sendo o professor concebido pela sua entidade como o seu principal agente e também do desenvolvimento nacional. Inicia-se nessa ocasião, de forma mais clara, a apresentação de reivindicações de caráter profissional, que podem ser resumidas no destaque dado ao reconhecimento do diploma em nível nacional, à remuneração conforme titulação obtida, independentemente do grau de atuação, e à valorização do magistério.

Essa lei, regulamentada pelo Decreto Presidencial n. 71.224/1972, estabeleceu, no seu art. 39, que a remuneração de professores e especialistas de ensino de 1º e 2º graus correspondesse à sua titulação sem distinção do grau escolar em que atuassem. A luta pela materialização desse dispositivo legal motivou diversas tentativas de explicitação das tarefas docentes, que justificassem o seu enquadramento entre o pessoal de nível superior, e favoreceu formas várias de mobilização, durante alguns anos e muitos congressos. Em 1974, por exemplo, durante a realização do XI Congresso Nacional de Professores, que teve lugar no Rio Grande do Sul, uma das comissões, a de profissionalização, salienta a importância da qualificação e da co-participação do professor na concretização das prerrogativas de ensino, consideradas condições para o êxito da reforma educacional em curso, claramente secundada pela entidade nacional.<sup>16</sup>

É, aliás, do Centro de Professores do Estado do Rio Grande do Sul (CPERS) que provém a principal contribuição para reforçar a necessidade de formação de professores, conforme texto publicado na sua revista *Magister*.<sup>17</sup> Com efeito, após discutir a importância da escola e do currículo, o documento apresentado como tese oficial no XIII Congresso Nacional de Professores, realizado em Maceió, Alagoas, em 1978, refere-se à necessidade de habilitação para superar “a desatualização e, às vezes, a incompreensão dos professores orienta-

dos por outros métodos de ensino, em face de novas teorias educacionais e nova legislação” e defende a educação permanente, não cabendo “ao professor se contentar com a formação mínima”. Ele “deve prosseguir os seus estudos na medida do possível e até conseguir a sua licenciatura plena na Faculdade de Educação”. Eis por que as recomendações desse congresso incluem denúncia das deficiências das agências formadoras às quais é atribuída, também, a defasagem de conteúdos programáticos observados no ensino de 1º e 2º graus. Haveria, assim, uma relação íntima entre os problemas que afetam os professores e aqueles observados na educação brasileira, impondo-se, simultaneamente, a elevação do nível de formação de professores e a reformulação dos cursos com o fim de torná-los compatíveis com os requerimentos da prática pedagógica necessária a uma sociedade que se moderniza.

Assim, as demandas por formação em níveis mais elevados, que findaram por organizar as reivindicações no período, foram suscitadas de fora, ou seja, lemas e bandeiras de luta provieram do debate internacional e da legislação instituída pelo Estado autoritário, segundo os moldes da teoria do capital humano. A inclusão da docência entre os cursos profissionais, aspecto considerado crítico pela comunidade acadêmica, sequer é discutida nos documentos consultados. Prevalencem questões relacionadas à remuneração conforme a titulação, sendo o pleito por formação em nível superior daí decorrente e não propriamente oriundo do reconhecimento de uma especificidade de atuação no mundo do trabalho.

A natureza remuneratória dessa preocupação fica, aliás, patente no debate encetado pelo CPERS para obter o enquadramento do professorado como pessoal de nível superior onde é encontrada uma sistematização consistente das tarefas docentes. A sua posição é exposta no seu Boletim,<sup>18</sup> em momento de conflito com o governo do estado quanto à aplicação da Lei n. 6.672/1974, que, segundo a entidade, “na sua sabedoria assegurou ao professor um lugar no conjunto das profissões. Queremos ver resguardada nossa formação e titulação. Queremos o Magistério equiparado com o pessoal de nível superior”. Para o CPERS, essa luta constitui “uma retomada do Magistério gaúcho, na sua caminhada pelo reconhecimento objetivo e concreto de sua função social e do valor da própria educação, como

processo prioritário e essencial na formação e preparo do indivíduo para a vida comunitária e cultural”.<sup>19</sup>

Nesse contexto são explicitadas as peculiaridades que precisariam ser respeitadas nesse enquadramento, quais sejam:

atendimento de expressivo número de turmas; séries, níveis habilitações; planejamento de curso, considerando cada grupo de alunos; preparação de aulas por turma, considerando as dificuldades identificadas no grupo de alunos; número de alunos atendidos por hora/aula; correção de trabalhos de todos os alunos de todas as turmas; participação em equipes de investigação e avaliação relativas a cada turma, nível e habilitação; atendimento personalizado a alunos e a grupos de alunos; atendimento a pais de alunos, promovendo a participação da família nos processos de ensino-aprendizagem; participação direta ou indireta na problemática socioeconômica e emocional das famílias e da comunidade, no envolvimento aluno-professor-família. (Boletim, 1980, n. 6)

Além disso, participação compulsória em atividades exigidas pelo Estado ou por solidariedade em decorrência da falta de condições das escolas. Esta listagem de atividades, mais que peculiaridades, revela, certamente, a complexidade envolvida na tarefa docente, e apenas indiretamente remete à existência de um intangível, noção cara a autores que estudam as profissões como um ideal de serviço.

De todo modo, no que concerne ao CPERS, observa-se a partir desse momento uma vinculação estreita com a instância universitária, sendo a participação de pesquisadores reconhecidos freqüente em praticamente todos os eventos e as ações organizados pela entidade.<sup>20</sup>

Esta, aliás, também tem sido a característica do SINTEPE, nos últimos dez anos, o qual, diferentemente de sua congênere, passou a dar atenção explícita a questões relacionadas à formação somente a partir de meados da década de 1980,<sup>21</sup> embora tenha participado ativamente, desde a sua fundação em 1975, das lutas nacionais para enquadramento do professor titulado como pessoal de nível superior. A inserção da APENOPE e do SINTEPE nesse debate, entretanto, dada a conjuntura local, enfatizou aspectos funcionais, como Estatuto do Magistério, carreira, definição de piso salarial, políticas educacionais. Dessa forma, à semelhança de outras entidades estaduais, o SINTEPE tem estado presente no debate sobre a formulação de políticas educacionais, constituindo um marco importante a mobilização promovi-

da pela CNTE e secundada pelas entidades estaduais para a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos – 1993-2002 e, após a aprovação da LDB, em 1996, para a formulação do Plano Nacional de Educação.<sup>22</sup>

O Plano Decenal de Educação para Todos atribui lugar central ao professorado e tem como um dos desdobramentos a criação do Fórum Permanente da Valorização do Magistério e Qualidade da Educação, congregando representação docente, da academia e do Estado, cuja relevância advém da associação entre formação inicial e continuada, condições de trabalho (infra-estrutura escolar, material didático-pedagógico) e piso salarial nacional. Um dos resultados desse Fórum foi a celebração, em outubro de 1994, do Pacto de Valorização do Magistério e Qualidade da Educação, em cujo âmbito foram realizados estudos e mais adiante definidos concepções e parâmetros para o exercício da docência na educação básica.

O Pacto de Valorização do Magistério e Qualidade da Educação buscava estabelecer e complementar uma política de longo alcance, conforme anteriormente assinalado, com vistas à elevação dos padrões de qualidade da educação básica, tendo definido cinco linhas de ação. Entre estas, pelo menos três enfatizam ações relativas à formação do magistério, seja sob a forma de estudos sobre o papel das instituições na formação inicial e continuada e no desenvolvimento de programas; seja como recomendação de progressiva formação em nível superior; revisão dos programas das licenciaturas, reorganização do sistema de formação de nível médio, reestruturação de programas de formação continuada e uso de tecnologias e educação à distância; seja ainda de acompanhamento do trabalho docente mediante assistência técnico-científica, intercâmbio e cooperação. Em suma, o Pacto constitui, de certa forma, a síntese do que vinha sendo discutido na academia, nos seus diferentes eventos e publicações, e das reivindicações acumuladas pelas entidades representativas dos professores.<sup>23</sup>

É, assim, possível afirmar que haveria três marcos a considerar no processo de profissionalização docente: a) a própria constituição de associações de âmbito nacional e a sua vinculação com o debate internacional; b) a sanção da Lei n. 5.692/1971 preconizando remuneração do professor condizente com titulação por ele

obtida; e c) a assinatura do Pacto de Valorização do Magistério e Qualidade da Educação, primeira ação conjunta reunindo sociedade política e sociedade civil.

### Algumas considerações

As linhas gerais que vêm orientando o debate sobre a formação de professores, no Brasil, confirmam, de um lado, aspectos relacionados à discussão sobre profissões que vêm sendo consideradas na literatura especializada, como, por exemplo, ter as marcas próprias da sociedade na qual se realiza o processo de organização de uma atividade ou esfera de trabalho.

Por outro lado, essas linhas gerais aqui apreendidas constituem indicador do lugar central que tem a formação no delineamento de uma profissão, na medida em que ela fornece a base para a crítica do que vem sendo experimentado e vivenciado ao longo de sua inserção no mundo do trabalho, ao mesmo tempo em que reforça e redefine requerimentos que visam ao futuro. O seu contorno não é, no entanto, no caso da docência no Brasil, delimitado no seio da atividade que luta pelo profissionalismo, como pensavam os primeiros autores a se debruçarem sobre a temática, com ênfase na dimensão intelectual da divisão do trabalho, mas vai sendo traçado pela relação com a sociedade mais ampla em que a mesma se insere, envolvendo tanto a sociedade política como setores da sociedade civil.

Assim, o seu conteúdo e formato são objeto de contenda e de disputa entre os setores sociais diretamente referidos, bem como entre os segmentos sociais que lhe dão o necessário apoio, tendo em vista o papel mediador exercido pelo Estado no atendimento às necessidades sociais, como a educação escolar.

Considerando que o Estado, em sua feição democrática, condensa interesses das variadas forças sociais em presença, que conseguiram se firmar em determinada conjuntura, as propostas e decisões tomadas no seu âmbito, necessariamente, subsidiam ou reforçam projetos político-sociais, em particular naquelas esferas com relação às quais não foi ainda possível estabelecer acordos independentes do grupo no poder porque reconhecidos como conquista democrática.

A dimensão política do processo de profissionalização do professorado constitui, assim, uma vertente a ser explorada, para que seja possível apreender a complexidade de um processo que ultrapassa o debate sobre a docência e a educação escolar, porque tem as marcas da luta pela construção da democracia.

*Recebido em maio de 2003 e aprovado em outubro de 2003.*

## Notas

1. O conceito de jurisdição foi introduzido por Andrew Abbott (1988) para demonstrar que as profissões constituem um sistema interdependente marcado pela competição interprofissional. A disputa por áreas de jurisdição e demarcação de fronteiras jurisdicionais, considerando o sistema de profissões como um todo, constitui o cerne do estudo sociológico das profissões, segundo o autor.
2. Esses temas têm sido objeto de análise de diferentes textos publicados nas últimas décadas, incluindo, mais recentemente, autores brasileiros, seja sob a forma de resenhas: Barbosa, 1993; Bonelli, 1999, seja como fundamento de estudos empíricos: Barbosa, 1993; Bonelli, 1993; Marques, 1995; Coelho, 1999; Diniz, 2001, que articulam a seu modo Estado, mercado e profissões, considerando dimensões cognitivas, institucionais, diferenciadoras, estratégicas com vistas a assegurar monopólio e reconhecimento social de uma atividade do mundo do trabalho.
3. O autor, fundado em estudo sobre 18 ocupações nos Estados Unidos, pretendeu ter encontrado uma sequência regular na passagem de uma ocupação à categoria de profissão e assim ter delimitado um conceito distinto de profissionalismo, diferente daquele geralmente referido a valores e comportamentos.
4. Ver a este respeito os trabalhos de Aparecida Joly Gouveia (1969) e de Otaíza Romanelli (1973).
5. Mencione-se, entre outros, os estudos de Wagner Rossi (1978), Dermeval Saviani (1978) e Myriam Jorge Warde (1979).
6. A normalização relativa ao Instituto Superior de Educação foi definida pela Resolução n. 01/1999 do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação e orienta, desde então, de forma imperativa, a formulação de propostas de formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental e de educação infantil das faculdades isoladas ou faculdades integradas e, por adesão, de algumas universidades e centros universitários.
7. No final de 1999, o Parecer n. 970/1999, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, retirando do curso de pedagogia a competência para formar professores, deu substrato ao Decreto n.º 3.276/1999, que atribuiu esta tarefa, com exclusividade, ao curso normal superior, criado em institutos superiores de educação.
8. São incumbências dos docentes: "I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III - zelar pela aprendizagem dos alunos; IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; V - ministrar

os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade”.

9. Os estabelecimentos de ensino têm a incumbência de: “I - elaborar e executar a sua proposta pedagógica; II - administrar o seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros; III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidos; IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente; V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento; VI - articular com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; VII - informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica”.
10. Após um longo processo de debate com a comunidade acadêmica e a representativa dos professores, por intermédio de audiências públicas e reuniões, foram aprovadas, em 2001, pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, com caráter normativo.
11. Essas referências, formuladas pela Câmara de Educação Básica, estão disponíveis nas publicações do Conselho Nacional de Educação.
12. CNE/CP n. 009/2001 e CNE/CP n. 27/2001 e Resolução CNE/CP n. 01/2002.
13. Parecer CNE/CP n. 28/2001 e Resolução CNE/CP n. 02/2002.
14. Anote-se que a proposta de criação, em 1953, da Federação ou Associação de Classe dos Professores Primários foi aprovada por ocasião do I Congresso Nacional de Professores Primários, organizado pela Sociedade Unificadora de Professores Primários da Bahia, e consolida-se apenas em 1960, quando em Recife é realizado o IV Congresso Nacional dos Professores Primários, com a denominação Confederação de Professores Primários do Brasil (CPPB). Em 1972 houve a transformação da CPPB em Confederação dos Professores do Brasil (CPB), a qual por sua vez foi transformada, em 1990, em Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE).
15. A CMOPE resultou da união de três organismos internacionais de professores: a Organização Mundial de Profissionais de Ensino, a Federação Internacional de Associações de Mestres e a Federação de Profissionais de Ensino Secundário, tendo como tarefas, entre outras, a luta por uma educação de qualidade a defesa dos interesses dos professores, socializar matérias educacionais e profissionais (CPB – Projeto Thereza Noronha, Brasília, s/d, p. 5).
16. Essa tônica permeia carta endereçada, em janeiro de 1977, ao presidente Geisel que, no item 5, defende “a profissionalização do Magistério emergente da própria consciência do professor quanto ao valor de sua função social e do correspondente reconhecimento deste valor pela sociedade”, o que requer “profundo conhecimento das exigências da educação da infância e da juventude”.
17. “Tese oficial do CPERS para o Congresso de Alagoas” (1978), *Magister* (55), p. 3.
18. “Magistério esclarece a opinião pública rio-grandense” (1980), *Boletim* (6).
19. A atuação do CPERS tem sido objeto de estudo de pesquisas como, por exemplo, as de Maria das Graças Bulhões (1983), *O movimento do magistério estadual do Rio Grande do Sul, de 1977 a 1982*, Porto Alegre, UFRGS, dissertação de mestrado em sociologia; e Eliezer Pacheco (1993), *Sindicato e projeto pedagógico: a organização e as lutas dos professores públicos estaduais do Rio Grande do Sul de 1945 a 1991*, Porto Alegre, UNIJUÍ, dissertação de mestrado em educação.

20. Saliente-se que já há alguns anos teve início uma publicação conjunta CPERS/ANDES destinada a discutir questões da educação brasileira e do Rio Grande do Sul.
21. Estudos aprofundados sobre a temática foram desenvolvidos por Érika de S Mendonça (2001), *Profissionalização e docência*, Recife, UFPE, relatório final de bolsa de iniciação científica – PIBIC – UFPE/CNPQ, e Antonio J. Gomes da Silva (2002), *A profissionalização docente no contexto do SINTEPE*, Recife, UFPE/Departamento de Ciências Sociais, monografia de conclusão do curso de ciências sociais. Outro estudo sobre a APENOE, depois transformada em SINTEPE, é o de Luciano Cavalcanti (1996), *Sindicalismo e educação*, Recife, UFPE, dissertação de mestrado em educação.
22. A formulação do Plano Nacional de Educação foi tema principal do Congresso Nacional de Educação (CONED) que se reuniu três vezes desde 1996, sendo a proposta ali aprovada submetida ao Congresso Nacional alguns dias antes do projeto elaborado pelo MEC.
23. Tendo como referência o Pacto mencionado, em 1995, o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED) definiu “magistério” como o exercício da docência e de atividades que dão diretamente suporte ao ensino e que requer formação específica. Esta posição do CONSED de certo modo conformou as discussões havidas, em junho de 1995, na última reunião do Fórum Permanente da Valorização do Magistério e Qualidade da Educação, convocada pelo Ministério da Educação, quando foram definidas referências básicas nacionais para estatutos, carreira, salários, formação de professores e que se expressaram na importância dada à formação inicial e continuada, ao reconhecimento da dimensão pedagógica das horas-atividade, ao estabelecimento de quantitativo máximo de alunos por classe, à definição da jornada de trabalho de 40 horas como horizonte. Foi também o momento em que foi institucionalizado o custo médio/aluno de R\$ 300,00 como referência para o salário docente, consubstanciado na Lei n. 9.424/1996, denominada de Lei do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério).

## Referências bibliográficas

ABBOTT, A. *The system of professions: an essay on the division of expert labour*. Chicago: University of Chicago, 1988.

AGUIAR, M.A. *Supervisão escolar e política educacional*. São Paulo: Cortez, 1991.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO (ANPAE). Manifestação sobre o Parecer n. 970/1999. Brasília, DF, 1999. (digit.)

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE); FÓRUM DE DIRETORES DAS FACULDADES DE EDUCAÇÃO; CENTROS DE EDUCAÇÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS. Documento final. In:

SEMINARIO NACIONAL PARA A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, 3. Brasília, DF, 1999. (mimeo.)

ARROYO, M. *Subsídios para a prática da supervisão educacional*; comunicação apresentada ao Encontro Nacional de Supervisores da Educação, 1980. (mimeo.)

BALDINO, J.M.; AFONSO, L.H.R.. Formação de profissionais da educação: a intervenção dos sindicatos. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). *Profissão professor: identidade e profissionalização docente*. Brasília: Plano, 2002. p. 95-112.

BARBOSA, M.L.O. *Reconstruindo as Minas e planejando as Gerais: os engenheiros e a constituição de grupos sociais*. 1993. Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

BARBOSA, M.L.O. A sociologia das profissões: em torno da legitimidade de um objeto. *Boletim Informativo e Bibliográfico de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, n. 36, p. 3-30, 1993.

BONELLI, M.G. *Identidade profissional e mercado de trabalho dos cientistas sociais*: as ciências sociais no sistema de profissões. 1993. Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

BONELLI, M.G. Estudos sobre profissões no Brasil. In: MICELI, S. (Org.). *O que ler na ciência social brasileira: 1970-1995*. São Paulo: ANPOCS; Brasília, DF: CAPES, 1999. p. 287-330.

BOURDIEU, P. Espaço social e gênese das classes. In: BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1989. p. 133-162.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente a escola e a cultura. In: BOURDIEU, P. *Escritos da educação*. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto Presidencial n. 3.276, de 6 de dezembro de 1999.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*; texto aprovado na Comissão de Educação, Cultura e Desporto. Brasília, DF: Câmara Federal, 1990.

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 27 dez. 1961.

BRASIL. Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa as normas de organização e funcionamento do Ensino Superior. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 29 nov. 1968.

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. Lei n. 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. Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização do Magistério, na forma prevista no artigo 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais transitórias, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Decenal de Educação para Todos: 1993-2002*. Brasília, DF: MEC, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer n. 115, de 10 de agosto de 1999. Diretrizes para os Institutos Superiores de Educação.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Parecer n. 970, de 9 de novembro de 1999. Curso Normal Superior e da habilitação para Magistério em Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental nos cursos de Pedagogia. Brasília, DF: MEC/CNE, 1999.

CLEAVES, P.S. *Professions and the State: the Mexican case*. Tucson: University of Arizona, 1987.

COELHO, E. *As profissões imperiais: medicina, engenharia e advocacia no Rio de Janeiro; 1822-1930*. Rio de Janeiro: Record, 1999.

CUNHA, L.A. *Educação, Estado e democracia*. São Paulo: Cortez; Niterói: EDUFF; [Brasília, DF]: FLACSO, 1991.

DINIZ, M. *Os donos do saber: profissões e monopólios profissionais*. Rio de Janeiro: Revan, 2001.

ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE, 8., Belo Horizonte. Documento final: Formação de profissionais na educação: desafios para o século XXI. Belo Horizonte: ANFOPE, 1996.

FLOWERACKER, I.; CRAIG, A. *Popular movements and political change in Mexico*. Boulder; London: Lynne Rienner, 1990.

FREIDSON, E. *Profession of medicine: a study of sociology of the applied knowledge*. New York: Harper, 1970.

FREIDSON, E. *O renascimento do profissionalismo*. São Paulo: EDUSP, 1998.

GADOTTI, M. *Concepção dialética da educação*. São Paulo: Cortez, 1983.

GOODE, W.J. Community within a community: the professions. *American Journal of Sociology*, Chicago, v. 72, n. 4, p. 194-200, 1957.

GOUVEIA, A.J.; HAVIGHURST, R.J. *Ensino médio e desenvolvimento*. São Paulo: Melhoramentos, 1969.

HUGHES, E. (Ed.). *The sociological eye: selected papers*. Chicago: Aldine, 1971.

JARAUSCH, K.M. *The unfree professions: German lawyers, teachers and engineers; 1900-1950*. New York: Oxford University, 1990.

JOHNSON, T. *Professions and power*. London: Macmilan, 1972.

LARSON, M.S. *The rise of professionalism: a sociological analysis*. Berkeley: University of California, 1977.

MARQUES, S. *Les professions de l'urbanisme au Brésil*. 1995. Tese (Doutorado em Sociologia) – École des Hautes Études en Sciences Sociales, Paris.

MCCLELLAND, C.E. *The German experience of professionalization: modern learned professions and their organizations from early nineteenth century to Hitler era*. Cambridge: Cambridge University, 1990.

MELLO, G.N. *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo: Cortez, 1982.

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

NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto, 1995.

PARSONS, T. The professions and social structure. In: PARSONS, T. (Ed.). *Essays in sociological theory*. Rev. ed. Glencoe: Free, 1954. p. 34-49.

PEREIRA, L. *O magistério primário numa sociedade de classes*. São Paulo: Pioneira, 1969.

ROMANELLI, O. *História da educação no Brasil: 1930-1973*. Petrópolis: Vozes, 1978.

ROSSI, W. *Capitalismo e educação*. São Paulo: Cortez, 1978.

SAVIANI, D. *Educação brasileira: estrutura e sistema*. São Paulo: Saraiva, 1978.

SILVA JR., C. *Supervisão da educação: do autoritarismo ingênuo à vontade coletiva*. São Paulo: Loyola, 1984.

WARDE, M.J. *Educação e estrutura social*. São Paulo: Cortez, 1979.

WEBER, S. A produção recente na área da educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 81, p. 22-31, 1992.

WEBER, S. *O professorado e papel da educação na sociedade*. Campinas: Papyrus, 1996.

WEBER, S. Como e onde formar professores: espaços em confronto. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 70, p. 129-156, 2000.

WEBER, S. Faculdades de Educação e formação de professores. *Estudos e Documentos*, São Paulo, v. 42, p. 127-138, 2000b.

WEBER, S. Políticas educacionais, práticas escolares e objetivos de aprendizagem: repercussões na sala de aula. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 11. Goiânia, 2002. Goiânia: ENDIPE, 2002. (digit.)

WILENSKY, H. The professionalization of everyone. *American Journal of Sociology*, Chicago, v. 70, p. 163-169, 1964.