



DILEMAS CONTEMPORÂNEOS DA PROFISSÃO PROFESSOR: PERSPECTIVAS DE PROFESSORES(AS) DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE SÃO PAULO¹

Fernanda Rossi
Dagmar Hunger

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Brasil

Resumo: O objetivo deste artigo consistiu em refletir sobre o movimento de profissionalização da docência, destacando a importância atribuída à formação profissional (inicial e continuada) nesse contexto. De natureza qualitativa, buscou-se nos depoimentos de oito professores de Educação Física da rede pública estadual de São Paulo elucidar as reflexões realizadas a partir da análise da literatura. Constatou-se que, embora os discursos sociais e políticos vislumbrem o professor como principal agente de transformação da sociedade, essa possibilidade ainda apresenta-se distante para esse grupo, especialmente em virtude da sobrecarga de trabalho e da remuneração precária, dificultando o investimento na formação profissional. Concluiu-se que esse grupo está imerso em discursos ambíguos e em processos contraditórios, caracterizando um movimento de profissionalização e desprofissionalização concomitante na docência.

Palavras-chave: profissão docente; profissionalização; formação de professores.

INTRODUÇÃO

Ao longo das últimas décadas, tem-se observado em âmbito mundial um significativo aumento nas preocupações relativas ao processo de profissionalização docente e, dentro desse contexto, à formação de professores (CHAKUR, 2000; LÜDKE; BOING, 2004; NÓVOA, 1999a, 1999b).

O professorado vem ocupando uma posição de destaque no debate educacional contemporâneo, assumindo uma nova “centralidade” nos discursos políticos e sociais para a construção da “sociedade do futuro” (NÓVOA, 1999b, p. 13). A formação de professores assume uma função central nas políticas educacionais, uma vez que

¹ Este artigo refere-se à pesquisa que contou com o apoio institucional do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

as reformas perpassam a formação de seu principal agente. Contudo, o que se nota no contexto atual da profissão docente é que as práticas, por vezes, não condizem com os discursos, e o professorado está imerso, em muitas situações, em processos contraditórios.

Verifica-se nos discursos das últimas décadas um aumento significativo das preocupações relativas ao processo de profissionalização docente. Mas ao mesmo tempo em que os discursos apontam para a evolução da profissionalização no ensino, é verificado um processo de desprofissionalização por meio da precarização das condições do trabalho do professor, de sua deslegitimação como produtor de saberes, da perda de poder aquisitivo e de prestígio social, refletindo na diminuição de sua autonomia e na degradação do seu estatuto.

Evidencia-se que a profissão professor transita entre a ambiguidade da profissionalização e da proletarização. E dentro desse movimento, a dimensão da formação de professores é concebida como um de seus principais elementos, pois, além de formar os profissionais do ensino, produz a profissão e a profissionalidade docente, objetivo último da formação para o magistério.

Ao estudar as questões relacionadas à docência, parece-nos evidente que diversos fatores se entrelaçam, pois como afirma Nóvoa (1999a), a compreensão da construção dessa profissão exige um olhar crítico a todas as tensões que a permeiam, pois o percurso profissional dos professores é repleto de lutas, conflitos, avanços e retrocessos.

Diante disso, o objetivo do presente artigo consistiu em refletir sobre o movimento de profissionalização docente como uma contextualização histórica, destacando a importância atribuída à formação profissional (inicial e continuada) nesse contexto. O estudo configura-se como qualitativo e buscou nos depoimentos de um grupo de oito professores de Educação Física, do ensino básico da rede pública estadual de São Paulo/Brasil, elucidar as reflexões realizadas a partir da literatura.

No desenvolvimento deste artigo, primeiramente, são tecidas reflexões sobre a profissão docente na contemporaneidade, com a ênfase no duplo processo de profissionalização e proletarização ao qual estão submetidos os professores. Na sequência, são apresentados os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa. Em continuidade, discutem-se as concepções e dilemas do cotidiano de um grupo de professores, os sujeitos da pesquisa. Por fim, são delineadas as considerações finais com a síntese das reflexões empreendidas.

A PROFISSÃO DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE: PROFISSIONALIZAÇÃO OU PROLETARIZAÇÃO?

Ao refletir sobre a profissionalização docente, verifica-se, de acordo com Nóvoa (1999a), que a criação de instituições de formação de professores, tendo na sua

origem o desenvolvimento das técnicas e dos instrumentos pedagógicos, bem como a necessidade de assegurar a reprodução das normas e dos valores próprios da profissão docente, representa uma etapa decisiva do processo de profissionalização da docência. O encontro de interesses do Estado e dos professores levou à criação de instituições de formação no século XIX, embora este fosse um projeto antigo. O processo de profissionalização favoreceu a consolidação do estatuto e da imagem dos professores, além de ocasionar um controle estatal mais estrito.

As referidas instituições, proporcionando uma formação especializada e longa, ocupam um lugar central na produção e reprodução do corpo de saberes e do sistema de normas da profissão docente, pois “mais do que formar professores (a título individual), as escolas normais produzem a profissão docente (a nível colectivo), contribuindo para a socialização dos seus membros e para a génese de uma cultura profissional” (NÓVOA, 1999a, p. 18).

Pimenta (1997) ressalta que, assim como as demais profissões, a profissão de professor emerge em um dado contexto e momento históricos, mobilizada pelas necessidades e demandas geradas nas sociedades. Desse modo, a profissão docente assume um caráter dinâmico como prática social e vai se modificando pela leitura crítica da profissão, mediante as realidades sociais.

Enfatiza Contreras (2002) que a construção da profissionalidade docente implica três dimensões, três exigências do trabalho de ensinar: a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional. A obrigação moral se traduz para os professores na preocupação com o bem-estar dos alunos e nas implicações éticas do seu trabalho, exigindo-lhes consciência sobre o sentido do que é desejável educativamente. O compromisso com a comunidade requer que as práticas profissionais não se constituam isoladamente, mas partilhadas, uma vez que a educação é, para os professores, uma ocupação socialmente encomendada e responsabilizada publicamente. Tal exigência ultrapassa a categoria profissional, estendendo a responsabilidade pública para a comunidade que deve, também, participar das decisões relacionadas ao ensino. Por fim, a competência profissional transcende o sentido técnico dos recursos didáticos: trata-se de competências profissionais complexas que articulam habilidades, princípios e a consciência da importância do seu trabalho e de suas consequências. Ou seja, uma competência profissional coerente com a obrigação moral e o compromisso com a comunidade.

Para Nóvoa (1999a), é no princípio do século XX que se fixa um retrato do professor profissional. É a época de glória do modelo escolar e também da profissão docente. No contexto internacional, em face da expansão da educação ao conjunto da sociedade, há uma crença generalizada nas potencialidades da escola, e o progresso representado por ela tem como seus agentes de transformação os professores, que

serão investidos de um importante poder simbólico e considerados os protagonistas deste novo projeto social.

Mas a história da profissionalização docente continua a ser escrita – apresentando avanços e recuos – permeada, em muitas ocasiões, por processos contraditórios que não condizem com as intencionalidades declaradas nos discursos (NÓVOA, 1999a, 1999b). Por vezes, a análise do processo de profissionalização docente sugere uma evolução linear e inexorável, o que não passa de um equívoco, uma vez que “a afirmação profissional dos professores é um percurso repleto de lutas e de conflitos, de hesitações e de recuos” (NÓVOA, 1999a, p. 21).

Nesse sentido, estudos apontam para um processo de desprofissionalização (ou proletarização) a que os professores têm estado sujeitos nas últimas décadas (CHAKUR, 2000; LÜDKE; BOING, 2004; NÓVOA, 1999a).

A precarização do trabalho docente e a falta de autonomia dificultam, mesmo nos dias atuais, falar na existência de uma “profissão” docente (LÜDKE; BOING, 2004, p. 1174). Os autores julgam mais coerente falar (ainda) não em profissão, mas em processo de profissionalização no âmbito do ensino. Como ressaltado anteriormente, Nóvoa (1999a) diz que no passado, mesmo com a formação do corpo docente laico, não era possível conceber uma real profissão docente devido, especialmente, ao processo de funcionarização dos professores ante o Estado e a sua falta de autonomia. Mesmo passados séculos, parece que a história docente pouco se transformou nessa questão.

Para Nóvoa (1992), desde meados dos anos 1980, duas situações ambíguas ocorrem na profissão docente: a profissionalização e a proletarização, que caracterizam-se, dentre outros aspectos, por duas tensões a que o professorado está submetido: a intensificação do trabalho dos professores com uma sobrecarga de atividades, impossibilitando a dedicação dos docentes à construção da sua profissão, e a tendência para separar a concepção da execução, ou seja, a elaboração dos programas de ensino da sua concretização, o que provoca uma degradação do estatuto dos professores e a retirada de margens importantes de autonomia profissional.

O desenvolvimento da pedagogia e/ou das ciências da educação gerou um dilema para a profissão. A profissionalização dos professores depende da construção de um corpo de conhecimentos que ultrapasse a esfera do instrumental, “por isso, é natural que os momentos-fortes de produção de um discurso científico em educação sejam, também, momentos-fortes de afirmação profissional dos professores” (NÓVOA, 1999b, p. 15). Contudo, as práticas científicas podem, por vezes, provocar um efeito de desvalorização da profissão pela deslegitimação dos professores como produtores de saberes. Este é um paradoxo que deve ser superado na profissão docente.

Como já citado, os estudos de Nóvoa (1999a) mostram que no início do século XX a sociedade passa a reconhecer o professor como agente de transformação, depositário de expectativas para o alcance dos novos anseios sociais. Em trabalho mais recente, Nóvoa (1999b, p. 13), ao discutir a situação do professorado na virada do milênio, visualiza que atualmente “há uma retórica cada vez mais abundante sobre o papel fundamental que os professores serão chamados a desempenhar na construção da ‘sociedade do futuro’”. O professor está no centro das preocupações políticas e sociais que apontam para o papel relevante (ou primordial) que ele deve assumir, ou seja, a responsabilidade social pela construção do futuro: seja para formar recursos humanos para o crescimento econômico do país, seja para formar as gerações do século XXI, seja para formar os jovens para a sociedade da informação e da globalização ou ainda por qualquer outra razão.

Ao encontro dessa ideia, Gimeno Sacristán (1999) salienta que no discurso social e pedagógico dominante existe uma hiper-responsabilização dos professores com a prática pedagógica e a qualidade do ensino. Essa situação reflete a realidade de um sistema escolar centrado na figura do professor.

Entretanto, subjacente a esta centralidade atribuída aos professores está a ausência de respostas para os problemas sociais, de forma que a atenção de políticos e da sociedade volta-se para os professores como um “efeito desresponsabilizador” no que cabe a essas esferas (NÓVOA, 1999b, p. 13). A falta de comprometimento ou de respostas tende a que problemas políticos sejam redefinidos como problemas pedagógicos. O que se constata é que perpassam pela profissão docente ambiguidades manifestadas por toda a sociedade:

Por um lado, os professores são olhados com desconfiança, acusados de serem profissionais medíocres e de terem uma formação deficiente; por outro lado, são bombardeados com uma retórica cada vez mais abundante que os considera elementos essenciais para a melhoria da qualidade do ensino e para o progresso social e cultural (NÓVOA, 1999b, p. 13-14).

Outro fator que caracteriza os dilemas enfrentados pelo professorado atualmente é a acentuada dependência dos docentes ante os poderes públicos, as entidades privadas e as instituições universitárias, notando-se uma grande dificuldade em consolidar práticas de partilha profissional e de colaboração interpares.

O movimento associativo que outrora fora tão importante para o processo de profissionalização (ainda que envolvido em controvérsias), no momento atual apresenta uma fragilidade acentuada, trazendo consequências muito negativas para a profissão, indicando a necessidade de encontrar novos sentidos para a dimensão coletiva profissional (NÓVOA, 1999b, 2008).

Fazendo uso das palavras de Chakur (2000, p. 77), é possível sintetizar as tendências desse processo de desprofissionalização a que o professor está submetido:

[...] a desvalorização social e econômica da atividade; os desvios de função, que anunciam falhas ou confusão de identidade; a parcialização do trabalho, que se manifesta no domínio parcial da prática; a desqualificação, responsável pela diminuição ou cristalização das competências e saberes; e a heteronomia profissional, caracterizada pela submissão a regras e decisões externas e pela adesão acrítica aos manuais didáticos.

Ressalta Maués (2003) que não há no Brasil uma política ampla de formação de professores e, no entendimento de Freitas (2002, p. 148), especialmente “a formação continuada é uma das dimensões importantes para a materialização de uma *política global para o profissional da educação*”. A formação continuada, articulada à formação inicial e às condições adequadas de trabalho, salário e carreira poderão proporcionar “novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para desenvolver e aprimorar o trabalho pedagógico; um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional” (ANFOPE, 1998 apud FREITAS, 2002, p. 149).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Propôs-se nessa investigação uma abordagem qualitativa que, de acordo com André (1995, p. 17), baseia-se em princípios como a valorização da “maneira própria de entendimento da realidade pelo indivíduo”, não aceitando que a realidade seja algo externo ao sujeito. Buscou-se investigar uma problemática da atualidade com inspiração no método de abordagem da história do tempo presente, uma vez que essa vertente tem interesse pelas testemunhas vivas, aquelas que estão presentes no momento do desenrolar dos fatos (AMADO; FERREIRA, 1996).

Para Chartier (1996, p. 217), pensar o tempo presente “propicia uma reflexão essencial sobre as modalidades e os mecanismos de incorporação do social pelos indivíduos que têm uma mesma formação ou configuração social”, o que possibilita lançar luz nas relações entre as percepções, as representações dos sujeitos, as determinações e interdependências que formam os laços sociais. Para Ferreira (1994, p. 12), essa abordagem, explorada pela oralidade, é um

[...] método de pesquisa que produz uma fonte especial, tem-se revelado um instrumento importante no sentido de possibilitar uma melhor compreensão da construção das estratégias de ação e das representações de grupos ou indivíduos em uma dada sociedade.

Minayo (2001) esclarece que na pesquisa qualitativa a definição da amostragem de sujeitos baseia-se numa preocupação menor com a generalização, ou melhor, o mais importante é a compreensão do fenômeno. O critério quantitativo não é o mais significativo, mas a incursão social, ou ainda, a capacidade do pesquisador de identificar

e analisar dados não mensuráveis, como percepções, pensamentos, opiniões, significados etc. de determinados sujeitos em relação a um dado problema.

Os participantes deste estudo consistiram num grupo de oito professores de Educação Física do ensino básico da rede pública estadual de São Paulo/Brasil. Foram empregadas fontes orais, e a técnica de coleta de dados foi a entrevista semiestruturada, considerada por Tourtier-Bonazzi (1996) uma técnica intermediária entre um monólogo de uma testemunha e um interrogatório direto, permitindo ao entrevistado abordar assuntos diferentes ou complementares às temáticas enfocadas pelo entrevistador.

O grupo de interlocutores foi formado por professores do sexo masculino e feminino, com idades entre 26 e 63 anos. Todos são efetivos e pertencentes à mesma diretoria de ensino, situada numa cidade do interior de São Paulo, e foram selecionados aleatoriamente para participar da pesquisa. Quatro professores dedicam-se integralmente às atividades na rede estadual, enquanto a outra metade divide a jornada de trabalho entre o estado e o ensino superior, a rede privada, a área de danças, e um professor atua na rede pública municipal e com treinamento esportivo.

Os professores concluíram a graduação entre os anos de 1973 e 2005, e o tempo de docência na Educação Física escolar variava entre 2 anos e meio e 30 anos. Contemplaram-se, também, diferentes níveis de titulação: professores licenciados em Educação Física, licenciados também em Pedagogia e pós-graduados: especialistas e mestres, assim como professores que estão em diferentes etapas da carreira docente (de professores iniciantes a professores experientes), tendo em vista que a formação do professor é entendida como um *continuum* que percorre toda a sua vida profissional (MARCELO GARCÍA, 1995; PIMENTA, 2000; RANGEL-BETTI, 2001).

Obtivemos a autorização para divulgação dos resultados, preservando a identidade dos sujeitos por meio de assinatura em termo de consentimento livre e esclarecido e aprovação da pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa para estudos envolvendo seres humanos (Protocolo n. 1760/46/01/08).

Os relatos foram analisados à luz da análise de conteúdo (BARDIN, 2000) com operações de desmembramento do texto em unidades, por intermédio da descoberta dos diferentes núcleos de sentido, e posteriormente na realização do seu reagrupamento em unidades de significados, articulando a discussão com a produção da literatura. Uma vez que “os fatos, os dados não se revelam gratuita e diretamente aos olhos do pesquisador” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 4), a análise consistiu num processo contínuo durante a investigação, procurando identificar as relações e os significados, sendo que a interpretação e o foco de análise foram sendo ajustados mutuamente no decorrer do estudo (ALVES, 1991). Atentando-se para as explicações de Santos (2005, p. 6, grifo nosso):

A leitura de uma entrevista, de uma história de vida, ou de um conjunto de depoimentos não é tarefa simples. O ponto de partida é, necessariamente, a precisa delimitação de um problema de pesquisa. [...] No caso de trabalharmos com um conjunto de depoimentos, é interessante perceber que cada um contribui com a pesquisa, isolando acontecimentos ou indivíduos, complementando informações e, mais importante, *oferecendo os elementos necessários para a construção do contexto social ao qual a pesquisa se refere.*

Procurou-se não perder de vista as orientações acima, valorizando os entrevistados e suas manifestações, destacando o que cada um poderia trazer de contribuição para o objeto de estudo, buscando apreender os significados emitidos nos depoimentos.

DILEMAS DO COTIDIANO PROFISSIONAL DE UM GRUPO DE PROFESSORES

A partir dos estudos da literatura, ficou evidente uma série de fatores que contribuem para a proletarização da profissão docente. Dentre eles, o distanciamento entre a produção de saberes e a execução (comunidade científica e professores). Além de não ser o sujeito principal na produção dos saberes escolares, o professor acaba sendo considerado o principal responsável quando os resultados educacionais são insatisfatórios, pois na medida em que estes não são alcançados desencadeia-se um processo de “culpabilização” desse agente. No imaginário social são disseminadas algumas representações do professorado, acusando-o pela falta de qualidade da escola pública, pelo fracasso dos alunos, caracterizando-o como desqualificado e despreparado para o ato de ensinar.

Os professores entrevistados destacaram os problemas relacionados à imagem do professor e da escola na atualidade, como o professor mais experiente do grupo, com aproximadamente 30 anos de docência, que apontou as consequências que esse fato pode acarretar para a profissão no futuro:

[...] eu acho assim, que os próprios alunos [...] não valorizam mais os professores. Eles não valorizando o professor agora, eles não valorizam a profissão lá na frente. Então, acredito até, não jogando... como costumam dizer que tudo a gente joga nas costas dos pais, da família, dizendo ‘vem de casa, vem da família’. Mas eu acredito que enquanto a gente não valorizar a escola, o aluno não aprender a valorizar o professor, enquanto a escola não começar a valorizar o ensino, que tem isso aí também, eu acho que vai ser muito difícil [...] mostrar pra eles uma visão futura de professores, pra eles serem professores, eu não acredito. Eu acho que a profissão de professor hoje ela tá... decaída. Porque eles não têm entusiasmo nem com a escola e nem com o profissional que está lá na frente.

Outro entrevistado sente-se muito desanimado com a atuação na escola devido, especialmente, a fatores relacionados ao comportamento dos alunos, como a falta de respeito e a violência com o professor, e acredita que “com o passar dos anos a coisa tá caindo [...]. Os alunos não têm mais respeito [...] não têm mais paciência [...] está difícil trabalhar, está muito difícil trabalhar”.

Retomando as falas do professor mais experiente do grupo, os jovens professores não têm a pretensão de construir sua carreira profissional no ambiente escolar, como afirmou:

Se você conversar uma hora, nessas entrevistas, com esses que estão começando agora, que estão com três, com quatro, com cinco, até eu sei lá, dez anos de magistério, eles não têm objetivo de ficar. Eu sei porque eu já conversei com vários, alguns desses já saíram fora, sabe, já pediram exoneração do cargo e já partiram pra outra.

De fato, a entrevista com uma das professoras com quatro anos de docência na escola revelou que não pretende continuar lecionando, atribuindo a razão à hierarquia e aos processos burocráticos a que os professores estão submetidos no sistema de ensino estadual, o que decepciona os docentes, pois não gera possibilidades de autonomia e crescimento profissional. Pretende, num futuro próximo, envolver-se com atividades relacionadas à gestão educacional. Ainda, mais um professor entrevistado não faz planos de continuar atuando com a docência na Educação Física escolar. Formou-se recentemente em Pedagogia com o intuito de mudar a sua trajetória profissional e dedicar-se a atividades de gestão escolar, sendo este, segundo sua ótica, o único meio de ascensão profissional no âmbito educacional.

A profissão de docente é ambígua, pois ao mesmo tempo em que pode trazer satisfação profissional e pessoal, ao lidar com o saber e com o despertar do desejo de saber dos alunos, pode se constituir numa relação destrutiva na medida em que o professorado sofre insultos e desprezo frequentemente, podendo afetar sua personalidade e autoestima, o que Esteve (1999) caracteriza e discute como o *mal-estar docente* por qual passam os professores. Trata-se dos efeitos negativos que afetam a personalidade do professor, gerados a partir de condições psicológicas e sociais nas quais a docência se concretiza. Dentre os sintomas do mal-estar docente verifica-se a insatisfação profissional, o desinvestimento na profissão, o intuito de abandoná-la, transtornos como ansiedade e depressão etc. Algumas dessas condições foram observadas nos relatos dos professores acima, pois desejam deixar de atuar com os alunos pelo esgotamento emocional e desmotivação profissional.

Recentemente no Brasil, ressalta Lelis (2008), os docentes da escola primária foram os profissionais que mais receberam críticas desfavoráveis pela mídia e pela produção acadêmica, mais do que qualquer outra categoria profissional. A desvalorização

desse profissional decorre, dentre outros aspectos, da passagem para a escola de massa e da democratização do ensino, levando a perda do prestígio ligada à posse de um saber inacessível à maioria da população. O reconhecimento da diversidade social e cultural existente entre os docentes (origem social, grau de instrução, condições de trabalho etc.) aumenta as dificuldades do debate que envolve a sua imagem social e pública. Mas cabe lembrar que “a escola vale o que vale a sociedade” (NÓVOA, 2008, p. 233).

Empenhados em entender um pouco melhor a complexa situação dos professores no Brasil nos dias atuais, Lüdke e Boing (2004, p. 1160) discutem a precarização do trabalho docente. Uma simples comparação com datas passadas é suficiente para identificar seus sinais: “perda de prestígio, de poder aquisitivo, de condições de vida e sobretudo de respeito e satisfação no exercício do magistério hoje”, fatores que contribuem para o “declínio da profissão docente”.

Como contribuição para a reflexão desse tema, os autores recorrem aos estudos da pesquisadora Isambert-Jamati (1997 apud LÜDKE; BOING, 2004), que identificou um retrocesso no processo de profissionalização dos professores na França. Cabe considerar a existência de inúmeras diferenças entre a situação dos professores brasileiros e a dos professores franceses que, embora o sistema educacional brasileiro tenha sofrido (e sofra ainda) influências do sistema francês, chamam a atenção os autores. Contudo, é possível apontar alguns pontos que merecem ser destacados pelas características semelhantes aos dois contextos, especialmente se for considerado que, cada vez mais, pode-se falar em tendências globais na profissão docente.

Assim como no contexto educacional francês, um dos aspectos da desprofissionalização do magistério no Brasil está na divisão da ocupação docente. No Ensino Fundamental os professores constituem “corpos” divididos nas séries iniciais e nas séries mais avançadas, representando, cada grupo, realidades culturais muito distintas. Lembram os autores que

[...] embora estejam reunidos por força da lei, desde 1971 (Lei n. 5.692), persistem, entre eles, diferenças marcantes, que não deixam de ter repercussão sobre suas respectivas aproximações da noção de profissão, ou melhor, do processo de profissionalização (LÜDKE; BOING, 2004, p. 1164).

Essa realidade continua subjacente a complexos problemas da docência. Sem contar que, dentro desses grupos, ocorre, ainda, a separação relativa aos interesses pelas diferentes disciplinas (LÜDKE; BOING, 2004).

Nos depoimentos dos professores desta pesquisa, a divisão do corpo docente também foi constatada no que concerne aos investimentos da escola/Estado na formação continuada dos docentes. A estrutura escolar tem favorecido o desenvolvimento profissional dos professores que atuam com as disciplinas voltadas para a

leitura e escrita e conhecimentos lógico-matemáticos, por serem essas as competências cobradas dos alunos nos atuais sistemas de avaliação, como o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp) e o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), de acordo com o relato de um dos professores:

[...] o Estado ele também tá num processo muito [...] quantitativo agora, né, tem esse programa de metas, tem o Idesp, Saresp, e as provas, essas provas que vêm pra avaliar a educação elas são basicamente em cima de português e matemática. Então, assim, instintivamente a escola já se [...] organiza pra desenvolver essas áreas nos alunos.

As avaliações têm mostrado que muitos alunos concluem o Ensino Fundamental sem dominar o idioma e operações básicas de Matemática (conforme o que é esperado para o nível de ensino), sendo esta uma preocupação legítima. Entretanto, a consequência para os professores de Educação Física é que dificilmente desenvolvem-se programas voltados para o processo de formação continuada e desenvolvimento profissional dessa área. Assim enfatizou outro docente: “Algumas disciplinas, principalmente Português e Matemática, eu vejo lá eles trabalhando, eles tendo reunião em DE, eles tendo que fazer curso, mas nós da Educação Física, faz mais de três anos já que eu não participo de nenhuma”.

A colocação de uma das depoentes complementou que “em relação à formação específica dos professores, existe uma falha muito grande no sistema educacional do Estado”, que não investe na formação dos docentes de cada área de conhecimento, ao menos, não de forma igualitária.

Como enfatiza Nóvoa (1999a, p. 21), “a compreensão contemporânea dos professores implica uma visão multifacetada que revele toda a complexidade do problema”. Tem-se consciência de que tecer as reflexões da situação atual do professorado e da profissão docente requer a análise dos diversos fatores que permearam seu processo de profissionalização, conforme alguns pontos principais que aqui foram explorados. No entanto, destaca-se a importância do fenômeno da formação docente nesse contexto, pois como afirma Nóvoa (1999a, p. 26): “[...] a formação de professores é, provavelmente, a área mais sensível das mudanças em curso no sector educativo: aqui não se formam apenas profissionais; aqui produz-se uma profissão”.

Estudos bibliográficos permitem visualizar que nos discursos de diferentes agentes do campo educacional – poder público, pesquisadores, professores, gestores escolares etc. – está estabelecida a importância da formação inicial e continuada para o desenvolvimento do professor, e, evidentemente, para a transformação da qualidade do ensino. O que desponta, no entanto, como um aspecto que merece especial atenção, é como converter tais discursos em práticas condizentes com as intenções

declaradas, lembrando que melhorias das condições de trabalho do professor precisam ser introduzidas ao considerar que o avanço nas questões educacionais somente se faz possível com a interação de projetos profissionais, sociais, econômicos, políticos, que envolvam toda a complexidade na qual a profissão docente está imersa.

Oliveira (2006) discute a intensificação do trabalho docente como sendo resultado, especialmente, de três fatores: o aumento da jornada de trabalho, em razão de atuarem em mais de uma escola; a extensão da jornada de trabalho dentro do próprio estabelecimento escolar sem remuneração, com o aumento das horas e da carga de trabalho, levar trabalho para casa etc.; e – talvez a mais preocupante – a intensificação das atividades no interior da jornada de trabalho remunerada, gerada pelas novas funções e responsabilidades que os professores vêm assumindo, dada a necessidade de responder às exigências dos órgãos do sistema.

Os professores se veem forçados a dominar novas práticas, saberes e competências (exemplo de tais exigências são as avaliações formativas, a pedagogia de projetos, a transversalidade dos currículos, entre outras). Recebidas como novidade ou inovação, essas exigências são consideradas, muitas vezes pelos professores, como naturais e indispensáveis. Assim, esse terceiro fator de intensificação do trabalho configura-se como uma das estratégias mais sutis e menos visíveis de exploração (OLIVEIRA, 2006).

Desse modo, a exigência para que os professores cada vez mais invistam na sua formação e no desenvolvimento profissional leva-nos a refletir sobre mais um fator de intensificação do trabalho ao qual podem estar submetidos. Ainda que a participação em atividades de formação não tenha ônus para o professor, cabe questionar quais são suas consequências, na medida em que é exigido que dediquem o tempo livre (muitas vezes o período noturno e os fins de semana) para frequentar atividades de formação, ficando comprometido seu descanso semanal, a convivência com a família, o lazer e o envolvimento com outras atividades pessoais.

Nota-se que alguns professores de Educação Física optaram por atuar na escola (especialmente na esfera pública) devido, primordialmente, à necessidade de estabilidade profissional (ROSSI; HUNGER, 2008). Revelou uma das professoras entrevistadas:

[...] no começo eu falei “eu não vou pra escola, eu vou pra academia”, porque eu, já no segundo ano, eu já comecei a fazer estágio, já comecei a dar aula e era uma área que eu gostava, porque era ginástica, tinha um pouco da dança, que eu gosto; então, eu pude ali estar satisfazendo, assim, a minha vontade de dançar. Depois eu comecei com a dança de salão, que também abriu várias possibilidades, e aí depois de um tempo, é... pela falta de estabilidade mesmo que a academia não oferece pro profissional, aí eu fui entrando gradativamente na escola.

Outro aspecto da desprofissionalização do magistério consiste nas diferenças e hierarquias entre os professores, estabelecidas por conta das exigências variadas de formação inicial – como duração e nível das instituições formadoras –, refletindo na desarticulação do professorado, na ausência de um corpo docente unificado (LÜDKE; BOING, 2004; NÓVOA, 1999a). Considera Chakur (2000) que as hierarquias no interior da profissão docente se refletem em diferenças de competências, salários e prestígio social, assim como de grau de autonomia e organização.

A falta de autonomia do corpo docente sobre sua profissão também está fortemente relacionada à subordinação dos professores, estrita a normas e diretrizes do Estado (LÜDKE; BOING, 2004; NÓVOA, 1999a). Os professores não possuem a independência de um grupo profissional que é capaz de se autodeterminar, autocontrolar e se autoconduzir ao desenvolvimento (LÜDKE; BOING, 2004). Cada vez mais os professores têm sua vida controlada por meio dos processos de avaliação e dos programas de formação instituídos.

Fragments da entrevista de uma professora revelaram que estar subordinada a esse sistema hierárquico é uma de suas maiores decepções como docente, como profissional, pois, para ela, nesse contexto é muito complicado responder a profissionais que pouco conhecem a sua área de atuação, as especificidades da Educação Física escolar.

Por fim, evidencia-se a decadência dos salários dos professores como, provavelmente, o fator mais decisivo ao se tratar do processo de declínio da ocupação docente. A desvalorização financeira representa uma perda de dignidade e de respeito para uma categoria profissional. No Brasil, esta realidade causa ainda mais espanto ao compará-la com a situação de outros países, uma vez que aqui, além de os salários serem menos dignos, apresentam disparidade entre os níveis de ensino e as regiões do país. A expansão da formação de professores para uma variedade de instituições e de níveis de ensino pode ter contribuído para esta lastimável desvalorização (LÜDKE; BOING, 2004).

A desvalorização financeira foi bastante criticada pelos entrevistados, aparecendo nos depoimentos como um dos principais motivos que impedem o professor de envolver-se com práticas de formação e, como consequência, de buscar constantemente seu aprimoramento profissional. O dilema pode ser observado na fala do professor que está próximo à aposentadoria: “quem precisa da profissão, dos ‘caraminguados’, né, profissionalmente acaba deixando, às vezes, de fazer um curso, de ir se atualizando por isso”.

Cabe ressaltar que em diferentes momentos do exercício profissional, os professores enfrentam problemas, têm necessidades e perspectivas diversas. Para Huberman (2000), o desenvolvimento da carreira docente para alguns professores

pode acontecer de modo tranquilo, enquanto para outros pode estar permeado de dúvidas, angústias, regressões. O ciclo profissional docente revela-se, assim, como um processo complexo, sendo que o desenvolvimento da carreira constitui-se em “[...] um processo e não em uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades” (HUBERMAN, 2000, p. 38). Assim, os professores apresentam peculiaridades quanto aos anseios da profissão. Entretanto, alguns dos dilemas ressaltados pelos professores participantes desta pesquisa apontam para fatores que perpassam toda a carreira docente, como a sobrecarga de trabalho e a remuneração a quem da função social que lhes é atribuída.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da literatura e dos relatos manifestados pelos professores participantes da presente pesquisa evidencia que, embora os discursos sociais e políticos vislumbrem o professor como principal agente de transformação da sociedade, para o grupo de professores entrevistado essa tendência ainda apresenta-se distante.

Essa constatação se deu em virtude da realidade do contexto escolar enfrentada por eles: sobrecarga de trabalho, ocasionando a falta de tempo; remuneração precária, dificultando o investimento na formação profissional; estrutura atual do sistema educacional, que não permite ao professor ausentar-se da sala de aula para participar de atividades de formação, e tampouco acontece a formação em serviço no *locus* da ação pedagógica; subordinação dos professores à hierarquia do sistema estadual; a não valorização igualitária dos docentes de todas as disciplinas. Esses são alguns dos limites identificados neste estudo que não possibilitam o desenvolvimento pleno da profissionalidade docente.

A formação docente não deve ser concebida como o único meio para melhoria da qualidade da educação brasileira, porém a formação continuada, articulada à formação inicial e às condições adequadas de trabalho, salário e carreira, níveis de autonomia em decisão e participação geram um processo de construção permanente do conhecimento e profissionalidade docente.

Conclui-se, com o debate da situação contemporânea do professorado, que os professores estão imersos em discursos ambíguos e em processos contraditórios. Não obstante a existência de um movimento de profissionalização e desprofissionalização concomitante, atribui-se ao professor o papel principal no processo de transformação da sociedade. Porém, muitas das propostas atuais para a profissão docente não são coerentes com os discursos, projetando-se para o futuro o que não se consegue resolver no presente, deslocando o eixo dos problemas políticos para o campo

pedagógico (além de mascarar a pobreza das práticas políticas com o excesso de discursos). O resultado é a crítica ao professor por não ser capaz de garantir na escola o que a sociedade não consegue fora dela, passando a ser responsabilizado, por toda parte, pela incapacidade da instituição em resolver os desafios da atualidade.

É preciso superar o paradoxo vivido pelo professorado nos dias atuais, em que sociedade e Estado investem um importante poder simbólico ao professor, apontando-o como o principal responsável pelo sucesso da aprendizagem, para a resolução dos problemas sociais e para a construção do futuro, mas muito pouco é oferecido a ele em termos de condições profissionais. Ressalte-se, por fim, que é preciso ter clareza do que se espera da educação. Interrogar qual a sua finalidade e os conceitos que a orientam. Repensar um objetivo comum, o que se quer da escola. Esses são, provavelmente, os primeiros questionamentos a serem explorados para a reconstrução do ensino, da formação de professores e da profissão docente.

CONTEMPORANEOUS DILEMMA OF THE TEACHING PROFESSION: PHYSICAL EDUCATION TEACHERS' PERSPECTIVES IN SÃO PAULO'S PUBLIC SCHOOLS

Abstract: The purpose of this article is to reflect on the movement of professionalization of teaching, emphasizing the importance given to vocational training (initial and continuing) in this context. The research is qualitative in that it sought in the testimonies of eight physical education teachers, the São Paulo public state educacional, to elucidate the reflections from the literature review. It was found that although the social and political discourses glimpse the teacher as the main agent of social transformation, this possibility still presents far for this group, especially in view of the heavy workload and poor remuneration, hindering investment in training. It was concluded that this group is immersed in speeches ambiguous and contradictory processes, characterizing a movement of professionalization and concomitant deprofessionalization in teaching.

Keywords: teaching profession; professionalization; teacher training.

REFERÊNCIAS

ALVES, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 77, p. 53-61, maio 1991.

AMADO, J.; FERREIRA, M. M. (Org.). **Usos & abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getulio Vargas, 1996.

ANDRÉ, M. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papius, 1995.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2000.

CHAKUR, C. R. de S. L. (Des)profissionalização docente e formação continuada: situação e perspectivas atuais. In: LEITE, C. D. P.; OLIVEIRA, M. B. L. de; SALLES, L. M. F. (Org.). **Educação, psicologia e contemporaneidade**. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 2000. p. 71-89.

CHARTIER, R. A visão do historiador modernista. In: AMADO, J.; FERREIRA, M. M. (Org.). **Usos & abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1996. p. 215-218.

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

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Bauru: Edusc, 1999.

FERREIRA, M. M. História oral: um inventário das diferenças. In: FERREIRA, M. M. (Coord.). **Entre-vistas: abordagens e usos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1994. p. 1-13.

FREITAS, H. C. L. de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002.

GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999. p. 63-92.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 31-61.

ISAMBERT-JAMATI, V. O apelo à noção de competência na revista l'orientation scolaire et professionnelle – da sua criação aos dias de hoje. In: ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Org.). **Saberes e Competência: o uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas: Papius, 1997.

LELIS, I. A construção social da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. (Org.). **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 54-66.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004.

MARCELO GARCÍA, C. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 51-76.

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

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

NÓVOA, A. **Notas sobre formação (contínua) de professores**. 1992. Mimeografado.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999a. p. 13-34.

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

NÓVOA, A. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. (Org.). **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 217-233.

OLIVEIRA, D. A. El trabajo docente y la nueva regulación educativa en América Latina. In: FELDFEBER, M.; OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Políticas educativas y trabajo docente: nuevas regulaciones ¿nuevos sujetos?** Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2006. p. 17-31.

PIMENTA, S. G. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, Presidente Prudente, v. 3, p. 5-14, set. 1997. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/50/46>>. Acesso em: 18 nov. 2010.

PIMENTA, S. G. Professor: formação, identidade e trabalho docente. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 15-35.

RANGEL-BETTI, I. C. Os professores de Educação Física atuantes na educação infantil: intervenção e pesquisa. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. 4, p. 83-94, 2001.

ROSSI, F.; HUNGER, D. A. C. F. Formação acadêmica em Educação Física e intervenção profissional em academias de ginástica. **Motriz**, Rio Claro, v. 14, n. 4, p. 440-451, out./dez. 2008.

SANTOS, A. C. de A. **Fontes orais: testemunhos, trajetórias de vida e história**. Curitiba: DAP, 2005. Disponível em: <<http://www2.uel.br/cch/cdph/arqtxt/Testemuhos/trajetoriasdevidaehistoria.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2009.

TOURTIER-BONAZZI, C. Arquivos: propostas metodológicas. In: AMADO, J.; FERREIRA, M. M. (Org.). **Usos & abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getulio Vargas, 1996. p. 233-245.

Contato

Fernanda Rossi

E-mail: fernandarossi_ef@hotmail.com

Tramitação

Recebido em 22 de agosto de 2012

Aceito em 15 de fevereiro de 2013