

A moratória profissional do Magistério: ensaio de interpretação sociológica

Gilson Ricardo de Medeiros Pereira*

Maria da Conceição Lima de Andrade**

Resumo

O objetivo do presente texto é abordar a profissionalização do Magistério no estado atual do campo educacional brasileiro. Submetem-se à análise o recrutamento, isto é, as condições de escolha desta específica ocupação; a formação inicial, quer dizer, os processos por meio dos quais são incorporadas as disposições físicas e cognitivas necessárias a esse ofício; e a formação continuada, ou seja, a reestruturação contínua dessas disposições. Define-se o exercício profissional como ação baseada em estratégias orientadas por objetivos, que pressupõem conhecimentos incorporados por meios garantidos e institucionalmente legitimados, e, além disso, como ação orientada por uma ética capaz de regular os padrões de comportamento quando do exercício das atividades profissionais. Parte-se da proposição segundo a qual a oposição entre “realização cognitiva” e “realização moral” comanda o recrutamento de docentes e, sob muitos aspectos, condiciona os caminhos da profissionalização. Uma vez confrontada com outro índice, o rendimento propriamente escolar dos agentes, a oposição mencionada permite esclarecer o quadro do recrutamento atual para o ingresso na profissão docente, sobretudo em seus postos mais inferiores, o do Magistério da Educação Infantil, e torna possível compreender os desdobramentos subseqüentes da profissionalização, nas modalidades de formação inicial e continuada.

Palavras-chave: professores; formação; carreiras – formação; educação permanente.

* Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Professor da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

** Doutora em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

Introdução

Este texto tem o propósito de submeter à análise as relações entre formação inicial, formação continuada e profissionalismo docente. Os temas da formação inicial e da formação continuada (o perfil dos cursos de Pedagogia e das licenciaturas, as qualificações e competências docentes, as estruturas curriculares dos cursos de formação de professores, as formas e modalidades de exercício profissional, além das oportunidades de inserção no mercado de trabalho) ressaltam-se na gama de preocupações e problemas teóricos e práticos dos analistas educacionais, considerando os desafios ao exercício do Magistério diante das exigências atualmente feitas ao sistema escolar para adaptação à diversidade e à mudança. Esses desafios decorrem das alterações morfológicas das últimas décadas tanto nos sistemas de ensino formal quanto nas demais instituições educativas de todo o mundo. Como evidência disso, podem-se mencionar as seguintes constatações:

- ♦ a partir de certo estágio de adensamento da rede de escolas e da disseminação do direito ao acesso e permanência no sistema de ensino, as escolas públicas passam a ser habitadas por classes e grupos sociais antes historicamente alijados da instituição, por populações estudiantis de alto risco (adolescentes marginalizados, crianças abandonadas ou desprotegidas) e indivíduos com necessidades educativas especiais;
- ♦ a diversificação cultural do público escolar, correlativa à heterogeneidade crescente das aquisições escolares, ocasiona alterações perceptíveis nas práticas e representações docentes;
- ♦ a emergência de novas agências educativas e de socialização acarretam o fim do monopólio da escola nas funções de educação formal;
- ♦ e a incorporação e posterior ampliação do uso de novas tecnologias no âmbito escolar (PERRENOUD, 2003).

Além disso, pode-se ainda citar como evidência das mudanças acima mencionadas a amplificação da imprecisão dos papéis educativos, resultado da nova redefinição da divisão do trabalho entre diferentes instituições educativas (mormente, entre a escola e a família, cf. NOGUEIRA, 2005). Quanto a este último aspecto, certamente de forte incidência nas práticas escolares e nos perfis dos profissionais da educação, é conveniente observar

que tal imprecisão já vem sendo detectada pelo menos desde a década de 1950, como, por exemplo, no texto de José Querino Ribeiro publicado no Boletim nº 158 da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (USP) em 1952:

O fato importante é que a escola, desde há muito, e hoje em extensão e profundidade crescentes, não desempenha apenas as atividades específicas, mas, também, e ao mesmo tempo e às vezes com prejuízo delas, as supletivas. Por função supletiva [...] devem ser entendidas aquelas que, fora da instrução sistemática e programada, são desenvolvidas para suplementar a ação das outras agências educativas, com mais ou menos legitimidade e consentimento delas. (RIBEIRO, 1987, p. 79).

Em vista dessas mudanças, a análise sociológica pode fornecer um quadro explicativo de interesse tanto para os agentes do campo educacional, mormente os professores em exercício, quanto para os agentes do espaço social geral, em razão das influências intelectuais que tal análise poderia exercer e também da possibilidade de aplicação prática dos meios científicos no tratamento de questões educacionais.

O sociólogo prático sempre trabalha com a possibilidade – conquanto remota, visto não serem discerníveis no mundo social demandas por conhecimentos científicos de processos sociais cujo desvelamento poderia, eventualmente, acarretar reviravoltas nas hierarquias de poder – de que suas pesquisas, ponderações e argumentos desmistificadores forneçam os instrumentos cognitivos necessários à introdução na vida social dos elementos modificadores das situações não desejadas e, de mais a mais, propiciem também os meios para a construção da liberdade possível em meio às coerções das estruturas do mundo social. Essa expectativa, contudo, não pode ignorar que:

A passagem de um conhecimento sociológico a uma política escolar e, mais amplamente, a um julgamento ou a uma tomada de partido em política obriga a examinar detidamente as abordagens pelas quais, nas diferentes ciências, o cientista e o político operam, mais ou menos diretamente, mais ou

menos plausivelmente, a passagem de uma estrutura de conhecimento para a planificação de uma ação. (PASSERON, 2004, p. 21).

No caso específico destas notas, faz-se necessário anunciar que, ao longo do texto, cuidou-se para que as prescrições normativas, tão comuns, como se verá, no campo educacional brasileiro, não substituam a ordem dos argumentos propriamente sociológicos.

A profissionalização do Magistério

Uma abordagem sociológica da profissionalização do Magistério (e, *a fortiori*, dos profissionais da educação, docentes e não docentes) no estado atual do campo educacional brasileiro se imporia como tarefa lançar luz, entre outros, sobre:

- ♦ o recrutamento, isto é, as condições de escolha pelos agentes desta específica ocupação;
- ♦ a formação inicial, ou seja, os processos por meio dos quais são incorporadas as disposições físicas e cognitivas necessárias a esse ofício; e;
- ♦ a formação continuada, ou seja, a ativação das disposições mencionadas e o exercício, propriamente dito, da profissão, além das condições materiais e simbólicas do trabalho docente, assim como os índices de seu rendimento social globalmente considerado.

Uma vez submetidos à análise, os três elementos acima especificados, considerando suas ligações internas e dependências mútuas, são, talvez, capazes de explicitar tanto a funcionalidade desta profissão na etapa atual do desenvolvimento social quanto as gratificações pessoais materiais e simbólicas obtidas pelos agentes educacionais, assim como as sanções socialmente exercidas sobre esta profissão, na forma de frustrações e do não-reconhecimento ou do reconhecimento apenas formal por parte da sociedade e dos poderes constituídos.

O problema de definir profissionalismo, segundo Eliot Freidson (1998, p. 62),

[...] não pode ser resolvido pelos esforços para formular uma definição única que se espere venha a

ser aceita globalmente. O caráter histórico e concreto do conceito e as muitas perspectivas sob as quais ele pode ser legitimamente observado [...] frustram a esperança de qualquer definição amplamente aceita de valor analítico geral.

Considerando isso, neste texto será bastante afirmar que o exercício de uma profissão constitui ação baseada em estratégias orientadas por objetivos que pressupõem conhecimentos incorporados por meios garantidos e institucionalmente legitimados, e, além disso, por uma ética laica, especificamente profissional e capaz de regular os padrões de comportamento quando do exercício das atividades profissionais. Isso significa que o profissionalismo se demarca, por um lado, do amadorismo, cuja tópica é a carência de apropriação de conhecimentos específicos, e, por outro, das práticas dos mercenários, caracterizadas pela ausência de autorregulações éticas e morais (MACHADO, 1997; 2000). Quanto à ética laica mencionada, é suficiente defini-la como um referente empírico de feição deontológica a partir do qual os profissionais exercem o controle interno dos comportamentos divergentes e não legítimos.

Parte-se, na sequência, da proposição segundo a qual o Magistério é uma escolha ocupacional *em profissionalização*. Em favor dessa proposição, podem ser mencionados: o fraco autorregulamento profissional, a reduzida autonomia técnica do trabalho docente, uma identidade pública não muito clara, a quase inexistência de barreiras ao ingresso, conseqüentemente, a quase inexistência de monopólio sobre um trabalho específico, entre outros indícios. Para o Magistério, todos os meios intelectuais, bem como a autonomia relativa da ação, a liberdade de análise e a construção da autoimagem resultam da formação inicial e continuada. E tanto uma como outra enfrentam certas estruturas, historicamente herdadas, que as condicionam, conformam e as submetem a processos mais ou menos rápidos quer de mudança, quer de estabilidade. Seria, talvez, suficiente lembrar, como sugestão do que se está afirmando, que, por séculos, as práticas, competências e qualificações, ou seja, tanto a função como a formação do professor permaneceram quase inalteradas nas sociedades ocidentais.

Tudo sugere, desde o estudo pioneiro de Gouveia (1970), que, para o Brasil e, provavelmente, para todo o mundo ocidental, a oposição – no âmbito da escolha profissional dos professores – entre a

“realização cognitiva” e a “realização moral” comanda o recrutamento de docentes e, sob muitos aspectos, condiciona os caminhos ulteriores da profissionalização. Esta oposição, cuja sistematização analítica é atribuída ao sociológico estadunidense Talcott Parsons, revela que, na divisão do trabalho nas formações sociais diferenciadas, os indivíduos inclinados a papéis profissionais específicos são os que mais apresentam interesses na já mencionada “realização cognitiva”, isto é, e com outras palavras, para eles, a motivação cognitiva adquire influência determinante em suas opções profissionais. Esses indivíduos, coagidos por todas as transações familiares invisíveis e pela composição dos capitais domésticos, são, de algum modo, levados a optar por itinerários ocupacionais cuja característica distintiva é a especificidade intelectual (advogados, arquitetos, engenheiros, médicos, entre outros).

Por sua vez, os indivíduos inclinados a papéis profissionais difusos são os que apresentam interesse na, também já mencionada, “realização moral”. Neste caso, a motivação decorrente do altruísmo subjacente à realização moral (ajudar os outros, mudar a sociedade, melhorar a vida das pessoas, cuidar de crianças e idosos, conciliar o trabalho com o lar, possuir uma missão etc.) determina as opções profissionais desses indivíduos e estes se ajustam ao desempenho de tarefas cuja característica é, senão a funcionalidade técnica, porém a orientação descrita como “social e humana” (políticos, educadores, assistentes sociais, sacerdotes, missionários, entre outros).

Uma vez cotejada com outro índice – o rendimento propriamente escolar dos agentes –, a oposição entre “realização cognitiva” e “realização moral” permite esclarecer os quadros do recrutamento atual para o ingresso no Magistério, sobretudo, em seus postos mais inferiores, os da Educação Infantil. A literatura educacional e sociológica sugere que os agentes inclinados à carreira docente, e, em especial, ao Magistério da Educação Infantil, são os mais desarmados do ponto de vista de suas formações culturais e, por consequência, os que apresentam rendimento escolar mais frágil e trajetórias escolares mais irregulares (a título de exemplo, consultar: sobre o perfil de estudantes de Pedagogia, Da Ros; Will; Cerny; Bazzo, (2001); sobre trajetórias profissionais docentes, Abrão (2001); sobre características socioeconômicas de professoras alfabetizadoras, Mamede (2001)). Isso indica, portanto, que, na escolha profissional docente, o desejo de realização moral é inversamente proporcional ao rendimento escolar. No entanto, essa

relação inversa precisa ser matizada, quando se trata de docentes do Ensino Superior. Para estes, sobretudo para os agentes ocupantes dos postos mais altos da carreira, a “realização cognitiva” comanda as opções profissionais.

Trocando em miúdos: para os agentes motivados pela realização moral, quanto mais fraco é o rendimento escolar, maior a propensão a ingressar no Magistério. Além disso – e a pesquisa anteriormente citada de Aparecida Joly Gouveia comprovou empiricamente –, a opção pelo Magistério é feita nos quadros de uma estrutura mental mais inclinada ao tradicionalismo. Segundo a autora (1970, p. 124), a opção pelo Magistério é feita por agentes mais propensos a ocupar o polo “tradicional”, por oposição ao polo “moderno”, da vida social. O polo tradicional, sumariamente caracterizado por índices tais como o apego à família e a valorização do modo de vida doméstico, de algum modo comanda as práticas profissionais posteriores sob a forma do *ethos* sacerdotal da docência.

A partir do argumento acima desenvolvido, tem-se a seguinte moldura do recrutamento para o Magistério: baixo rendimento escolar, realização moral e tradicionalismo. Esses três elementos conjugados, por vários motivos, se constituem em obstáculos à profissionalização dos professores, sobretudo das professoras ocupantes de postos no Magistério da Educação Infantil. Como já mencionada, uma característica da profissão, seguramente em seu sentido moderno, é a incorporação de conhecimentos transmitidos por meios garantidos e institucionalmente legitimados. O tipo de trabalho realizado pelo profissional “[...] requer conhecimento teórico, competência e discernimento que as pessoas comuns não possuem, podem não compreender completamente e não podem avaliar prontamente” (FREIDSON, 1998, p. 246). Isso sugere que o baixo rendimento escolar no Ensino Fundamental e Médio constitui, como é de se esperar, óbice na formação inicial, propriamente pedagógica, dos agentes, formação esta realizada em instituições de Ensino Superior. Isso será detalhado mais à frente.

Por sua vez, a inclinação moral e, de certo modo, o seu complemento, isto é, o tradicionalismo, configuram barreira ao profissionalismo porque dificultam a autonomização relativa das práticas, com o conseqüente impedimento da instauração da já citada ética laica, especificamente profissional e capaz de regular os padrões de comportamento profissional. Em termos práticos, isso se traduz na manutenção do *ethos* sacerdotal do Magistério. Esse *ethos* conforma as atitudes dos professores, assim como

o trabalho pedagógico, a um “sentido de missão” da docência, ao desejo e aspiração de transformar o mundo, à incorporação de orientações permanentemente normativas quando do exercício das atividades de ensino, enfim, ao sentimento de trazer para si “as dores do mundo”. Tudo se passa como se o mundo social esperasse dos professores a permanente “heroicização da vida”, e tudo se passa como se o mundo social relegasse os agentes do Magistério a um espaço social e cognitivo cujas características são o idealismo e o romantismo.

Uma vez confrontados com o – por vezes – duro cotidiano das escolas públicas e privadas, os professores são condenados, em razão da incorporação de disposições idealistas e românticas descompassadas relativamente às funções manifestas da escola, a viver e a suportar a sua profissão a partir de uma sequência quase ininterrupta de decepções, espécie de revanche imposta pela realidade à exaltação quase mágica – voltada a enobrecer a profissão e a própria atividade educacional – que viceja nos espaços de formação inicial. Seria suficiente citar que honorários baixos, jornada estafante e condições de trabalho deficitárias estimulam o abandono profissional (a análise de percalços profissionais do Magistério pode ser vista em Lapo; Bueno (2000); também em Pucci; Oliveira; Sguissardi (1991)). Talvez seja preciso acrescentar, em favor dos agentes do campo educacional, que essa exaltação da própria profissão não é produzida por alguma vontade malsã inclinada a relegar os professores a redutos sociais desprestigiados. Essa exaltação dos espíritos é o expediente produzido como mecanismo de recrutamento, portanto, de reprodução, por um campo de reduzidas gratificações tanto materiais quanto simbólicas, e, de mais a mais, é a paradoxal alquimia por meio da qual os agentes educacionais se conformam à posição duplamente dominada que ocupam, tanto em relação ao campo do poder como em relação à produção simbólica propriamente dita.

Seria necessário um minucioso trabalho de decodificação para trazer à luz todas as implicações do discurso pedagógico mais legítimo – repleto de verificações normativas, evidências indiscutíveis, eufemismos e termos encantatórios –, capaz, além de ocultar sistematicamente as condições sociais de sua própria produção, também de alimentar uma *doxa*, resultante do encontro quase miraculoso entre as disposições dominadas dos professores e as condições sociais de exercício do Magistério, cuja força normativa seria preciso desmontar para explicitar os obstáculos mais sutis à profissionalização

docente. Alguns exemplos seriam suficientes para ilustrar o que se quer dizer: “formação integral do educando”, “educação para a emancipação”, “humanização”, “encantamento pedagógico”, “poiésis educativa”, “formação de sujeitos críticos, competentes e participativos”, “educação para a autonomia do ser”, “plenitude educacional e ética”, “avaliação [como] ato acolhedor, integrativo e inclusivo (LUCKESI, 1997, p. 172), “sujeitos críticos a serviço da libertação [...] professores e alunos críticos e amorosos da liberdade” (FREIRE, 1996, p. 116) etc.

A realização moral anteriormente mencionada é ampliada na formação inicial dos professores em razão da própria especificidade da pedagogia. “A pedagogia”, observa Dürkheim (1995, p. 12), “não é outra coisa senão a reflexão aplicada tão metodicamente quanto possível às coisas da educação.” Para o autor francês, a pedagogia é um tipo intermediário entre a arte (prática pura sem teoria) e a ciência propriamente dita (teoria). É certo que a reflexão pedagógica toma a forma de teorias, mas apenas e tão-somente na medida em que estas constituem “sistematizações reflexivas de práticas”. Ou seja, as teorias pedagógicas têm por função não explicitar como as coisas são, porém dirigir a ação. O objetivo das teorias pedagógicas, acentua Dürkheim (1993, p. 77), “[...] não é descrever ou explicar o que é ou o que foi, mas determinar o que deve ser. Elas não se propõem exprimir fielmente realidades dadas, porém ditar preceitos de conduta. Elas não nos dizem: eis o que existe e quais as razões para isso, mas eis o que é preciso fazer”. Com outras palavras, as teorias pedagógicas são o que Dürkheim chama de “teorias práticas”. Enfim, a Pedagogia não é a educação, e o seu papel não é substituir a prática, mas guiá-la, esclarecê-la. O papel da Pedagogia, por conseguinte, não é estudar cientificamente o sistema da educação (tarefa da Sociologia, por exemplo, ou da Antropologia), mas refletir sobre ele e fornecer à ação (do professor, gestor, entre outros) prescrições que a dirijam.

Quando as prescrições voltadas a dirigir a ação se reduzem à exortação axiológica de caráter idealista e romântico, reforça-se na formação inicial dos professores a inclinação à realização moral. Seria um nunca acabar, se o argumento aqui desenvolvido pretendesse a catalogação de todas as evidências (extraídas da literatura especializada, das ementas e programas das disciplinas dos cursos de formação, assim como da produção discente e docente) disponíveis para descrever a atmosfera romântica e idealista dos ambientes de formação inicial, sobretudo, dos cursos de Pedagogia.

Destarte, desde os primeiros anos do curso, os futuros professores (isso vale menos para as licenciaturas ligadas às Ciências Exatas e mais para as ligadas às Ciências Humanas, crescendo exponencialmente em cursos de Pedagogia) são condicionados a ver as coisas da educação, a escola e as práticas profissionais sob o prisma do “deve ser”, dos valores mais transcendentais, das normas e padrões quer socialmente aceitos, quer almejados. Decerto, não seria exagero afirmar que a regulação moral impregna inteiramente a maioria, senão a totalidade, dos ambientes formativos de professores no País (sobre a formação docente em cursos de Pedagogia, consultar Ferreira (2002), Guedes e Chaves (2003). Isso por conta tanto da dimensão propriamente normativa da Pedagogia quanto da cultura transformativa que viceja nesses espaços de formação. No Brasil, produto da cultura de esquerda da década de 1980, essa cultura transformativa é abstrata e meramente axiológica. Abstrata porque, na ausência de uma análise das reais condições sociais de produção das práticas educativas, oculta que

[...] é preciso tanto talento e capacidade criadora para “manter” certas formas de vida, ao longo do tempo e através de inúmeras alterações concomitantes ou sucessivas das condições materiais e morais da existência humana, quanto para “transformar” certas formas de vida, reajustando-as constantemente às alterações concomitantes ou sucessivas das condições da existência humana. (FERNANDES, 1987, p. 172).

Essa cultura transformativa é também axiológica, como anteriormente referido, pois valoriza a educação sob o exclusivo signo do bom e do ideal, dissimulando o fato de que a educação, em geral, e a escolar, em particular, está implicada, sob formas tão mais eficazes quanto mais invisíveis, nas técnicas sociais de conformação das consciências e dos corpos, das vontades e das práticas dos indivíduos.

Resulta da imersão nesses espaços de formação que os futuros professores incorporam, sem disso terem consciência, às suas disposições profissionais as disposições contestadoras que os conduzem à “revolta afetiva” típica do corpo docente. Essa revolta – “[...] contra as manifestações visíveis do sistema, que, desse modo, permanece ao abrigo de questionamentos” (PEREIRA, 2001, p. 135) – tanto reforça a já citada sequência quase

ininterrupta de decepções que acometem os professores como impede a “distância ao papel”, isto é, a tomada de posição que conduz o agente a guiar a sua ação pela ética profissional e pelos ditames específicos, técnicos de sua profissão.

Formação inicial e reestruturação contínua

Nesta altura, estabelecido o quadro geral do recrutamento de professores e delineadas algumas noções sobre os obstáculos à profissionalização docente, convém interrogar sobre as relações entre formação inicial, formação continuada e profissionalização. Convém, igualmente, interrogar quais aspectos da atividade docente exigiriam mais profissionalização.

Seria preciso deter-se nas relações entre a educação e as estruturas sociais para evidenciar que a formação inicial e continuada de professores apenas acelera ou retarda a profissionalização. Por si, tanto a formação inicial quanto a formação continuada não podem alterar substancialmente o grau de profissionalismo alcançado pelos docentes (PERRENOUD, 2003, p. 139-146). Isso em razão do seguinte fato: se a profissionalização está, como tudo sugere, associada à elevação real do nível de competências de certo corpo de profissionais, a qualificação não pode, no entanto, sob pena de receber as sanções sociais correspondentes (tais como o desemprego), se realizar atendendo apenas aos imperativos virtuais do nível de qualificação global dos profissionais do campo considerado. Além disso, a elevação do nível de qualificação de uma profissão pode não refletir “[...] mudanças significativas na educação e competência reais necessárias para a [sua] efetiva produtividade” (FREIDSON, 1998, p. 152). Quer dizer, embora a qualificação esteja, em geral, associada à profissionalização, deve-se considerar que a elevação da qualificação pode não estar diretamente relacionada às necessidades funcionais exigidas à realização de um específico tipo de trabalho, produtivo ou não.

Esse impeditivo sugere, assim, que a formação inicial e continuada dos profissionais da educação atende a necessidades de ordem estrutural, são conformadas pela ação do Estado na forma de políticas públicas e tem algo a ver com o volume global dos salários socialmente disponíveis para essa atividade, com as condições de trabalho aceitas, correlativos práticos da qualificação, com as normas vigentes do corpo de profissionais, enfim,

com o estado geral da estrutura do mercado de produção e circulação de bens educacionais. Em termos práticos, e exemplificando, se, de alguma forma, uma instituição de ensino superior ou qualquer outra aprofundasse a formação docente até um patamar acima da formação praticada pelas demais instituições, os profissionais assim formados sofreriam as sanções objetivamente impostas por esse mercado simbólico pelo simples fato de estarem sobrequalificados.

Importa, então, reter que a formação inicial e continuada de professores apenas acelera ou retarda a profissionalização, conforme já mencionado. Estudos empíricos longitudinais poderiam estabelecer que tipo de formação, inicial e continuada, acelera e que tipo retarda a profissionalização. As objetivações parciais dos agentes do campo educacional, sobretudo os analistas, se limitam ao escrutínio das opções de formação consideradas as mais legítimas e mais consentâneas com seus perfis ideológicos. Formação para a racionalidade técnica, dizem uns, formação para a racionalidade prática, dizem outros:

A partir do início da década de 1990, vêm sendo incorporadas ao debate sobre formação docente análises centradas no cotidiano escolar e na valorização dos saberes e práticas docentes, dando destaque ao espaço escolar como local onde se efetiva o “fazer” do professor. Como reação ao modelo da racionalidade técnica, que desconsidera a complexidade da sala de aula, esse movimento acaba por apontar uma tendência pautada na racionalidade prática. (TEIXEIRA, 2005, p. 7).

Independente dessas descrições, o fato é que a formação inicial e continuada de professores capaz de acelerar a profissionalização implica a incorporação de disposições estruturadas que comandam a ação ou, com outras palavras, a incorporação dos saberes, simultaneamente teóricos e práticos, que orientam o profissional no trabalho de campo (formação inicial) e, além disso, a reativação dessas disposições num cenário de reestruturação contínua dos saberes e das práticas (formação continuada). Em termos mais específicos, e exemplificando, isso quer dizer que um profissional adequadamente formado para alfabetizar crianças carrega como capital incorporado todo o passado da Pedagogia e todo o presente das técnicas de

alfabetização, manuseando isso tudo com a familiaridade só proporcionada pela imersão ótima numa instância de produção (ambiente formativo inicial) e atualizando continuamente o presente das técnicas (reestruturação contínua, em exercício).

A imersão anteriormente aludida implica a incorporação prática, quase corporal, de técnicas tão precisas quanto possíveis e das teorias práticas capazes de comandar o trabalho pedagógico, bem como a gestão das escolas e do sistema, com a objetividade só tornada possível graças à dispensa das assim chamadas tomadas de consciência, por um lado, e, por outro, das ações tidas como inconscientes, ou seja, as flutuações erráticas dos comportamentos não profissionais. Isso implicaria, além da incorporação do já citado referente empírico de caráter deontológico a partir do qual os profissionais exercem o controle interno dos comportamentos não legítimos, a apropriação de

[...] um conhecimento mais aprofundado do funcionamento do leitor e do leitor aprendiz; [...] um conhecimento mais aprofundado dos processos de aprendizagem da leitura e da sua diversidade; [...] uma melhor apreciação dos códigos e heranças culturais, bem como das atitudes e gostos pessoais postos em prática na aprendizagem da leitura; [...] um melhor domínio de uma gama de métodos e medidas didáticas convenientes a esta diversidade. (PERRENOUD, 2003, p. 142).

Isso não diz muito sobre o rendimento do trabalho pedagógico, visto que o que determina este rendimento está além do âmbito de ação imediata do professor, ou seja, está na estrutura socialmente disponível de distribuição dos capitais culturais legítimos e legitimados pela escola, e isso se traduz, em termos práticos, no capital cultural da família da criança, no domínio que esta faz dos códigos linguísticos, se tais códigos são elaborados ou restritos, na ocorrência familiar de ações que colimam a alfabetização (mobilização cotidiana do capital cultural incorporado e objetivado), no estado do capital de relações sociais da família, no uso e na forma de uso de produtos culturais legítimos etc.

Além disso, o que determina a eficácia do trabalho pedagógico é a existência ou não, na esfera doméstica da criança, das redes internas de admoestações e incitações que conformam os *habitus* e regulam as estratégias

cotidianas adequadas aos arbitrários mais legítimos (escolares, culturais, sociais, entre outros; a análise da produtividade do trabalho pedagógico em Bourdieu; Passeron (1992, p. 43-64)). No exemplo citado, portanto, a formação inicial indicaria, apenas e tão-somente, a qualificação do professor para produzir eventos alfabetizadores, e a reestruturação contínua atualizaria essa qualificação. Posto no imperativo profissional de produzir eventos alfabetizadores, ainda no exemplo considerado, observação provavelmente extensível ao Magistério em geral, o professor encontraria potencialmente disponível o caminho – estritamente profissional – de uma ética da responsabilidade no que diz respeito ao combate ao analfabetismo: nem a fatalidade do insucesso, por um lado, nem a espera de milagres, por outro (PERRENOUD, 2003, p. 142).

A base desse realismo se encontra tanto no capital cultural incorporado, ou seja, na apropriação de todo o passado da Pedagogia e do presente das técnicas de ensino, superando, por conseguinte, as falsas dicotomias pedagógicas que opõem teoria à prática, conteúdo à técnica, entre outras, quanto na compreensão interpretativa da funcionalidade do sistema de ensino nas sociedades contemporâneas. Isto implicaria esforço destinado quer à apreensão das lógicas das aprendizagens, quer à apreensão dos mecanismos por meio dos quais a escola é cúmplice da ordenação lógico-moral do mundo. Seguramente, isso configuraria o oposto imediato tanto do cinismo das práticas mais derrisórias decorrentes dos automatismos pedagógicos cegos quanto do profetismo consentâneo às exortações de uma pedagogia reduzida a conteúdos moralizantes.

Coagidos pelas já mencionadas exortações morais dos cursos de formação inicial e, ao mesmo tempo, submetidos ao jogo cruzado de condicionantes sociais que não dominam, os professores atribuem a si mesmos os fracassos e sucessos escolares de seus alunos, como se de fato dominassem os processos sociais cuja lógica reside, não no interior da escola, porém na inserção da escola na distribuição dos capitais, nas estratégias de distinção entre as diferentes classes e os grupos sociais, enfim, nessas formas quase irreconhecíveis de lutas de classes que são as lutas simbólicas de classificação social (CHAMPAGNE, 1996, p. 21). Em resumo: em todas as profissões, a qualidade e a produtividade do trabalho executado são afetadas pela ignorância e inaptidão do profissional. Certamente, o trabalho de um docente inapto afeta a aprendizagem de seus alunos. Porém, se as

disposições estruturadas que comandam a ação do professor e controlam a ignorância e a inaptidão são requisitos necessários à eficácia do trabalho pedagógico, não são suficientes.

Profissionalismo e eliminação branda

Como já antecipado, convém interrogar quais aspectos da atividade docente exigiram uma maior profissionalização. E, quanto a isso, o que se pode afirmar é que as alterações morfológicas ocorridas nas últimas décadas nos sistemas de ensino formal sugerem que o maior desafio à profissionalização docente, na época contemporânea, reside precisamente na eliminação branda praticada nas escolas, ou seja, nessa modalidade muito sutil de exclusão cujo término é constituir o contingente dos repetentes e dos evadidos, dos eternamente às voltas com percursos escolares intermitentes, quando não interrompidos. O combate à eliminação branda é um desafio à profissionalização, pois a permanência dessa forma de exclusão solapa a razão de ser social do Magistério e condena os professores ao autoengano, ou seja, à mentira de si mesmo, na medida em que os professores não a reconhecem ou, independentemente de suas vontades, a ocultam, como se tratasse de algo natural a respeito do qual nada resta a fazer senão manter a indiferença (para um impressionante relato do mal-estar que acomete docentes diretamente envolvidos com a eliminação branda, ver as memórias de um professor de Liceu de Ensino Profissional de periferia de Paris (REVOL, 2000), cuja realidade de “escola problemática” seguramente não é estranha ao Brasil).

Os excluídos pela eliminação branda são os eliminados durante o trajeto escolar ou os de prolongado trajeto. Esses agentes, em geral, não obtêm recompensas materiais e simbólicas pelos anos de escolaridade. A eliminação branda está associada aos modelos de conhecimento e cultura legitimados pela escola, cujos códigos são adequados a um tipo de aluno proveniente das camadas médias e altas da sociedade. Os alunos alocados nas posições mais inferiores das escalas sociais são coagidos, pelas inúmeras transações imperceptíveis dos códigos de linguagem, de comportamento, dos conceitos abstratos etc., a se sentirem discriminados e marginalizados num meio cultural que lhes é estranho e até hostil (isso talvez explique a resistência dos pais de crianças e jovens das camadas populares a responderem afirmativamente ao convite amiúde feito pelas direções de escolas para

participarem ativamente da escolarização de seus filhos e colaborarem com os professores). Além disso, o fundamento da eliminação branda reside nos modos pelos quais a escola se insere nas relações de forças entre as classes sociais, nas relações de dominação e nas estratégias de distinção dos grupos sociais, enfim, nas formas por meio das quais a escola contribui, à revelia dos profissionais do campo educacional, para a reprodução das estruturas sociais.

Até fins dos anos 1950 (Europa e EUA) ou meados dos anos 1970 (Brasil), o sistema de ensino público gozou de relativa estabilidade. Operava-se uma seleção interpretada como “natural” (eliminação precoce e brutal das crianças oriundas de famílias culturalmente desfavorecidas). A partir dessas datas, ocorreram mudanças no sistema em razão da entrada no jogo escolar, como já mencionado, de categorias sociais até então praticamente ignoradas. Sem trunfos, desapossados, sem a caução proporcionada pelos capitais que conferem legitimidade, potencializam e amparam as aspirações sociais, os agentes desses grupos e categorias sociais estão condenados a suportar todas as coações decorrentes dos processos de seleção social e escolar.

De fato, a escola pratica classificações escolares por meio de sanções específicas, como a avaliação, em agentes socialmente selecionados (sobre os graus de proteção às classificações escolares, na forma de repetência escolar, a partir de indicadores socioeconômicos, étnicos e culturais (ALVES e ORTIGÃO, 2005)). Em vista disso, a eliminação branda opera com a ativação de dois mecanismos encadeados:

- ♦ por um percurso escolar longo e sofrido, cheio de paradas, avanços e recuos, de modo que os agentes se encontram em idade social defasada ao concluí-lo, não podendo mais, ou podendo muito pouco, obter as recompensas pelos esforços realizados; e
- ♦ se não fracassarem, este o destino mais provável, terão obtido um diploma relativamente desvalorizado, embora tenham aparentemente tido todas as oportunidades.

Os mecanismos da eliminação branda fazem colimar por conseguinte, um percurso longo e acidentado com um diploma que não garante a adequação entre a chancela legal e o posto ocupado, ou seja, entre as aspirações proporcionadas pelo diploma e os retornos materiais e simbólicos daí resultantes. Neste caso, os agentes socialmente selecionados, geralmente estudantes de famílias das classes populares, estarão condenados a uma “[...]”

exclusão sem dúvida mais estigmatizante que no passado: mais estigmatizante na medida em que tiveram, na aparência, ‘suas chances’” (BOURDIEU, 1997, p. 483). Enfim, a força da eliminação branda reside na simulação de equidade e continuidade.

A dificuldade de combater, com as armas profissionais do Magistério, essa modalidade de exclusão social (a eliminação branda) reside não apenas no desconhecimento, que implica formas absolutas de reconhecimento, mas também no fato de o combate à exclusão ser travado com instrumentos cognitivos produzidos pelas estruturas sociais que produziram a exclusão. Um exemplo desse paradoxo, quer dizer, o combate à exclusão a partir das categorias mentais produzidas pela exclusão, pode ser visto na inadequação e inconveniência teórica e metodológica do uso do termo “inclusão”, tão presente no discurso pedagógico de exortação e edificação em voga na análise educacional brasileira mais recente (sobre isso e sobre o conservadorismo encapuzado na retórica da “inclusão”, BONETI, 2005). Desse ponto de vista, os cursos de formação inicial de professores não ajudam muito. Os ambientes idealistas e românticos não são os mais aptos a trazer à luz os mecanismos mais ocultos de exclusão social e escolar, na medida em que não fornecem os meios reflexivos para superar as antinomias do “pensamento de exclusão” criado pela sociedade da exclusão.

Algumas considerações complementares

Neste texto, argumentou-se que a formação inicial e continuada mais adequada aos objetivos da profissionalização estaria genericamente direcionada à incorporação prática do capital pedagógico, com a conseqüente apropriação de todo o passado da Pedagogia e o presente das técnicas de ensino, por um lado, e, por outro, estaria voltada para o desenvolvimento (ou consolidação) de uma ética propriamente profissional que permitisse ao professor, não aderir ao cinismo ou à inação da impotência, porém encarar com realismo o fato de que o princípio explicativo para as desigualdades diferenciais diante da escola e da cultura das diferentes classes e grupos sociais talvez se situe alhures. Quer dizer, talvez resida no capital cultural e no *ethos* relativamente à escola das famílias dos alunos, considerando que o capital cultural e o *ethos* se combinam para definir tanto as condutas na escola (chances objetivas) como as atitudes (aspirações subjetivas) diante

da escola (BOURDIEU, 1998a). Isso põe a formação inicial e continuada não no âmbito da produção da crença, porém no cenário da interpretação das relações extremamente complexas entre as estruturas sociais e o sistema de ensino como sistema estruturado de agentes e instituições, cuja função própria é tanto a inculcação de arbitrários culturais legítimos como o “[...] controle juridicamente sancionado dos resultados da inculcação” (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 65).

Pode-se verificar – tarefa excedente aos propósitos deste estudo – que o pensamento pedagógico atualmente dominante no Brasil, decorrente em parte do enorme efeito de campo produzido pelos escritos de Paulo Freire, encerra tacitamente, dissimuladas por um discurso cujo realismo é apenas nominal, teses antropológicas idealistas, como, por exemplo, a da libertação do indivíduo pelas vias da conscientização, das cadeias e dos vínculos sociais tidos como opressivos, a despeito das evidências empíricas segundo as quais “[...] as paixões do *habitus* dominado (do ponto de vista do gênero, da etnia, da cultura ou da linguagem) [...] não são das que se podem sustar por um simples esforço da vontade, fundada sobre uma tomada de consciência libertadora” (BOURDIEU, 1998b, p. 45).

Posto isto, seria o caso de observar que a literatura pedagógica de exortação e edificação moral, sob o conveniente álibi da transformação social, talvez se constitua, afinal de contas, por um paradoxo apenas aparente, num poderoso instrumento de manutenção da ordem social.

Além disso, seria preciso também observar que, coagidos pelas lutas de distinção propriamente acadêmicas e, ao mesmo tempo, politizados e heterônomos, os cursos de formação inicial e continuada de professores (em especial, os de Pedagogia) adotaram, sem reserva mental, as retóricas produzidas por intelectuais e para o consumo de intelectuais. Por consequência, esses cursos são pouco práticos, desprezam a prática e inflacionam artificialmente as potencialidades de intervenção política dos profissionais da educação. Para evidenciar o desprezo pela prática nesses cursos, seria bastante citar os inúmeros expedientes usados para inculcar a oposição fictícia entre *prática*, associada a índices negativos tais como utilitarismo, ativismo, necessidades imediatas, fragmentação, objeto, repetição, espontaneísmo, homem comum, entre outros, e *práxis*, relacionada a atributos positivos tais como transformação, ação consciente e intencional, conhecimento, sujeito, processo, intelectual, político etc. (um exemplo

recente de ocorrência dessa oposição pode ser visto em Kuenzer, (2004)). O paradoxo disso tudo é que os usuários desses cursos de formação, pelos reduzidos capitais disponíveis, não são os agentes mais aptos e dispostos a ingressar nesses jogos intelectuais escolásticos.

Enfim, justamente porque estão repletos de conteúdos normativos e exortações morais, e jejunos de instruções técnicas e procedimentos práticos, os cursos de formação inicial de professores não contribuem, em geral, para a profissionalização, visto reduzirem-se à produção da crença moral. Isso sobrecarrega a formação continuada, pois, em vez da atualização estruturante de disposições específicas (o *habitus* do professor), a formação continuada se condena a suprir carências pretéritas e, desse modo, contribui, à revelia dos agentes, para a reprodução do círculo eterno da menoridade docente, quer dizer, o professor como agente que nunca está formado ou, com outras palavras, para a reprodução do inferno da moratória profissional perpétua.

Referências

ABRÃO, José C. Quando professores e professoras do Ensino Fundamental relatam suas trajetórias profissionalizantes. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24. 2001. Caxambu, MG. *Anais eletrônicos...* Caxambu, MG, 2001. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/24/T0801763948395.DOC>>. Acesso em: 29 nov. 2005.

ALVES, Fátima; ORTIGÃO, Isabel. A repetência escolar e os diferentes tipos de capital: um estudo a partir dos dados do SAEB-2001. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28. 2005. Caxambu, MG. *Anais eletrônicos...* Caxambu, MG, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/28/textos/gt14/gt14267int.rtf>>. Acesso em: 1 dez. 2005.

BONETI, Lindomar W. *Educação inclusiva ou acesso à educação?* In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28. 2005. Caxambu, MG. *Anais eletrônicos...* Caxambu, MG, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/28/textos/gt11/gt11153int.rtf>>. Acesso em: 9 dez. 2005.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998a.

- BOURDIEU, Pierre. *La domination masculine*. Paris: Seuil, 1998b.
- BOURDIEU, Pierre. (dir.). *A miséria do mundo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- CHAMPAGNE, Patrick. *Formar a opinião: o novo jogo político*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- DA ROS, Silvia Z. et al. Fala, Pedagogia: um estudo sobre o perfil acadêmico dos estudantes e suas opiniões sobre este curso da UFSC. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24. 2001. Caxambu, MG. *Anais eletrônicos...* Caxambu, MG, 2001. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/24/T0829286813401.doc>>. Acesso em: 29 nov. 2005.
- DURKHEIM, Émile. *A evolução pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- DURKHEIM, Émile. *Education et sociologie*. 4. ed. Paris: PUF, 1993.
- FERNANDES, Florestan. A Educação numa sociedade tribal. In: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice M. (Org.). *Educação e sociedade*. 13. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1987.
- FERREIRA, Zeila M. Investigando o saber docente do professor do Curso de Pedagogia. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25. 2002. Caxambu, MG. *Anais eletrônicos...* Caxambu, MG, 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/25/excedentes25/zeilamirandaferreirat08.rtf>>. Acesso em: 29 nov. 2005.
- FREIDSON, Eliot. *Renascimento do profissionalismo: teoria, profecia e política*. São Paulo: EDUSP, 1998.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz & Terra, 1996.
- GOUVEIA, Aparecida J. *Professoras de amanhã: um estudo de escolha ocupacional*. São Paulo: Pioneira, 1970.
- GUEDES, Adriane O.; CHAVES, Iduina B. M. Cultura e ideário pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense/

- Niterói. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26. 2003. Poços de Caldas, MG. *Anais eletrônicos...* Poços de Caldas, MG, 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/26/trabalhos/adrianneogedaguedes.rtf>>. Acesso em: 29 nov. 2005.
- KUENZER, Acácia Z. A Relação entre teoria e prática na educação profissional. In: ROMANOWSKI, J. P. et al. *Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente*. Curitiba: Champagnat, 2004.
- LAPO, Flavinês R.; BUENO, Belmira O. *Professores retirantes: um estudo sobre a evasão docente no Magistério público do Estado de São Paulo (1990–1995)*. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23. 2000. Caxambu, MG. *Anais eletrônicos...* Caxambu, MG, 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/23/textos/0806t.PDF>>. Acesso em: 29 nov. 2005.
- LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- MACHADO, Nilson J. *Cidadania e educação*. São Paulo: Escrituras, 1997.
- _____. *Educação: valores e projetos*. São Paulo: Escrituras, 2000.
- MAMEDE, Inês Cristina de M. *Professoras alfabetizadoras: quem são, o que pensam e como alfabetizam*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24. 2001. Caxambu, MG. *Anais eletrônicos...*, Caxambu, MG, 2001. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/24/T0846336808728.doc>>. Acesso em: 29 nov. 2005.
- NOGUEIRA, Maria Alice. *Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28. 2005. Caxambu, MG. *Anais eletrônicos...*, Caxambu, MG, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/28/textos/gt14/gt14214int.rtf>>. Acesso em: 7 nov. 2005.
- PASSERON, Jean-Claude. *Le sociologue en politique et vice versa: enquêtes sociologiques et réformes pédagogiques dans les années 1960*. In: BOUVERESSE, Jacques; ROCHE, Daniel. (dir.). *La liberté par la connaissance: Pierre Bourdieu (1930–2002)*. Paris: Odile Jacob, 2004.
- PEREIRA, Gilson R. de M. *Servidão ambígua: valores e condição do*

Magistério. São Paulo: Escrituras, 2001.

PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 2003.

PUCCI, Bruno; OLIVEIRA, Nelson R.; SQUISSARDI, Valdemar. O processo de proletarização dos trabalhadores em educação. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 91-108, 1991.

REVOL, Nicolas. *Maldito profe!* Porto: Campo das Letras, 2000.

RIBEIRO, José Querino. Formas do processo educacional. In: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice M. (Org.). *Educação e sociedade*. 13. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1987.

TEIXEIRA, Vania L. A formação continuada de professores em um sistema municipal de ensino: o repensar da gestão pedagógica. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28. 2005. Caxambu, MG. *Anais eletrônicos...* Caxambu, MG, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/28/textos/gt08/gt081286int.doc>>. Acesso em: 7 nov. 2005.

The professional moratorium of teaching: a sociological essay

Abstract

The purpose of this article is to analyze the professionalization of teaching in the current state of Brazilian education. The analysis looked at recruitment, that is the conditions of choosing this specific occupation; initial education, that is, the processes by which the necessary physical and cognitive dispositions are incorporated to this profession; and continued education, or the continuous restructuring of these dispositions. The professional exercise is defined as action based on strategies guided by objectives, which require different forms of knowledge incorporated by guaranteed and institutionally legitimated means, and as actions guided by an ethics capable of regulating behavior in the exercise of professional activities. It is based on the understanding that the opposition between “cognitive realization” and “moral realization” commands the recruitment of teachers and in many ways, conditions their professionalization process. Once confronted with another index, the educational output of the agents themselves, the opposition mentioned allows clarifying the current situation of recruitment for entrance into the teaching profession, above all in its lowest positions, that of elementary school education, and

La moratoire professionnelle du magistère: essai d'interprétation sociologique

Résumé

L'objectif de ce texte est d'aborder une professionnalisation du magistère dans l'état actuel du domaine éducatif brésilien. On soumet à l'analyse le recrutement, ce qui signifie les conditions de choix de cette occupation spécifique; la formation initiale, c'est-à-dire, les procédés par lesquels sont incorporées les dispositions physiques et cognitives nécessaires à l'exercice de ce métier; et la formation continue soit, la restructuration continue de ces dispositions. On définit l'exercice professionnel comme action basée sur des stratégies orientées par des objectifs, qui présupposent des connaissances incorporées par des moyens garantis et légitimés par l'institution, et en plus, comme action orientée par une éthique qui puisse réglementer les normes de comportement lors de l'exercice des activités professionnelles. On part de la proposition selon laquelle l'opposition entre la “réalisation cognitive” et la “réalisation morale” conduit le recrutement d'enseignants et, sous plusieurs aspects, conditionne les voies de la professionnalisation. Une fois confrontée à un autre indice, le rendement proprement scolaire des agents, l'opposition men-

makes it possible to understand the subsequent developments of professionalization in the modalities of initial and continued education.

Key words: Teachers – Teacher education. Careers – Training. Permanent Education.

tionnée permet d'éclairer le cadre de recrutement actuel pour l'admission dans la profession enseignante, surtout dans les postes les plus inférieurs, celui du magistère de l'éducation infantile, et permet aussi de comprendre les déclenchements résultants de la professionnalisation, dans les modalités de formation initiale et continue.

Mots-clés: Professeurs – Formation. Carrières – Formation. Education continue.

Gilson Ricardo de Medeiros Pereira

E-mail: gilsonr.mp@gmail.com

Maria da Conceição Lima de Andrade

E-mail: mconceicao@furb.br

Recebido em: 20/2/2008

Aprovado em: 5/5/2008