

A (des)valorização dos professores de Ciências

The recognition of science teachers

Luiz Felipe de Moura da Rosa

PPGEnFis/UFRGS
profluizfis@gmail.com

Bianca Vasconcelos do Evangelho Franco

PPGEnFis/UFRGS
biancadoevangelho@gmail.com

Kaluti Rossi De Martini Moraes

PPGEnFis/UFRGS
kaluti.moraes@gmail.com

Resumo

Neste trabalho, buscamos explorar o fenômeno da valorização dos professores, especialmente de Ciências exatas e da natureza. De modo a organizar a apresentação dos nossos objetivos neste trabalho, recorreremos à adoção de uma estrutura balizada pelas seguintes questões norteadoras: *i. Por que um professor de Ciências deveria ser valorizado?* e *ii. Como podemos valorizar esses professores?* Para responder a estas questões, buscamos recorrer a referências do campo de formação de professores. Nossa resposta, para a primeira pergunta, orbita o reconhecimento dos professores enquanto intelectuais que produzem conhecimento educacional a partir de sua prática. Já sobre a segunda questão, indicamos a necessidade de políticas públicas mais eficientes que promovam a valorização dos professores. Por fim, discutimos potenciais impactos de nossas asserções para a área de Educação em Ciências.

Palavras chave: valorização do magistério, formação de professores, Ensino de Ciências

Abstract

This work, we seek to explore the phenomenon of recognition of teachers, especially in exact sciences and nature. In order to organize the presentation of our objectives in this work, we resorted to the adoption of a structure based on the following guiding questions: *i. Why should a Science teacher be recognized?* and *ii. How can we recognize these teachers?* To answer these questions, we seek to resort to references from the field of teacher education. Our answer to the first question revolves around the recognition of teachers as intellectuals who produce educational knowledge from their practice. On the second question, we indicate the need for more efficient public policies that promote the recognition of teachers. Finally, we discuss potential impacts of our assertions for the field of Science Education.

Key words: recognition of teaching, teacher education, science education

Introdução

Neste trabalho, buscamos explorar o fenômeno da valorização dos professores, especialmente de Ciências exatas e da natureza, isto é, nos propomos a compreender os impactos da (des)valorização destes profissionais. Salientamos que há uma especificidade ao olharmos para professores de Ciências, que se justifica pela singularidade dos conhecimentos portados por eles, internalizados ao longo de sua formação inicial.

O investimento necessário para se tornar professor, permanecer na profissão e desenvolver-se profissionalmente de forma continuada pode ser grande demais frente a imagem negativa consolidada socialmente do ser professor (JACOMINI; PENNA, 2016). Jacomini e Penna (2016) defendem, no contexto brasileiro, que o pouco reconhecimento e a desvalorização social dos professores se justificam pelas amplamente conhecidas condições de trabalho precarizadas para o exercício da docência. Fatores como a violência escolar nas escolas públicas, a baixa remuneração salarial, jornadas laborais que implicam afazeres externos ao ambiente de trabalho, os desrespeitos e ataques oriundos dos gestores públicos e as diversas tentativas de controle do trabalho de diferentes setores da sociedade implicam essa imagem negativa do profissional.

Salientamos, inclusive, que se faz presente na literatura o questionamento sobre o magistério ser, ou não, uma profissão (TARDIF, 2017). Um dos elementos que caracterizam uma profissão, segundo Tardif (2017), é a legitimação do trabalho ser restrito aos membros de determinada categoria profissional. Nesse sentido, sobre as tentativas de controle do trabalho do docente, externas à sua sala de aula, Contreras (2002) tece uma discussão sobre o que chama de *proletarização do trabalho docente*. Para o autor, a desvalorização política e social e a própria precarização do trabalho fomentam uma perda de autonomia dos professores sobre o próprio trabalho. Em contraposição, o processo de profissionalização docente emerge na busca por reconhecimento, valorização e prestígio social visando a autonomia do docente na qualidade do ensino (CONTRERAS, 2002).

De modo a organizar a apresentação dos nossos objetivos neste trabalho, recorreremos à adoção de uma estrutura balizada pelas seguintes questões norteadoras: *i. Por que um professor de Ciências deveria ser valorizado?* e *ii. Como podemos valorizar esses professores?* Ao final, buscaremos sintetizar nossas reflexões procurando apontar implicações para a área.

Por que os professores de Ciências devem ser valorizados?

Acreditamos que tal questão, dentre as diferentes trajetórias possíveis para tecermos uma reflexão sobre a valorização dos professores de Ciências, possibilita um bom ponto de partida. Afinal, qual é o conjunto de qualidades que outorgam ao professor de Ciências uma posição em nossa sociedade merecedora de valorização? Questões dessa natureza impulsionaram o próprio campo de formação de professores e nos remetem às discussões mais amplas sobre a autoridade dos detentores de diplomas de nível superior.

Procuramos organizar a presente seção a partir de três subdivisões, a saber: *i.* as reflexões de Donald Schön (1983) no que tange uma crítica aos modelos de formação alinhados com a racionalidade técnica; *ii.* a partir das contribuições de José Contreras (2002), o processo de

proletarização dos profissionais de educação; e *iii.* uma possível resposta para nossa questão orientadora mobilizando o conteúdo apresentado nas duas subseções anteriores e contribuições da epistemologia da prática docente, proposta por Maurice Tardif (2017).

“A crise de confiança no conhecimento profissional”

Schön (1983) nos alerta em sua obra para uma crise das profissões, instaurada a partir da crise de confiança no conhecimento profissional dos profissionais das mais diversas áreas. Tal crise apresenta desdobramentos ao processo de formação destes profissionais. A desconfiança se instaura ao passo em que os profissionais empregam conhecimentos, estratégias e técnicas, alinhados a uma racionalidade instrumental pela sua formação, que frente às demandas dos problemas contemporâneos (i.e., complexos e interdisciplinares), mostram-se insuficientes. As instituições formadoras apresentam incapacidade em enfrentar tal cenário. Com isso, se os médicos, engenheiros, advogados, entre outros não transmitem confiança para exercerem as atividades que suas titulações pressupõem o exercício, as instituições que os formaram mostram-se falhas.

O falecido Everett Hughes, um pioneiro da sociologia das profissões, observou uma vez que as profissões realizaram uma barganha com a sociedade. Em troca do acesso ao conhecimento extraordinário que elas têm de questões de grande importância humana, a sociedade deu-lhes um mandato para o controle social em seus campos de especialização, um alto grau de autonomia em suas práticas e uma licença para determinar quem deve ser investido da autoridade profissional (Hughes, 1959). Contudo, no atual clima de crítica, controvérsia e insatisfação, a barganha não está funcionando. Quando a reivindicação das profissões especializadas pelo conhecimento extraordinário está sendo bastante questionada, por que deveríamos continuar a conceder-lhes direitos e privilégios especiais? (SCHÖN, 1983, p. 18).

Buscando responder o questionamento posto, o autor recorre a uma investigação acerca do modelo de formação desses profissionais. O modelo de formação profissional problematizado por Schön pode ser concebido segundo uma lógica que hoje alguns autores chamam de *Racionalidade técnica* (e.g., CONTRERAS, 2002). Na educação, em particular, tal perspectiva concebe a teoria como produto das investigações científicas realizadas externamente ao contexto escolar e conduzida por pesquisadores da área, atendendo aos interesses de pesquisa da academia. Assim, a racionalidade técnica estabelece uma separação entre teoria e prática, limitando o professor a um mero técnico que deve resolver os problemas educacionais aplicando soluções elaboradas por acadêmicos.

O produtivismo¹ típico dos sistemas capitalistas passou a transpor os muros da indústria e afetar diretamente a dinâmica do Estado. “Com efeito, o Estado se encontra diante da necessidade

¹ “Com o objetivo de garantir o controle sobre o processo produtivo, este era subdividido em processos cada vez mais simples, de maneira que os operários eram especializados em aspectos cada vez mais reduzidos da cadeia produtiva, perdendo deste modo a perspectiva de conjunto, bem como as habilidades e destrezas que anteriormente necessitavam para seu trabalho. O produto dessa automização, que teve no taylorismo seu ponto mais alto, significava, por conseguinte, a perda da qualificação do operário, que viu seu trabalho reduzido ao desempenho de tarefas isoladas e rotineiras, sem compreensão do significado do processo, sem capacidade, portanto, para decidir sobre essa fase da produção e, em conseqüência, perdendo aquelas destrezas e habilidades que anteriormente possuía” (CONTRERAS, 2002, p. 34).

tanto de sustentar a acumulação de capital como de legitimar a si próprio e o processo de acumulação” (CONTRERAS, 2002, p. 35). Logo, o Estado passa a assumir responsabilidade pela reprodutibilidade da estrutura, “devendo cumprir a dupla missão de desenvolver uma mão-de-obra de acordo com as necessidades da produção, e de reproduzir e recriar a justificativa racionalizadora do mundo da produção mediante a ideologia da eficácia e da neutralidade tecnológica” (IDEM). Ao olharmos para o trabalho docente, essa lógica se mantém. Ou seja, o próprio Estado passa a assumir a organização e o controle do trabalho dos professores, bem como estabelecer articulação com entidades que produzem “soluções educacionais”. Sistemas de hierarquização análogos à indústria também são estabelecidos na escola, vide a criação dos cargos de diretor e supervisor escolar.

Para Contreras (2002), o professor especialista técnico (alinhado com o modelo de racionalidade técnica) aplica técnicas e procedimentos visando obter resultados previamente definidos, demonstrando incapacidade política e uma autonomia ilusória na qual predomina certa hierarquia e imposição. Nessa perspectiva, os professores “não dispõem em princípio das habilidades para a elaboração das técnicas, mas apenas para sua aplicação” (CONTRERAS, 2002, p. 96). Por não disporem de habilidades de criação, ficam restritos aos procedimentos e instrumentos produzidos por outros, em outros contextos. Mesmo que essas soluções importadas tenham sido validadas em seus contextos de criação, a singularidade dos contextos faz com que não haja garantias acerca de sua eficiência em outros espaços. Essa é a situação vivenciada pelos professores, que a partir de uma formação inicial (provedora das soluções técnicas universais) irão atuar nos mais diversos espaços escolares. Nesse sentido, a ideia de insuficiência no processo formativo (SCHÖN, 1983) encontra suporte no caso dos professores², o que contribuiria para sua desvalorização frente à sociedade.

Da crítica apresentada, poderíamos dizer que a desvalorização dos professores se justifica pelo seu despreparo em exercer seu ofício, priorizando a rigidez com que se segue instruções e manuais produzidos externamente, do que com a relevância de seu trabalho para o contexto interno de sua sala de aula (ELLIOTT, 2005). No entanto, se a crise da formação profissional identificada por Schön pode ser associada a um modelo formativo que age sob uma racionalidade técnica, então a desvalorização de todos os profissionais deveria ser percebida de forma uniforme. A profissão docente partilha de uma imagem desvalorizada que não ocorre no caso, por exemplo, de médicos, advogados, engenheiros, apesar da formação seguir o modelo racionalista técnico. Destarte, cabe questionarmos o motivo de haver profissões mais valorizadas socialmente do que outras e, especialmente, por que os professores de Ciências deveriam ser (mais) valorizados.

A proletarização da docência

Faz-se importante destacarmos que o próprio Schön (1983) estava preocupado em propor alternativas para o modelo racionalista técnico de formação profissional. Segundo o autor, haviam profissionais que se destacavam nas diferentes áreas e, geralmente, esses apresentavam em comum uma capacidade sofisticada de refletir sobre sua própria prática. Dessa forma, defendia que uma potencial solução para a dicotomia entre teoria e prática deveria ocorrer por

² Além de cada região e cada nível de escolaridade possuírem suas particularidades, mesmo escolas que ofertam as mesmas etapas de ensino e estão localizadas próximas geograficamente podem apresentar diferenças expressivas tendo em vista a particularidade de cada contexto social, cultural e historicamente consolidado. Isso sem entrar no mérito de considerar a singularidade de cada turma dentro de uma mesma escola e de cada estudante que a compõe. Consequentemente, os problemas encontrados pelos professores também tendem a ser distintos e dificilmente poderão ser satisfatoriamente modelados seguindo procedimentos padronizados.

meio do que denominou *ensino prático reflexivo*, que consiste em um modelo de ensino, no qual a prática deixa de ser vista como local de aplicação de teorias científicas e se torna local de formação, propondo um contínuo entre teoria e prática, fomentando o desenvolvimento da capacidade de reflexão dos profissionais.

A ideia do ensino prático reflexivo apresenta importantes implicações aos campos da didática e do currículo. No campo da didática, os modelos pedagógicos mais tradicionais cedem protagonismo aos modelos pedagógicos mais centrados nos estudantes e na relação que estes estabelecem com a sociedade, tanto no presente como enquanto futuros cidadãos, valorizando suas “bagagens” (e.g., conhecimentos, sentimentos, interesses) prévias às aulas (FERNANDES, 2015). Já no campo do currículo, um movimento muito parecido acontece, buscando substituir uma concepção mais tradicional de educação por perspectivas que se ocupem com questões que demandem uma maior reflexividade crítica acerca do papel da educação e dos nossos estudantes, transcende o “o quê ensinar?” no sentido do “por que ensinar?” e “para quem ensinar?” (SILVA, 1999).

No campo da formação de professores as mudanças também são percebidas. Seguindo a ideia original proposta por Schön (1983), diversos autores aderem a crítica à racionalidade técnica enquanto buscam edificar suas proposições teórico-metodológicas próprias, mas que partilham de uma dimensão valorativa da reflexão e da prática (e.g., ELLIOTT, 2005). A este movimento, Contreras (2002) identifica uma associação a um outro modelo de racionalidade, o qual chama de *Racionalidade prática*. Reconhecendo uma pluralidade teórica de tratamentos que podem ser associados à racionalidade prática, o autor defende que o docente alinhado a essa racionalidade é o professor reflexivo, que em síntese pode ser concebido como aquele que elabora compreensões específicas dos casos problemáticos a partir da reflexão frente às situações-problemas.

Há, ainda, o modelo do professor intelectual crítico, associado à *Racionalidade crítica* (CONTRERAS, 2002). O intelectual crítico avança em relação ao professor reflexivo na medida em que sua reflexão transcende aspectos da didática e do currículo restritos à sala de aula. Na medida em que a reflexão se amplia para relações quanto à intersecção ensino-sociedade, a autonomia que busca gozar o intelectual crítico vai se diferenciando daquela do professor reflexivo. Essa autonomia também só é conquistada com o reconhecimento de um conhecimento próprio do professor em torno de sua prática. O professor deveria ser reconhecido como produtor e detentor de conhecimentos sobre sua prática profissional, tal como os médicos e os engenheiros o são, numa aproximação entre o saber e o saber fazer, entre a teoria e a prática.

Por uma questão de escopo, não pretendemos tratar aqui de cada modelo de forma mais pormenorizada, e nesse sentido uma diferenciação dicotômica se faz pertinente para nossos fins: o *especialista técnico* e o *reflexivo-crítico* (categoria idealizada por nós que arrola o professor reflexivo e o intelectual crítico). A diferenciação entre o especialista técnico e o reflexivo-crítico se encontra na relação entre teoria e prática e na valorização do professor enquanto detentor de um conhecimento sobre a sua prática. Acreditamos que, tendo em vista o nosso interesse, essas sejam as principais diferenciações.

Assumir uma homogeneização dos estudantes é um primeiro passo na busca do estudante ideal. Este, por sua vez, faz com que sua existência justifique a busca por professores ideais que aplicam soluções ideais para seus problemas de aprendizagem ideais. Logo, essa é uma premissa da racionalidade técnica que passa a ser rejeitada pelos modelos reflexivo-críticos. Contudo, há uma vantagem prática muito importante característica do especialista técnico frente aos demais: a quantidade de trabalho. Como as mudanças no sistema escolar são estruturais e

buscam contemplar características do sistema capitalista, uma implicação direta delas apontada por Contreras é a intensificação do trabalho. O aumento das demandas inerentes aos “novos” regimes burocráticos afeta o tempo do professor, reduzindo o tempo necessário para que haja uma reflexão consistente sobre sua prática e consideração adequada da pluralidade da sala de aula.

Isto provoca diversos efeitos nos professores. De um lado, favorece a rotinização do trabalho, já que impede o exercício reflexivo, empurrado pela pressão do tempo. De outro, facilita o isolamento dos colegas, privados de tempo para encontros em que se discutem e se trocam experiências profissionais, fomentando-se dessa forma o individualismo (Torres, 1991:199). A intensificação coloca-se assim em relação com o processo de desqualificação intelectual, de degradação das habilidades e competências profissionais dos docentes, reduzindo seu trabalho à diária sobrevivência de dar conta de todas as tarefas que deverão realizar. (CONTRERAS, 2002, p. 37)

Destarte, a relação entre a autonomia e a profissionalização pode ser percebida “como uma reivindicação da dignidade humana que se reflete na prática direcionada a valores educacionais, ou seja, não é possível falar da autonomia de professores sem fazer referência ao contexto institucional, social e trabalhista no qual os professores estão inseridos” (SCHÄFER, 2013, p. 38). Nesse sentido, não se pode perder a dimensão de que o contexto no qual os professores estão inseridos é marcado por uma progressiva perda do controle sobre seu próprio trabalho. As tensões sob as quais estão sujeitos os levam a “assumir como inevitável sua dependência com respeito a decisões externas em relação ao reconhecimento de autoridades legítimas que exercem o controle burocrático e hierárquico” (CONTRERAS, 2002, p. 38).

Em síntese, a consolidação do capitalismo na sociedade desde o final do século XVIII, trouxe impacto para o setor educacional bem como outros setores da sociedade. Deste modo, outras categorias se viram obrigadas a se organizar politicamente buscando maneiras de delinear formas de resistência, aproximando-se, assim, da classe operária. Mesmo que os professores e outras categorias profissionais tenham completado um trajeto no Ensino Superior, possivelmente alinhado com a racionalidade técnica, os primeiros são desautorizados frente a um contexto amplo de proletarização que lhes é imposto. Sentem mais esse efeito que os demais pela não completude de características profissionais, pelo acúmulo de demandas, por burocratização no Ensino que resulta em maior intervenção em sua prática e a sua diferenciação para os professores universitários que são aqueles que deteriam a autoridade sobre a produção de conhecimento educacional.

A epistemologia da prática docente

A obra de Contreras (2002) nos permite analisar criticamente a condição dos professores, isto é, para além de suas práticas educativas e percebendo seu papel na sociedade. A partir de sua sistematização teórica acerca da proletarização, podemos entender os motivos do desprestígio dos profissionais do magistério. Todavia, se por um lado podemos proceder a análise pela perspectiva do autor, por outro também podemos fazê-lo à luz das ideias de Maurice Tardif³.

³ Uma potencial crítica a essa decisão é quanto a validade e a possibilidade de aproximação entre esses referenciais tendo em vista que as bases analíticas dos autores assumem concepções distintas de escola, educação e formação. Nesse sentido, buscamos nos resguardar nos apoiando na tese de doutoramento de Schäfer (2013) que, justamente, propõe um referencial teórico que consiste na articulação entre as contribuições de Contreras e Tardif. Não exploraremos aqui essa aproximação por limitações de nosso escopo.

Conforme discutido anteriormente, a literatura identificou uma crise nos conhecimentos profissionais portados por professores e outras categorias (SCHÖN, 1983). Mas, a partir das lentes teóricas que estamos adotando, o que é um “conhecimento”? Ao buscar nas obras que estamos nos apoiando, não identificamos uma definição para esse termo. Todavia, ambos autores fazem uso desse termo sempre o associando a uma ação mais cognitiva (CUNHA, 2013). Em sua tese, Cunha (2013) busca explorar essa conceituação bem como uma possível diferenciação frente a “informação” e “saberes”.

Embora, atualmente, a sociedade viva em uma era na qual a *internet* nos possibilita termos acesso à informação, esse acesso, não necessariamente resulta em conhecimento (CUNHA, 2013). O conhecimento envolve a internalização da informação pelo indivíduo, assim como o ato de externalizar esse conhecimento a outras pessoas, ou seja, a informação possui uma existência ontológica independente do sujeito, enquanto o conhecimento só é construído (interna ou socialmente) a partir da de uma atribuição de sentido a um conjunto de informações acerca de algo (IDEM). Com informações suficientes sobre um determinado objeto, somos capazes de conhecê-lo, isto é, de “olharmos” para o objeto atribuindo-lhe sentido dentro de um ou mais contextos. Ao mobilizarmos esse conhecimento na realização de alguma atividade, evidenciamos que *sabemos* algo (e o quanto sabemos) sobre o objeto em questão (IDEM). O “saber” é um termo muito caro na obra de Tardif (2017). Lá, o autor busca definir o termo como elemento que engloba conhecimentos, competências, habilidades e atitudes. Em suas palavras:

Na realidade, no âmbito dos ofícios e profissões, não creio que se possa falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho: o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente (TARDIF, 2017, p. 11).

A definição de saber para Tardif é fundamental para que o autor responda sua questão-foco: “Quais são os saberes que servem de base ao ofício de professor?”. (IBID, p. 9). Ao enunciar tal questão, o autor já explicita sua posição de conceber o saber docente enquanto um conjunto de saberes provenientes de diferentes fontes. Ao “estudo do *conjunto* dos saberes utilizados *realmente* pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” Tardif (2017, p. 255, grifos do autor) chama de *epistemologia da prática profissional*.

No presente trabalho, o único tipo de saber que nos interessa são os “saberes disciplinares”. “Estes saberes integram-se igualmente à prática docente através da formação (inicial e contínua) dos professores nas diversas disciplinas oferecidas pela universidade [...] Os saberes das disciplinas emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes.” (IBID, p. 38). Portanto, justificamos a pertinência de explorarmos estes saberes uma vez que são eles que nos permitem diferenciar os professores de Ciências de professores (no geral). Os professores de Ciências possuem e manifestam em sua prática profissional saberes específicos característicos às disciplinas que lecionam. Destarte, lançamos mão do seguinte questionamento: seriam os professores das diferentes disciplinas afetados pelo desprestígio da mesma forma? Em termos econômicos, nos parece evidente que sim, visto que, a questão salarial é uma questão que afeta de maneira praticamente uniforme toda a categoria. Mas seria o desprestígio econômico a única forma de desprestígio? A partir de toda construção que

buscamos edificar ao longo da seção, esperamos que a essa altura do texto esteja clara nossa percepção de que o desprestígio dos professores não pode ser limitado a aspectos econômicos.

Contreras (2002) não ignora o peso expressivo das questões salariais no processo de proletarização docente, mas reconhece que não podemos reduzir a discussão a essa dimensão. Ela é, na verdade, uma consequência de um desprestígio social da classe dos professores que está imbricado ao processo de proletarização. Logo, mesmo dentro da categoria dos profissionais do magistério, há posições mais prestigiadas do que outras. Mas por que os professores de Ciências deveriam ser valorizados? Dentro da categoria, defendemos a utopia de que todos os profissionais deveriam ser igualados em termos de tratamento enquanto profissionais e representantes de sua área de conhecimento profissional, tal como os médicos, os engenheiros etc., uma vez que o que os diferencia são seus saberes disciplinares e esses deveriam ser igualmente valorizados de modo que as disciplinas escolares sejam percebidas com mesmo *status*. Já, perante a sociedade no geral, deveriam ser valorizados pois são também intelectuais produtores de conhecimento (não meros aplicadores de conhecimentos produzidos por acadêmicos), ou seja, são agentes que se relacionam com uma (ou mais) forma de saber, mobilizando-a em prol da Educação dos jovens de modo a assegurar a manutenção dos valores da sociedade⁴.

Como valorizar os professores de Ciências?

Na seção anterior, buscamos nos ancorar em discussões e referenciais do campo de formação de professores para encontrar um motivo para valorizar os professores de Ciências. Todavia, a própria noção de “valorização” que carregamos até aqui pode carecer de maiores esclarecimentos. Deste modo, dedicamos uma subseção para explorar a noção de valorização no contexto da área de educação em Ciências.

Após apresentarmos o que entendemos como valorização, abordaremos uma outra questão que pode soar deveras trivial, mas é fundamental para responder nossa pergunta orientadora: o que significa ser professor de Ciências? Ao responder tal questão, tendo em mente a conceitualização de valorização e carregando nossa justificativa de porquê valorizar os professores de Ciências, encaminharemos uma resposta para como valorizar os professores de Ciências.

O que entendemos por valorização?

⁴ Para Tardif (2017, p. 33) “enquanto grupo social, e em virtude das próprias funções que exercem, os professores ocupam uma posição estratégica no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas aos saberes que elas produzem e mobilizam com diversos fins. [...] Nas sociedades contemporâneas, a pesquisa científica e erudita, enquanto sistema socialmente organizado de produção de conhecimentos, está inter-relacionada com o sistema de formação e de educação em vigor. Essa inter-relação se expressa concretamente pela existência de instituições que, como as universidades, assumem tradicional e conjuntamente as missões de pesquisa, de ensino, de produção de conhecimentos e de formação com base nesses conhecimentos. Ela se expressa, de forma mais ampla, pela existência de toda uma rede de instituições e de práticas sociais e educativas destinadas a assegurar o acesso sistemático e contínuo aos saberes sociais disponíveis.” Entretanto, destacamos que os objetivos educacionais não devem ser entendidos como padronizados, mesmo que haja uma finalidade específica da escola que é permitir o contato dos estudantes de alguma forma com saberes sociais historicamente consolidados de campos específicos. Por exemplo, as aulas de Ciência (independente se mais tradicionais ou não) buscam permitir o contato dos estudantes com linguagens, práticas e/ou técnicas da cultura científica.

Na seção anterior buscamos falar em “(des)prestígio” dos professores. O termo prestígio vem do latim *praestigium* (ilusão, truque efetuado com a mão) e foi usado com esse sentido até meados do século XVIII, quando o termo em francês *prestige* passou a ser considerado como renome, ascendência e influência. A *posteriori*, esse termo foi traduzido para o português passando a descrever importância social, alta consideração e sólida reputação. Por outro lado, o termo valorização origina-se da palavra valorizar, que por sua vez, deriva da expressão que vem do latim *valor* (riqueza, valor), da mesma origem de *valere* (ser forte, apresentar boa saúde). Nesse sentido, valor se diferencia de prestígio, ao passo que, o primeiro termo está relacionado com a importância que se atribui ou reconhece a algo ou alguém, enquanto prestígio está relacionado à importância decorrente de algo ou alguém reconhecido e tido como admirável. Portanto, o valor de alguma coisa é atribuído por ou algo ou alguém (ou um grupo), de forma externa, com base no reconhecimento de suas qualidades naquele contexto.

Na obra marxiana, o valor assume um importante papel, visto que, o valor atribuído às mercadorias⁵ é elemento balizador da estrutura que sustenta o sistema econômico (MARX, 2010). O autor entende por capital o próprio processo de circulação de mercadorias e dinheiro, ou seja, sem a atribuição de valor às mercadorias, não faria sentido falarmos em capital. Sobre a mercadoria, Marx (2010, p.60) defende que ela “só possui valor porque nela está corporificado, materializado, trabalho humano”. Assim sendo, o valor de uma mercadoria está intimamente ligado à quantidade média de tempo físico despendido em trabalho necessário para sua fabricação. No caso dos professores, seu trabalho produziria como mercadoria o conhecimento que os estudantes constroem no espaço escolar e as habilidades de relacionar informações mesmo externamente a este.

Elliott (2005), autor ligado a uma racionalidade prática, defende que o próprio processo de reflexão na e sobre a prática dos professores tende a contribuir para que se agregue valor à prática docente. Embora o valor que o autor discuta seja contextualmente situado, isso não inibe a condição reflexiva necessária do corpo docente, de uma determinada escola, e como este se mostra determinante para o desenvolvimento intelectual. Nesse sentido, Contreras (2002) advoga em favor da autonomia dos professores como forma de resistência ao processo de proletarianização. Logo, de maneira geral, os intelectuais pensadores possuem posições mais prestigiadas e o valor atribuído a eles depende diretamente dos valores partilhados pelas sociedades contemporâneas. Não há, portanto, outra maneira de valorizar os professores no geral, e de Ciências em particular, que seja independente de uma mudança na sociedade. Para esse movimento, políticas públicas de valorização são fundamentais.

No contexto brasileiro, há diversos documentos que orientam a legislação de valorização docente (e.g., Lei Nº 11.494/2007 - FUNDEB e Lei Nº 13.005/2014 - PNE). Contudo, o que ainda se observa nos dias atuais é uma desvalorização social e econômica da profissão docente, o que lhe torna pouco atrativa para os jovens brasileiros (JACOMINI; PENNA, 2016; THOMAZINI; JACOMINI, 2019). Portanto, o trabalho dos professores é regulamentado pelo Estado e existem aspectos que normatizam o exercício da docência. Entretanto, esses aspectos, frequentemente, vinculam os direitos dos profissionais da educação aos resultados obtidos pelos estudantes em avaliações externas, o que fomenta e reforça o baixo reconhecimento social da

⁵ O valor pelo qual se aceita trocar uma mercadoria não se pode deduzir rigorosamente das suas qualidades *úteis* (MARX, 2010). A impossibilidade lógica de deduzir o valor de uma mercadoria das suas qualidades úteis deve-se ao fato de que a utilidade de uma mercadoria está nas suas qualidades, enquanto o valor pelo qual ela é trocada no mercado é uma quantidade – e, jamais, qualidades podem ser completamente reduzidas a quantidades.

profissão, haja vista que “o valor social atribuído aos professores está relacionado à maneira como são tratados pelo Estado” (JACOMINI; PENNA, 2016, p.182). Dessa maneira, é perceptível que ao tratarmos da valorização dos professores, temos que considerar suas distintas dimensões.

As formas de valorização dos professores

A docência “[...] é, ao mesmo tempo, uma atividade intelectual e uma atividade técnica; uma atividade moral e uma atividade relacional” (FORMOSINHO, 2009, p. 91). A Profissão Docente é um dos ofícios mais antigos e importantes do mundo e sempre esteve presente em nossa vida formativa escolar e seu campo de atuação vai sofrendo mudanças significativas de época em época (MELO, 2016), facto que a torna por sua natureza numa atividade profissional mais complexa (MACHADO; FORMOSINHO, 2009). Nunca existiram épocas em que fosse fácil exercê-la [...] (CUTATELA; PAULO; TINOCA, 2019, p.3).

Ainda nos dias atuais o trabalho dos professores é compreendido (muitas vezes até por eles mesmos) como dom ou vocação, fato este que corrobora a concepção equivocada que associa a profissão docente a um ofício sem saberes. Ao ser compreendida como uma profissão sem conhecimentos próprios e nem saberes específicos, criam-se espaços na docência para que pessoas externas à área educacional se sintam no direito de apontar quais caminhos a educação e o ensino devem seguir (MENDES; MARCOLINO; ARAÚJO, 2022).

As distorções e incompreensões acerca da própria identificação profissional do docente contribuem para sua desvalorização perante a sociedade, seja ela profissional, salarial ou social. De acordo com Mendes, Marcolino e Araújo (2022, p.5): “A valorização docente está intimamente relacionada à identidade do professor”. É importante destacarmos que a questão da “identidade profissional docente” é alvo de discussões na área de Educação e não pretendemos explorar este aspecto, apenas reconhecer que ela não é uma entidade estanque e está sempre em constante modificação. Sua constituição é atravessada por diversas experiências que vão desde a socialização na escola enquanto estudante, passando pelo curso de formação inicial, até as vivências e saberes experienciais desenvolvidos em contato com escolas, salas de aulas, alunos e colegas de profissão.

Assim, a forma como o docente se percebe, bem como o modo como a escola e a sociedade em geral o percebem, está relacionada e tem implicações diretas na valorização desse profissional. É natural ao falarmos em valorização profissional dos docentes pensarmos em reajustes e aumentos salariais, entretanto, existem diferentes formas de valorização. Segundo Mendes, Marcolino e Araújo (2022, p.9) “[...] há três formas de valorização: a salarial, a social e a profissional”.

A primeira, “*valorização salarial*” é a mais disseminada devido às greves e reivindicações realizadas em busca de direitos salariais justos e condições de trabalho dignas. A “*valorização social*”, por sua vez, está relacionada à percepção que a sociedade possui acerca da docência e do ser professor, assim como à forma como o professor atua na e sobre a sociedade. Já a “*valorização profissional*” está atrelada às concepções do docente acerca de si mesmo, ou seja, o modo como ele se percebe em sua atuação profissional.

Sobre essa terceira forma, Mendes, Marcolino e Araújo (2022, p. 9) enfatizam que:

Essa valorização precisa ser entendida por todos como essencial, inclusive pelo próprio docente, visto que ele mesmo precisa se sentir professor e se valorizar como tal, não menosprezar sua importância diante da sociedade, e

lutar para que seja reconhecido.

Pontuamos que para se atingir a valorização profissional, o próprio profissional precisa ter consciência de seu papel na sociedade, de sua importância na manutenção ou transformação nas bases valorativas que a sustentam. Para isso é necessário que sua autonomia seja percebida a partir de uma racionalidade reflexiva-crítica, com o professor reconhecendo a si mesmo como intelectual produtor de conhecimento. Contudo, isso traz implicações na medida que o sujeito que assume o papel de professor na escola, também é um membro da sociedade. A mudança de sua valorização profissional, transcendendo indivíduos isolados, deve impulsionar movimentos de valorização social, ou seja, que sejam percebidos em toda a sociedade. Por fim, uma consequência política de uma valorização social concreta, no sentido de mudança da forma como os professores são socialmente vistos, deve ser a valorização econômica da categoria.

Ao nos afastarmos da noção mais ampla de professor e direcionarmos nosso olhar para o professor de Ciências, em específico, podemos perceber que o caminho para buscar valorização é o mesmo. A particularidade se manifesta na natureza do conhecimento produzido. O professor de Ciências busca favorecer que seus estudantes se tornem sujeitos críticos com a capacidade de intervir na sociedade mobilizando conhecimentos científicos social e historicamente consolidados. Ou seja, é necessário entender a Ciência como um bem cultural relevante para uma sociedade cujos membros *sabem* enfrentar problemas sociocientíficos. A busca por tal sociedade impulsiona uma *valorização social* dos professores de Ciências.

Conclusão

Embora, estejam sendo realizadas, desde a década de 1990, no Brasil, reformas educacionais com foco na melhoria da área de educação e da qualidade do ensino, tendo o professor como elemento central nesse processo, muitos esforços ainda são necessários para de fato promover uma valorização da profissão docente. Ao longo do texto procuramos compreender, a partir de discussões do campo de formação de professores, por que devemos valorizar os professores de Ciências e de que forma fazer isso. Nossa resposta, para a primeira pergunta, orbita o reconhecimento dos professores enquanto intelectuais que produzem conhecimento educacional a partir de sua prática. Já sobre a segunda questão, indicamos a necessidade de políticas públicas mais eficientes que promovam a valorização dos professores.

Acreditamos que nosso trabalho traz contribuições para a área na medida que problematizamos conceituações de termos como “prestígio”, “valorização”, “profissão”, “informação”, “conhecimento” e “saber”. Ademais, o próprio aprofundamento sobre a valorização, a partir do campo de formação de professores, mostrou ter um potencial para o enfoque de novas discussões na área de Educação em Ciências.

Implicações do trabalho podem afetar as efervescentes discussões sobre a temática da “evasão”, uma vez que o abandono de professores de seus postos de trabalho e de futuros professores de seus vínculos com a universidade dificilmente ocorre desconsiderando a valorização social e econômica da categoria. Logo, estudos futuros podem explorar, justamente, relações entre os fenômenos da evasão e as diferentes dimensões de valorização.

Agradecimentos e apoios

Agradecemos ao professor Alexander Cunha por suas contribuições e sugestões no texto, à professora de Língua Portuguesa Letícia Chassot por sua colaboração com o estudo etimológico de alguns termos bem como à Capes pelo apoio em forma de bolsa de doutoramento.

Referências

- BRASIL. **Lei Federal nº 11.494**, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 jun. 2007.
- BRASIL. **Lei Federal nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jun. 2014.
- CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- CUNHA, A. M. **Saberes experienciais e estágio investigativo na formação de professores de Física**. 2013. 253 f. Tese (Doutorado), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
- CUTATELA, A. C.; PAULO, A. M. J.; TIPOCA, L. A. F. Valorização docente na (re)construção da identidade dos profissionais do ensino superior em Angola. *Revista Educação em Questão*, v.58, n.55, p.1-23, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2020v58n55ID18469>. Acesso em: 18 set. 2022.
- ELLIOTT, J. **El cambio educativo desde la investigación-acción**. 4. ed. Madrid: Ediciones Morata, 2005.
- FERNANDES, R. C. A. **Inovações pedagógicas no Ensino de Ciências dos anos iniciais: um estudo a partir de pesquisas acadêmicas brasileiras (1972-2012)**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Estadual de Campinas, Campinas, 2015.
- JACOMINI, M. A.; PENNA, M. G. O. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. **Pro-Posições**, v.27, n.2, p.177-202, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2015-0022>. Acesso em: 14 set. 2022.
- MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. 27. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010. Livro I.
- MENDES, B. R. D.; MARCOLINO, K. E. A.; ARAÚJO, R. N. A valorização social do professor e seu impacto na formação da identidade docente: um estudo analítico. *Olhar de Professor*, v.25, p.1-21, 2022. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/15798>. Acesso em: 18 set. 2022.
- SCHÄFER, E. D. A. **Impacto do mestrado profissional em ensino de física da UFRGS na prática docente: um estudo de caso**. 2013. 338 f. Tese (Doutorado em Ensino de Física). Instituto de Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/78481>. Acesso em: 18 set. 2022.
- SCHÖN, D. **The reflective practitioner: how professionals think in action**. New York: Basic Books, 1983.
- SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias de currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- THOMAZINI, L.; JACOMINI, M. A. Política de valorização docente e carreira de professores da Educação Básica no estado de São Paulo. **Práxis Educativa**, v.14, n.1, p.115-137, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.14n1.007>. Acesso em: 14 set. 2022.