

Formação de professores: notas para discussão

Afrânio Mendes Catani

Como citar: CATANI, Afrânio Mendes. Formação de professores: notas para discussão. *In:* GIACHETI, Célia Maria; BEGO, Amadeu Moura (org.). **Tempos e narrativas para uma educação democrática:** o que pode a formação de professores? Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2025. p. 61-82. DOI: <https://doi.org/10.36311/2025.978-65-5954-611-4.p61-82>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Formação de professores: notas para discussão

Afrânio Mendes Catani

A gente não muda a sociedade sem mudar a escola.

É preciso transformar a escola num lugar de descoberta do mundo.

(Roger Waters)

Gostaria de iniciar minha intervenção nesta mesa-redonda destacando, de início, que em 1986 foi publicado o livro *Universidade, escola e formação de professores*, organizado por quatro docentes da Universidade de São Paulo (USP) – Denice Barbara Catani, Hercília Tavares de Miranda, Luís Carlos de Menezes e Roseli Fischmann –, e que, até hoje, pelo que entendo, perdeu muito pouco de sua relevância e atualidade. É de lamentar que, infelizmente, grande parte dos autores que contribuíram na coletânea não se encontra mais entre nós.

Organizada em duas grandes partes (“A dimensão social e política” e “Formação universitária e política do professor”), a obra contém capítulos estimulantes de autoria de Florestan Fernandes, Octavio Ianni, Paul Singer, Cláudio Salm, Perseu Abramo e Roberto Romano na parte primeira, enquanto Luís Carlos de Menezes, Nélcio Parra, Miriam Lifchitz Moreira Leite, Eunice Ribeiro Durham, José Mario Pires Azanha, Jorge Nagle, Cecília Guaraná e Luiz Eduardo Waldemarin Wanderley escrevem na segunda.

Dá vontade de citar, quase que na íntegra, vários dos textos, escritos há quase quarenta anos. Em algumas das dimensões abordadas ocorreram avanços, em outras, houve estagnação. Entretanto, os *dilemas*, no que se referem à formação de professores, continuam a inquietar de forma contundente aquela(e)s que se dedicam à temática.

Talvez possamos encontrar auxílio para amainar nossas inquietações em um artigo de autoria de Umberto Eco, “Por que as universidades?”, que meu amigo e ex-colega da Unesp de Araraquara, o professor Marco Aurélio Nogueira, traduziu e teve a gentileza de me enviar há alguns anos já.

Numa prosa saborosa, bem-humorada e extremamente instigante, em quatro ou cinco páginas, o pensador italiano proferiu, em 20 de setembro de 2013, na Aula Magna de Santa Lucia, Universidade de Bolonha, Itália, um discurso por ocasião das comemorações pelos 25 anos da *Magna Charta Universitatum*.

Eu gostaria de destacar apenas uma parte de suas ideias, aquela que faz uma ardorosa defesa do valor e da relevância cultural das universidades no mundo contemporâneo. A base da argumentação de Umberto Eco reside na ideia segundo a qual a instituição universitária contribui de forma decisiva para a defesa inteligente da memória social e para a construção de identidades culturais. Vale-se do conto de Jorge Luis Borges, “Funes, o memorioso”, em sua argumentação acerca de um personagem que se lembrava de tudo:

[...] toda folha que tinha visto desde criança, toda palavra ouvida no curso de sua vida, todo sopro de vento que lhe havia roçado a pele, toda frase que lera. E precisamente por causa desta memória total, Funes era um idiota, paralisado pela incapacidade de filtrar e descartar os resultados de suas experiências. Nosso inconsciente funciona porque remove. Se, depois, alguma coisa nos perturba, pedimos a nosso psicanalista que recupere aquilo que removemos por ser excessivamente embaraçante. Mas é importante eliminar todo o resto: a alma é fruto desta memória seletiva; se nossa memória fosse como a de Funes, seríamos animais sem alma, isto é, sem identidade. Nossa identidade não é feita somente das coisas que recordamos, mas também daquilo que conseguimos esquecer (...). Somente as universidades (e mais em geral, as instituições de

formação) podem nos ensinar como selecionar. É preciso inventar, e difundir, uma nova arte da depuração. Caso contrário, sem uma Enciclopédia Unificada das Ciências, todos terão direito de organizar sua própria enciclopédia (...). Com tal fragmentação do conhecimento, os sete bilhões de habitantes do planeta poderão produzir outros tantos métodos de seleção ideológica e sete bilhões de línguas diversas, intraduzíveis entre si. A Web poderia se converter numa Torre de Babel, na qual se falariam não setenta, mas sete bilhões de línguas individuais (Eco, 2013, p. 5-7).

É claro que a universidade não é uma instância neutra, que em seu interior há uma luta política incessante pela prevalência de determinada *doxa* (Pinto, 2017), uma dada “verdade”. Bourdieu escreveu, por exemplo, que “[...] cada universo erudito possui sua *doxa* específica, conjunto de pressupostos inseparavelmente cognitivos e avaliativos cuja aceitação é inerente à própria pertinência” (Bourdieu, 1997, p. 121). Em texto anterior, dedicado ao mercado de bens simbólicos, não é de forma gratuita que utiliza como epígrafe um pequeno trecho de *Sodome et Gomorrhe*, de Marcel Proust : “As teorias e as escolas, como os micróbios e os glóbulos, se entredevoram e asseguram por sua luta a continuidade da vida” (Bourdieu, 1974, p. 99).

Assim, mesmo com todos os embates pelo monopólio do conhecimento científico legítimo que existe nas universidades e as respectivas batalhas inerentes a esse campo de produção simbólica, é nesse *locus*, ainda, que se pode aplicar uma abordagem unificada da diversidade, por meio de sucessivas filtragens.

Por isso temos necessidade do trabalho de especialistas, historiadores ou arqueólogos: pedimos a eles que ressuscitem conceitos e experiências que caíram acidentalmente na obscuridade. Com este ato, a memória coletiva pode fazer com que floresçam novamente os dados perdidos e pode sistematizá-lo de novo, senão em uma Enciclopédia Comum, pelo menos em uma enciclopédia setorial (Eco, 2013, p. 7).

Florestan Fernandes inicia sua exposição comparando o professor ao proletário, procurando ancorar suas reflexões nos *Manuscritos de 1844*, de Marx, uma vez “[...] que o professor foi objetificado, e ainda o é, na

sociedade brasileira [...] ele que é um intelectual, pois não trabalha com as mãos (Fernandes, 1986, p. 14). O professor, segundo ele, passa por um processo de brutalização cultural, presente em todos os níveis em que atua, da pré-escola à educação superior – e isso em uma sociedade subdesenvolvida, com profundas desigualdades.

Uma sociedade elitista e fechada, altamente hierarquizada, mas que, ao mesmo tempo, necessitava do intelectual, acabou por utilizá-lo, vinculando-o à atividade administrativa e política. O autor defende que “[...] o próprio professor interessava à medida que era um agente puro e simples de transmissão cultural” (Fernandes, 1986, p. 16). A relação do professor com o estudante não era criadora, mas simplesmente, a de preservar os níveis alcançados de realização da cultura por imitação, sendo o intelectual, nesse contexto, domesticado, quer fosse de origem nobre ou de origem plebeia – automaticamente se qualificava como um componente da elite. Quando isso não ocorria, como no caso dos professores de primeiras letras, ele era um elemento de mediação na cadeia interminável de dominação política e cultural (Fernandes, 1986).

Quando se fundou a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, na criação da Universidade de São Paulo, em 1934, os próprios fundadores tinham a ideia de uma “renovação das elites”, não se desejando uma revolução cultural, “[...] mas sim se tentar renovar e fortalecer os quadros humanos da elite paulista, com o objetivo de ganhar no campo da cultura a batalha que haviam perdido no campo da política” (Fernandes, 1986, p. 16).

O professor acaba situando-se nas cadeias mais inferiores do processo; ele era aquele que “[...] ia saturar as páginas em branco, que caíam sob suas mãos, e ia marcá-las com o ferrete daquela sociedade” (Fernandes, 1986, p. 17). No Império havia uma cultura cívica circunscrita, fechada, enquanto na República predominou uma democracia de oligarcas, restrita, sendo a cultura cívica acessível apenas para quem faz parte de uma minoria privilegiada em termos de riqueza, de poder e de saber. “Essas três coisas eram interdependentes e se interligam” (Fernandes, 1986, p. 18). Era uma sociedade rústica, “[...] uma sociedade civil na qual o despotismo senho-

rial ou o mandonismo, com outros componentes, tinham um papel vital” (Fernandes, 1986, p. 18).

Os primeiros educadores que fogem a esse padrão, ainda rebentos da burguesia, foram Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, além de mais alguns poucos. Ambos anteciparam mudanças sociais relevantes numa sociedade capitalista como a brasileira, mas que as classes dominantes até então breparam. Destaca o *Manifesto dos Educadores* (1932), da Escola Nova, que tentava transferir para o país os ritmos avançados das sociedades europeias. “Era como se a Revolução Francesa desabasse sobre nós, no plano educacional, sem ter desabado no plano econômico e político” (Fernandes, 1986, p. 19).

Florestan afirma que Fernando e Anísio enfrentaram pesada resistência contra seus projetos de mudança social e contra suas pessoas, orquestrada pelos centros mais tradicionais da sociedade, em especial, pela igreja católica, tentavam modificar as concepções elitistas vigentes, que viam a grande massa como *gentinha* – e para essa *gentinha*, a educação deveria ser a mais elementar e rudimentar possível, com a finalidade de “[...] preparar máquinas humanas para o trabalho” (Fernandes, 1986, p. 20).

Entretanto, observou-se um grande avanço, dado pela criação da Escola Normal, em razão dos esforços de Fernando de Azevedo e seus companheiros, concebida com um padrão que poderia ter sido o francês. Uma consciência utópica, enfim.

Assim, o educando precisa aprender Biologia Educacional, Psicologia Social, Sociologia Educacional, Didática, Didática Geral, Didática Especial. Mas o que se vê são compartimentos, como se isso fosse uma espécie de saleiro. A gente põe um pouco de vinagre, um pouco de azeite, nenhuma matéria que diga respeito à capacitação política do professor, para enfrentar e compreender os seus papéis. O professor, quanto mais inocente sobre estas coisas, mais acomodável e acomodado (Fernandes, 1986, p. 20).

Enfim, a educação na República deixa de ser uma educação dos príncipes para ser uma educação da massa dos cidadãos, que continuavam

a ser ignorados; todavia, a República criava essa obrigação para o Estado, fazendo com que o professor se convertesse em um agente de ação, indo além, portanto, daquilo que as elites culturais e econômicas estavam dispostas a admitir (Fernandes, 1986, p. 20). Mas o docente deveria “[...] manter uma atitude de neutralidade ética com relação aos problemas da vida e com relação aos valores” (Fernandes, 1986, p. 21).

Florestan considera tal postura impossível, pois o especialista, saindo da Escola Normal ou da Universidade, acaba por ser, na sala de aula, na tensão entre cidadão e professor, um “[...] professor cidadão e um ser humano rebelde” (Fernandes, 1986, p. 22). O sociólogo da USP, que foi assistente de Fernando de Azevedo, mas não seu aluno, revelou que nunca pensou como ele, embora sentisse grande admiração pelo catedrático. Destacou que entendia as coisas de uma maneira distinta: para ele, se o professor quer mudança social, tem de realizá-la em dois níveis: dentro da escola e fora dela, necessitando unir seu papel de educador ao seu papel de cidadão. Assim, nessa fusão de papéis, em sala de aula, ele não veria o estudante como alguém inferior a ele (Fernandes, 1986).

Mas para haver qualquer transformação, tem que haver não uma pedagogia dos oprimidos, mas “[...] uma pedagogia da des-opressão, da libertação dos oprimidos” (Fernandes, 1986, p. 24). Para que isso ocorra, tem que haver mudança – e mudança

[...] implica luta e luta social. Se o conservador quer mudar alguma coisa, quer fazê-lo para preservar suas posições de poder ou, então, para ampliá-las, para não correr riscos, o reformista quer mudar para conquistar posições de poder; por sua vez, o revolucionário quer mudar porque se identifica com classes que são portadoras de ideias novas a respeito da natureza, do conteúdo da civilização e da natureza do homem (Fernandes, 1986, p. 26).

O sociólogo recorda a dissertação de mestrado de Luiz Pereira, seu orientando e posteriormente professor titular de sociologia na USP, intitulada *A escola numa área metropolitana*. Nela, relata Florestan, se explora a situação em que o antigo professor primário trava contato com estudantes

de origem mais modesta, de populações migrantes, “[...] que transferem do Nordeste para o Sul suas misérias, deficiências e carências” (Fernandes, 1986, p. 28), e encontra um professor que “[...] não possui formação necessária para entender, cabalmente, o que lhe compete fazer” (Fernandes, 1986, p. 28), que avalia de forma negativa tais estudantes. Os professores oriundos da pequena burguesia, da classe média, estavam naquele momento com o horizonte obscurecido pelas noções das classes dominantes, “[...] noções que vêm daquela concepção mandonista, herdada da sociedade colonial, imperial e que vicejou na primeira República” (Fernandes, 1986, p. 28).

Em meados da década de 1980, quando o texto foi escrito, Florestan já salientava que muitos professores aprenderam novos papéis e a atitude de distanciamento para com os alunos foi sendo substituída por uma atitude de confraternização. Os docentes foram sendo rebaixados em seu nível social e acabaram por responder a isso positivamente, pois “[...] ao invés de se considerar degradado, procurou naquele ser humano, que antes não compreendia, um igual, que apenas está em condições piores e que ele procura ajudar em termos de cooperação social” (Fernandes, 1986, p. 29).

O professor perde prestígio como profissional e, também, perde renda, além de “[...] perder tempo para adquirir cultura e melhorá-la, a fim de ser um cidadão ativo e exigente” (Fernandes, 1986, p. 30). Para ser crítico, ele necessita ter os instrumentos intelectuais para tal, para desenvolver uma prática que vá além da escola. Florestan conta que, no tempo em que era assistente na antiga Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras da USP, não se dizia que o professor recebia salário:

Ele tinha proventos. A concepção estamental era tão forte, que ele se sentia degradado se fosse considerado (ou se se considerasse) um assalariado. Hoje, não só quer ser assalariado, mas quer lutar como assalariado, até quer imitar os operários na luta econômica e política (Fernandes, 1986, p. 30).

Muitos outros aspectos ainda poderiam ser destacados da intervenção de Florestan Fernandes, mas entendo que sua contribuição mais relevante residiu, na época, em problematizar a passagem da situação do

professor à condição de assalariado e, a partir dessa constatação, que proletariza sua consciência – e portanto, seu modo de ação –, o faz romper com seus padrões ou enfrentar um complicado processo de marginalidade cultural,

[...] porque compartilha de duas formas de avaliação: uma, que é mais ou menos elitista; e outra, que é mais ou menos democrática e divergente. Nessa situação-limite, o professor se vê obrigado a redefinir sua relação com a escola, com o conteúdo da educação, sua relação com o estudante, com os pais do estudante e com a comunidade em que vivem os estudantes (Fernandes, 1986, p. 34).

Perseu Abramo (1986), Eunice Durham (1986), Luís Carlos de Menezes (1986) e Cláudio Salm (1986), na mesma coletânea (*Universidade, escola e formação de professores*), destacam questões da máxima relevância envolvendo a preparação do pessoal docente nas instituições de educação superior.

Perseu recupera algumas considerações tecidas por Florestan Fernandes, que sintetizei em parágrafos anteriores, em especial quando se refere à certa falta de consciência por parte do professorado acerca de sua posição na estrutura social.

Não que seja imprescindível rotular as pessoas com a sua posição de classe. Mas é importante, sim, saber qual é o projeto histórico desse conjunto de cidadãos que têm a função de transmitir conhecimentos e ideias para milhões de alunos (Abramo, 1986, p. 80).

Lembra, ainda, que os professores do ensino fundamental muitas vezes têm salários e condições materiais de vida que se situam abaixo de certas camadas da classe operária. Entretanto, sua postura ideológica, política e cultural é típica dos segmentos médios da população – “classe média-média” ou “classe média-alta” –, quase sempre mais dispostos a serem cooptados “[...] pelos valores ideológicos da burguesia do que a se igualar ou solidarizar-se com os do proletariado” (Abramo, 1986, p. 80). Claro que

isso não se aplica à vanguarda política da categoria, mas sim, ao conjunto da classe.

Na ausência de um novo projeto de educação por parte do magistério, acabaram sendo emparedados e apenas conseguiram se defender da exploração e da opressão, deixando de propor alternativas educacionais para a sociedade. Mas, não é supérfluo mencionar, que outros professores tentam implementar propostas pedagógicas, “[...] mini experiências educacionais, capazes de servir a meia dúzia de famílias da alta burguesia, como se essas fossem, na verdade, soluções para o problema educacional” (Abramo, 1986, p. 81).

Levanta a hipótese segundo a qual a categoria encontra-se “atrasada” em relação a um projeto de reforma educacional que se vincule a um projeto de reforma da sociedade e, não raro, quando membros da própria estrutura oficial do ensino tentaram implementar algumas mudanças, encontraram fortes resistências por parte dos professores. Em suma, Perseu Abramo afirma que talvez falte ao professor assumir sua consciência de classe,

Como diz o professor Florestan Fernandes, qualquer mudança ou renovação tem fundamentalmente caráter político (...) [tendo] que fazer uma clara opção política e de classe (...), [sendo] agentes da burguesia cooptados para conformar e enquadrar as novas gerações [ou] parte da classe trabalhadora e, portanto, devendo assumir como seus os valores da classe trabalhadora e não daqueles que os oprimem (Abramo, 1986, p. 83).

Ao ponderar sobre as limitações das universidades na formação social do professor, Eunice Durham (1986, p. 150) entende que a universidade não tem condições de formar o professor do ensino básico de forma ideal: “[...] ele não vai se formar antes de começar a trabalhar. Não vamos nunca conseguir com o tipo de curso que somos capazes de dar, com nosso treinamento, deixar o professor *pronto*”. Apenas através de um programa de longo prazo de contato constante da universidade com os professores que se encontram trabalhando é que a formação poderá, na sua visão, ser mais efetiva.

É, na prática, que o professor sente o problema de sua formação limitada; “É nesse momento que o saber acumulado na universidade, a bibliografia existente, passam a ser importantes” (Durham, 1986, p. 151). Mas acrescenta que, certamente, deve-se melhorar a formação dos docentes e, também, se criar na universidade um lugar, um espaço, que atenda aos professores já diplomados, criando-se uma dinâmica contínua e permanente “[...] que implique tanto a vida do professor para a universidade, como a ida da universidade para as escolas” (Durham, 1986, p. 151).

Eunice lembra que, “[...] em qualquer plano a ser desenvolvido, é importante para o jovem que está se preparando para ser professor, tomar consciência da realidade do mercado de trabalho” (Durham, 1986, p. 151). É nessa dimensão que as contribuições de Cláudio Salm se tornam relevantes, pois se referem à formação profissional. Para ele, “[...] a melhor profissionalização que podemos dar aos jovens é prepará-los para o mundo do trabalho que irão enfrentar. Mas o que significa isto?” (Salm, 1986, p. 75). Provavelmente, a imensa maioria vai trabalhar em unidades produtivas ou burocráticas, nem sempre de molde reduzido, cabendo indagar quais são os pilares básicos dessa produção, desse capitalismo. Tais pilares “[...] são basicamente dois: de um lado, a ciência, a incorporação crescente da ciência no processo produtivo e, de outro, complexas hierarquias, onde as relações de poder são difíceis de captar” (Salm, 1986, p. 75-76).

Portanto, acrescenta Salm, *ciência e poder*. É nesse binômio que o jovem tem que ser iniciado na escola, “encontrando nela condições para absorver os princípios e as leis da ciência e do poder”. E isso “não se aprende olhando, aprende-se estudando. Julgo ser esta a melhor profissionalização que podemos dar aos nossos jovens: transmitir a eles as bases da ciência e das articulações e formação do poder em nossa sociedade” (Salm, 1986, p. 76).

A questão da remuneração é pontuada por Eunice Durham, que ressalta que se o salário estiver baixo, não se irá atrair os mais dotados para a profissão docente. E já se inquietava ao constatar que eram as faculdades privadas as responsáveis pela formação da grande maioria dos professores do ensino básico – em parágrafos posteriores, exploro a questão da remuneração, da ação do ensino privado, da educação a distância.

Luís Carlos de Menezes (1986), em “Formar professores: tarefa da universidade”, produziu um capítulo questionando as atribuições da academia nesse quesito e discutindo os limites e possibilidades para que essa tarefa chegue a bom termo. Inicia rejeitando a ideia segundo a qual o professor é um mero ensinador de coisas, um agente social de continuidade. Para ele, “[...] o profissional do ensino pode se constituir em um agente de transformação da sociedade em que interage” (Menezes, 1986, p. 118). Desempenhando função mais ampla, necessita possuir “visão de conjunto do país, de suas potencialidades e de seus problemas”, assim como ter a “capacidade de formular pensamentos gerais e abstratos a partir de problemas concretos”. Mas isso requer “uma formação no sentido social, humanista” (Menezes, 1986, p. 118), coisa que a universidade não tem dado.

Mas, antes, o professor obrigatoriamente deve ter uma competência técnica e científica na área de sua especialidade. “Se ele souber das coisas sociais, mas não souber Química, Matemática, Física ou o que quer que vá ensinar, irá inviabilizar seu papel social pela própria incompetência” (Menezes, 1986, p. 119). Precisa, igualmente, de uma competência pedagógica, quer dizer, “[...] uma consciência dos objetivos específicos e gerais que ele, professor, tem em comum com seu aluno” (Menezes, 1986, p. 119). Todavia, a universidade vem formando professores como uma espécie de tarefa que paga para poder “fazer ciência em paz” (Menezes, 1986, p. 120), e não como uma de suas obrigações centrais.

Para ele, o aprendizado abstrato deve surgir do saber prático, e não vice-versa; para que isso ocorra, “[...] o professor precisa ter aprendido na universidade este conhecimento prático, técnico, que não prescinde do saber científico, abstrato, mas o completa” (Menezes, 1986, p. 121).

O despreparo docente não lhe passa despercebido, quer aqueles oriundos das instituições de ensino públicas e, em sua maioria, os originários das faculdades privadas, o que exigirá “[...] um esforço especial e prolongado de recapitação de professores” (Menezes, 1986, p. 122), com voltas periódicas à universidade daqueles já formados. Para tal, cada unidade acadêmica, ou cada *campus*, necessita ter centros de formação e atualização de pessoas vinculadas ao ensino.

Menezes conclui sua análise ponderando que para enfrentar esse conjunto de problemas, particularmente no que se refere à questão educacional, a universidade brasileira precisaria modificar sua atitude em dois âmbitos gerais: *internamente*, valorizando as atividades didático-pedagógicas dos docentes universitários, “[...] até agora desprestigiados em comparação às atividades científicas ou administrativas” (Menezes, 1986, p. 124); *externamente*, tendo a disposição, enquanto instituição, de corresponsabilizar-se “[...] pela formulação de políticas educacionais, produção de livros-texto, apoio à escola pública, denúncia de irregularidades e fiscalização de qualidade no comércio educacional, coisas até agora consideradas ‘assunto das secretarias de educação’, ‘problemas do governo’” (Menezes, 1986, p. 124).

Criticando o modo de governar dos socialistas franceses no final da década de 1990, Pierre Bourdieu escreveu que vários segmentos sociais, em especial os trabalhadores que se encontravam alocados no que chamava de mão esquerda do Estado – ou seja, o conjunto dos agentes dos ministérios ditos “gastadores”, como saúde, educação, previdência, assistência social –, rebelaram-se contra a maneira como os governantes os tratavam, entendendo que eram constantemente iludidos ou desautorizados. O sociólogo francês acrescentava:

Deveríamos ter compreendido há muito tempo que a sua revolta se estende muito além das questões de salário, embora o salário que recebem seja um sinal inequívoco do valor atribuído ao trabalho e aos trabalhadores. O desprezo por uma função se traduz primeiro na remuneração mais ou menos irrisória que lhe é atribuída (Bourdieu, 1998, p. 11).

Priscilla Bacalhau, em uma de suas colunas na *Folha de S.Paulo* (4 ago. 2023, p. A2), com o título “Quem quer ser professor?”, faz uma série de considerações que envolve inúmeras dificuldades enfrentadas, demandas crescentes, baixa valorização, parca remuneração e sentimento de frustração com a profissão. A percepção geral sobre o ofício de ensinar, por mais que haja motivação, é que ele não é atrativo:

Diversas pesquisas mostram que menos de 5% dos jovens estudantes do ensino médio afirmam querer ser professor. Esses estudantes que demonstram interesse em ser professor não estão entre aqueles com melhor desempenho acadêmico. Para os demais, a baixa remuneração, pouca valorização social e planos de carreira desestruturados são fatores determinantes para essa falta de interesse na profissão. (Bacalhau, 4 ago. 2023, A2).

Priscilla prossegue, informando que os poucos que decidem seguir a carreira enfrentam dificuldades em sua formação. Constata-se que a evasão, em especial na área de exatas, atinge 70%, segundo dados do Inep.

A grande incidência de cursos a distância é outro desafio da formação inicial dos professores. Estes cursos, de forma geral, precisam ter seus mecanismos de garantia de qualidade da formação revistos, e os estudantes acabam concluindo a licenciatura sem uma formação sólida. (Bacalhau, 4 ago. 2023, A2).

Apesar dos poucos incentivos, os que persistem na profissão avançam muito pouco e muito lentamente.

O piso salarial, que vem aumentando desde a criação da lei do piso nacional em 2008, não é suficiente para garantir uma valorização digna das demandas da profissão, nem condições mínimas de trabalho. Além disso, nem o crescente piso salarial pode ser considerado alto quando se compara com outros profissionais de ensino superior (Bacalhau, 4 ago. 2023, A2).

Isabel Palhares (2023a), em artigo na *Folha de S.Paulo* (19 maio 2023), detalha a pesquisa “Movimento Profissão Docente”, contendo informações das Secretarias Estaduais de Educação de setembro de 2023. O estudo considera na análise a remuneração dos professores (expressa em reais) com licenciatura plena e jornada de trabalho ajustada para 40 horas semanais.

Quadro I: Remuneração de Professores com Licenciatura Plena: Jornada de Trabalho 40 Horas Semanais

Unidade da Federação	Salário Inicial	Salário Final
Acre	4.054,00	6.608,00
Alagoas	4.500,00	6.022,00
Amapá	4.917,00	10.013,00
Amazonas	4.749,00	5.455,00
Bahia	5.050,00	6.506,00
Ceará	5.413,00	15.348,00
Distrito Federal	5.497,00	8.260,00
Espírito Santo	4.579,00	6.042,00
Goiás	3.943,00	4.441,00
Maranhão	6.868,00	8.739,00
Mato Grosso	6.329,00	10.064,00
Mato Grosso do Sul	8.381,00	17.132,00
Minas Gerais	3.917,00	5.535,00
Pará	6.957,00	7.349,00
Paraíba	4.230,00	4.764,00
Paraná	4.703,00	5.646,00
Pernambuco	4.680,00	7.002,00
Piauí	3.955,00	4.229,00
Rio de Janeiro	3.333,00	6.579,00
Rio Grande do Norte	5.385,00	8.354,00
Rio Grande do Sul	4.240,00	5.567,00
Rondônia	4.664,00	5.877,00
Roraima	6.103,00	7.418,00
Santa Catarina	5.000,00	?
São Paulo	5.000,00	13.000,00
Sergipe	4.451,00	?
Tocantins	4.320,00	6.159,00

Fonte: Palhares, 19 maio 2023a, p. B4

As informações podem ter graus de discrepâncias variados. A matéria informa, por exemplo, que, em Santa Catarina, o salário para quem tem nível médio é de R\$ 3.450,00, atingindo o teto de R\$ 8.151,65 para

os docentes com o título de doutor. Por sua vez, a Secretaria de Educação do Estado de Sergipe não respondeu às demandas da repórter.

O caso de São Paulo é, no mínimo, estranho, pois, em 2021, o salário inicial era de pouco mais de R\$ 5.000,00 mensais, podendo chegar a R\$ 13.000,00. Entretanto, esse valor é apenas para os concursados, e São Paulo ficou 9 anos sem abrir concursos. Ressalte-se ainda que 44,6% dos 216.800 docentes, isto é, quase 100.000 professores, possuem contrato temporário e, portanto, não experimentam a possibilidade de todas as evoluções na carreira.

Com exceção de quatro estados da federação – Amapá, Ceará, Mato Grosso do Sul e São Paulo – que, de acordo com as informações fornecidas, preveem alterações significativas entre o salário inicial e o final na carreira do professor; os demais não remuneram a categoria de forma a estimular a busca para que o profissional tenha estímulo para se atualizar e se empenhar com mais afinco.

Laura Müller Machado, por sua vez, em artigo intitulado “Professores têm piso salarial maior do que renda de 92% dos pais de seus alunos” (*Folha de S.Paulo*, 29 jul. 2023), levanta importantes aspectos para a discussão, começando por afirmar que

um dos muitos desafios dos gestores públicos é saber se a remuneração está adequada ou não para determinada função. Para que um trabalho seja exercido com qualidade e alcance os resultados esperados, a remuneração adequada do trabalhador é importante (Machado, 2023a, A15).

Todavia, destaca que, apesar disso, os professores se encontram entre os 8% de maior remuneração entre os trabalhadores no Brasil: “Se usarmos toda a força de trabalho brasileira, os resultados não serão muito diferentes. Esquecemos como nosso país é pobre.” (Machado, 2023a, A15). Sendo assim, eles ganham mais do que 92% dos pais dos seus alunos.

Laura escreveu outro artigo no mesmo jornal, em 13.08.2023, sintomaticamente intitulado “46% dos professores recebem menos que o piso

salarial nacional”, que, na ocasião, era de R\$ 3.840,00. “A dúvida que fica é se a nossa sociedade, considerando as comparações internacionais e nacionais, entende que alcançou um piso satisfatório para a profissão de professor.” (Machado, 2023b A26). Discussões interessantes, mostrando que a média salarial dos professores está há mais de 20% abaixo da média de outros profissionais com a mesma escolaridade, aparecem em “Professor, profissão de segunda classe no Brasil” (Machado, 2023c, A3).

No Brasil, o número total de matrículas na graduação é de 9.443.597, sendo 7.367.080 (78%) na rede privada e 2.076.517 (22%) na rede pública de ensino. Apenas cinco faculdades privadas concentram 27% de todos os alunos do ensino superior no país. Juntas, elas detêm mais alunos do que todas as 312 instituições públicas brasileiras, segundo dados do Censo do Ensino Superior de 2022. “Para especialistas, a flexibilização das regras para a abertura de cursos à distância (EaD) beneficiou sobretudo os grandes grupos educacionais” (Palhares; Martins, 2023).

É no ensino a distância que as cinco maiores instituições concentram mais matrículas. Segundo Palhares e Martins (2023) sendo que

[...] os 2,5 milhões de alunos da Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera (do grupo Cogna), Centro Universitário Leonardo da Vinci, Universidade Cesumar, Universidade Estácio de Sá e Universidade Paulista somam mais de 2,3 milhões de alunos em cursos à distância, ou 91% do total de seus estudantes.

As regras mais flexíveis favoreceram a concentração dessa modalidade, pois os grupos, que já eram grandes, conseguiram oferecer cursos a custos cada vez mais baixos e foram se fortalecendo.

Em 2012, 29 instituições de ensino concentravam esse mesmo percentual de 27% dos estudantes em graduação. O número foi caindo ano após ano até chegar a cinco em 2022. Em 2012, essas mesmas cinco instituições concentravam 10% das matrículas de graduação do país, com pouco mais de 716 mil estudantes. Somadas, elas mais do que triplicaram o número de alunos no período (Palhares; Martins, 2023).

A matéria prossegue, ressaltando que foi durante o governo de Michel Temer, e a partir de 2017, que um decreto concedeu autonomia para que as instituições de ensino pudessem abrir até 250 polos de ensino a distância sem a necessidade de aprovação pelo Ministério da Educação (MEC), como era obrigatório antes. “Em apenas um ano após a regulação ser afrouxada, o número de polos mais do que dobrou no país, saltando de 6.583 para 15.394.” (Palhares; Martins, 2023).

Mas a informação que é de pouco conhecimento da maioria, inclusive daqueles que estudam políticas de educação superior, vem a ser a **proporção alunos/professor:**

Centro Universitário Leonardo da Vinci: 2.594

Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera: 1.325

Universidade Cesumar: 861

Universidade Estácio de Sá: 231

Rede privada – modalidade a distância: 171

Universidade Paulista (Unip): 94

Rede pública – modalidade a distância: 34

Rede privada – modalidade presencial: 22

Rede pública – modalidade presencial: 11

(PALHARES; MARTINS, 2023).

Os autores da matéria que estou citando lembram que os dados do Censo do Ensino Superior mostram que 64,4% dos concluintes em licenciaturas estudaram a distância. Argumentam que “Essa proporção quase dobrou em uma década, em relação aos 33,8% registrados em 2012. Para comparação, 15% dos graduados em cursos de bacharelado no ano passado [2022] fizeram a modalidade a distância.” (Palhares; Martins, 2023).

Paulo Saldaña (2023) e Isabel Palhares (2023a), em artigos na *Folha de S.Paulo* (respectivamente em 1 jun. 2023 e 25 maio 2023), ocu-

pam-se da mesma temática, qual seja, a desistência dos alunos dos cursos de licenciatura.

Cerca de um quinto dos estudantes no último ano dos cursos de licenciatura no país não tem a intenção de trabalhar como professores. Para especialistas, “a baixa remuneração e as más condições do trabalho docente fazem com que os concluintes busquem outras áreas para atuar.” (Palhares, 2023a). Os dados são de um questionário aplicado para os estudantes inscritos no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) de 2021, “edição em que foram avaliadas as licenciaturas das áreas de ciências humanas, biológicas e exatas.” (Palhares, 2023a).

O documento divulga que, dos 305.215 concluintes de licenciatura que responderam ao questionário, “19% dizem não ter vontade de atuar no magistério – 14% afirmaram não querer a docência como principal função e 5% descartam totalmente a carreira. Outros dizem ainda não ter decidido sobre seguir na profissão (18%), enquanto 63% pretendem exercê-la.” (Palhares, 2023a).

Estudo realizado pelo Sindicato das Entidades Mantenedoras de Ensino Superior (Semesp), com base em dados do MEC, aponta que, se for mantido o ritmo atual de formados em licenciaturas, a educação brasileira pode ter falta de 235 mil docentes até 2040.

Paulo Saldaña, por sua vez, mostra que os cursos de formação de professores em matemática, química e física têm taxas de desistência em torno de 70%, bem superior à média geral do sistema universitário, segundo informações tabuladas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). Nessas áreas, 7 em cada 10 ingressantes em 2012 nessas licenciaturas já haviam abandonado o curso em 2021 (Saldaña, 2023).

Matemática é a área com piores resultados no Brasil: apenas 5% dos estudantes que terminam o ensino médio em escolas públicas têm o aprendizado adequado na matéria. Dos cerca de 2 milhões de jovens que concluem essa etapa do ensino, mais de 1,9 milhão deixam a escola sem conseguir, por exemplo, resolver problemas de porcentagem ou usar o Teorema de Pitágoras.” (Saldaña, 2023).

Das 1,6 milhão de matrículas em licenciaturas no país, 64,4% estão em instituições privadas; sete em cada dez são de mulheres. As **taxas de desistência acumulada** de alunos em cursos de formação de professores, no período de 2012-2021, nas redes pública e privada, em %, são as seguintes:

Pedagogia: 50%	Sociologia: 62%
Artes: 55%	Língua Estrangeira: 63%
Geografia: 56%	Filosofia: 64%
Biologia: 57%	Química: 67%
História: 58%	Matemática: 68%
Educação Física: 59%	Física: 72%
Língua Portuguesa: 69%	

O artigo de Paulo Saldaña informa que no ensino médio brasileiro, hoje, 45% dos professores que lecionam física não têm formação na área ou sequer têm formação. “Esse índice é de 31% no caso de química e 19%, em matemática.” (Saldaña, 2023).

Ao mesmo tempo, a distribuição das **matrículas de cursos de formação de professores** apresenta-se da seguinte forma, em termos percentuais:

Pedagogia: 47,9%	Geografia: 3,2%
Educação Física: 7,4%	Letras: Português/Inglês: 2,6%
Matemática: 6%	Química: 2,3%
História: 5,6%	Física: 1,8%
Letras: 4,9%	Outros: 13,5%
Biologia: 4,7%	

A rubrica “Outros” compreende os cursos de Letras Inglês, Artes Visuais, Filosofia, Música e Ciências Sociais. Em 2021, segundo dados do MEC, 77% dos alunos de licenciatura se encontravam matriculados na modalidade EaD.

O presente texto foi aberto com uma epígrafe em que transcrevo trecho de entrevista de Roger Waters (1943), cantor, compositor e baixista inglês, ex-membro da banda Pink Floyd, que retirei da Internet em 5 de novembro de 2023. Encerro-o, também, com outra passagem da mesma entrevista do artista, aluno na Universidade de Westminster e interno no Cambridgeshire High School for Boys. Ele não poupou críticas ao sistema educacional inglês: no seu entender, os estudantes eram oprimidos pelos professores, que destacavam as fraquezas de cada um – algo detalhado na ópera rock *The Wall* (1979), grande êxito da banda.

Seu pai morreu durante a Segunda Guerra Mundial, em Anzio, Itália, quando Roger tinha apenas 5 meses, tendo sido criado pela mãe, Mary Waters, professora, que lhe transmitiu o seguinte ensinamento:

Roger, durante toda a sua vida você vai se debater com questões, problemas, vai ter que se decidir entre as coisas. Quando acontecer, leia, leia, leia, leia, leia, leia! Até que você saiba tudo sobre a questão com a qual você está se debatendo. É por isso que a educação é tão importante. Você tem que ser capaz de ler. Depois de fazer isso, você terá feito todo o trabalho duro. A próxima parte é fácil. Você faz a coisa certa... (Waters, 2023).

Em considerações derivadas dos ensinamentos maternos, já incorporados a seu regime de pensar e de agir, Roger enxerga os professores como aqueles que prepararam as pessoas, de alguma maneira, para a vida. Para que isso possa acontecer em perspectiva com possibilidades emancipatórias, recomenda aos docentes uma forma de proceder que utiliza exatos nove verbos em sua ação: “leiam, leiam, leiam; leiam, leiam, leiam; leiam, leiam, leiam!”

Termino com uma observação de Bourdieu, para quem a única maneira de enfrentar tal situação adversa – como a formação de professores

Tempos e narrativas para uma educação democrática: o que pode a formação de professores?

e o conjunto de situações limitantes que procurei elencar nos parágrafos anteriores – reside na organização de movimentos sociais com objetivos bem definidos, em que os professores logrem fazer sua autossocioanálise:

É fazendo a socioanálise da sua própria experiência que se pode servir sociologicamente. Aliás, o próprio trabalho de pesquisa é uma socioanálise (...). Aprende-se muito mais sobre si mesmo... Um professor aprende mais sobre seu inconsciente estudando o sistema escolar que estudando a obra de Freud (Catani, 2017, p. 346).

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, Perseu. O professor, a organização cooperativa e a ação política. *In*: CATANI, Denice Barbara *et al.* (org.). **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo: Brasiliense, 1986. p. 77-84.
- BACALHAU, Priscilla. Quem quer ser professor? **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 4 ago. 2023. Caderno Opinião, p. A2.
- BOURDIEU, Pierre. A mão esquerda e a mão direita do Estado. *In*: BOURDIEU, Pierre. **Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. p. 9-20.
- BOURDIEU, Pierre. **Méditations pascaliennes**. Paris: Seuil, 1997.
- BOURDIEU, Pierre. O mercado de bens simbólicos. *In*: BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. Organização: Sergio Miceli. São Paulo: Perspectiva, 1974. p. 99-181.
- CATANI, Afrânio Mendes. A sociologia é um esporte de combate. *In*: CATANI, Afrânio Mendes *et al.* (org.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 345-346.
- DURHAM, Eunice. Limitações das universidades na formação social do professor. *In*: CATANI, Denice Barbara *et al.* (org.). **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo: Brasiliense, 1986. p. 147-159.
- ECO, Umberto. **Por que as universidades?** Tradução: Marco Aurélio Nogueira. Bolonha, 2013. Disponível: <http://marcoanogueira.blogspot.com/search?q=umberto+eco>. Acesso em: 7 mar. 2024.
- FERNANDES, Florestan. A formação política e o trabalho do professor. *In*: CATANI, Denice Barbara *et al.* (org.). **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo: Brasiliense, 1986. p. 13-37.

MACHADO, Laura Müller. Professores têm piso salarial maior do que a renda de 92% dos pais de seus alunos. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 29 jul. 2023a. Caderno Mercado, p. A15.

MACHADO, Laura Müller. 46% dos professores recebem menos do que o piso salarial nacional. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 12 ago. 2023b. Caderno Mercado, p. A26.

MACHADO, Laura Müller. Professor, profissão de segunda classe no Brasil, **O Estado de S. Paulo**, 14 nov.2023c. Caderno Notas e Informações, p. A3.

MENEZES, Luís Carlos de. Formar professores: tarefa da universidade. *In*: CATANI, Denice Barbara *et al.* (org.). **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo: Brasiliense, 1986. p. 115-125.

PALHARES, Isabel. Salário de professor não aumenta mais de 50% até o final da carreira. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 19 maio 2023a. Caderno Cotidiano, p. B4

PALHARES, Isabel. Magistério não atrai um quinto dos formandos em licenciatura. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 25 maio 2023b. Caderno Cidades, p. A13.

PALHARES, Isabel; MARTINS, Cristiano. Cinco faculdades privadas detêm 27% dos universitários. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 18 out. 2023c. Caderno Cotidiano, p. B1.

PINTO, Louis. Doxa. *In*: CATANI, Afrânio Mendes *et al.* (org.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 157-159.

SALDAÑA, Paulo. 7 em cada 10 formandos de exatas desistem de licenciatura. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 1 jun. 2023, p. B3.

SALM, Cláudio. Escola e formação profissional. *In*: CATANI, Denice Barbara *et al.* (org.). **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo: Brasiliense, 1986. p. 69-76.

WATERS, Roger. **Condecoração da Câmara de Vereadores do Rio de Janeiro**. Out. 2023. Disponível: [facebook.com/reel/1778442546343291](https://www.facebook.com/reel/1778442546343291). Acesso em: 19 mar. 2025.