

O MOVIMENTO HISTÓRICO DE (DES)PROFISSIONALIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO ALTO- OESTE POTIGUAR

Jhonnys Ferreira do Nascimento

Licenciado em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

E-mail: lord.jhonnys@hotmail.com

Débora Maria do Nascimento

Doutora em Educação. Professora do Departamento de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

E-mail: pedeboramar@yahoo.com.br

Maria Euzimar Berenice Rego Silva

Mestra em Ciências Sociais. Professora do Departamento de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

E-mail: bereserras@hotmail.com

Resumo: Desde a década de 1980 iniciam-se os estudos que buscam elevar a docência ao *status* profissional das profissões clássicas, tais como a medicina e o direito. Buscamos, neste estudo, refletir sobre a (des)profissionalização da docência no Alto-Oeste Potiguar. Para isso, dedicamo-nos às análises dos discursos evocados pelos alunos(as)-professores(as) que concluíram o Curso de Pedagogia pelo PROFORMAÇÃO/CAMEAM/UERN (1999-2006), e dos alunos(as)-professores(as) em formação que participaram do PIBID/PEDAGOGIA/CAMEAM/UERN (2012-2014), o que demonstra nossa ênfase no magistério dos Anos Iniciais. Para a coleta de dados, usamos os memoriais de formação e narrativas autobiográficas, respectivamente. A perspectiva discursiva e dialógica da linguagem bakhtiniana subsidiou nossas compreensões. Ao final do estudo concluímos que na região investigada o ensino ainda padece de certos preceitos que proporcionam à profissionalização, tais como: concurso público para ingresso na profissão, desvincular a imagem de vocação e dom para ensinar, formação adequada para a inserção profissional, tendo em vista a construção de um repertório mínimo de saberes.

Palavras-chave: Desprofissionalização. Profissionalização. Profissão Docente.

INICIANDO A CAMINHADA

Desde a década de 1980 que as discussões sobre a profissionalização do ensino ganharam terreno na literatura pedagógica, principalmente na Europa e Estados Unidos. A

busca pelas formas de elevar a docência ao *status* profissional das profissões clássicas, como o Direito, Medicina, Engenharias, etc., mobiliza pesquisadores de vários países a refletir sobre as possibilidades e limites da profissão docente. Autores como Nóvoa (2008), utilizando-se de estudos em história comparada, apontam os principais elementos que contribuíram para o movimento de profissionalização do magistério, ressaltando que em vários períodos ocorreu o inverso: a desprofissionalização.

Dessa forma, a docência, ao longo de sua história, movimentou-se entre a profissionalização e a desprofissionalização. A crise na identidade coletiva é antiga, os professores ora são vistos como profissionais liberais, na maioria das vezes apenas pelos próprios pares, ou como funcionários do Estado, visão essa amplamente disseminada na sociedade. É perceptível, na atualidade, que o ofício docente vive sinais de precarização, se o comparamos com períodos de outrora. Temos, cada vez mais, que sermos capazes de pensar a nossa profissão (NÓVOA, 1992; LÜDKE e BOING, 2004).

As reflexões de Popkewitz (1992) e Sacristán (2008), nos fazem pensar que o *status* profissional dos professores varia de acordo com os espaços sociais de atuação: “Os professores possuem, como colectivo social, um certo *status*, que varia segundo as sociedades e os contextos, diferenciando-se em função do nível de escolaridade em que exercem” (SACRISTÁN, 2008, p. 66). Dessa forma, e amparados em uma perspectiva discursiva de Bakhtin (2004) e Foucault (2010), defendemos a seguinte hipótese: o magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Alto-Oeste Potiguar ainda não elevou-se ao *status* profissional das demais regiões do país, principalmente das capitais.

As divisões internas no corpo docente, tais como a docência dos anos iniciais do ensino fundamental, dos anos finais, do ensino médio, da universidade, etc., gerou uma quebra na unidade da categoria, contribuindo para a desprofissionalização. Se a docência de uma forma geral possui um baixo prestígio social, a dos Anos Iniciais está ainda pior, haja vista que existe um discurso disseminado na sociedade que reza que qualquer pessoa pode *ensinar criança* (LÜDKE e BOING, 2004; VICENTINI e LUGLI, 2009).

Assim, neste texto, sintetizaremos nossas reflexões sobre os pressupostos expostos anteriormente, trazendo os dados sistematizados na pesquisa monográfica intitulada: “Percorrendo o caminho das águas: a escolha profissional dos(as) alunos(as)-professores(as) do Curso de Pedagogia do PROFORMAÇÃO/CAMEAM/UERN, realizada em 2013/2014 (NASCIMENTO, 2014). Neste estudo, tínhamos como objetivo analisar o processo de escolha profissional dos alunos-professores que concluíram o curso de Pedagogia, entre 1999 a 2006, no Programa Especial de Formação Profissional para a Educação Básica

(PROFORMAÇÃO), oferecido pelo CAMEAM/UERN. Para isso, analisamos 48 (quarenta e oito) memoriais de formação, sendo estes o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do referido curso, escolhidos entre professores de 4 (quatro) municípios do Alto-Oeste Potiguar. Ao longo dessa pesquisa, muitos dados evidenciaram o processo de desprofissionalização da docência nesta região.

Usamos, também, os dados das pesquisas realizadas no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), do subprojeto do Curso de Pedagogia do Departamento de Educação (DE), *Campus Avançado Profa. Maria Elisa de Albuquerque Maia (CAMEAM)*, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN): Nascimento, Matias e Nascimento, 2013a; Nascimento, Matias e Nascimento, 2013b; Nascimento *et. al.*, 2014. Ao analisarmos as 15 (quinze) narrativas autobiográficas dos alunos-professores em formação, sendo esta a primeira atividade (auto)formativa do subprojeto, observamos aspectos que influenciam na desprofissionalização do ensino em nossa região, e que se arrastam há décadas.

O presente artigo está estruturado da seguinte forma: no primeiro item, discutiremos o conceito de profissionalização e de desprofissionalização. Logo após, traremos uma reflexão sobre os apontamentos realizados por Nóvoa (2008) para a profissionalização do ensino, interligando com os dados da pesquisa. Por último, exporemos algumas conclusões, sempre provisórias, a título de considerações finais.

(DES)PROFISSIONALIZAÇÃO: QUAL ENTENDIMENTO?

Faz-nos pensar Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p. 48) que, na década de 1980, nos Estados Unidos, inicia-se as discussões sobre o(a) professor(a) como profissional do ensino, pois, não se poderia conceber o ensino como “[...] atividade profissional se não eram profissionalizados os professores”. As influências desses debates são perceptíveis na atualidade em várias partes do mundo, como por exemplo, na reestruturação do tempo e currículos de formação.

Na contemporaneidade, não se concebe discutir formação de professores(as), seja inicial ou continuada, sem refletir sobre as implicações desse processo na profissionalização do magistério; se assim almejamos alcançar o *status* profissional de outras profissões socialmente prestigiadas, tais como a medicina e o direito.

A *profissionalização* é um processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder/autonomia. Ao invés, a *proletarização* provoca uma degradação do estatuto, dos rendimentos e do poder/autonomia; é útil sublinhar quatro elementos deste último processo: a separação entre a concepção e a execução, a standardização das tarefas, a redução dos custos necessários à aquisição da força de trabalho e a intensificação das exigências em relação à atividade laboral (MARK GINSBURG, 1990, p. 335 *apud* NÓVOA, 1992, p. 24, destaque no original).

Historicamente o magistério passou por momentos de profissionalização e momentos de proletarização, não conseguindo atingir o mesmo *status* profissional de outras profissões tradicionais. Um dos fatores que mais influenciou a proletarização da docência, aqui no Brasil, foi a entrada massiva de professores(as) nos sistemas de ensino, por causa da ampliação de vagas no movimento de democratização do acesso às escolas, principalmente na década de 1980/1990. A mesma preocupação que se teve com o acesso dos(as) alunos(as), não se teve com a formação dos(as) professores(as) que iriam assumir as salas de aulas, o que culminou no ingresso de pessoas que não tinham formação inicial adequada para exercer a difícil tarefa de ensinar.

Os baixos salários e a limitação do poder/autonomia se juntaram ao aspecto discutido no parágrafo anterior, contribuindo para a proletarização, ou, como sugere Nóvoa (2008), na desprofissionalização¹ do ensino. Os(as) professores(as) são vistos(as) pelo Estado e por grande parte da sociedade como funcionários(as), e não como profissionais autônomos(as), que possuem poder de decisão sobre suas funções e profissão.

Encontramos em Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p. 50), uma definição de profissionalização que complementa a anteriormente citada:

A profissionalização é entendida como o desenvolvimento sistemático da profissão, fundamentada na prática e na mobilização/atualização de conhecimentos especializados e no aperfeiçoamento das competências para a atividade profissional.

Enquanto Mark Ginsburg (1990) ocupa-se com os fatores macros da profissão, estatuto, rendimentos e autonomia, para definir profissionalização, Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), propõem a construção de conhecimentos, saberes/competências, para a atividade profissional, como tessitura da profissionalização. Para os(as) citados(as)

¹ Proletarização e desprofissionalização são tidos como sinônimos neste trabalho. E mesmo na literatura estudada esses conceitos possuem o mesmo sentido semântico.

autores(as), dois aspectos interligam-se compondo a profissionalização: a profissionalidade e o professionismo.

A profissionalidade é um aspecto interno da profissão, através dela “[...] o professor adquire os conhecimentos necessários ao desempenho de suas atividades docentes, adquire os saberes de sua profissão” (RAMALHO, NUÑES, GAUTHIER, 2004, p. 51). Esse aspecto da profissionalização, a profissionalidade, como a construção de um repertório de saberes necessários ao desenvolvimento da profissão, constitui-se em um movimento mundial de pesquisas que, nas últimas décadas, enriqueceu-se primeiramente com as contribuições da Sociologia do Trabalho e das Profissões e, depois, “[...] vai ser dominada por questões emergentes da problemática da profissionalização do ensino, na qual se tem procurado reconhecer a necessidade de um repertório de conhecimentos específicos à profissão [...]” (NASCIMENTO, 2011).

O segundo aspecto da profissionalização, o professionismo é “[...] um processo político que requer trabalho num espaço público para mostrar que a atividade docente exige um preparo específico que não se resume ao domínio da matéria, ainda que necessário, mas não suficiente” (RAMALHO, NUÑES, GAUTHIER, 2004, p. 53). Esse espaço público da profissão é de extrema importância para a consolidação do *status* profissional, pois se faz necessário que a sociedade veja o ensino como uma atividade complexa, e não é qualquer pessoa que pode exercê-la, visão essa arraigada nos discursos do senso comum.

Comungando das ideias de David Labaree (2000), Nóvoa (2009, p. 33), observa que: “[...] as práticas docentes são extremamente difíceis e complexas, mas, por vezes, alimenta-se publicamente a ideia de que ensinar é muito simples, contribuindo para o desprestígio da profissão”. Toda profissão carrega em si um *corpus* de saberes que é indispensável para sua efetivação, o que resulta na necessidade de formação adequada em vistas a construção destes saberes e competências.

O rótulo *profissão* é utilizado para identificar um grupo altamente formado, competente, especializado e dedicado que corresponde afetiva e eficientemente à confiança pública. Mas o rótulo *profissional* é mais do que uma declaração de confiança pública; é uma categoria social que concebe posição social e privilégios a determinados grupos (POPKEWITZ, 1992, p. 40).

Conforme expressa o citado autor, a palavra profissão é utilizada socioculturalmente para distinguir um ofício prestigiado, que possui a confiança da sociedade, de outro que não possui a mesma organização estrutural, ou seja, que ainda está em um nível aquém de

profissionalização. E, normalmente, a palavra profissional designa prestígio e privilégios a determinados grupos, que possuem uma formação especializada para exercer a profissão.

Ao refletirmos sobre essas duas palavras: profissão e profissional, e os derivados aqui debatidos, queremos indicar a carga ideológica dessas expressões, que, ao longo da história, tiveram seus significados reconstruídos, de acordo com o tempo e o espaço, sendo utilizadas, muitas vezes, para rebaixar a importância de determinados ofícios, tais como o magistério. Compreende Bakhtin (2004, p. 95, destaque no original) que: “Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. *A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial*”.

Mesmo que a docência seja vista por muitos autores como uma profissão, tais como os citados ao longo deste texto, é evidente que temos uma semi-profissão, ou seja, um ofício que ainda está em processo de profissionalização. Os professores ainda não conseguiram elevar seu professionismo aos patamares das demais profissões clássicas. A imagem pública do ensino ainda padece de prestígio social, sendo que é justamente essa imagem que eleva os ofícios ao nível de profissão. Necessariamente, a docência só terá o mesmo prestígio de outras profissões quando suas práticas forem reconhecidas socialmente como das outras profissões. O discurso deve ser elaborado pela base social, não somente pelos sujeitos que exercem o ofício. Sintetizando: não adianta os professores se verem como profissionais, se os demais membros da sociedade não os reconhecerem como tais. Pois, profissão é muito mais uma categoria social, elaborado pelos discursos de poder, do que teoria. Dessa forma, é evidente o longo caminho ainda a se percorrer.

No próximo item deste artigo tentaremos refletir sobre a história da profissionalização do ensino, haja vista que já refletimos sobre o próprio conceito de profissionalização e desprofissionalização. Concomitantemente, traremos os dados das pesquisas realizadas por nós, citadas na introdução deste texto.

(DES)PROFISSIONALIZAÇÃO: UM OLHAR SOBRE O ALTO-OESTE POTIGUAR

Ao realizarmos um histórico sobre a docência, almejamos compreender como o ofício tornou-se (semi)profissão, e quais fatores contribuíram para isso, pois, como nos faz pensar Nóvoa (2008, p. 14): “[...] o processo histórico de profissionalização do professorado (passado) pode servir de base à compreensão dos problemas actuais da profissão docente (presente)”. Se, como reflete o autor, a docência passa por uma crise, ou seja, um momento

crucial de tomada de decisões para o seu futuro, devemos analisar o passado e ver quais aspectos estão sendo perpassados ao longo da história e tem contribuído para o desprestígio da profissão.

O eixo analítico do citado autor, para historicizar a profissão professor(a) é a profissionalização “[...] com vistas a apreender a dinâmica do processo em que os professores passam a se constituir e se desenvolver enquanto uma categoria profissional” (VICENTINI, LUGLI, 2009, p. 11), considerando o esforço coletivo para construir um sentimento de valorização socioeconômico e a necessidade de implementar dispositivos de normatização da profissão.

Mesmo reconhecendo que Nóvoa (2008) reconstrói a história da docência tendo como parâmetro a realidade portuguesa, seus princípios teóricos podem, e são, utilizados “[...] para desenvolver pesquisas a respeito da história da profissão docente em outros países e, em especial, no Brasil” (VICENTINI, LUGLI, 2009, p. 14). Adotando como eixo central de suas pesquisas o estatuto social e econômico dos(as) professores(as), o supracitado autor define duas dimensões: a construção de conhecimentos, técnicas e a de normas/valores. Essas duas dimensões giram em torno de quatro etapas: A docência exercida em tempo integral, ou seja, como ocupação principal; a obrigatoriedade de uma licença para o ingresso na profissão; criação de instituições específicas para a formação de professores(as); e a sindicalização da(s) categoria(s)² (NÓVOA, 2008).

Tomando como base a realidade europeia e o magistério primário, Nóvoa (2008, p. 15) analisa que a segunda metade do século XVIII é um momento-charneira na história da educação, assim como da profissão docente. O processo de estatização do ensino, ou seja, quando o Estado assume as responsabilidades pela instrução escolar, culmina “[...] na substituição de um corpo de professores religiosos (ou sob o controle da Igreja) por um corpo de professores laicos (ou sob o controle do Estado)”.

Como sabemos, a educação desde o final do século XVI, na Europa, era interligada a Igreja Católica, sendo assumida por jesuítas e oratorianos, transformando-se em verdadeiras *congregações docentes*. Essas congregações acabaram por construir um corpo de saberes e de técnicas, como também um conjunto de normas e de valores específicos para o ofício. Com a estatização do ensino, “[...] a missão de educar é substituída pela prática de um ofício e a

² Dois aspectos devem ser ressaltados neste parágrafo: primeiro, o referido autor usa esse eixo temático, as dimensões, e as etapas, para reconstruir a história da profissão, necessariamente o processo de profissionalização. Segundo, utilizamos “sindicalização da(s) categoria(s)” haja vista que, no Brasil, não temos como falar da profissão de forma homogênea, como uma única categoria, pois, existem divisões internas, como o magistério primário, o secundário, o de nível superior, etc. (VICENTINI, LUGLI, 2009).

vocação cede o lugar à profissão” (NÓVOA, 2008, p. 16), mas alguns dos valores religiosos ainda permanecem arraigados.

Com a complexificação do ensino, principalmente com o alargamento do currículo escolar, torna-se necessário aperfeiçoar as técnicas e os instrumentos de ensino, resultando na impossibilidade da docência ser exercida como ocupação secundária. “O trabalho docente diferencia-se como ‘conjunto de práticas’, tornando-se assunto de *especialistas*, que são chamados a consagrar-lhe mais tempo e energia” (NÓVOA, 2008, p. 16, destaques no original).

O processo de estatização do ensino é um momento divisor de águas na história do magistério. De um espírito sacerdotal, missionário, característico da religião, passa-se à construção de um espírito profissional. A característica sacerdotal marcou de forma visceral a docência, tendo em vista que percebemos seus reflexos no decorrer de toda a história. Se se tem missão e vocação, não é necessário grandes salários, haja vista que as maiores recompensas a de se ter no outro mundo. Toda dificuldade estrutural do ofício se transforma em expiações, que deverão ser mediadas, pois o ofício é a missão do professor.

No caso da região analisada neste estudo, o Alto-Oeste do Estado do Rio Grande do Norte (RN), ainda percebemos inúmeras manifestações desse espírito sacerdotal do magistério, o que implica em desprofissionalização, conforme apontamos acima.

“Como não tinha a **vocação** para ser professora, apesar da insistência da minha mãe, optei pelo curso de Auxiliar de Escritório [...]” (MORAIS, 2002, p. 06, destaque nosso);

“[...] sou consciente do compromisso com a **missão de educar** [...]” (SILVA, 2006, p. 23, destaque nosso);

“Por esta razão, iniciava-se meu aprendizado maior, partindo da conscientização para a importância da **missão assumida** [...]” (ALVES, 2003, p. 26, destaque nosso);

“Tendo consciência de que exercer a função de educador passaria necessariamente pela **missão de contribuir** para formar educandos [...]” (BEZERRA, 2004, p. 16, destaque nosso);

“Das orientações que recebi, uma, porém, achei pertinente a de que ser professor é uma **missão** que exige muita paciência e responsabilidade” (OLIVEIRA, 2003, p. 13, destaque nosso).

O discurso imagético sobre a profissão amparado nas concepções de missão e vocação aparece em 10 (dez) memoriais, o que nos leva a refletir sobre os sentidos atribuídos a estas expressões no decorrer da história da docência e de que forma estes significam na atualidade, nos discursos dos sujeitos da pesquisa.

Conforme debatido anteriormente, na segunda metade do século XVIII o Estado assume as responsabilidades do ensino, que antes era da Igreja Católica, sendo este período o propulsor para a profissionalização do ofício. Antes do século XVIII, os padres assumiam as ocupações do ensino, e, com o processo de estatização, começa a ser construído um corpo docente laico, mas, “[...] o modelo do professor continua muito próximo do modelo do padre” (NÓVOA, 2008, p. 15).

A vocação religiosa, baseada na abnegação, entrega, amor, dedicação, etc., era indispensável para a missão sacerdotal, sendo esta amparada na espiritualidade, tendo suas recompensas no plano astral, e não terreno. Essa imagem de missão e vocação, atribuída aos padres, acabou por acompanhar os professores laicos, pois, “[...] mesmo quando a missão de educar é substituída pela prática de um ofício e a vocação cede o lugar à profissão, as motivações originais não desaparecem” (NÓVOA, 2008, p. 16).

A história do ensino no Brasil, conseqüentemente da profissão docente, também inicia-se aproximando-se do modelo sacerdotal, tendo em vista que os jesuítas foram os primeiros educadores no país. Essa visão de que o ensinar era uma missão, destinada a quem tivesse vocação, perpetuou-se ao longo dos séculos, sendo fulcral para o processo de feminização do magistério, pois, se a vocação das mulheres era a maternidade e o cuidado, estas seriam educadoras naturais: “[...] essa *vocação* estaria justificada por uma lógica que se apoiava na compreensão social do magistério como função adequada para mulheres e na aproximação dessa função à maternidade” (LOURO, 2000, p. 465, destaque no original).

Dessa forma, missão e vocação foram utilizadas para justificar o ingresso das mulheres na profissão, o que contribuiu para a desprofissionalização do ensino, tendo em vista que, se as recompensas dessa missão estariam no plano espiritual e não no terreno, os(as) professores(as) deveriam se contentar com seus salários, pois seu pagamento estaria em outro plano. Schaffrath (2000, p. 15 *apud* RABELO, 2008, p. 317), critica duramente a escolha profissional baseada em aspectos como vocação, missão ou amor, tendo vista que estas expressões foram utilizadas para legitimar o sexismo: “Trabalhar como professora e se sujeitar a uma baixa remuneração fazia parte do perfil vocacional das mulheres”.

Além do aspecto sexista destas expressões, a vocação foi utilizada para desconstruir um repertório de saberes profissionais indispensáveis ao ensino, pois, poderia ingressar na profissão pessoas que não tivessem formação adequada, bastando para exercer o ofício ter vocação, numa perspectiva absolutamente inatista (RABELO, 2008). Mas, até que ponto essas imagens, antigas, atribuídas à missão e vocação permeiam os discursos, atuais, dos participantes do estudo?

Cereja (2008, p. 202) reflete que, entre a capacidade de significar existe um estágio inferior, que seria a significação, e um estágio superior, o tema. “[...] a significação existe como capacidade potencial de construir sentido, própria dos signos linguísticos e das formas gramaticais da língua”, sendo esta de natureza abstrata e estável; por exemplo: quando procuramos o sentido de uma palavra no dicionário, ele nos mostra um significado estável e abstrato. Certamente que os sentidos das palavras transmutam-se ou mesmo se atualizam ao longo dos tempos e dos espaços sociais e históricos onde são utilizados.

Já o tema só pode ser analisado em uma situação concreta de comunicação, sendo observados os fatores que contribuem para a construção dos sentidos. Além dos aspectos linguísticos/gramaticais dos signos, deve ser analisado o “[...] sentido que este assume no momento histórico e na situação específica de enunciação, de acordo com os elementos extraverbais que participam da construção do sentido” (CEREJA, 2008, p. 206).

A característica principal da significação é que esta possui capacidade potencial na construção dos sentidos, sendo estes estáveis e duráveis, como os significados atribuídos pelos dicionários às palavras. Já o tema de uma palavra só poderá ser analisado em uma situação concreta de comunicação, levando em conta os fatores que contribuem para a construção dos sentidos, tais como, o contexto de produção, o(a) falante e seu interlocutor(a), etc.

Dessa forma, toda palavra, segundo Bakhtin, é “[...] interindividual e reúne em si as vozes de todos aqueles que a utilizam ou a têm utilizado historicamente” (CEREJA, 2008, p. 2003), ou seja, ao falarmos, trazemos em nosso discurso, tendo em vista que toda palavra é discurso, uma memória discursiva, atualizando ou modificando os sentidos atribuídos historicamente aos enunciados.

Assim, mesmo que na atualidade a palavra vocação seja utilizada para designar certa proximidade com determinada profissão, no sentido de vocação profissional, temos que levar em conta, quando analisamos esta mesma expressão, o contexto de produção dos discursos onde esta foi inserida. Quando foi utilizada pelos participantes da pesquisa, estes estavam rememorando suas trajetórias existenciais, tanto no período estudantil quanto profissional, inseridos em uma *comunidade semiótica* (CEREJA, 2008) de profissionais que historicamente utilizaram a vocação e a missão numa perspectiva sacerdotal, implicando dizer que mesmo na atualidade estas expressões possuem o sentido (tema) de entrega e abnegação, característicos da vida religiosa, atualizando a ideologia que foi atribuída aos docentes no decorrer da história, principalmente às mulheres. Mesmo com a proximidade entre mulheres e

vocação/missão, os homens de nosso estudo também evocam essas expressões para falar da escolha ou para refletir sobre os papéis profissionais.

Mesmo entre os alunos do PIBID/Pedagogia/CAMEAM/UERN, que construíram suas narrativas autobiográficas no ano de 2012, encontramos resquícios de imagens vocacionais e sacerdotais sobre a docência. Utilizando-nos de pseudônimos, trazemos algumas falas desses sujeitos:

“[...] foi à realização de um *sonho* e esforços alcançados” (CLÁUDIA, 2012 – grifo nosso).

“Prestei vestibular em 2009 mais só passei no ano seguinte, fato que me causou uma grande satisfação, pois, é sim a *área de meus sonhos*. [...] pedagogia sempre foi o meu *sonho*, pois ainda no pré adorava terminar minha atividade primeiro pra ensinar os outros a escrever” (VALQUÍRIA, 2012 – grifos nossos).

Como observa Bueno (2005, p. 88), “O sonho de ser professora é, neste sentido, apenas uma variante da escolha por vocação”, ou seja, no caso destas duas alunas, e mais 3 (três) que também disseram que a docência era seu sonho, o que está implícito é o sentimento de entrega, de doação, tão característicos do sacerdócio ou da escolha por vocação. Percebemos que a imagem de missão e vocação, tão característica da docência dos séculos XVII e XVIII, ainda está presentes na realidade investigada.

Prosseguindo com o percurso histórico de profissionalização do ensino, temos a criação de uma licença para ensinar, logo após a estatização do magistério. A criação da licença para o ingresso no magistério, no final do século XVIII, constitui um momento decisivo para o processo de profissionalização da docência. É delimitado um conjunto de saberes que é preciso ter para se exercer a profissão, sendo necessário, para isso, uma formação específica.

Este documento constitui um verdadeiro *suporte legal ao exercício da atividade docente*, na medida em que contribui para a delimitação do campo profissional do ensino e para a atribuição ao professorado do direito exclusivo de intervenção nesta área (NÓVOA, 2008, p. 17, destaque no original).

Ao atribuir exclusividade para os(as) professores(as), a licença delimita um *corpus* de saberes especializados que são necessários para a prática do ensino e, para isso, é preciso uma formação especializada e longa. Assim, no século XIX são criadas as escolas normais para a formação de professores(as). A criação destas instituições formativas delimita um

corpus de saberes que seriam indispensáveis para a atuação profissional do professor. Seria de responsabilidade destas instituições outorgarem a licença para ensinar. Na atualidade, os cursos de licenciaturas são os responsáveis por licenciar os futuros professores.

A delimitação de um *corpus* de conhecimento é um dos aspectos fulcrais para a profissionalização de qualquer ofício. Segundo Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p. 60), o primeiro passo para a profissionalização de um ofício é a delimitação de um saber: “[...] isto é, delimitação de um conjunto de saberes que define o perfil do profissional da educação [...]”. E somente em curso superior é o que o aspirante à docência adquire os saberes de bases essenciais para a construção da carreira.

“Mesmo tendo conhecimento de algumas mudanças que vinham acontecendo na educação das diferentes teorias que norteavam a prática docente, **eu continuava com os mesmo (sic) métodos tradicionais de ensino em que fui alfabetizada**” (PEREIRA, 2002, p. 14, destaques nossos);

“Minha primeira experiência como educadora foi no ano de 1981 [...] onde trabalhei com o 1º grau menor equivalente do 1º ao 5º ano a convite do prefeito da época. **Aceitei o desafio sem muita condição teórico ou conhecimento metodológico que subsidiasse minha prática**” (SILVA, 2006, p. 17, destaques nossos);

“**Comecei então a desenvolver uma prática pedagógica do modo como tinha sido formada, pautada na concepção tradicional.** Adotava uma metodologia de trabalho que estava direcionada a seguir fielmente o livro didático através das aulas expositivas” (SILVA, 2005, p. 12, destaques nossos).

Os trechos transcritos acima foram retirados dos memoriais dos professores que concluíram o PROFORMAÇÃO/CAMEAM/UERN. Dos 48 (quarenta e oito) documentos, encontramos em 35 (trinta e cinco), falas que demonstram que quando não temos uma formação sólida em nível superior, tendemos a repetir as práticas da nossa experiência como alunos. Tardif (2002, p. 68), em suas pesquisas sobre saberes docentes, evidencia essa questão ao refletir que: “[...] uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos”. Para esse autor, a memória discursiva sobre o ensino que todo professor carrega é rígida, e que para rompê-la exige-se uma formação acadêmica. Sem formação em nível superior, resta a estes indivíduos reproduzir as práticas na qual foram formados.

Com a ampliação de vagas nos sistemas educacionais a partir da década de 1960, e antes disso, no Sudeste do país, nas décadas de 1930 e 1940, começou a ser recrutado um

grande número de docentes para suprir a demanda que crescia de forma desenfreada, o que resultou nos cursos aligeirados de formação de professores(as) e nos consequentes problemas educacionais: tínhamos um sistema que não estava preparado para receber o grande número de alunos (VICENTINI, LUGLI, 2009).

Neste sentido, a facilidade de ingresso no mercado de trabalho docente na região do Alto-Oeste Potiguar, nas décadas de 1970 até 1990, reflete esse movimento nacional de ampliação do sistema de ensino e a consequente contratação de professores. Assim como no restante do Brasil, o recrutamento de docentes ocorreu de forma deliberada, aceitando sujeitos que não tinham formação adequada para exercer a atividade profissional: ensinaria a ler quem soubesse ler, essa era a lógica de contratação, que muitas vezes, além desse aspecto, baseava-se no apadrinhamento político característico do curral eleitoral (VICENTINI, LUGLI, 2009).

Quadro 01: Forma de Ingresso na Profissão Docente dos Professores(as) que Concluíram o Curso de Pedagogia/PROFORMAÇÃO/CAMEAM/UERN, período de 2002 a 2006

FORMA DE INGRESSO	NÚMERO DE VEZES CITADA
Influência de políticos, amigos e/ou familiares	30
Concurso Público	10
Não Citou	08
Total	48

Fonte: Memoriais do PROFORMAÇÃO/CAMEAM/UERN

O **Quadro 01** explicita o que afirmamos nos parágrafos anteriores: o mecanismo mais utilizado para o ingresso na profissão docente era o apadrinhamento político, ou influência de amigos(as)/familiares em instâncias de poder. Dos 48 participantes, 30 (trinta) tiveram sua entrada na docência mediada por políticos, amigos(as) ou familiares, 10 (dez) ingressaram por concurso público e 08 (oito) não citaram nos memoriais a forma de ingresso.

“Por intermédio do meu esposo que exercia um cargo político na época e por meio de sua influência consegui um contrato de professora no estado” (SILVA, 2005, p. 08);

“Minha vida profissional [docência] teve início no ano de 1984, quando fui convidada por uma colega, para trabalhar [...]” (QUEIROZ, 2003, p. 15);

“Meu ingresso no campo profissional como docente, teve início após o término do 2º grau, onde iniciei o trabalho como docente por intermédio de políticos do município, pois nesta época não havia concurso e eles dispoñdo da autoridade que tinham empregavam quem queriam” (ROCHA, 2004, p. 16);

“[...] quando fui indicada para exercer o cargo por intermédio de um político; não tinha nem o 2º grau completo, dada a carência de professores habilitados” (FEITOSA, 2004, p. 13).

Trouxemos esses trechos, entre tantos outros, para ilustrar o fato que a entrada na profissão, da década de 1970 até meados dos anos 1990, acontecia de forma deliberada, sem aferição de saberes e competências profissionais e sem um mecanismo democrático de seleção de pessoal, ou seja, o concurso público. Esse tipo de seleção baseada em apadrinhamento vem sendo criticada desde os séculos XVIII e XIX, onde ocorria de forma banal. Mas, desde 1930 começaram a ser utilizados mecanismos mais democráticos e eficazes de seleção, que viessem a acabar o “pistolão” de cargos públicos (VICENTINI, LUGLI, 2009).

Essa situação demonstra o atraso histórico de nossa profissão no Alto-Oeste Potiguar, onde até meados da década de 1990 existia a doação de cargos por questões contraproducentes com o histórico de profissionalização do ensino (NÓVOA, 2008). Após a constituição de um *corpus* de saberes indispensáveis ao desenvolvimento da atividade docente, exige-se uma forma de seleção que leve em conta as habilidades e competências dos(as) professores(as), o que certamente, não ocorria neste período, no caso da realidade pesquisada (NÓVOA, 2008). Cinco, dos quinze alunos do PIBID/Pedagogia/CAMEAM/UERN, disseram que escolheram o curso, pois já tiveram a oportunidade de exercer a docência antes da formação acadêmica necessária, ou seja, até a atualidade temos formas de ingresso na docência sem o concurso público, sem a licença para ensinar.

Interligado à criação das escolas normais encontramos o movimento associativo docente, que é resultado da tomada de consciência da docência, não apenas como um trabalho individual, mas, coletivo. A busca pela melhoria do estatuto socioeconômico da categoria faz com que professores(as) se reúnam, primeiramente, em associações e, depois, em sindicatos, o que provocará a associação destes(as) com os(as) profissionais liberais. Reflete Nóvoa (2008), que essas práticas sindicalistas tinham como base três eixos: a melhoria do estatuto, o controle da profissão e a definição de uma carreira.

Nenhum dos 48 (quarenta e oito) professores do PROFORMAÇÃO/CAMEAM/UERN relataram alguma forma de ingresso em sindicatos ou associações. O que nos leva a concluir que nestes municípios, não existem tais instituições. Ou mesmo que existam, os professores não participam ativamente, pois se o fizessem, relatariam em suas memórias. Esse é um dos aspectos mais nevrálgicos da docência dessa

região: os professores ainda não conseguiram construir uma identidade coletiva que busque reivindicar seus direitos.

Como percebemos nos parágrafos anteriores, a história da profissão, quando compreendida em seu processo de profissionalização, articula-se em um eixo, o estatuto socioeconômico, possuindo duas dimensões: a constituição de um conjunto de normas e valores, e de um repertório de técnicas que se desdobram em quatro etapas, conforme citadas anteriormente: o exercício a tempo integral da profissão, a implantação de uma licença para ingresso na profissão, criação das escolas de formação de professores(as) e a sindicalização da(s) categoria(s). No próximo item deste estudo, traremos algumas conclusões, sempre provisórias, a título de considerações finais.

PAUSA NA CAMINHADA: POSSÍVEIS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Qualquer observador com um mínimo de criticidade perceberá a situação de degradação na qual vive a docência. Principalmente a dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, haja vista que é comum no senso comum a propagação do discurso de que qualquer um pode *ensinar crianças*. Uma lógica nefasta que desprofissionaliza, cada vez mais, o magistério desse nível de ensino, provocando baixo *status* social, o que acarreta salários irrisórios, prestígio aquém dentro da própria categoria, etc. Faz-se necessário que ampliem-se o número de pesquisas sobre profissionalização que leve em conta contextos micros, específicos à cada região, como tentamos realizar neste trabalho. Provavelmente nestas pesquisas perceberemos as disparidades entre a docência exercida nos interiores do país, e nas capitais.

Compreendemos nesta pesquisa que: (I) A democratização do acesso ao sistema escolar faz com que amplie-se a necessidade de professores(as), o que gera o aumento do número de vagas no mercado de trabalho; (II) Tendo em vista que não havia mecanismos democráticos para a seleção de professores(as), predominava-se o apadrinhamento político, tornando o magistério uma profissão de fácil acesso, mesmo para quem não possuía formação adequada; (III) A formação irrisória dos professores acarreta na repetição de práticas da trajetória de estudante, aspecto nefasto para a delimitação de um *corpus* de saberes específicos ao ensino.

É perceptível nas entrelinhas dos discursos que: o espírito sacerdotal, característico da docência dos séculos XVII e XVIII, ainda está presente nas falas e práticas desses professores. Quando não se tem um repertório de saberes para o exercício profissional, lança-

se mão de práticas baseadas na vocação para o ensino, onde somente isso bastaria para se exercer a profissão. O que vai à contramão da profissionalização de qualquer ofício. Se se tem vocação, a missão é o destino. E se tem a missão de ensinar, não há necessidade de se reivindicar melhores condições de trabalho e aumento de salários. E percebemos que isso é observável na falta de sindicatos na região analisada. Os sindicatos é o mecanismo mais importante na luta pela melhoria de *status* da profissão. É nele e por ele que a identidade coletiva demonstra seu profissionalismo.

Portanto, ainda há um longo caminho a se percorrer no que se refere à profissionalização do ensino. A construção de uma identidade coletiva profissional se faz de grande importância na região. É por ela que os professores buscarão profissionalizar seu ofício, numa luta conjunta contra práticas poucos condizentes com o espírito profissional. Para isso, é preciso retroalimentar o discurso que insiste em relegar à docência a uma profissão simples, que qualquer um pode exercer.

REFERÊNCIAS

ALVES, Naéde Maria Marques Viana. **Inovar e intervir**: reconstruindo a competência do professor. 46 f. Memorial (Curso de Pedagogia), *Campus* Avançado Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia, Programa Especial de Formação Profissional para a Educação Básica. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, RN, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na Ciência da Linguagem. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BEZERRA, Marizete da Silva. **Reviver o passado em educação**. 23 f. Memorial (Curso de Pedagogia), *Campus* Avançado Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia, Programa Especial de Formação Profissional para a Educação Básica. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, RN, 2004.

BUENO, Belmira Oliveira. Magistério e lógica de destinação profissional. **Educação & Linguagem**, São Bernardo do Campo, Ano 8, n. 11, p. 75 – 104, jan./jun. 2005.

CEREJA, William. Significação e tema. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

FEITOSA, Teresinha Barros da S. **Um despertar para o meu fazer pedagógico**. 25 f. Memorial (Curso de Pedagogia), *Campus* Avançado Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia, Programa Especial de Formação Profissional para a Educação Básica. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, RN, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del (Org.). **História das mulheres no Brasil**. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2000.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação e Sociedade**, Campinas/São Paulo, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004.

MORAIS, Glécia Lopes. **Os desafios e as conquistas de minha vida estudantil e profissional**. 20 f. Memorial (Curso de Pedagogia), *Campus* Avançado Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia, Programa Especial de Formação Profissional para a Educação Básica. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, RN, 2002.

NASCIMENTO, Débora Maria. **Saberes Docentes na organização do ensino-aprendizagem**: uma construção reflexiva com professoras do ensino fundamental. 2011, 217 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

NASCIMENTO, Jhonnys Ferreira; MATIAS, M. C.; NASCIMENTO, Débora Maria. Por que escolhi ser professor(a)? Um estudo com os(as) alunos(as)-bolsistas do PIBID/PEDAGOGIA/CAMEAM/UERN. Texto apresentado no **V Fórum Internacional de Pedagogia – V FIPED**, 2013a.

NASCIMENTO, Jhonnys Ferreira; MATIAS, M. C.; NASCIMENTO, Débora Maria. Conhece-te a ti mesmo: a escolha pela profissão docente dos alunos(as)-bolsistas do PIBID/PEDAGOGIA/CAMEAM/UERN. In: CARVALHO, Ana Maria. *et al.* (org.). **Política de formação docente e intervenção na realidade escolar**. Mossoró, RN: Edições UERN, 2013b. (E-book).

NASCIMENTO, Jhonnys Ferreira *et al.* O caminho se faz caminhando: as contribuições do PIBID para a construção do sentimento de pertença pela profissão docente. In: CARVALHO, Ana Maria *et al.* **Concepção e práticas de formação de professores**: a experiência do PIBID/UERN. Mossoró, RN: Edições UERN, 2014.

NASCIMENTO, Jhonnys Ferreira do. **Percorrendo o caminho das águas**: a escolha profissional dos(as) alunos(as)-professores(as) do curso de pedagogia do PROFORMAÇÃO/CAMEAM/UERN. 2014, 128 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2014.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1992.

_____. (Org.). **Profissão Professor**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2008.

_____. (Org.). NÓVOA, António. **Professores**: Imagens do futuro presente. Lisboa: EDUCA, 2009.

OLIVEIRA, Parcifal Pereira. **Resgate histórica de minha vida e a busca por uma nova prática pedagógica**. 27 f. Memorial (Curso de Pedagogia), *Campus* Avançado Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia, Programa Especial de Formação Profissional para a Educação Básica. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, RN, 2003.

PEREIRA, Maria Simária Bento. **Rumos de uma trajetória pedagógica**. 31 f. Memorial (Curso de Pedagogia), *Campus* Avançado Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia, Programa Especial de Formação Profissional para a Educação Básica. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, RN, 2002.

POPKEWITZ, Thomas S. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1992.

QUEIROZ, Francisca Francineide Gomes. **Recordações significativas na vida de uma educadora**. 27 f. Memorial (Curso de Pedagogia), *Campus* Avançado Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia, Programa Especial de Formação Profissional para a Educação Básica. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, RN, 2003.

RABELO, Amanda Oliveira. **A Figura masculina na docência do ensino primário**: Um “corpo estranho” no cotidiano das escolas públicas “primárias” do Rio de Janeiro-Brasil e Aveiro-Portugal. 2008, 545 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação). Universidade de Aveiro, Aveiro: 2008.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**: perspectivas e desafios. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

ROCHA, Rita de Cássia Martins. **Formação acadêmica**: um refazer da minha prática. 35 f. Memorial (Curso de Pedagogia), *Campus* Avançado Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia, Programa Especial de Formação Profissional para a Educação Básica. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, RN, 2004.

SACRISTÁN, J Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org). **Profissão Professor**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2008.

SILVA, Francisca Vieira de Medeiros. **Relembrando minha vida escolar e refletindo a trajetória profissional**. 35 f. Memorial (Curso de Pedagogia), *Campus* Avançado Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia, Programa Especial de Formação Profissional para a Educação Básica. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, RN, 2005.

SILVA, Maria de Fátima. **Resgate reflexivo de minha vida estudantil, profissional e acadêmica**. 34 f. Memorial (Curso de Pedagogia), *Campus* Avançado Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia, Programa Especial de Formação Profissional para a Educação Básica. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, RN, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosario Genta. **História da profissão docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009. (Biblioteca básica da história da educação brasileira).