

TRABALHO DOCENTE: ANÁLISE DAS CONTRADIÇÕES E PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO

Resumo

Este artigo de revisão bibliográfica apresenta como objetivo compreender o trabalho docente na atualidade, suas perspectivas políticas e o impacto destas para o processo de formação e profissionalização docente no Brasil. Para análise do objeto investigado iniciamos pela discussão sobre o trabalho docente como parte do sistema capitalista; seguimos pelo estudo das perspectivas de trabalho docente produzidas pelos organismos multilaterais; e concluímos apontando que hoje, numa perspectiva contra hegemônica, faz-se necessário fortalecer uma concepção crítica de formação, a partir da práxis, da valorização da universidade pública e da pesquisa.

Palavras-chave: Trabalho docente; Formação; Profissionalização.

Abstract

This article presents a literature review aimed at understanding the teaching work at the present time, his political prospects and their impact to the process of training and professionalization in Brazil. For analysis of the investigated object started the discussion about the teaching work as part of the capitalist system; followed by the study of teaching work prospects produced by multilateral organizations; and concluded by pointing out that today, against hegemonic perspective, it is necessary to strengthen a critical design training from the practice, the appreciation of the public university and research.

Keywords: Teaching Profession; Training; Professionalization.

TRABALHO DOCENTE: ANÁLISE DAS CONTRADIÇÕES E PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO

Rodrigo Roncato¹

Introdução

Com o aperfeiçoamento do sistema do capital e suas diversificadas estratégias de alienação, parece pairar a noção de que a realidade, tal como se encontra, assim permanecerá, sem haver nela contradições. Isso porque, partindo de uma análise crítica, vivemos num tempo a-histórico, orientado pelo imediatismo, pela reificação humana e pelo conformismo, estabelecido não ao acaso, mas engenhosamente planejado, tendo a educação institucionalizada como aliada neste processo de legitimação dos interesses dominantes, cujo propósito é nos tornar devidamente “educados”, silenciados e adeptos aos falsos consensos (MÉSZÁROS, 2008).

Entendemos que a atual conjuntura social, portanto, impõe esforços e desafios aos pesquisadores que propõem compreender as contradições sociais. Afinal, ao se incomodarem com uma suposta neutralidade educacional, devem apontar para a necessidade de questionar os artefatos políticos dominantes a fim de superá-los, o que lhes exigem avançar o limite da constatação e produzir reflexões generosas, pautadas na dialética, capaz “[...] de negar o dado, o aparente, de colocar sob suspeita o que se intitula real” (QUEIROZ, 2014a, p. 10).

Tello (2011) compreende que isso é exigir que o pesquisador assuma um posicionamento epistemológico e político. Assim, o permitirá compreender que no campo político e acadêmico não há espaço para neutralidade. Ou seja, como esclarece Almeida e Silva (2013), ele pode ser um reforço às políticas educacionais

¹ Mestre e Doutorando em Educação - UFG. Professor do curso de Educação Física da Universidade Estadual de Goiás - Câmpus Goiânia. Pesquisador da Rede de Pesquisadores sobre Professores (as) da Região Centro-Oeste (Redecentro). E-mail: rodrigoroncato@hotmail.com

existentes e associadas aos valores ideológicos dominantes para poder justificá-las, ou se apresentar como espaço de denúncia e mecanismo de resistência em favor da classe trabalhadora.

Como já afirmou Kuenzer (2011), produzir uma análise crítica impõe considerar a contradição e a coexistência de concepções antagônicas de sociedade e educação – a do capital e a do trabalho (ontológica) –, fazendo-se necessário reconhecê-las para realizar uma leitura mais ampliada de mundo. Na perspectiva do capital é preciso compreender que prevalece a concepção de educação tal como descrevemos acima apoiados em Mészáros (2008), ou seja, reprodutora dos valores hegemônicos. E na perspectiva do trabalho, na qual compactuamos, considera-se a possibilidade de enfrentar criticamente as determinações históricas e estruturais do capitalismo.

O reconhecimento destas concepções antagônicas de sociedade é um passo importante para considerar a existência de uma permanente disputa ideológica e política, como parte da sociedade de classes. E esta ação favorece, na perspectiva de Kuenzer (2011), nossa reflexão sobre o campo de estudo relacionado ao trabalho e à formação de professores, uma vez que neste cenário tal lógica também está estabelecida. A autora, sobre esta discussão, chega a afirmar que “talvez seja este o primeiro desafio a enfrentar: superar a falsa consciência da suposta neutralidade das políticas e propostas de formação [docente]” (p. 669).

O atual contexto exige cautela, pois temos sido rodeados de orientações políticas carregadas de ideologia, que expressam uma posição de classe e uma perspectiva política, muitas vezes de complexa apreensão de sua real intenção para o professor (TORRIGLIA, 2005). Ora, não é por acaso que vemos, ao mesmo tempo, um permanente discurso político que vincula a qualidade da educação à formação e valorização do professor, e uma realidade que, de forma controversa e perversa, culpa o professor pelo fracasso escolar, não abre mão da lógica de proletarização e fragmentação do trabalho docente, acompanhada de uma minimização do papel da formação (MAGALHÃES, 2014; NOGUEIRA, 2012).

Contradições como a que acabamos de mencionar, além de se fazerem cada vez mais presentes, exigem de nós esforços para poder interpretá-las. Portanto, entender que coexistem diferentes projetos para o trabalho do professor, sua

formação e sua prática, não é uma tarefa muito simples, especialmente se não considerarmos a contradição como algo inerente à própria natureza da sociedade capitalista (KUENZER, 2011).

Como interessados nesta discussão não há como nos eximir destes desafios colocados no campo da pesquisa sobre professor. Portanto, lançamos como objetivo para este texto compreender, numa perspectiva dialética materialista, as contradições do trabalho docente, suas perspectivas ideológicas/políticas e seus impactos para o processo de formação e profissionalização docente no Brasil.

A exposição do pensamento aqui elaborado está organizada em uma sequência que representa um percurso de análise sobre o objeto investigado – trabalho docente. Nesse sentido, esperamos produzir uma reflexão crítica da realidade na qual se insere o professor, aproximando de sua essência e contribuindo para o desenvolvimento de um conhecimento crítico que possa subsidiar um movimento de oposição ao modelo hegemônico instituído pelo capital.

O trabalho docente como elemento constitutivo e constituinte do capital

A compreensão crítica sobre o trabalho do professor na atualidade requer primeiramente situá-lo numa análise estrutural, para entender como se desenvolve ideologicamente e politicamente. Ao fazer isso estamos considerando que é preciso compreender sua relação com os princípios ontológicos que caracterizam o trabalho humano, bem como as características que lhes são atribuídas nesta sociedade, já que, pela sua condição histórica, vem sendo mediado pelas relações sociais mais amplas. O que nos permitirá, portanto, entender o seu distanciamento ao sentido original do trabalho (ontológico) que tem como objetivo primeiro transformar o meio (natureza) ao passo em que permite ao homem transformar a si mesmo, humanizando-se (MARX, 2012).

Como criador e responsável pela manutenção da vida humana o trabalho é indispensável ao homem. Ao materializá-lo, de maneira intencional, planejada e progressivamente qualificada a partir das nossas experiências, contribuimos para o

desenvolvimento humano e do meio em que vivemos. Pelo trabalho o homem edifica as relações sociais, compartilha conhecimentos e técnicas, atribui valor de uso ao que se produz e o torna imprescindível para a reprodução da vida (FRIGOTTO, 2010).

Esse sentido original dado ao trabalho corresponde à sua essência. Somos por ele formados e o carregamos em nossa constituição histórica e nas práticas sociais que desempenhamos no decorrer da vida. Mas o fato é que, como analisa Frigotto (2010), infelizmente não tem sido este o seu sentido predominante. O que prevalece é um modelo de trabalho orientado pelos pressupostos do modo de produção capitalista, cujo foco, em favor do lucro, do consumo e da acumulação de riquezas, está no valor de troca produzido pelo produto que gera. Segundo Manacorda (2007), este modelo de trabalho tem como ordem a fragmentação de seu processo, a manutenção da propriedade privada e o reforço às diferenças entre os homens com conseqüente valorização à organização da sociedade por classes.

Ainda com Manacorda (2007, p. 58) entendemos que este modelo de trabalho (estranhado e alienado), em decorrência de seu desenvolvimento histórico, é hoje nossa forma laboral principal, “pois toda a atividade humana tem sido, até agora, trabalho e, portanto, indústria, atividade alienada de si mesma e constitui – como Marx objeta a Hegel – o devir por si do homem na alienação ou como homem alienado”.

Com o trabalho docente não haveria como ser diferente do que está colocado para o trabalho enquanto categoria geral, mesmo considerando sua delimitação e sua especificidade, a docência (AZZI, 2012).

Essa dupla face do trabalho, que humaniza e aliena (ANTUNES, 2005), também repercute no trabalho do professor ao longo de sua história. Pois, do mesmo modo, apresenta as condições de contribuir para a manutenção, criação e reprodução da vida humana, ao passo que, dialeticamente, também pode estar a serviço do capital, do lucro e da aniquilação da liberdade em favor das necessidades produzidas pelo mercado.

Limonta e Silva (2013) vão dizer que o trabalho docente, considerando os aspectos relacionados tanto à formação quanto ao exercício profissional, hegemonicamente tem se vinculado à face do trabalho estabelecida pela produção capitalista, estando,

portanto, alienado e submetido aos interesses ideológicos da classe dominante, para que esta continue no domínio dos meios de produção. Para as autoras, esta subordinação do trabalho docente aos interesses do capital se agrava com a intensificação da lógica de divisão do trabalho nas escolas, levando ainda a este espaço as mesmas técnicas e formas de se pensar e planejar o trabalho industrial, alocadas na ideia de eficácia, eficiência e produtividade.

O acolhimento desta estrutura de trabalho pela ação do professor, submetida aos interesses do capital, é decorrente do século XVIII, período em que as relações sociais capitalistas se consolidam em quase todas as sociedades (FRIGOTTO, 2010). Apesar da história da educação contada por alguns autores como Costa (1996), Rodríguez (2008) e Saviani (2009), nos mostrar que a função social do professor já estava submetida aos interesses dominantes e à sociedade de classes antes mesmo da instauração da sociedade capitalista, entendemos que é com o advento deste modelo de sociedade que as ações relacionadas ao trabalho do professor passam a adquirir efetivamente o sentido de mercadoria (TONET, 2012), sendo atribuído a toda e qualquer produção vinculada à docência um valor de troca, alicerçado aos interesses de mercado.

O valor de uso do trabalho docente, que lhe dá sentido humano, é secundarizado e desconsiderado, uma vez que este conceito trás como finalidade o atendimento às necessidades criativas, em favor do homem, da arte e da propagação do conhecimento historicamente construído (KUENZER; CALDAS, 2009). Nesta sociedade, o potencial do trabalho docente é entendido prioritariamente como gerador de lucro, relevante enquanto valor de troca, de produção de mão-de-obra qualificada, de sujeitos produtivos e passivos.

Segundo Azzi (2012) o trabalho docente enquanto ação reificada e economicamente útil se apresenta hoje aos moldes do que se estabelece como necessário para o desenvolvimento do capital, porque, além de corresponder ao que se projeta ideologicamente para a educação, para a escola e para a formação, se apresenta como prática social profissionalizada, tal como se determina pelos processos de produção e pelo mercado. A indução do professor à profissionalização, associada ao sentido de aperfeiçoamento técnico e operacional, portanto, tornou-se critério para

que sua ação permanecesse reconhecida como um tipo/posto de trabalho nesta sociedade.

Segundo Rodríguez (2008), este sentido profissionalizante do trabalho docente no Brasil foi responsável pela sua entrada ao modelo de trabalho instituído pelo capital. Pelo que descreve a autora, a profissionalização do professor no país articula-se diretamente ao desenvolvimento industrial a partir do século XX, tornando-se latente desde então a necessidade de formar professores em nível superior, orientados por ideários pedagógicos destinados ao atendimento das demandas de mercado e do setor produtivo. Por essa razão é que, como evidencia a historicidade de Saviani (2010), o século XX foi pautado por concepções de educação e de formação vinculadas ao ideário pragmático e escolanovista até 1969, e, posteriormente, ao ideário tecnicista. Sempre aproximando o trabalho do professor daquilo que se projeta como necessário para atendimento às demandas de produção.

A perspectiva da lógica profissionalizante foi se desenvolvendo gradativamente no trabalho docente ao longo de todo o século XX, fazendo com que a concepção de docência vinculada à ideia de sacerdócio deixasse de ser dominante a partir da década de 1960, apesar de reconhecermos sua permanência ao longo do tempo, e ainda hoje, na constituição da identidade docente (RODRÍGUEZ, 2008).

Este novo modelo, profissionalizante, conduziu o professor à condição de professor-trabalhador. Como consequência, Rodríguez (2008) destaca o desenvolvimento de um processo de organização coletiva via sindicatos, que já vinha ocorrendo desde 1940 em toda América Latina, em decorrência do aumento do número de profissionais na área, consolidando definitivamente a imagem do professor como um trabalhador assalariado e submetido à exploração do capital. E dentre os impactos negativos oriundos deste processo pode-se destacar o avanço da massificação do trabalho docente; a diminuição de seu prestígio social; e a deterioração das suas condições de trabalho. O que conduziu o professor a assumir, desde então, uma condição proletarizada.

Obviamente que esta concepção de trabalho docente como profissão foi determinante para exigir do professor requisitos técnicos e operacionais ligados diretamente à sua formação, instituídos pela noção técnica de competência, muito bem utilizada e apropriada pelo setor produtivo. Nesse sentido, acabou

caracterizando-o como funcionário dependente ou operário da educação, vinculado ao setor público ou privado, sem direito a honorários como nas profissões liberais, o que faz questionar sua condição de profissional no sentido estrito (TEDESCO; FANTANTI *apud* RODRÍGUEZ, 2008).

A tendência à profissionalização do trabalho docente conseguiu avançar significativamente nas duas últimas décadas do século passado, e na primeira deste, em favor do desenvolvimento do capital. As demandas oriundas da reestruturação produtiva a partir da década de 1990 destinou ao docente e aos cursos de formação de professores a necessidade de valorizar outro perfil profissional, cada vez mais prático e hábil para lidar com as complexidades sociais (LIMONTA; SILVA, 2013).

Destacamos que o período acima mencionado acabou sendo acometido por um amplo processo de reforma política no Brasil, impactando diretamente na educação e no trabalho docente, a partir de orientações políticas e econômicas advindas dos organismos internacionais. Algumas das marcas deste processo foram a subordinação do estado brasileiro “às orientações neoliberais de livre comércio, privatização e desregulamentação trabalhista, com redução de investimentos na área social” (MAGALHÃES, 2014, p. 2). Ao trabalho do professor isso se reflete num movimento de intensificação, para além de sua precarização. Ao trabalho docente não é dada mais apenas sua função em sala de aula. Ao adquirir novas habilidades técnicas e operacionais, passa a ser esperado dele habilidades para lidar e resistir às adversidades; a compreensão acerca de gestão da escola, planejamento geral, elaboração de projetos, discussão sobre o currículo e avaliação (OLIVEIRA, 2004).

Magalhães (2014) adverte que o contexto da década de 1990 no Brasil é definidor para o abandono de uma perspectiva de trabalho e formação voltados para uma compreensão de educação como bem social, passando a aderir um projeto globalizador de formação docente. Segundo Shiroma (2003), os documentos brasileiros que delinearam as reformas educacionais deste contexto, como é caso da Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB) – n. 9.394 de 1996 –, expressam muito bem esta adesão. Como consequência reforçou a lógica da profissionalização como preparação técnica, retirando o professor da condição de especialista em um saber, até então predominante, para considerá-lo como uma

profissão que detém habilidades, uma vez que nessa lógica deve ser um bom fornecedor de produto.

Os traços destas mudanças políticas produziram impactos profundos, reconduzindo às orientações de formação acadêmica para construir a figura de um docente/trabalhador de “novo tipo”, disciplinado, dócil, eficiente no cumprimento de tarefas e embasado na lógica da avaliação e recompensa (KUENZER, 2001; SHIROMA, 2003; SHIROMA; TURMINA, 2011). Nesse sentido, a compreensão acerca da totalidade e da integralidade de seu trabalho passa a ser totalmente desprivilegiada e desconsiderada. O professor ao profissionalizar-se, a partir do que está posto pela propositura neoliberal e conservadora, necessariamente submete-se à proletarização, à burocratização e à precarização, não tendo, na maioria das vezes, clareza sobre a estrutura ideológica que envolve este processo, mas sentindo na pele o que ele representa.

Organização ideológica e política em torno do trabalho docente

A reconfiguração da estrutura política e seus impactos no processo de organização do trabalho, como viemos analisando, têm como intervenientes diretos os organismos multilaterais (GOMIDE, 2010; MAGALHÃES, 2014; SHIROMA e SCHNEIDER, 2013; TORRIGLIA, 2005). No caso específico das reformas educacionais decorrentes deste processo, segundo Oliveira (2004) o que se destaca é a centralidade dada aos trabalhadores da educação, com ênfase no seu processo de formação.

O profissionalismo atribuído ao trabalho docente por meio das investidas do Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), só tornou-se viável porque nelas se articulam dialeticamente uma perspectiva de formação docente orientada também pelos preceitos reformistas neoliberais (DOURADO, 2002; MAGALHÃES, 2014). Modelo este que, na compreensão de Magalhães (2014) e Oliveira (2004), caracteriza-se na verdade

como desprofissionalização, já que tem como proposta a produção de uma formação fragmentada, aligeirada e gradativamente afastada da teoria e da universidade, culminando num processo de desqualificação profissional e num movimento de destituição de conhecimentos pelos docentes.

As reformas educacionais para o ensino fundamental, médio e superior engendradas a partir de 1990 tiveram como eixos orientadores a flexibilização dos currículos em favor da empregabilidade, e a avaliação como mecanismo de controle da “qualidade”. Especialmente para a formação de professores, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior (Parecer CNE/CP n. 9, de 8/5/2001 e Resolução CNE/CP n. 1, de 18/2/2002) exemplificam muito bem esse processo, pois foram responsáveis pela diminuição do tempo da formação de 4 para 3 anos de duração, como 2.800 horas mínimas; pela ênfase aos conhecimentos práticos, em detrimento da teoria e da pesquisa na formação; pelo incentivo ao caráter economicista e técnico de profissão; pelo delineamento de currículos flexíveis para atender as expectativas da iniciativa privada e do mercado (CATANI, OLIVEIRA e DOURADO, 2001; FERNANDES, CUNHA, 2013).

O atendimento à agenda internacional é muito evidente. Os estudos de diversos autores (DOURADO, 2002; GOMIDE, 2010; LIMONTA; SANTOS, 2015; MAGALHÃES, 2014; NOGUEIRA, 2012; SHIROMA, 2003; SHIROMA; TURMINA, 2011) nos auxiliam nesta reflexão, especialmente porque identificam nos discursos produzidos pelos organismos multilaterais, em diferentes documentos, a origem da concepção de trabalho, formação e profissionalização que tem subsidiado o modelo de formação docente que estamos vivenciando.

Gomide (2010), Magalhães (2014), Shiroma e Turmina (2011) analisam documentos da UNESCO para a educação, como os Relatórios Faure (1972) e Delors (1998). Sobre o primeiro, Shiroma e Turmina (2011, p. 12) destacam que, apesar de mais antigo, este documento já sinalizava para o desenvolvimento de um “trabalhador ideal para a reprodução do capital”, adaptável às inovações tecnológicas, ou seja, “[...] um novo homem para atuar num contexto de transformação produtiva”.

Sobre o Relatório Delors, Magalhães (2014) ressalta a ênfase dada ao professor como sendo o profissional diretamente responsável por efetivar com qualidade as

reformas educacionais. Shiroma e Turmina (2011) chamam a atenção para o fato de que há neste documento um discurso que convoca os docentes a assumirem a lógica das profissões liberais, tomando para si a responsabilidade pela sua empregabilidade, pela formação e pelo lugar que ocupa em sociedade. Há o incentivo ao empreendedorismo, por meio de uma concepção de formação que valoriza a produção de sujeitos criativos, adaptáveis, comunicativos e pró-ativos.

Ainda sobre o Relatório Delors, Gomide (2010) destaca o amplo protagonismo dado ao professor para responder aos problemas de aprendizagem dos alunos, e ainda, a compreensão de que este profissional, no século XXI, deve adotar uma postura reflexiva, aliada a novas competências técnicas e a qualidades humanas (paciência, humildade, etc), em detrimento dos conhecimentos específicos para o desenvolvimento do trabalho docente. Segundo Shiroma (2003), este relatório atribui como essencial para o trabalho docente a habilidade pessoal para lidar com os riscos e com as incertezas, dando respostas práticas aos problemas que emergem do cotidiano.

Trazendo a contribuição de Amigues (2004) e Freitas (2003), Nogueira (2012) reforça que o Relatório Delors demarca uma concepção de trabalho docente correspondente ao sentido de trabalho como ação instrumental e determinada economicamente. Identifica o professor como único responsável pela sua formação e destitui sua identidade coletiva, afastando-lhe de sua organização sindical e de sua categoria profissional.

Sobre a concepção política e educacional instituída pelo BM aos países em desenvolvimento, Dourado (2002) revela que, de modo geral, está orientada pela ideia de descentralização dos sistemas educacionais e aquisições de técnicas operacionais para corresponder aos postos de trabalho. Ao professor é sinalizada a necessidade de buscar outros mecanismos de formação, sendo prioritariamente prática e em serviço.

Ao analisar o documento “Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: próximos passos” (BANCO MUNDIAL, 2010), Limonta e Santos (2015) afirmam ser prioridade para a política do BM nos últimos anos uma suposta qualidade educacional, verificada a partir dos preceitos neoliberais. Nesse sentido, enfatizam a necessidade de qualificar os professores, como se fossem coisas. Deles espera-se

uma formação pronta (rápida), sem grandes investimentos; e um trabalho qualificado em favor de boas práticas, baseado na lógica de produção.

Não deixando de considerar a existência de diferenças entre as políticas de governo nas últimas décadas, entendemos que desde que o país adotou a ideologia neoliberal como forma de organização econômica e política a partir da década de 1990, até os dias atuais com o governo Dilma Rousseff, segue-se os pressupostos políticos internacionais dos organismos multilaterais que acabamos de mencionar. Primeiro porque há uma convergência ideológica que gradativamente se fortalece, mas também porque destes órgãos advém a possibilidade de crédito e financiamento político.

O alinhamento às políticas internacionais é claro no que tange à formação de professores. Houve o redirecionamento da educação e do trabalho docente à “tecnificação do ensino”, como descrevem Limonta e Silva (2013). Este modelo orienta-se em bases epistemológicas conservadoras de ensino, por isso são retomadas numa perspectiva neoprodutivista, na forma do neoescolanovismo e neotecnicismo (SAVIANI, 2010). Mas especialmente no processo de formação docente a ênfase está nas teorias dos saberes docentes, vinculadas à epistemologia da prática, cujo lema está na reflexão sobre a prática e no aprender a aprender, reconhecendo que se forma o professor de maneira mais eficaz pela sua própria experiência (SILVA, 2011).

Objetivamente esta estrutura política se materializou com contradições. Os discursos ideológicos em favor da valorização do professor como sujeito central nas reformas educacionais minimizou a desistência e o sofrimento do docente frente à precarização do seu trabalho (TORRIGLIA, 2005). Mas, apesar de desenvolverem ações políticas nos últimos anos para recrutar novos docentes e ampliar seus espaços de formação, se mantem a lógica da desvalorização profissional, prevalecendo o investimento em cursos rápidos, em instituições privadas e com forte apelo à Educação a Distância (EaD), havendo inclusive um alto investimento na expansão desta modalidade de formação pelo Ministério da Educação (MEC), especialmente com a aprovação do Plano Nacional de Educação de 2001 (Lei

10.172) que determina a ampliação de curso de formação de professores em EaD e o aumento de recurso para pesquisas sobre EaD (PEREIRA; MINASI, 2014).

A condição do trabalho docente ainda se agrava porque, para além de manter-se em um processo de desqualificação, está submetido à lógica de Avaliação de Desempenho Docente (ADD). Modelo este produzido pelo BM, como forma de controle dos recursos investidos na educação para alcançar de modo mais eficiente os resultados esperados, especialmente quando estes recursos são limitados, como no caso do Brasil e outros países emergentes (SHIROMA; SCHNEIDER, 2013).

Nas políticas educacionais brasileiras isso pode ser bem compreendido, de acordo com Pereira e Minasi (2014), pela estrutura de regulação da educação e da formação docente estabelecida a partir de 2007, com a responsabilização da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) para construir, em conjunto com o MEC, políticas para a formação docente em todos os níveis e modalidades.

Para Freitas (*apud* PEREIRA; MINASI, 2014) só a presença da Capes nesse processo estabelece uma lógica de regulação e uma concepção de formação orientada pelo produtivismo e pela competição, já que estas têm sido ao longo do tempo características que marcam o trabalho da Capes com a pós-graduação no país. Prova disso é que no seu plano de regulação e gerenciamento da formação docente, estabelece o compromisso de monitoramento do desempenho dos cursos de licenciatura, o acompanhamento dos currículos, o financiamento da formação juntamente com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e avaliação da educação básica com o apoio do Instituto Nacional de Educação e Pesquisa (INEP) (PEREIRA; MINASI, 2014).

Considerações finais

Concordamos com Pereira e Minasi (2014) quando afirmam que as políticas de formação de professores no Brasil nas últimas décadas, em função de seu compromisso com o capital, têm inviabilizado superar as ações competitivas e

excludentes de educação. Carrega em sua base um discurso ideológico que sugere a democratização do ensino de qualidade e a valorização da profissão docente, ao passo de que, na verdade, corresponde aos interesses da iniciativa privada, preocupa com uma educação que gera mão-de-obra (mercadoria) e promove uma formação docente aligeirada e esvaziada de teoria.

Como viemos analisando, prevalece como pano de fundo de toda esta direção política para a formação e o trabalho docente uma perspectiva que Shiroma e Evangelista (2003) vão denominar de reconversão profissional. Segundo as autoras, tal perspectiva tem produzido um movimento de despolitização do profissional docente, a fim de que este deixe de conhecer o seu trabalho em sua integralidade, assuma as responsabilidades dos problemas que emanam da realidade, e contribua ainda para perpetuar, pela sua prática, um modelo de formação instrucional, técnico e operacional, orientado pelos interesses capitalistas.

Precisa ficar claro que o comprometimento da condição política do professor, como consequência do processo de profissionalização neoliberal, não ocorre ao acaso. Compõe um projeto de formação mais amplo, aqui já mencionado, cuja perspectiva é fortalecer a condição de objeto do professor, portanto, correspondente ao modelo produtivo. Deste modo, distancia o professor de se reconhecer como sujeito de sua ação e formação, onde poderia auxiliar novos sujeitos a almejar outra realidade social, mais justa, contando com a mediação do conhecimento científico (competência intelectual) e o fortalecimento das ações coletivas (KUENZER, 2011).

De qualquer modo, numa perspectiva dialética, é preciso considerar que tanto a condição de objeto, como a condição de sujeito, coexistem no processo de formação e no trabalho do professor. O que as colocam numa posição de predominância ou não, são as disputas ideológica e políticas em jogo. Portanto, não há como negar a possibilidade de fortalecer a condição do professor como sujeito. O que na verdade precisa ser mais bem debatido e refletido são as condições para isso.

Pensando em contribuir com o fortalecimento desta perspectiva contra hegemônica, entendemos ser importante destacar dois pontos que compreendemos como fundamentais para alcançar uma lógica de trabalho e formação docente numa perspectiva emancipadora.

Primeiro ponto que destacamos é a necessidade reconhecer na especificidade do trabalho docente a sua condição imaterial. Mesmo que a ação do professor, aos moldes da estrutura capitalista, se aproxima das formas mais tradicionais de produção de mercadoria, ela não pode ser separada do produto gerado. Não há como dissociar o trabalho desenvolvido e o resultado alcançado, ambos compõem uma mesma esfera. Portanto, segundo Kuenzer (2011), há certos limites para que o trabalho docente corresponda de forma imediata ao modelo de produção instituído. O movimento de coerção ocorre muito mais numa perspectiva ideológica, persuasiva, que obriga o professor a aderir ao trabalho alienado, como se isso fosse fundamental para que sua prática tenha sentido e alcance finalidades. Por isso é que sua formação (desqualificada, aligeirada, prática) é vista pela estrutura política vigente como parte fundamental para mantê-lo associado aos interesses dominantes.

Obviamente que a imaterialidade do trabalho docente não torna essa ação menos improdutiva do que qualquer outro trabalho neste modelo de sociedade. Ela resguarda as mesmas condições de exploração, e, possivelmente, estão entre os casos mais atingidos pela intensificação e precarização do trabalho, levando-os a um amplo processo de sofrimento e desistência. Mas, contraditoriamente, a condição imaterial do trabalho docente permite que ele não seja totalmente determinado, havendo, portanto, maior espaço para o questionamento e para a reflexão, pois, implicitamente, há uma condição intelectual em sua ação, que precisa ser fortemente resgatada em favor da crítica e da resistência.

A própria prática docente ou a pesquisa, nesse sentido, podem contribuir para que o docente compreenda as disputas que são colocadas em direção à sua função social. Numa perspectiva contra hegemônica, entendemos que a produção do conhecimento, orientada pela dialética, é um caminho importante para fortalecer esta possibilidade de evidenciar as contradições (MAGALHÃES, 2014). Viabilizando, de acordo com Freire (*apud* MAGALHÃES, 2014, p. 126), “a passagem de uma consciência ingênua para uma reflexão crítica”.

O que propomos acima exige romper definitivamente com o pensamento linear que vem demarcando o trabalho e a formação docente. Exige romper com a concepção vinculada à epistemológica da prática, retomando a teoria como elemento

fundamental na formação. A pesquisa, nesse sentido, dialogando com Limonta e Silva (2013, p. 182), deve ser compreendida como importante componente da formação, relacionada ao sentido estritamente acadêmico e científico, que sugere ao professor ultrapassar a imediatividade, o senso comum e o que é dado de modo aparente. Apoiadas em Gramsci (2000), as autoras descrevem a pesquisa neste caso como tarefa epistemológica, capaz de permitir o alcance “[...] de um conhecimento crítico, autônomo e criativo, crucial para a liberdade e a afirmação de sentido do trabalho”.

O segundo ponto a ser compreendido e considerado para vislumbrarmos espaços para a contraposição, está relacionado ao processo histórico de formação docente e sua relação com a universidade.

É preciso considerar que a concepção de trabalho e formação docente hegemônica – a do capital –, se desenvolveu no decorrer do tempo tendo que enfrentar contextos permeados de litígios. Como nos mostra Queiroz (2014b), mesmo estando diretamente articulada aos encaminhamentos políticos mais amplos, a universidade pública brasileira representou e ainda representa, com todas as ressalvas, um espaço de resistência. Considera-se que há em sua essência o comprometimento com a transformação da sociedade, e esta não deve ser esquecida.

Infelizmente, dada à influência de um modelo operacional (CHAUÍ, 2003), concordamos com Pereira e Minasi (2014) ao dizer que não cabe hoje às instituições de ensino superior o papel de vítima, pois, como braço do Estado no processo de regulação da formação docente, contribuem para fortalecer este modelo que desqualifica o professor. No entanto, considerando as contradições que permeiam a realidade da universidade pública, acreditamos que por meio de uma concepção crítica de ciência e educação é possível reconhecer os sinais de ruptura, ou ao menos as possibilidades de contestação.

Citando Brzezinski (2008), Magalhães (2014) nos esclarece que o contexto da universidade pública parece ser ainda o lugar daqueles que se preocupam com uma perspectiva contra hegemônica e emancipadora de formação e educação, mesmo reconhecendo que, contraditoriamente, esta tem atendido permanentemente aos interesses do governo.

Deste modo, se há possibilidade de oposição ao modelo hegemônico de formação docente a partir das condições contraditórias em que se apresentam as universidades públicas, entendemos que isso só ocorre pelo reconhecimento da práxis como princípio fundamental quando se projeta a transformação social. Nesta lógica, a busca pela indissociabilidade entre teoria e prática – práxis – auxilia no fortalecimento de uma concepção de trabalho docente

[...] como atividade humana que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano, sem que por outro lado essa atividade seja concebida com o caráter estritamente utilitário. Contém as dimensões do conhecer – da atividade teórica – e do transformar – a atividade prática –, numa indissociação entre ambas: teoria e prática (SILVA, 2011, p. 22).

Porém, é preciso ter a clareza de que esta concepção de trabalho exige outra concepção de formação, também crítica, porque estamos considerando a existência de uma relação dialética entre elas (LIMONTA; SILVA, 2013). E pensar uma proposta de formação com base na práxis, é considerar uma mudança paradigmática profunda, sem a qual não há sentido falar em transformação ou ruptura com o atual modelo de educação.

Assumir essa perspectiva crítica é levar o professor a considerar e compreender, por meio de seu trabalho e sua formação, a realidade como estrutura dinâmica, contraditória e composta por posições antagônicas, portanto, possível de ser transformada.

Referências

ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto; SILVA, Sidney Reinaldo. A perspectiva epistemológica de Gramsci e a pesquisa de políticas educacionais. In: TELLO, César; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto (Org.). *Estudos epistemológicos no campo*

da pesquisa em política educacional. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013, p. 27-54.

ANTUNES, Ricardo. Apresentação. A crise da sociedade do trabalho: fim da centralidade ou desconstrução do trabalho? In: *O caracol e sua concha*. Ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005. p. 11-40.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

BANCO MUNDIAL. Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: próximos passos. *Sumário Executivo*, 2010. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/1390/atingindo-uma-educacao-denivel-mundial-no-brasil-proximos-passos---sumario-executivo/>. Acesso em: 10 mai. 2013.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20/12/1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília. 1996.

_____. Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília: Casa Civil da Presidência da Republica, 2001.

_____. Parecer CNE/CP n. 9, de 8/5/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, p. 31, 18 jan. 2002. Seção 1.

_____. Resolução CNE/CP n. 1, de 18/2/2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior,

curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, p. 31, 9 abr. 2002. Seção 1.

BRZEZINSKI, Iria. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1139-1166, set./dez. 2008.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de; DOURADO, Luiz Fernandes. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. *Educação & Sociedade*, ano XXII, n. 75, ago 2011. Campinas – SP: Cedes, 2001. p. 67-83.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*. n. 24, p. 5-15. 2003.

COSTA, Marisa Vorraber. *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Sulina, 1996.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. *Educação & Sociedade*. Campinas, vol 23, n. 80, p. 235-253, set/2002.

FERNANDES, Cleoni Maria Barbosa; CUNHA, Maria Isabel da. Formação de professores: tensão entre discursos, políticas, teorias e práticas. *Revista Interação – Formação, profissionalização docente e práticas educativa*. v. 38. n. 1, 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). *A experiência do trabalho e a Educação Básica*. 3 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010. p. 17-31.

GOMIDE, Angela Galizzi Vieira. Políticas da Unesco Para formação de Professores no Brasil: uma leitura da desqualificação da educação brasileira. *Cadernos de Pesquisa*, n. 11, 7, 2010.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

KUENZER, Acácia Zeneida. O que muda no cotidiano da sala de aula universitária com as mudanças no mundo do trabalho? In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (Orgs.). *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

_____ ; A formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios. *Educação & Sociedade*. 2011, vol.32, n.116, pp. 667-688.

_____ ; CALDAS, Andrea. Trabalho docente: comprometimento e resistência. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M. e FIDALGO, Nara Luciene R. (Orgs.). *A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade*. Campinas, SP: Papyrus, 2009. (p. 19-48).

LIMONTA, Sandra Valéria; SILVA, Kátia Augusta Curado P. C. da. Formação de professores, trabalho docente e qualidade do ensino. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria. *Qualidade da escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores*. Goiânia: CEPED: América, 2013. p. 173-188.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. Profissionalização docente no contexto da universidade pública: condução do professor à expertise. In: SOUZA, Ruth Catarina C. R. de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. *Poiésis e Práxis II – Formação, profissionalização, práticas pedagógicas*. Goiânia, Kelps, 2014.

MANACORDA, Mario Alighiero. *O que é trabalho?* In: Marx e a pedagogia moderna. Campinas, SP: Alínea, 2007. p. 57-76.

MARX, Karl. O processo de trabalho ou o processo de produção de valores de uso. In: *O Capital*. (Volume 1, Parte Terceira, Capítulo V). 30 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012. p. 211-219.

MÉSZÁROS, István. *A Educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2008.

NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta. Concepções de “trabalho docente”: as condições concretas e os discursos das prescrições oficiais. *Educação & Sociedade*. 2012, v. 33, n. 121, pp. 1237-1254.

OLIVERIA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

PEREIRA, Alexandre Macedo; MINASI, Luís Fernando. Um panorama histórico da política de formação de professores no Brasil. *Revista de Ciências Humanas*. Viçosa – MG, V. 15, n. 24, p. 7-19, jul. 2014.

QUEIROZ, Vanderleida Rosa de Freitas. O materialismo histórico dialético: epistemologia da pesquisa como práxis. *Anais do Semiedu – Educação e seus modos de ler-escrever em meio a vida*; I Colóquio Internacional Escreituras em Educação; II Colóquio Nacional Pensamento das diferenças. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, 2014a.

_____. *O mal-estar e o bem-estar na docência superior: a dialética entre resiliência e contestação*. 2013. 257f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014b.

RODRÍGUEZ, Margarita Victoria. Reformas educacionais e proletarização do trabalho docente. *Acta Scientiarum*. Maringá-PR, v. 30, n. 1, p. 45-56, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*. v. 14 n. 40 jan./abr. 2009

_____. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3. ed. rev. São Paulo: Autores Associados, 2010.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. *Linhas Críticas*. Brasília, DF, v. 17, n. 32. 2011.

SHIROMA, Eneida Oto. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de (Org.). *Iluminismo às avessas*. Produção do conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 61-79.

_____; EVANGELISTA, Olinda. A mística da profissionalização docente. *Revista Portuguesa de Educação*. Braga: Universidade do Minho, vol. 16, n. 2, 2003.

_____; TURMINA, Adriana Cláudia. A (con)formação do trabalhador de novo tipo: o “ensinar a ser” do discurso de autoajuda. *Anais da 34ª Reunião Anual ANPED*. Educação e Justiça Social. Natal: RN. Outubro de 2011.

SHIROMA, Eneida; SCHNEIDER, Mara Cristina. Avaliação de desempenho docente: contradições da política “para poucos” na era do “para todos”. *Revista Interação - Formação, profissionalização docente e práticas educativa*. v. 38, n. 1, 2013.

TELLO, Cesar G. El enfoque de cartografía social como método para el mapeo de perspectivas discursivas sobre profesionalización docente em América Latina. In: *Anais do Seminário Nacional de la REDESTRADO*. Trabajo y formación docente en

la Argentina: debates sobre la política educativa actual, Resistencia, Chaco, p. 159-168, 2011.

TONET, Ivo. *Educação contra o capital*. 2. ed. ver. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

TORRIGLIA, Patrícia Laura. Brasil e Argentina: uma compreensão histórica-política da formação docente. *Anais da 28ª. Reunião da Anped*, 2005.