

PROFISSÃO DOCENTE

As profissões são ocupações que requerem um conhecimento especializado, uma capacitação educativa de certo nível, controle sobre o conteúdo do trabalho, organização própria, autorregulação e normas éticas.

Tenti Fanfani caracteriza uma profissão como “uma combinação estrutural de três características típicas: conhecimento credenciado mediante títulos, autonomia no desempenho e prestígio, e reconhecimento social” (TENTI FANFANI, 1995, p. 20). Em relação à docência como profissão, existe um longo debate acerca das condições de possibilidade de exercê-la, limitadas tanto pelos diferentes níveis de formação e atualização, como pelos diferentes níveis de autonomia e reconhecimento, que, desde os anos setenta, em particular, refletem-se em suas lutas e organizações como trabalhadores/as em defesa de seus direitos.

Alguns autores (BURBULES; DENSMORE, 1992; FELDFEBER, 2004; IMEN, 2010) questionam o discurso hegemônico sobre "profissão" docente, porque se fundam numa ideologia legitimadora de caráter elitista, discriminadora, que reproduz no plano do conhecimento a estrutura hierárquica e desigual da sociedade. Contudo, também não aderem à categoria de “semiprofissão” em que se enquadra a atividade docente, baseada em relativas limitações enquanto à autonomia, à especialização e ao reconhecimento.

No marco das políticas neoliberais que orientaram as reformas dos anos 90, a ideia do docente como profissional aparece com maior força, renovando o modelo tecnicista que se instalou em meados do século XX. A partir dessa lógica tecnocrática, afirma Feldfeber (2004), definiram-se, desenharam e implementaram as políticas de profissionalização docente a partir dos escritórios centrais, participando os interessados apenas da execução, apesar da retórica de autonomia expressada nos documentos das agências internacionais. Em um encontro de 1993, define-se profissionalização como “o desenvolvimento sistemático da educação fundamentado na ação e no conhecimento especializado, de maneira que as decisões sobre o que é aprendido, como isso é ensinado e quais as formas

organizativas para que isso aconteça, sejam tomadas de acordo com os avanços dos conhecimentos científicos e técnicos, os marcos de responsabilidade preestabelecidos, os critérios éticos que regem a profissão e os diversos contextos e características culturais” (UNESCO/OREALC apud MENGHINI, 2005).

A questão chave é que partindo desses enfoques identifica-se “profissionalização” com melhoramento do ensino e vincula-se diretamente com a qualidade da educação, depositando a responsabilidade do funcionamento do sistema sobre os docentes e deixando de lado a responsabilidade principal do estado e os componentes políticos, sociais e institucionais dos problemas educativos. Essa ressignificação do termo se apoia em duas premissas implícitas: a aceitação das políticas de “ajuste”, que reduzem os recursos do Estado e, portanto, os destinados à educação, e o juízo negativo generalizado acerca do desempenho dos docentes, aos que se responsabiliza pela baixa qualidade da educação (BATALLÁN, 2007)

De acordo com Menghini (2005), desvirtua-se a reclamação coletiva dos docentes – serem respeitados e tratados como profissionais da educação – quando os governos e as agências associam a profissionalização a medidas que implicam transferência de responsabilidades estatais e institucionais aos agentes individuais, também quando se delega a responsabilidade de atender graves problemas de aprendizagem e de origem social em geral, com recursos escassos ou nulos e a conseqüente carga laboral.

A mudança na lógica política de vários países e a importante reação ao neoliberalismo-neoconservadorismo produziu um “deslocamento das demandas de profissionalização para um modelo que propõe o desenvolvimento profissional, os docentes continuam sendo o “objeto” da política, antes que os sujeitos centrais em sua definição” (FELDFEBER, 2004).

Fernández Enguita (2001) propõe um modelo de profissional democrático no qual “aquilo que define a profissionalidade (além do nível e da amplidão da qualificação necessária) não seria mais a autonomia, a definição de uma jurisdição como âmbito exclusivo de competências, como no modelo liberal; nem a disciplina, a disponibilidade para os fins da organização e integração no corpo, como no modelo burocrático. Seria o compromisso com

os fins da educação, com a educação como serviço público: para o público (igualitário, em vez de discriminatório) e com o público (participativo, em vez de imposto).”

MÓNICA EVA PINI

BATALLÁN, G. *Docentes de infancia*. Buenos Aires: Paidós, 2007.

BURBULES, N. Y.; DENSMORE, K. Los límites de la profesionalización en la docencia. *Educación y Sociedad*, Madrid, n.11, p.67-83, 1992.

FELDFEBER, M. Los imperativos de autonomía y profesionalización docente: el caso de la reforma educativa en Argentina de los 90. *Trabalho e Educação*, Belo Horizonte, v. 13, n. 2, ago./dez. 2004.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. A la busca de un modelo profesional para la docencia: ¿liberal, burocrático o democrático? *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, n. 25, ene/abr. 2001. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/rie25a02.htm>>. Acesso em: maio 2010.

IMEN, P. *En torno a la "profesionalización docente" y las instituciones educativas*: apuntes para el debate. Buenos Aires: Fundación de Investigaciones Sociales y políticas, Disponível em: <<http://www.fisyp.org.ar/Imen.ProfesDocente.htm>>. Acesso em: maio 2010.

MENGHINI, R. El discurso de la profesionalización de la docencia. *Contextos de Educacion*, Córdoba, n.5, 2005. Disponível em: <<http://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/05/Menghini.htm>> Acesso em: maio 2010.

TENTI FANFANI, E. Una carrera con obstáculos: la profesionalización docente. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Buenos Aires, Año 4, n. 7, p.17-25, 1995.