

# TENDÊNCIAS NA PESQUISA E ABORDAGEM SOBRE FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE NO BRASIL: IMPASSES TEÓRICO-METODOLÓGICOS, CONTINUIDADES E PERSPECTIVAS.

Cristina Ferreira Enes

*Universidade Federal do Acre*

*cris\_enes\_czs@hotmail.com*

**Resumo:** O objetivo deste trabalho é discutir sobre as tendências na pesquisa e abordagem sobre formação e trabalho docente no Brasil com o foco nos impasses teórico-metodológicos, continuidades e perspectivas, pois o mesmo é fruto das discussões dos seminários realizados sobre esta temática. Tendo como recorte inicial a abordagem dos modelos que orientam as práticas e políticas de formação docente no Brasil; com base no aporte teórico de Pereira (2014) discutindo da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social; Schön (2000) discorrendo sobre educando o profissional reflexivo e Schön (1995) formar professores como profissionais reflexivos; Gómez (1995) vai discorrer sobre o pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo; Giroux (1997) vai discorrer sobre os professores como intelectuais, rumo à pedagogia crítica da aprendizagem; Tardif(2002) que trata dos saberes docentes e formação profissional; Moraes(Org. 2003) faz compreender o movimento de dimensão prática de forma individual; Contreras(2002) vai discorrer sobre a autonomia dos professores;

O outro recorte tratará do estudo centrado na formação de professores e trabalho docente onde serão discutidos os textos de Enguita( 1991) que vai tratar da ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização; Hypolito(1999) vai discorrer sobre as questões do trabalho docente e profissionalização; Cunha (1999) vai acrescentar sobre a temática de profissionalização docente; Ozga; Lawn(1991) vão tratar da tese da proletarização; Jáen (1991) vai analisar a docência como trabalho; Oliveira (2004) que tratam da reestruturação do trabalho docente, precarização e flexibilização; os textos de Hypolito;Vieira; Pizzi (2009) que tratam da reestruturação curricular e auto-intensificação do trabalho docente; Apple(1995) trata do trabalho docente com ênfase nas relações de classe e gênero; Arroyo (2011) vai tratar da humanização na docência.

**Palavras-chave:** Formação, Trabalho Docente, Profissionalização.

## INTRODUÇÃO

Este artigo trata de estudos realizados nas leituras e discussões da disciplina Formação e Trabalho Docente: representações, saberes e práticas, em que se tratou da análise de conteúdos dos paradigmas de formação docente no Brasil, tendo como referência as categorias de gênero, classe social, saberes e ethos profissional. Foi estudado também, as principais características das políticas de formação docente e a regulação do trabalho docente estabelecendo relações com as novas configurações da

carreira docente incluindo os processos de profissionalização, da formação inicial e da autonomia profissional.

O trabalho caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica resultado das leituras, resumos, sínteses e discussões realizadas por meio do diálogo dos autores lidos, discutidos e estudados, além de outras leituras sobre a temática.

O artigo tratará dos modelos que orientam as práticas e políticas de formação de professores, bem como as questões relacionadas à formação de professores e aos processos definidores do trabalho docente.

Os resultados sugerem que a grande influência na profissionalização docente foi a institucionalização da Escola Normal como referência no ato de ensinar; que a profissionalização do magistério revela a defesa de que o trabalho de ensinar exige um conhecimento que só quem ensina detém esse conhecimento; que a profissionalização necessita de envolvimento da formação profissional, condições dignas de trabalho e valorização da prática docente construída ao longo da carreira docente.

E que, como profissionais, devem-se considerar os processos de desprofissionalização que ainda perduram na docência como a falta de autonomia da categoria, a proletarização como condicionante bem atual, a intensificação do trabalho docente, o aligeiramento na formação docente, as questões de gênero.

Entretanto, as mudanças ocorridas ao longo dos anos, levou a docência a um campo de lutas e embates, em que muitos professores se politizaram, criaram e participaram de sindicatos, outros lutaram em “silêncio” e todos mantiveram resistência na perspectiva da expansão e controle de sua prática e do currículo.

## **DESENVOLVIMENTO**

Nesta seção, o artigo apresenta os principais modelos de formação de professores no Brasil e em outros países. Os modelos que têm orientado as práticas e as políticas de formação de professores são o da racionalidade técnica; racionalidade prática e o da racionalidade crítica.

Antes de explicitar a racionalidade técnica, é necessário destacar que a grande influência na profissionalização docente foi a institucionalização da Escola Normal como referência no ato de ensinar. No Império, as escolas funcionavam de forma intermitente, sob a

responsabilidade das províncias, onde era possível se identificar as marcas políticas de seus governantes.

A partir da República, a Escola Normal passa a ter uma nova perspectiva de funcionalidade, passou a funcionar de forma regular, seriada, em verdadeiros palácios do saber, o currículo estava voltado para uma formação humanística e pedagógica.

Na Constituição da República, o ideário dos governantes e intelectuais era que a educação é a condição para se alcançar o desenvolvimento do país. O foco era educar e civilizar a população brasileira. Nesse contexto, surgiram os primeiros grupos escolares para civilizar e educar a população brasileira.

A partir da década de 30, havia uma tentativa de terceiro grau através do estudo nas cadeiras de Filosofia e Didática, o profissional vinha de uma formação em bacharelado e teria mais um ano em formação de disciplinas pedagógicas e recebia um certificado de apto para atuar na modalidade do ginásio e secundário.

Nas décadas de 40 e 50, formação justaposta, denominada de 3+1, momento da constituição das licenciaturas como espaço de formação.

Nas décadas de 60 e 70, surgiu o curso de complementação pedagógica: os professores cursavam as disciplinas básicas no Instituto Superior e a formação pedagógica nas faculdades de educação, a chamada complementação pedagógica. E esse é considerado o primeiro grande problema na formação de professores.

Na década de 80, houve um intenso movimento de pesquisar, questionar para reformulação dos currículos dos cursos de formação de professores. Foi observado também, altos índices de reprovação e abandono nas escolas, proporcionando uma sociedade excludente. Momento de crise educacional, cuja principal causa estava relacionada a precariedade na formação dos professores, então era necessário cuidar das melhores condições de trabalho e salário condigno com o desempenho de suas funções e cuidar do processo de formação desses professores.

Década de 90, período da redemocratização, a Universidade se tornou espaço de formação de professores e houve uma expansão significativa dos cursos de licenciatura para atender a demanda daquele momento.

Agora para entender os modelos de política de formação de professores é necessário discorrer sobre o contexto do Brasil nesse período. Na metade da década de cinquenta, o Brasil já se configurava como um país em processo de

industrialização. O começo de novas mudanças exigia uma mão-de-obra qualificada, para isso se fez necessário a elaboração de nova política educacional centrada no “treinamento” dos alunos com o objetivo de uma melhor “qualificação” para atender a urgência do mercado.

No período da ditadura militar (1964-1985) momento marcado pela repressão e mudanças no setor educacional, marcado pela privatização do ensino, diminuição do acesso dos alunos das classes mais humildes ao ensino, crescimento de cursos profissionalizantes, utilização das técnicas como estratégia significativa na prática pedagógica dos professores.

Nesse contexto ganhava força o modelo de formação de professores centrado na racionalidade técnica, que se tornou o mais adotado na formação dos docentes até a década de 70 e estava pautada na ciência com o olhar positivista e foi muito enfatizado até a década de 80, quando começou a sofrer pesadas críticas. Nesse contexto, ganha destaque o Banco Mundial como uma referência na divulgação da racionalidade técnica e científica centrada nas reformas educacionais nos programas de formação de professores.

No modelo da racionalidade técnica o professor é visto como um técnico, um especialista que rigorosamente põe em prática as regras científicas e/ou pedagógicas. Nesse contexto, o preparo do profissional da educação, do conteúdo científico e/ou pedagógico são importantes, pois servirá de apoio e de aplicação na prática.

O que se observa é que, a base da racionalidade técnica estava centrada no controle, na previsão e na ação eficiente.

Já ao final da década de 70 e início da década de 80, havia uma movimentação em prol da democratização da sociedade, o que trouxe contribuições para os setores da sociedade de um modo geral e para a educação. Como afirma OLIVEIRA (2004, p. 1133) as “décadas de 70 e sobretudo a de 80 foi marcada pela luta por profissionalização do magistério e reconhecimento dos direitos e deveres desses trabalhadores”.

Neste contexto, passou a se olhar de um modo diferente para a escola e para a formação de professores, na tentativa de superar o modelo positivista e romper com as concepções conservadoras e dominantes.

O período exigia uma concepção emancipadora de educação e formação, pois os professores deveriam ter domínio e compreensão acerca do seu tempo e posicionamento para interferir e promover mudanças na escola, na educação e na sociedade, o que contribuiria na autonomia desses profissionais.

Segundo PEREIRA (2014, p. 37), modelos alternativos de formação de professores emergiram da racionalidade prática, desde o início do século XX, cuja referência é o trabalho de John Dewey, cuja concepção considerava que os estudantes em sala de aula devem passar pelo processo do “fazer”.

Como aponta PEREIRA (2014), essa concepção “prática entende a educação como um caminho complexo ou uma atividade modificada à luz de circunstâncias, as quais somente podem ser “controladas” por meio de decisões sábias feitas pelos profissionais, ou seja, por meio de sua deliberação sobre a prática”. Segundo o autor, a prática não pode ser reduzida ao controle técnico, o conhecimento dos profissionais não pode ser visto como um conjunto de técnicas ou como um kit de ferramentas para a produção da aprendizagem.

Como aponta PEREIRA (2014), no modelo da racionalidade crítica, a educação é historicamente localizada e acontece contra um pano de fundo sócio-histórico e projeta uma visão do tipo de futuro que nós esperamos construir, uma atividade social, com consequências sociais, política, afetando as escolhas de vida dos envolvidos no processo.

SHÖN (1995) é a referência no modelo de formação de professores reflexivo. Ele aponta a crise de confiança no conhecimento profissional vivenciada não só pelos docentes, mas também por outros profissionais. O autor retrata a “reflexão-na-ação em termos da interação do professor com a compreensão do aluno em relação a uma matéria” e ressalta que na “educação, esta crise centra-se num conflito entre o saber escolar e a reflexão-na-ação dos professores e alunos”.

SHÖN (1995) recomenda aos professores, “se almejam a familiarização com este saber, que devem prestar atenção aos alunos, ser curioso, ouvi-lo, surpreender-se e acompanhar os alunos mais de perto para descobrir as razões que leva-os a dar determinadas respostas”.

Segundo SHÖN (1995), o processo de reflexão-na-ação, como o “dar razão ao aluno” ilustra, pode ser desenvolvido numa série de momentos combinados numa habilidosa prática de ensino. Primeiramente, um momento de surpresa, o professor reflexivo permite-se surpreender pelo o que o aluno faz; segundo, reflete sobre aquilo que o aluno disse ou fez, e procura saber a razão por que foi surpreendido; terceiro, reformula o problema suscitado pela situação, e quarto, efetua uma experiência para testar a sua nova hipótese através de uma nova questão ou nova tarefa.

O autor considera que uma possível solução é incrementar a prática reflexiva que já começaram a emergir e estimular a sua criação na formação inicial, nos espaços de supervisão e na formação contínua. Acrescenta também que, “quando gestores e professores trabalham em conjunto, a própria escola pode tornar-se um *practicum reflexivo* para os professores” .

O artigo até aqui tratou dos modelos e dificuldades enfrentadas na formação de professores no Brasil. Agora, o artigo tratará das pesquisas que discutem a docência sob o foco do trabalho. Abordará a profissionalização relacionada a feminização e proletarização como condicionantes da atual desprofissionalização; as questões raciais por negação; e, o último aspecto sobre o processo de negação do profissionalismo – trabalho docente.

Já em 1991, ENGUITA(1991, p. 41), enfatizava uma crise de identidade dos docentes, em relação a conflitos em torno de seu estatuto social e ocupacional. O autor destaca que “nem a categoria, nem a sociedade em que estão inseridos conseguem pôr-se de acordo em torno de sua imagem social e muito menos sobre as consequências práticas em termos de delimitação de campos de competência, organização da carreira docente, etc.

ENGUITA(1991), trata das polêmicas em que se manifesta a ambivalência da posição do docente: entre a profissionalização e a proletarização. O autor chama a atenção para o fato de que a profissionalização não é sinônimo de capacitação, qualificação, conhecimento, formação, mas emprega o termo profissionalização como “expressão de uma posição social e ocupacional, da inserção em um tipo determinado de relações sociais de produção e de processo de trabalho”.

ENGUITA(1991) define a proletarização como processo prolongado, desigual e marcado por conflitos abertos ou disfarçados. O docente tem perdido ao longo do tempo o poder de decisão sobre o seu trabalho, pois este já lhe chega previamente estabelecido.

Para corroborar com a temática do trabalho docente, HYPOLITO (1999, p.81) aponta que a busca por profissionalização tem apresentado um discurso contraditório: na concepção dos professores, é entendido como uma autonomia na realização de suas atividades docentes; e no discurso dos governantes leva a responsabilização dos professores observado nos resultados relacionados ao ensino.

Na continuidade, o artigo discutirá os riscos do discurso da profissionalização presente nas reformas educativas neoliberais. É importante destacar que a ideia do trabalho de ensinar é resultante do trabalho de ensino desenvolvido pela Igreja, mas com o avanço das relações

capitalistas, tornou-se necessário a existência de uma instituição especializada na tarefa de educar.

Nesse contexto ocorreu um processo de flexibilização e abertura com a chamada de leigos para colaborar na tarefa de ensinar. Estes leigos, como afirma HYPOLITO( 1999, p. 84) “deveriam fazer previamente uma profissão de fé e um juramento de fidelidade aos princípios da Igreja”. A concepção de docência como sacerdócio é oriunda desse período e permanece nos dias atuais, ainda presente como forma discursiva, pois, embora aparentemente tenha sofrido algumas mudanças, não tem mudado na essência.

Ao contrário do que se propaga, a profissionalização docente tem submetido o trabalho docente a formas de controle e de proletarização, ocasionando a redução da autonomia pedagógica.

Nesse contexto, os docentes têm sido colocados num processo de exclusão social, juntamente com outros, como por exemplo, os grupos étnicos. Para HYPOLITO(1999,) a ideia de “profissionalização docente não pode ser entendida separadamente e de forma homogênea já que os sujeitos desse processo estão imersos em relações de classe social, raça e sexo”.

A feminização do magistério como um processo de longa duração tem tido importância no processo de profissionalização. Foi alvo de fortes embates e resistências tanto por parte de associações profissionais de professores e proporcionou uma certa emancipação feminina, tanto na possibilidade de acesso aos bens culturais, quanto uma tímida participação político-social.

Como destaca HYPOLITO (1999) outro “elemento ligado à profissionalização é o aspecto étnico que se relaciona mais por negação do que por afirmação”. Em termos econômicos, políticos, sociais e culturais, a população negra no percurso da história tem sido a mais excluída. Em relação à educação, o número de docentes negros ainda é extremamente pequeno, são comunidades que fazem parte dos setores mais excluídos da sociedade.

Um outro aspecto sobre o processo de negação da profissionalização diz respeito à formação docente. Os curso de formação, apesar dos requerimentos legais terem exigido, sempre uma formação mais elevada, têm sofrido um processo de enfraquecimento e desqualificação. Esse processo é visível no aligeiramento da formação docente, através de cursos de curta duração, de cursos à distância sem a devida infra-estrutura de apoio e outras experiências ditas “inovadoras”.

Como salienta HYPOLITO (1999) a “profissionalização não envolve só formação profissional, mas melhores condições de trabalho e respeito às práticas docentes construídas ao longo da experiência profissional”.

No contexto do neoliberalismo, tem se exigido também uma reestruturação da educação e, a escola passa a ser mais regulada pelas regras do mercado e da economia, e sua organização é regida e avaliada por critérios de eficiência e produtividade.

Como aponta CUNHA (1999), no Brasil, a crise que assola a educação formal tem profundas repercussões na definição do papel docente. O professor enfrenta no trabalho condições de fragilidade em lidar com os desafios atuais, onde a intensificação do trabalho do professor e a avaliação externa da aprendizagem dos alunos, valorizando apenas o produto final, em detrimento do processo formativo.

Nesse contexto, os professores se veem invadidos por tarefas profissionais que muitas vezes não são específicas da docência. Até a própria formação contínua acontece de forma cumulativa e individual com incentivos de que cada um faça seus cursos e aprimore sua carreira.

Como afirma CUNHA (1999, p. )

Soma-se a esse quadro de crise de autoridade, a crise dos mecanismos de delegação cognitiva, que tem suas raízes na crise da ciência moderna, em que as certezas se debatem com a impossibilidade de dar respostas únicas aos desafios da humanidade. O professor sente-se ameaçado à medida que ele se fragiliza. E, ao invés de ser incentivado e desafiado a reconstruir sua competência dentro de um novo paradigma, é atropelado por sua própria exclusão do processo reinterpretativo.

Diante das mudanças, os docentes sentem-se fragilizados na capacidade de preparar os alunos dentro de um novo contexto, pois, na maioria, das vezes, não foram inseridos e nem motivados para esses novos paradigmas. Agora sentem-se ausente do poder político que possuía em outros momentos, mantêm-se limitado a um controle burocrático das prescrições curriculares que chegam à escola através dos livros didáticos, apostilas prontas e sequências didáticas prontas elaboradas por “especialistas”.

CONTRERAS( 1997, p. 41 apud CUNHA, 1999, p. 135), ressalta que o

discurso da profissionalização tem servido apenas para legitimar reformas pretendidas pelo Estado, onde se

centralizam as decisões e se fixam metas curriculares e, ao mesmo tempo, se estimula a participação dos professores nas escolas desde, é claro, que nos limites já definidos pelos mecanismos de controle. Essa participação está incluída no discurso da profissionalização, de forma que, ao invés de ser fruto da iniciativa coletiva dos professores, ela se torna uma espécie de obrigatoriedade profissional e, assim, se converte num mero requisito técnico das tarefas burocráticas, esvaziando do seu real sentido.

Todo esse processo mostra o controle que o Estado exerce sobre a participação dos professores na escola sob fortes esquemas e controle dos resultados já definidos.

Outra constante da profissão docente é a intensificação, definida aqui por CUNHA(1999) como “aumento de carga de trabalho dos professores comparado com o que antes realizavam”. Segundo a autora essa constante torna-se uma pressão sobre os docentes cuja exigência é que seu tempo seja cada vez mais intensificado e compartimentado.

Uma outra característica do trabalho docente cuja análise é referência dos estudos de GARCIA (1995 apud CUNHA, 1999) é o individualismo /isolamento do professor. Segundo os estudos, o professor ainda considera sua sala de aula como seu espaço de poder. Mesmo que participe de outras atividades na escola, o professor reserva sua condição de estar só com seus alunos na sala de aula como “uma possibilidade de exercer sua autonomia”.

A intensificação do trabalho docente é visto também como um fator de isolamento, pois hoje os professores tem muitas tarefas individuais e poucas coletivas, as escolas dificilmente se reúnem coletivamente em torno de um projeto pedagógico próprio e coletivo; a lógica da avaliação externa tem como objeto a política da bonificação.

O que deve ser ressaltado na formação de professores é o incentivo de uma visão colaborativa através de atividades que possibilitem o crescimento profissional e CUNHA (1999) acrescenta, “que é necessário apelar para a ética que resgata a utopia e a ideologia que se manifestam na sua intencionalidade, pois é em torno desses elementos que a profissão docente se estrutura”.

Por fim, a última constante que se enfatiza para a compreensão da profissionalização docente refere-se aos riscos psicológicos, conhecido também como mal-estar docente. Segundo CUNHA (1999) esse “mal-estar poderia ser caracterizado como uma sensação de frustração psicológica ou física decorrente das condições de trabalho, da falta de valorização social e da crise de identidade profissional”.

Dando continuidade ao estudo do trabalho docente, acrescenta-se aqui as concepções

de OZGA; LAWN (1991) a favor do estudo do processo de trabalho do ensino baseados na tese da proletarização.

Segundo os autores, a proletarização traz consequências negativas para o trabalhador como diminuição da autonomia no local de trabalho, rompe as relações entre trabalhadores e empregadores, promove a desvalorização da profissão e forte controle administrativo.

O controle é uma das características da proletarização, como observa OZGA; LAWN (1991) “há aspectos do ensino como um trabalho em que a capacidade do professor para controlar o ritmo, o conteúdo e o volume das tarefas tem sido alteradas”. Os professores vivenciam maior parte do seu tempo envolvidos em questões burocráticas rotineiras e cursos de treinamentos.

Outros elementos concretos que provam a proletarização dos professores são as mudanças em procedimentos de avaliação, incluindo processos definidos para avaliar os alunos, mudanças no currículo, uso da avaliação como forma de controle do desempenho docente e a forma de contratação provisória dos docentes.

Observa-se que o discurso do Estado sobre a administração têm ajudado a entender os objetivos das mudanças que vem ocorrendo no trabalho docente. Uma citação de Better Schools (1985, p. 56 apud LAWN;OZGA, 1991, p.7) constata essa situação claramente. Uma nova estrutura de salário, argumenta-se

abrangendo novas escalas de pagamento, uma nova definição contratual dos deveres e responsabilidades dos professores e a introdução da avaliação sistemática do desempenho está pensada para efetuar uma melhor relação entre pagamento, responsabilidades e desempenho docente.

O forte controle sobre o trabalho, o controle do desempenho através da aplicação de avaliações e a evidência da divisão entre administração e força de trabalho têm demonstrado de forma convincente o processo da proletarização.

APPLE(1995), destaca também que as mulheres estão mais sujeitas a serem proletarizadas. O autor considera que “pode ser devido a práticas sexistas de recrutamento e promoção, à tendência a se dar menor importância às condições de trabalho das mulheres, à forma pela qual o capital tem historicamente tirado proveito das relações patriarcais”.

Do ponto de vista da proletarização das professoras elementares apontaria para o encorajamento, por parte do estado, da feminização, pensada para produzir uma força de

trabalho mais barata e mais facilmente controlada, mas considerando as complexidades.

JAÉN (1991), destaca que a perspectiva adotada pelos teóricos da proletarização para a análise dos docentes parte destes agentes como trabalhadores que desempenham um trabalho assalariado e que têm sofrido, como categoria, importantes modificações, controle do trabalho, condições de trabalho e em suas ações enquanto trabalhadores.

Um exemplo de continuidade no trabalho docente é oriunda da lógica capitalista que influenciou o trabalho educacional com a introdução de materiais e técnicas didáticas e organizativas na escola, tem-se produzido uma modificação essencial das condições de trabalho dos professores que leva-os a exclusão das funções de concepção e de planejamento de seu trabalho e redução da sua capacidade de controle.

Os docentes têm desenvolvido formas diversas de respostas entre as quais se destacam certas estratégias “profissionalista”, desde o compromisso militante consciente, até ações individuais. Assim, os sindicatos devem ser visto como exemplo de enfrentamento e resistência.

Argumenta que o controle dos trabalhadores pode variar em função dos modos em que é exercido, também há formas distintas de controle vinculadas as decisões controladas pela administração. Esta distinção permite ao autor conceituar dois tipos de proletarização em suas análises: a “ideológica” e a “técnica”.

A proletarização técnica define-se em relação ao controle dos modos de execução do trabalho e a proletarização ideológica vincula-se ao controle sobre os fins do trabalho.

OLIVEIRA (2004, p. 1128) afirma que “as reformas educacionais no Brasil têm trazido mudanças significativas para os trabalhadores docentes e têm repercutido sobre a organização escolar ocasionando uma reestruturação do trabalho pedagógico”.

Como demonstra OLIVEIRA (2004, p. 1130), as principais linhas estruturantes das reformas educativas da década de 90: a centralidade atribuída à administração escolar nos programas de reforma, elegendo a escola como núcleo do planejamento e da gestão; o financiamento per capita, com a criação do FUNDEF<sup>1</sup>; a regularidade e a ampliação dos exames nacionais de avaliação, bem como avaliação institucional e as estratégias de gestão escolares que apelam ao comunitarismo e voluntariado, na promoção de uma educação para todos.

---

<sup>1</sup> Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério criado por meio da Lei n. 9424/96.

A expressiva expansão da educação básica realizada dessa forma sobrecarregou demais os professores. Como afirma OLIVEIRA (2004, p. 1131) essas “reformas acabarão por determinar uma reestruturação do trabalho docente, resultante de diferentes fatores que se farão presentes na gestão e na organização do trabalho escolar, implicando em maior responsabilização dos professores e maior envolvimento da comunidade”.

Nesse contexto, OLIVEIRA (2004, p.1132) aponta elementos de desqualificação e desvalorização sofrido pelos professores: responder a várias exigências que estão além de sua formação, contribuindo para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional e muitas vezes, chegam até a constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante.

As reformas em curso tendem a retirar a autonomia dos professores como a participação na concepção e organização de seu trabalho. O reconhecimento social e legal pode ser encontrado na legislação nacional na expressão “valorização do magistério” para designar as questões relativas à política docente: carreira, remuneração e capacitação.

Diante dessa situação, o trabalho docente não é definido mais apenas como atividade em sala de aula, agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação e outras ações burocráticas. Mudam também os enfoques teórico-metodológicos e, neste sentido, muitos estudos, na atualidade, têm como objeto a profissão docente.

## **CONCLUSÃO**

O artigo é o resultado de um estudo bibliográfico da disciplina Formação e Trabalho Docente: representações, saberes e práticas, em que se tratou da análise de conteúdos dos paradigmas de formação docente no Brasil, tendo como referência as categorias de gênero, classe social, saberes e ethos profissional. Foi estudado também, as principais características das políticas de formação docente e a regulação do trabalho docente estabelecendo relações com as novas configurações da carreira docente incluindo os processos de profissionalização, da formação inicial e da autonomia profissional.

Considerando-se todas as leituras e discussões acerca da temática das tendências na pesquisa e abordagem sobre formação e trabalho docente

no Brasil: impasses teórico-metodológicos, continuidades e perspectivas, conclui-se que a grande influência na profissionalização docente foi a institucionalização da Escola Normal como referência no ato de ensinar.

Quanto à formação foram abordados os modelos que orientam as práticas e políticas de formação docente no Brasil, entendendo que cada modelo não existiu somente naquele contexto histórico, mas que alguma concepção ainda se configuram na formação dos professores, considerando que alguns modelos foram bastante simplistas e outros tiveram um cunho mais focado no processo formativo.

A docência tem seu fundamento ligado a Igreja quando a mesma começou a transmitir os primeiros ensinamentos, mesmo que tinham um cunho vocacional. Porém, os administradores continuaram de forma interessada com essa concepção de que os professores deveriam exercer o magistério por vocação. Percorrendo do Império à República, continuaram desenvolvendo essa concepção justificando que a pequena remuneração é apenas um pequeno reconhecimento da profissão.

A profissionalização no magistério revela a defesa de que o trabalho docente exige um conhecimento específico para o ato de ensinar. As pesquisas e análises que discutem a docência sob o foco do trabalho ressaltam que o magistério nos anos de guerra se fragilizou e enfraqueceu seriamente os professores tanto em suas pretensões de status profissional quanto em sua capacidade de organização.

O magistério, devido a sua origem ligadas especialmente à catequese e à maternidade e, em razão de sua majoritária condição de assalariado dependente da estrutura pública ou privada, nunca chegou a ter estatuto profissional.

Uma das dificuldades de se caracterizar o magistério como profissão é pelas “múltiplas facetas que seu exercício inclui e pelas nuances que prejudicam qualquer generalização”; e a outra dificuldade é a “posse de um saber específico que a distinga no mundo do trabalho, pois é bastante complexo definir qual é o saber próprio da profissão de professor”.

Conclui-se que as principais dificuldades enfrentadas na formação docente, pode se referir, aos programas de formação que limita os acadêmicos a lidar com diferenças enfrentadas na sala de aula, visto que os cursos de formação têm sofrido um processo de enfraquecimento e desqualificação. Verificado no aligeiramento da formação, com cursos de

curta duração, cursos à distância sem a devida infraestrutura de apoio.

Vários elementos discutidos e presentes no trabalho docente como a diminuição da autonomia, rompimento das relações entre empregadores e trabalhadores, desvalorização da profissão, forte controle administrativo, declínio na carreira, mudanças em processos de avaliação como forma de controle do desempenho docente, as formas de contratação provisória, a burocratização do trabalho e a transformação do ensinar numa tarefa técnica e num processo de medição tem contribuído para acelerar os processos de proletarização e que transformam a profissionalização em algo bem distante da docência. Assim, a proletarização e os processos de intensificação são considerados como os definidores do trabalho docente.

Os temas relevantes no discurso dos governantes se referem à formação de professores, a profissionalização e a discussão acerca do estatuto de carreira e os processos desprofissionalizantes destacados são os rebaixamentos salariais, difícil acesso aos bens culturais e as diversas formas de controle do trabalho docente.

Nesse sentido, parafraseando ARROYO (2011), nossa obrigação como educadores, nesse contexto neoliberal, é transgredir essas normas por serem contra o direito primeiro de toda criança e jovem a viver sua infância e adolescência, por serem contra nosso ofício de educadoras.

## REFERÊNCIAS

APPLE, M.W. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação.** Porto Alegre : Artes Médicas, 1995.

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre: Imagens e autoimagens.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CONTRERAS, José. **A autonomia dos professores.** Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Maria Isabel. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, Ilma P. A. ; CUNHA, Maria Isabel. **Desmistificando a profissionalização do magistério.** Campinas: SP: Papirus, 1999

ENGUITA, Mariano F. **A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização.** Teoria & Educação, 4, 1991.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Trad.: Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.) **Os Professores e sua Formação**. Trad.: CUNHA, Graça et al. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Trabalho docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado? In: VEIGA, Ilma P. A. ; CUNHA, Maria Isabel. **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: SP: Papirus, 1999.

HYPOLITO, A.M.; VIEIRA, J.S.; PIZZIL, L.C.V. **Reestruturação curricular e auto intensificação do trabalho docente**. Currículo sem Fronteiras, v. 9, n.2, pp.100-112, Jul/Dez., 2009.

JÁEN, Marta Jiménez. **Os docentes e a racionalização do trabalho em educação: elementos para uma crítica da teoria da proletarização dos docentes**.

MORAES, M. C. M. (Org.). **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

OLIVEIRA, Dalila A. **A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização**. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004. Disponível em < <http://www.cedes.unicamp.br>>

OZGA, Jenny; LAWN, Martín. **O trabalho docente: interpretando o processo de trabalho do ensino**. Teoria e Educação, Porto Alegre, n.4 , 1991.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social**. PERSPEC. DIAL.: VER. EDUC. SOC., Naviraí, v. 01, n. 01, p. 34-42, jan-jun. 2014.

SCHÖN, Donald A. Preparando os profissionais para demanda da prática. In: **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHÖN, Donald A. Ensinando o Talento Artístico através da reflexão-na-ação. In: **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.) **Os Professores e sua Formação**. Trad.: CUNHA, Graça et al. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.