PROFISSIONALIZAÇÃO E PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: QUE CAMINHOS APONTAM O DEBATE ATUAL?[1]

Emília Peixoto Vieira[2]
Edley da Silva Pena[3]
Edna Gama do Nascimento[4]
Elenice de Brito Teixeira Silva[5]
Hélia Lemos Nascimento[6]

Apresentação

Esse estudo consiste em analisar as categorias profissionalização e precarização do trabalho docente, a partir da década de 1990, e investigar as bases teóricas que as fundamentaram e orientaram os vários estudos realizados por pesquisadores/as nesse período; buscando verificar os paradigmas adotados e o direcionamento do debate sobre a temática, situada no contexto específico da educação superior. Os resultados demonstraram que poucas pesquisas foram desenvolvidas no Brasil sobre a profissionalização e precarização do trabalho docente, especificamente no que concerne à educação superior. É disso que trata o presente artigo, que de certa forma resultou em uma exploração e um desafio.

O trabalho fundamenta-se, portanto, nos resultados, oriundos de uma pesquisa bibliográfica, das publicações da Revista Educação & Sociedade e Grupos de Trabalho da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa

[1] Esta pesquisa faz parte dos estudos realizados pelo grupo de pesquisa "Políticas Públicas e Gestão Educacional"– CNPq e conta com o financiamento da Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC, Ilhéus, Bahia.
[2] Mestra em Educação pela USP. Professora Assistente da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, Ilhéus, Bahia. Doutoranda da Faculdade de Educação – Unicamp. emilcarl@terra.com.br
[3] Aluna do 5º semestre da licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Santa Cruz. Bolsista de Iniciação Científica do PROIICV/UESC edileypena@bol.com.br
[4] Aluna do 5º semestre da licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC. Bolsista de Iniciação Científica do PROIIC/UESC. ednauesc@hotmail.com
[5] Aluna do 8º semestre da licenciatura de Pedagogia da UESC. Foi bolsista de Iniciação Científica do PROIIC/UESC. elenteixeira@yahoo.com.br
[6] Aluna do 5º semestre da licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC. Bolsista de Iniciação Científica do PROIICV/UESC helialemos@hotmail.com

em Educação - ANPED inseridos nas linhas temáticas: GT 5 - Estado e Política Educacional, GT 8 - Formação de Professores, GT 9 - Trabalho e Educação e GT 11 - Política de Educação Superior.

A opção por estas referências justifica-se pela abrangência, periodicidade e cientificidade dos trabalhos nelas publicados sobre educação e os desdobramentos de sua relação com a sociedade. A Revista Educação & Sociedade e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, juntas, acumulam um grande número de artigos, debates, experiências pedagógicas, políticas e fontes teóricas, que refletem o direcionamento das avaliações e produções de um número significativo de cientistas e educadores/as de diferentes campos do conhecimento.

O levantamento dos trabalhos inseridos na linha desse estudo foi realizado nos sites da Revista Educação & Sociedade e da ANPED, e também, nas próprias revistas impressas, a partir da observância do período definido entre 1996 e 2006, e dos temas dos dossiês e reuniões respectivamente. Depois de classificados pelas palavras-chave e de sua relação com a temática, os artigos/trabalhos foram lidos e analisados.

Partimos da premissa de que estas produções demonstraram, em alguma dimensão, um quadro de reestruturação do trabalho pedagógico, fruto de reformas educacionais brasileiras decorrentes de um processo macro de reformulação produtiva. Esse quadro, de alguma forma, relaciona-se com uma nova função social da educação, e materializa-se sob formas de gestão e organização do trabalho, bem como, na redefinição do papel do docente. O delineamento desse processo implicou um novo tipo de profissional, o que em termos gerais, acabou contribuindo para a profissionalização da docência, mas por outro lado, daria início, ao que alguns autores, tais como Oliveira (2004), Ludke e Boing (2004), Sampaio e Marin (2004), denominaram como precarização do trabalho docente.

A profissionalização e precarização do trabalho docente: um estudo na Revista Educação & Sociedade – 1996 - 2006

A profissionalização do trabalho docente é uma exigência que emerge paralelamente ao processo de industrialização, a partir de 1956, com as reformulações decorrentes desse processo, como aquelas relativas ao papel do estado e ao surgimento de novas forças sociais e de trabalho, voltada para a criação de condições estruturais necessárias à perpetuação do capitalismo no contexto de desenvolvimento do mercado interno. Dessa forma, para atender as novas demandas produtivas, reformas educacionais são efetivadas no país e materializadas sob as formas de organização e gestão do trabalho na escola.

Com base nos estudos na Revista Educação & Sociedade, a profissionalização e precarização do trabalho docente ganham sentidos diferenciados. Para alguns pesquisadores/as Belloni (1998); Nunes (2001); Freitas (2003), Weber (2003) e Dias e Lopes (2003), a profissionalização está fortemente ligada à formação docente: o professor aparece como um agente de divulgação do processo educacional, uma vez que passa a ser um dos responsáveis pela condução das reformas educativas. Dessa maneira, o/a professor/a precisa dispor de práticas pedagógicas que atendam essa perspectiva.

Para outros pesquisadores/as como Market (1996), a profissionalização se dá num processo de construção do próprio indivíduo. Esse autor cita Kosik (in: Kramer, 1993) "o homem descobre o sentido das coisas porque ele cria um sentido humano para as coisas" (p.35). Nesse sentido a profissionalização vai além da competência profissional, ela está também nas questões subjetivas em que o trabalho educativo deve ser visto. Uma dimensão que envolve o ser humano enquanto um ser social, cultural e emocional. O autor esclarece ainda que a profissionalização está pontuada na politecnia e apresenta o trabalho e a formação do ser humano como sendo aspectos integrantes nos sistemas educacionais.

Em meados dos anos 1990, com as transformações ocorridas no mundo do trabalho, fruto das inovações tecnológicas e a reestruturação produtiva, as ponderações voltam-se à exigência de competência profissional para atender o setor educacional. A centralidade do professor nos programas de

reforma, a ampliação de suas tarefas na escola e fora dela (participação em movimentos reivindicatórios do magistério, formação continuada em serviço, etc.), e ainda sua colocação no discurso subjacente a essas reformas, como sujeito de mudança, concorrem fortemente para a modificação também do trabalho do docente. As políticas educacionais segundo Soares (1997) exige do profissional da educação algumas competências, tais como:

> "aquisição de possibilidades de pensamento teórico, abstrato; capacidade de analisar, pensar estrategicamente, planejar e responder com criatividade a situações novas; capacidades socioeducativas para desenvolver trabalho cooperativo em equipe; conhecimentos ampliados que possuem a independência profissional." (p. 111).

Observa-se que essas aquisições para a profissionalização do docente, relacionadas freqüentemente ao fazer pedagógico, para essa autora pode ser também associada à sobrecarga de trabalho. O discurso da realização das tarefas de maneira reflexiva e criativa, segundo Soares (1997), foi uma maneira encontrada pelo sistema capitalista para superar os problemas advindos das lutas dos trabalhadores por mais qualificação.

Dessa maneira, o trabalho docente passa a ganhar um sentido diferenciado, na medida em que o professor passa a ter uma responsabilidade de cumprir o papel de ministrar seus saberes em sala de aula, para além do processo prescrito do ensino, o professor reflexivo. Assim como qualquer outro profissional, o professor precisa organizar as condições de trabalho, ensino e aprendizagem para que os alunos possam obter sucesso em sua aprendizagem (Borges; Tardif, 2001).

No período compreendido entre 1996 e 2001, não encontramos produção na Revista Educação & Sociedade acerca do trabalho docente na educação

superior. O debate limitou-se à formação do docente no contexto da educação básica. Das 272 produções do período supramencionado, envolvendo artigos, debates, resenhas, dossiês, pouco se observa um aprofundamento sobre a questão do trabalho docente. Ainda que em 2001, encontramos um dossiê que tratou fundamentalmente dos saberes dos docentes e aspectos que envolviam sua formação, esse focou a profissionalização no pragmatismo da docência.

O levantamento realizado entre 2002 e 2006 apontou também para uma escassa produção sobre a profissionalização e precarização do trabalho docente no ensino superior. As reflexões publicadas buscaram explicar ou definir profissionalização e precarização do trabalho docente explorando sua dimensão conceitual, seja sociológica, formativa, da práxis pedagógica, institucional ou política ora aproximando essas categorias, ora afastando-as.

Entre os/as pesquisadores/as que discutiram a dimensão sociológica da profissionalização e precarização do trabalho docente, merecem destaque as reflexões de Ludke e Boing (2004), que analisaram a precarização a partir do conceito de profissão. Nessa perspectiva recorrem à abordagem de Boudonche (1991; 1993, apud Ludke e Boing, 2004) que traz alguns critérios comuns a toda profissão, definidos por Cogan e Barber (in Bourdoncle, 1991) como: a base de conhecimentos gerais e sistematizados; o interesse geral acima dos próprios interesses; a existência de um código de ética; os honorários pela prestação de serviços. Se esses critérios são suficientes para classificar a docência como profissão, não o são para garantir que, na prática, os seus seguidores transformem sua atividade em profissão, sem as instabilidades e ambigüidades que cercam o trabalho docente em tempos neoliberais.

Para Ludke e Boing (2004), a profissão docente apresenta características de precarização, como aquelas relativas à perda de prestígio, de poder aquisitivo, de condições de vida, de respeito e de satisfação no exercício do magistério, ligada ao sentimento de desprofissionalização. Esse processo é analisado por Isamberti-Jamati (1997, apud Ludke e Boing, 2004), para explicitar a baixa remuneração destinada aos docentes, a redução da

autonomia profissional, a diversidade de formação e de experiências, a falta de sindicalização e as múltiplas vias de formação, que descaracterizam o caráter global que deveria orientar os currículos e as políticas de formação. Para Ludke e Boing (2004), as fragilidades do trabalho docente são ainda mais afetadas pelo ingresso de um grande número de pessoas e qualificações na profissão, o grande número de mulheres, a volatilidade entre entrada e saída no magistério, falta de um código de ética e de organização sindical mais forte.

Com relação ao saber docente, as autoras concordam com Tardif (2001), para quem, a desvalorização do saber está relacionada a ambigüidades, como: o direcionamento de professores universitários para a pesquisa, e da educação básica para a formação; a relação entre saber e formação, que foca o saber como transmissão; a subdivisão da pedagogia em especialidades; a falta de condições estruturais das instituições.

A dimensão sociológica das categorias analisadas nesse estudo aponta para o que Nóvoa Apud Ludke e Boing (2004) define como "funcionarização" do trabalho docente, isto é, o/a professor/a não tem o controle total do processo de seu trabalho, isso porque de acordo com o referido autor, a socialização com a profissão não é feita na formação inicial, por exemplo, nos próprios cursos de formação, que os fazem necessitar do atestado institucional para validar o seu ingresso no magistério.

A discussão acerca da profissionalização e precarização do trabalho docente a partir da dimensão formativa, parte do princípio de que a formação de professores/as constitui condição *sine qua non* para a atribuição de um estatuto profissional à docência, uma vez, que, possibilita a dominância de conhecimentos sistematizados referentes à profissão.

Esta é a idéia defendida por autores como Freitas (2003), que ao analisar as políticas no campo da formação, enfatizou que estas indicaram uma continuidade do processo de desprofissionalização do magistério, o aprofundamento do controle e regulação do trabalho docente, por meio de exames de certificação e do caráter tutorial da formação. A autora faz uma

abordagem histórica da formação, do ponto de vista da legislação, para sublinhar a flexibilização da formação pedagógica preconizada na LDB (Lei nº. 9.394/96) e enfocou a incorporação aos currículos de formação, da noção de competências e habilidades, apoiada em Perrrenoud (2000), para discutir o caráter pragmatista, individualista e competitivo desse novo modelo.

Freitas (2003) afirma ainda, que a profissionalização do magistério e formação se aproximam da temática da avaliação, que na perspectiva das políticas atuais, tem representado a expropriação do trabalho docente. Para ratificar suas análises Freitas (2003), apóia-se nos estudos de Dias (2001), para quem o modelo de competências e habilidades, incorporado à área educacional ou recontextualizado com base nas reformas educativas, tem aproximado a formação de professores/as do trabalho material.

Weber (2003) considera que a formação constitui elemento importante para a profissionalização e, situa o debate conceituando profissionalização como processo que transforma a atividade desenvolvida, mediante o domínio de conhecimentos, ou como um processo de reconhecimento social desta atividade. Nesse sentido, faz um resgate da dimensão formativa na legislação educacional brasileira, desde a Constituição de 1988, que preconiza como base do ensino a valorização dos profissionais, a LDB, que emprega o termo profissionais da educação e institui novas diretrizes para a formação docente, o que para o autor, constitui um indicador do processo de profissionalização de uma atividade no mundo do trabalho.

No debate acerca da dimensão formativa da profissionalização e precarização do trabalho docente, esta primeira categoria é entendida como um processo constante de formação que, de alguma forma, objetiva atender aos princípios de produtividade e eficiência do sistema de ensino. Nesse âmbito, a temática das competências e habilidades permeiam o debate e fundamentam as análises de pesquisadores/as como Dias e Lopes (2003); Freitas (2003). Estes primeiros analisaram a centralidade do conceito de competências na reforma curricular da formação de professores no Brasil, e defenderam que este modelo atende à construção de um novo

perfil de docente, mais facilmente controlado na produção de seu trabalho e intensificado nas diversas atividades impostas à escola. É a instauração do paradoxo do discurso da necessária coletividade, enquanto a prática denota a cobrança e certificação individuais.

No contexto da práxis pedagógica a profissionalização e precarização do trabalho docente implicam em reconhecer que a prática pedagógica do/a professor/a reflete as políticas para a formação, profissionalização e valorização do magistério, as condições estruturais e materiais, o discurso sobre o trabalho docente e as concepções dos próprios docentes. Nesse sentido, é uma dimensão que está imbricada às demais, e não pode ser analisada sem que, algum aspecto sociológico, formativo, histórico, institucional ou político apareçam como demonstrativos ou explicativos da práxis.

É o que faz Sampaio e Marin (2004), que apesar de afirmarem que a precarização do trabalho docente se faz presente no currículo, reforçam a idéia de que a organização deste exige alterações muitas vezes não compreendidas pelos/as professores/as, e das condições de trabalho não presentes na escola. Discutiram a precarização ainda como processo relativo às condições de formação e trabalho do/a professor/a como necessidade de escolaridade Paiva (1998), ao salário Siniscalco (2003), ao acesso à pesquisa, o que reportaria às dimensões formativa e sociológica. As autoras especificaram ainda, fazendo referência às pesquisas de Siniscalco (2003), às condições de trabalho que afetam a prática pedagógica: carga horária, o tamanho das turmas, a razão professor/alunos; a rotatividade e trajetória de professores/as. Pela abrangência das análises das referidas autoras, nos ateremos a concordar que são as condições de trabalho que afetam a concretização dos currículos, seja através de projetos interdisciplinares ou centrados na transmissão cultural. Essas condições de certa maneira caracterizaram de alguma forma o desenvolvimento da práxis pedagógica no âmbito escolar, e apontaram sinais de precarização do trabalho docente e colaboraram para o sentimento de desprofissionalização, sinalizado por outros pesquisadores/as, como Freitas (2003).

A profissionalização, apesar de ser considerada em sua estreita relação com a formação por alguns autores Weber (2003); Dias e Lopes (2003), Freitas (2002; 2003) tem uma vinculação social com a instituição de efetivação do trabalho docente. A tendência atual de cultura do desempenho (sendo que este só pode ser avaliado na "prática" institucionalizada do trabalho docente) versa que, somente o diploma de um curso de graduação não atesta a "profissionalidade" ao egresso de cursos de licenciatura. Dessa forma, a formação por si só, não efetiva a profissionalização, e o trabalho em uma instituição seria o passaporte, pelo menos em tese, para a concretização deste processo, pois é nele que se configuram novas facetas na relação entre os profissionais da educação, seu trabalho e sua identidade profissional.

Para Santos (2004) a autora, as mudanças na formação e trabalho docentes têm como limite os próprios interesses e valores que orientam os docentes e a cultura das escolas "a cultura da performatividade". Nesse sentido, Santos compara as implicações pedagógicas da cultura do desempenho com as pedagogias visíveis e invisíveis discutidas por Bernstein (1996). Essa cultura hierarquiza as atividades a serem executadas pelos/as professores/as, que perdem cada vez mais o interesse em trabalhar com outras atividades não relacionadas com os indicadores (Pedagogias visíveis), e por outro lado, estimula os/as professores/as a assumirem a responsabilidade por tudo relativo ao seu trabalho (Pedagogias invisíveis).

A autora cita um exemplo ilustrativo da dimensão institucional da precarização do trabalho docente no ensino superior, quando relata a preocupação excessiva dos docentes universitários em realizar um número cada vez maior de pesquisas e publicações, mesmo que estejam muito abaixo do alcance de seu potencial intelectual, mas que possam elevar o conceito de seu trabalho e da sua instituição. É importante ressaltar que os padrões de desempenho individual emergem dos novos padrões de trabalho preconizados pelas instituições, que também controlam, avaliam e certificam, em primeira instância.

Ainda nesta dimensão a profissionalização e precarização merecem destaque na contribuição de Oliveira (2004) que defendeu a tese de que as mudanças nas formas de gestão e organização do trabalho na escola tem resultado em intensificação do trabalho dos/as professores/as e em desgaste e insatisfação por parte destes. Na sua concepção, tem desencadeado um processo de precarização do trabalho docente, principalmente no que se refere às relações de emprego. Esse quadro de desgaste e insatisfação por parte dos/as professores/as é agravado, segundo a autora, pela responsabilidade que estes assumem pelo desempenho dos/as alunos/as, pelo sentimento de desprofissionalização perante as exigências que vão além da formação, a retirada da autonomia e desvalorização profissional. Nota-se que, os fatores elencados têm uma estreita relação com a institucionalidade do trabalho do/a professor/a, da vinculação com o emprego e condições em que o trabalho se realiza.

O conceito de profissionalização evocado por Oliveira confirma o foco na dimensão institucional, e fica explícito quando a autora chama a atenção para a discussão de Enguita (1991). Este autor utiliza o paradigma de Braverman (1987), de análise do trabalho fabril, para afirmar que a profissionalização não é sinônimo de formação, mas a expressão de uma posição social e ocupação de uma categoria que trabalha para o mercado (In Oliveira 2004, p.1133).

Em termos gerais, Oliveira (2004) enfatizou que as mudanças ocorridas nas relações de trabalho e emprego têm caracterizado na precarização dessas relações, e assinalou para uma maior flexibilidade. No caso específico do trabalho docente, a flexibilidade nas relações de trabalho estaria relacionada às próprias estruturas curriculares, avaliação e às exigências de atuação nas áreas pedagógicas e administrativas. No que concerne às relações de emprego, a flexibilização fica evidente nas questões relativas ao salário, aos contratos temporários, à ausência de planos de carreira e à precariedade do emprego no magistério público brasileiro.

Dessa maneira, para Oliveira (2004) as reivindicações dos movimentos de trabalhadores docentes, principalmente a partir da década de 1990 no

Brasil, sobre as questões relativas às relações de emprego, evidenciaram a luta pela profissionalização em oposição à precariedade das condições de trabalho.

A dimensão política da profissionalização e precarização da docência ainda é uma vertente a ser explorada. A dificuldade consiste em se reconhecer o caráter político da educação, e também, de demarcar o que é político no exercício de uma profissão. No levantamento realizado na Revista Educação & Sociedade, ficou evidente a brevidade das análises sob a ótica desta dimensão. Encontramos breves referências à sindicalização e à luta dos/as professores/as pela formação e profissionalização em Freitas (2003), para ilustrar nossa constatação.

Com relação ao trabalho docente, destaca o "abandono da categoria trabalho pelas categorias da prática, prática reflexiva" (Freitas, 2003, p.1.096), para afirmar o esvaziamento do trabalho do/a professor/a e sua restrição à escolha do material didático para suas aulas.

Uma vertente política importante do trabalho docente também foi registrada por Barreto (2004), ao analisar a ideologia subjacente à precarização e formação no discurso que sustenta as políticas atuais, principalmente na incorporação das novas tecnologias na sociedade da informação e suas conseqüências para a educação. Entre as novas tendências discursivas, a autora destaca o uso recorrente de termos como "consumidores, clientes, pacotes, produtos" para se referir ao campo da educação.

Isso significa que as pesquisas revelaram que a centralidade do conteúdo estava relacionada à escola, em suas habilidades e competências escolares. A lógica da competência e sua estreita relação com as diretrizes do MEC. Dessa maneira, segundo Freitas (2003)

> Fazendo com que fossem perdidas as dimensões importantes que estiveram presentes no debate dos anos 80. A ênfase excessiva do que acontece na sala de aula, em detrimento da escola como um todo, o

> abandono da categoria trabalho pelas categorias da prática, prática reflexiva, nos estudos teóricos de análise do processo de trabalho, terminou por centrar a ação educativa na figura do professor e da sala de aula, na presente forma histórica, dando margem para a definição de políticas educacionais baseadas exclusivamente na qualidade da instrução e do conteúdo" (p. 1096)

As análises sobre profissionalização e precarização docente na Revista Educação & Sociedade direcionaram de acordo com Lelis (2001) para o campo da formação de professores. Esclareceu que algumas teorias internacionais influenciaram os estudos sobre a formação de professores e trouxeram algumas contribuições teóricas para essa temática.

A profissionalização e precarização do trabalho docente: um estudo dos GT's da Anped -2000-2006

No levantamento das publicações da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação - ANPED analisamos apenas as reuniões anuais realizadas a partir do ano de 2000[7] e as pesquisas e estudos realizados em quatro Grupos de Trabalhos: GT 5 – *Estado e política educacional*, GT 8 – *Formação de professores*, GT 9 – *Trabalho e educação* e GT11 – *Política de educação superior*. O objetivo de análises nessas reuniões visou compreender os conceitos de profissionalização e precarização nos artigos apresentados pelos/as pesquisadores/as.

Nos trabalhos analisados do GT 8 - Formação de Professores e GT 9 - Trabalho e Educação da ANPED, de um total de duzentos e setenta artigos, observamos que 90% dos/as pesquisadores/as centralizaram seus estudos com ênfase nas mudanças ocorridas no mundo do trabalho e na

[7] Disponíveis no site da Associação – ANPED.

reestruturação produtiva em vários níveis: tecnológico, econômico, social, nos valores estruturais que envolvem a família, a sociedade, a religião, nas atitudes e crenças diante de determinadas ocorrências e conceitos, na individualização de sentimentos e idéias.

Desses níveis, o do desenvolvimento tecnológico tem suscitado opiniões quase que unânimes quanto às conseqüências provocadas pela rapidez e excesso de informações que causam nos indivíduos sentimentos de impotência, despreparo, urgência, insegurança e perplexidade, inclusive no profissional de ensino superior. Com relação ao conceito de profissionalização e precarização e sua aproximação com o trabalho docente no ensino superior, a grande maioria dos/as pesquisadores/as relatou em seus trabalhos apresentados na ANPED, a dificuldade e a falta de estudos acerca dessa temática.

Muitos pesquisadores/as entre eles Gomes (2004) concluíram que no ensino superior são analisadas e avaliadas quase todas as práticas humanas, menos às que dizem respeito à investigação do próprio trabalho do/a professor/a, que segundo Gomes (2004), entre as dificuldades mais freqüentes para o trabalho docente, face às mudanças ocorridas destacam-se: integrar o currículo, visando uma contextualização holística; planejar para atender aos novos padrões de exigência profissional; articular teoria e prática; modificar as estratégias e metodologias na forma de ensinar.
Outros pesquisadores/as Nunes (2005), Teixeira, Grigoli e Lima (2002) consideraram que a profissionalização está vinculada à formação docente inicial e continuada. A formação docente inicial foi discutida pelos autores como Teixeira, Grigoli e Lima (2002) a partir da democratização da sociedade e estatização do ensino ocorrida nos últimos anos. Tal formação produziu uma concepção de professor/a cada vez mais ideal e abrangente, pautado num modelo de flexibilidade, autonomia no exercício de ensinar e de mediação nas relações entre professores/as, alunos/as, escola e comunidade. Por este motivo, o/a professor/a se torna alvo de questionamentos quanto à formação que recebe para o exercício de sua profissão, o que é confirmado por Nóvoa (1995) quando revela que:

> Os professores vivem tempos difíceis e paradoxais. Apesar das críticas e das desconfianças em relação às suas competências profissionais exige-se-lhes quase tudo. Temos que ser capazes de pensar a nossa profissão. (p.12).

Com relação à formação docente continuada Nunes (2005) ressaltou que no universo dos estudos relacionados a essa temática, a formação docente continuada tem sido abordada como uma das importantes vias para a promoção do desenvolvimento docente. Dessa maneira, a formação voltada para uma relação que se estabeleça entre espaço de reflexão, análise, investigação, troca de experiências, cooperação e, integração teoria e prática, principalmente, porque as mudanças exigem do profissional de educação um novo perfil, pautado na idéia de competências que surgiram a partir do pressuposto de polivalência e flexibilidade acentuada pelas mudanças e às práticas pedagógicas (sala de aula, organização do trabalho escolar etc.).

Santos (2004) ao abordar que a atuação profissional não se limita à aplicação de técnicas, mas que se abre aos efeitos por ela desencadeados confirma a sua idéia através da consideração feita por Schön (1995) quando salienta que a prática profissional integra necessariamente as conseqüências sociais que provoca. Outros pesquisadores/as entre eles/as, Giesta (2000) afirma que:

> Neste contexto pensar a prática não é somente pensar a ação pedagógica na sala de aula, mas é pensar a profissão, as relações de trabalho e de poder nas organizações escolares, a partir da autonomia e da responsabilidade conferida aos profissionais individual ou coletivamente. (p.2)

Quanto à precarização, muitos pesquisadores/as, entre eles/as Barrios Luis, Santiago (2001), se referem à precarização como sendo a desvalorização do trabalho docente. Essa desvalorização ocorre devido a diversos fatores, tais como: as ambigüidades das práticas, como por exemplo, a dissociação entre teoria/prática, pesquisa/ensino; a falta de identidade do/a professor/a; as imposições para melhoria na qualidade da educação, relacionada ao acúmulo de atividades a serem desenvolvidas; o uso da tecnologia que exige do profissional adaptação cada vez mais rápida para o exercício bem sucedido da sua profissão.

Segundo Castro (2005), os profissionais de educação têm sido alvo de muitos estudos, configurando-se como um dos principais temas de análises no contexto atual. No entanto, apesar de Associações de Classe e Científicas debaterem sobre a valorização do docente, a busca pela valorização é uma tarefa do/a próprio/a professor/a junto a estes órgãos, aos Sindicatos, ao Governo, aos pais, aos alunos e à sociedade civil. A luta pela valorização da profissão passa por conflitos e pela ação coletiva, de acordo com Contreras (2002):

> O reconhecimento da significação social e política da intervenção educativa se transformam por vezes em práticas de oposição e em ações estratégicas que ampliam o significado da prática profissional do ensino. Já não estamos falando do professor ou da professora, isolados em sua sala de aula, como forma de definir o lugar de sua competência profissional, mas da ação coletiva e organizada e da intervenção naqueles lugares que restringem o reconhecimento das conseqüências sociais e políticas do exercício profissional do ensino. (p. 82)

O GT 9 *Trabalho e Educação o grupo* enfatizou as relações entre trabalho, estado e educação, por meio de uma abordagem sobre a reestruturação

produtiva, as noções de competência e qualificação profissional. Em relação à precarização do trabalho docente, destacamos os trabalhos de Mendes (2003) que discutiu o modelo de gestão neoliberal para a escola e o significado para o trabalho docente. O trabalho de Silva (2004) centrou-se na discussão da função social docente frente ao encaminhamento das políticas educacionais no Brasil. Augusto (2005) analisou a precarização do trabalho docente frente às prescrições das reformas educacionais em curso, os de Gonçalves (2005) e Miranda (2005) sobre o trabalho docente na acumulação flexível e a atual natureza do trabalho docente. O trabalho de Fiod (2005) discutiu o papel da profissão docente na atualidade. Soares (2006) pesquisou o entendimento que os acadêmicos têm do papel da formação continuada nas políticas de profissionalização docente. Fontana (2006) fez um levantamento dos estudos sobre o trabalho docente na década de 1990 no Brasil.

O GT 5 *Estado e Política Educacional* nos últimos sete anos têm direcionado o debate para a municipalização da educação básica e descentralização da gestão da educação, embora tenha discutido também as políticas de formação de professores e a reforma educacional. Com relação ao trabalho docente e sua aproximação com a profissionalização e precarização, as produções se concentraram nos trabalhos de Maués (2003, 2005) sobre o ensino superior. Situa a pesquisa sobre os efeitos das reformas sobre o trabalho docente nesse nível de ensino, defendendo a tese de que tais reformas têm a função de regular e controlar o trabalho docente. Também encontramos no trabalho de Ferreira (2004) a discussão acerca da política de carreira, remuneração e valorização do trabalho docente desenvolvida no Brasil nos últimos anos e especificamente com docentes e licenciandos do Rio de Janeiro**.**

O GT 11 – *Política de Educação Superior* o grupo pesquisou a educação superior no século XXI, as relações entre universidade e sociedade, a função e a tipologia das universidades brasileiras, as reformas do ensino superior e a formação do professor da educação básica e universitário. Sobre a profissionalização e precarização do trabalho, encontramos a pesquisa de Bessa (2005) que analisou o contexto das relações sociais

capitalistas e como o trabalhador docente superior vem sendo afetado pelo ritmo acelerado das mudanças ocorridas no mundo do trabalho.

A preocupação com a profissionalização do trabalho docente não é algo novo, todavia, no que diz respeito ao desenvolvimento do trabalho da categoria de ensino superior, sim. Costa (1995, *apud* Ferreira, 2004) explicou em seu artigo que "a preocupação com o tema da profissionalização não tem se destacado na agenda de pesquisas, mesmo naquelas vertentes mais críticas e radicais" (p.16). Para muitos pesquisadores/as como Soares; Flávia (2001): "é difícil ficar imune às discussões sobre o fracasso escolar e suas implicações no processo educativo, uma vez que essa é uma questão que continua presente para aqueles comprometidos com a escola pública e de qualidade em nosso país" (p.01). Salientaram ainda que reduzir o fracasso escolar perpassa também pela redução da precarização do trabalho docente do nível superior, pois é esse segmento quem forma e dá a base para os demais profissionais da educação.

Nunes (2002) considerou em sua pesquisa que o "desenvolvimento profissional não envolve apenas a formação, mas a diversidade de elementos que integram a profissão docente", e, concordando com Vieira (1991 *apud* Stela Meneghel, 2002), "o exame do debate sobre ensino superior demanda que o investigador esteja atento não apenas àquilo que aparece oficialmente como projeto... mas observe também como o discurso vai sendo gestado e identifique as forças que interferem na sua elaboração" (p.148).

Para Fávero (1980, *apud* Stela Meneghel, 2002), compreender o real significado de uma reforma, não é suficiente o exame de documentos e da legislação, "a pesquisa histórica aplicada à educação só faz sentido quando capta o significado de certos eventos como parte de uma totalidade de uma realidade concreta" (p. 7).

Nessa linha de investigação Cunha (1989 *apud* Nunes 2002) esclareceu em seu trabalho que foi a partir do pós-guerra, com a industrialização do país,

que se demandou recursos humanos qualificados para atuar nas empresas multinacionais, e dessa maneira a pressão por vagas nas universidades para suprir tal reivindicação. Também foi desse período a expansão da iniciativa privada e a visão do caráter utilitário das IES e da pesquisa. Ao mesmo tempo, o governo brasileiro ocupou-se de criar uma estrutura de investigação acadêmica, originando as primeiras agências de apoio e instituições de pesquisa como o Conselho Nacional de Pesquisa/CNPq e o Instituto Tecnológico da Aeronáutica/ITA, em 1948. E, mais tarde, a primeira Universidade de Brasília/UnB – 1961, totalmente concebida no modelo moderno, concepção tecnocrática norte-americana, com os princípios de produtividade, eficiência e eficácia.

A década de 80 marcou uma nova fase da procura por novos espaços e meios de acesso ao conhecimento, e nesse sentido, demandante de um novo tipo de profissional: "... a nova economia reclama por trabalhadores com grande capacidade de aprender a aprender, capazes de trabalhar em equipe não só de maneira disciplinada, mas criativa..." (Torres, 1995:120).

A década de 90 foi o período de mudanças para a educação superior e segundo Oliveira (2000 *apud* Stela Meneghel, 2002) o projeto de governo previa entre diferentes proposições criar "grupos de pesquisa de alta competência, que tenham liderança e papel nucleador no setor da sua atuação" (p.19).

De acordo com Stela Meneghel (2002 *apud* Neave e Van Vught 1991) o Estado assumiu-se como ineficiente para dar conta da gestão dos processos educativos, procurando, na retórica da autonomia, liberdade e auto-regulação, transferir sua responsabilidade social para a livre iniciativa. O mercado surgiu, então, como personagem principal do discurso político oficial, quer em nível do Estado, quer em nível das Instituições.

Para Pagotti (2001 *apud* Diniz, 2000) a subserviência das universidades aos ditames do mercado gerou uma disputa sobre o papel das universidades e defende que

"não basta ser universidade.... É fundamental

> que tenha qualidade, não segundo os critérios de eficientistas e utilitaristas que constituem o valor central do mercado, coração do capitalismo neoliberal, mas qualidade carregada de sentido e valor fortemente sociais. Não basta formar bons profissionais, por mais importante que isto seja. É imprescindível formar no sentido da cidadania e da consciência da nacionalidade. A universidade pública estará certamente comprometida com a produção de conhecimentos e artefatos úteis, do ponto de vista econômico, mas deverá sobretudo firmar o valor da ciência na formação humana para o desenvolvimento da sociedade como um todo, respeitando e ajudando a consolidar os valores permanentes da humanidade, como democracia e justiça". (p.36)

Dourado (2003) dentre outros pesquisadores/as, também explicitou que a universidade brasileira vive um processo de pragmatismo econômico e político, resultando numa concepção restrita e utilitarista, ou seja, moldada a partir de princípios mercadológicos baseados na filosofia econômica do neoliberalismo. Nessa perspectiva, o sistema de avaliação articula conceitos como *eficiência*, *qualidade* e prestação de contas, enfatizando os resultados e "produtos educacionais". Passam a ter maior importância elementos como qualidades dos alunos ingressantes, conceituação e demanda aos cursos, prestígio das instituições, *qualificação do corpo docente*, currículo adaptado ao mercado de trabalho, infra-estrutura acadêmica, mensalidades, saúde financeira da instituição entre outros.

Pagotti (2001 *apud* Chauí 1999) elucidou que a reforma do Estado transformou a educação de *direito* em *serviço* e percebeu a universidade como prestadora de serviço. Assim, a universidade deixou de ser o centro

de formação, reflexão, criação e crítica e passou a ser operacional, produtiva e flexível, para atender aos mercados. Mesmo sendo identificadas como prestadoras de serviço, as instituições de ensino não têm atingido o "padrão de qualidade" desejado pelo MEC.

Essa atitude para Pagotti (2001, apud Chauí, 1999) escondeu a realidade do sucateamento do ensino superior e do incentivo à escola privada, pois se na década de oitenta e parte da década de noventa o objetivo era desvalorizar a universidade pública; na segunda metade da década de noventa o processo sistemático foi para desqualificá-la, promovendo, inclusive, redução em bolsas de pesquisa, em compra de equipamentos, e um brutal congelamento de salários. Esses dados mostram que a educação e os assuntos humanos estão cada vez mais dirigidos pela economia, e é necessária a quebra desta racionalidade.

Para Catani (2000) a ótica empresarial tem prevalecido o entendimento de que os novos perfis profissionais e os modelos de formação exigidos atualmente pelo paradigma de produção capitalista podem ser expressos, resumidamente, em dois aspectos: polivalente e flexibilidade profissionais. Esses aspectos estariam posto com maior ou menor intensidade, para os trabalhadores de todos os ramos e para todas as instituições educativas e formativas, especialmente as escolas e as universidades.

Além disso, o desenvolvimento dessas polivalência e flexibilidade profissional (profissional multicompetentes) incluiriam a identificação de habilidades cognitivas e de competências sociais requeridas no exercício das diferentes profissões bem como diferentes ramos de atividades. Inclui também, o repensar dos perfis profissionais e dos programas de formação, qualificação e requalificação de diferentes instituições formadoras, tais como escolar, universidades, sindicatos, empresas e ONGs.

CONSIDERAÇÕES

Os estudos realizados na revista *Educação & Sociedade* e nos GT's 5, 8, 9, 11 das reuniões da ANPED mostram uma parcela representativa de produções sobre o trabalho docente, principalmente no que se refere à educação básica. Foi possível ainda, a partir das análises, compreender as relações entre as mudanças de perspectivas teóricas e conceituais e seus reflexos no contexto econômico, político e social do país.

No campo da educação superior ainda é incipiente o debate sobre o trabalho docente, principalmente no que diz respeito às suas condições de realização. E quando se trata dos conceitos profissionalização e precarização, esses ainda não são objetos centrais de estudos dos/as diversos/as pesquisadores/as. Apesar disso, esses conceitos de certa maneira circularam implicitamente sobre os vários argumentos abordados pelos autores mencionados nesse trabalho, quando, por exemplo, se discutia a formação de professores/as.

As categorias profissionalização e proletarização também sofreram mudanças ao longo do processo histórico brasileiro, muitas vezes influenciadas pela literatura internacional. O exemplo dessa assertiva se dá no campo da mudança do conceito do "professor trabalhador", reflexo da expressão coletiva do trabalho no período da redemocratização da sociedade nos anos 80; para o "professor reflexivo" e "professor precarizado" frutos das novas exigências, competências individuais impostas pela nova ordem do capitalismo e do neoliberalismo dos anos noventa e inicio dos anos 2000.

Essas mudanças conceituais repercutirão sobremaneira na profissionalização e precarização do trabalho docente superior. As análises dos/as pesquisadores/as também nos assinalam para o questionamento do papel e identidade da educação superior frente às investidas do capital. Há uma tendência de início de um processo de individualização docente que caracteriza num processo de proletarização. Dessa maneira, os caminhos nos levam a um novo redimensionamento no papel social da universidade e do trabalho docente, no movimento de flexibilidade tanto do ponto de vista

do trabalho como de se adaptar a essas novas realidades impostas pelas reformas educacionais.

REFERÊNCIAS

AUGUSTO, Maria Helena Oliveira Gonçalves. *As reformas educacionais e o "choque de gestão":* a precarização do trabalho docente. GT 9 – Trabalho e educação. 28ª Reunião Anual da ANPED. 2005. Disponível em: http://www.anped.org.br. Acesso em jul 2007.

BARRETO, Raquel Goulart. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. *Educação & Sociedade*. n. 89, v. 25. Campinas, Set./Dez., 2004. p. 1181-1201.

BELLONI, Maria Luiza. Tecnologia e formação de professores: rumo a uma Pedagogia pós-moderna. *Educação & sociedade*. n.65. v.19.Campinas, Dez. 1998, 27p.

BESSA, Denise. *Trabalho docente no ensino superior sob o contexto das relações sociais capitalistas.* GT 11 - Política de Educação Superior. 29º Reunião anual da ANPED. 2005. Disponível em: http://www.anped.org.br. Acesso em jul 2007.

BORGES, Cecília; TARDIF, Maurice. Os saberes dos docentes e sua formação. *Educação & Sociedade*. n.74, v.22. Campinas, Abr. 2001. p.11-26.

CASTRO, Magali de. *Reflexões sobre a profissão docente*: antigas professoras falam sobre o passado e o presente da professora primária. 28ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu: Minas Gerais. Out. 2005.

CATANI. Afrânio Mendes; DOURADO, Luiz Fernando; OLIVEIRA. João Ferreira de. *Mudanças no mundo do Trabalho e Reforma Curricular dos*

Cursos de Graduação no Brasil. 23ªReunião, Caxambu, MG. GT 5: Estado e Política Educacional. 24 à 28/9/00, 17p.

CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela; rev. Técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta. São Paulo: Cortez, 2002.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. *Competências na formação de professores no Brasil:* o que (não) há de novo. Educação e Sociedade. n. 85, v. 24. Campinas, Dez, 2003. p. 1155-1177.

DOURADO. Luiz Fernando; CATANI. Afrânio Mendes; OLIVEIRA. João Ferreira de. *A Política de Avaliação da Educação Superior no Brasil em questão*. 24ª Reunião. GT 5: Estado e Política. 07 a 11/10/2003. 18p.

FERREIRA, Rodolfo. *As expectativas de professores e licenciandos sobre carreira e remuneração e a política de valorização do trabalho docente no Brasil*. GT 5 – Estado e Política Educacional. 27ª Reunião Anual da ANPED. 2004. Disponível em: http://www.anped.org.br. Acesso em jul 2007.

FIOD, Edna Garcia Maciel. *A precarização do trabalho docente*. GT 9 – Trabalho e Educação. 28º Reunião anual da ANPED. 2005. Disponível em: http://www.anped.org.br. Acesso em jul 2007.

FONTANA, Klalter Bez. *Trabalho docente e capitalismo:* um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. GT 09 - Trabalho e Educação. 29º Reunião Anual da ANPED. 2006. Disponível em: www.anped.org.br. Acesso em jun 2007

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. *Educação & Sociedade*, n. 85, v. 24. Campinas, Dez, 2003. p. 1095-1124.

GIESTA, Nágila Caporlíngua. *Professores de licenciaturas*: concepções sobre aprender. 23ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu: Minas Gerais. Set. 2000.

GOMES, Maria Heloísa. *Formando professores para a educação profissional*. 27ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu: Minas Gerais. Nov. 2004.

GONÇALVES, Maria Helena Oliveira. *As reformas educacionais e o "choque de gestão":* a precarização do trabalho docente. GT 9 – Trabalho e Educação. 28º Reunião anual da ANPED. 2005. Disponível em: http://www.anped.org.br. Acesso em jul 2007.

LELIS, Isabel Alice**.** Do ensino de conteúdos aos sabres do professor: mudança de idioma pedagógico? *Educação & Sociedade*, nº 74, p. 43-58, Cedes, Campinas, 2001.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. *Educação & Sociedade*. n. 89, v. 25. Campinas, Set./Dez., 2004. p. 1159-1180.

LUIS BARRIOS, Suzana; SANTIAGO, Maria Eliete. *Formação docente e avaliação*: um olhar sobre a prática profissional de professores e suas experiências formativas. 24ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu: Minas Gerais. Out. 2001.

MARKET, Werner. Trabalho, formação do homem, politecnia. *Educação & Sociedade*. n.55, v.17. Campinas, Ago. 1996.

MENDES, José Ernandi. Ideologia neoliberal, gestão escolar e trabalho docente. GT 09 - Trabalho e Educação. 26º Reunião Anual da ANPED. 2003. Disponível em: www.anped.org.br. Acesso em jun 2007.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. *O trabalho docente no contexto das reformas.* GT 5 – Política Educacional. 28º Reunião anual da ANPED. 2005. Disponível em: www.anped.org.br. Acesso em jun 2007.

_____. As políticas de formação de professores: a "universitarização" e a prática. GT 5 – Política Educacional. 26º Reunião Anual da ANPED. 2003. Disponível em: www.anped.org.br. Acesso em jun 2007.

MENEGHEL. Stela Maria FURB/SC. A crise da Universidade Moderna No Brasil**.** 25ª Reunião. GT 11: Política da Educação Superior. 29/9 à 2/10/2002,17p.

MIRANDA, Kênia. *O trabalho docente na acumulação flexível*. GT 9 – Trabalho e Educação. 28º Reunião anual da ANPED. 2005. Disponível em: http://www.anped.org.br. Acesso em jul 2007

NUNES. Ana Ignêz Belém Lima. *Políticas Educacionais e Formação Docente*: Desafios E Dilemas No Estado Do Ceará. 25ª Reunião. GT 5: Estado e Política Educacional**.** 29/9 a 2/10/2002, 17p.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação & Sociedade*. n. 74, v.22. Campinas, Abr. 2001.p.27.42.

NUNES, Ana Ignez Belém Lima*. Formação continuada para o desenvolvimento docente:* entre discursos e práticas. 28ª reunião Anual da ANPED. Caxambu: Minas Gerais. Out.2005.

OLIVEIRA, Dalila Andrade**.** A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*. n. 89, v. 25. Campinas, Set./Dez., 2004. p. 1127-1144.

PAGOTTI. Antonio Wilson (UNIT); PAGOTTI. Sueli Assis de Godoy. O Ensino Superior no Brasil entre o Público e o Privado. 24ª Reunião. GT 11: Política de Educação Superior. 07 à 11/10/2001. 12p.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. *Educação & Sociedade*. n. 89, v. 25. Campinas, Set./Dez., 2004. p. 1203-1225.

SANTOS, Lucíola Licínio de C.P. Formação de professores na cultura do desempenho. *Educação & Sociedade*. n. 89, v. 25. Campinas, Set./Dez., 2004. p. 1145-1157.

SANTOS, Sônia Regina Mendes dos*. A universidade e a formação continuada de professores*: dialogando sobre a autonomia profissional. 2004.

SILVA**,** Maria Emília Pereira da. A função docente: perspectivas na nova sociabilidade do capital. GT 09 - Trabalho e Educação. 27ª Reunião Anual da ANPED. 2004. Disponível em: http://www.anped.org.br. Acesso em jul 2007.

SOARES, Rosemary Dores. A concepção socialista da educação e os atuais paradigmas da qualificação para o trabalho: notas introdutórias. *Educação & Sociedade.* n.58, v 18. Campinas, jul. 1997.14p.

SOARES, Kátia Cristina Dambiski. Trabalho e formação docentes: tendências no plano das políticas e da literatura especializada. GT 9 – Trabalho e educação. 29ª Reunião Anual da ANPED. 2006. Disponível em: http://www.anped.org.br. Acesso em jul 2007.

TEIXEIRA, Leny Rodrigues Martins; GRIGOLI, Josefa Aparecida Gonçalves; LIMA, Cláudia Maria de*. Saberes de Professores e ambigüidades da prática docente na rede pública de Campo Grande, M.S.* 25ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu: Minas Gerais. Set./Out. 2002.

WEBER, Silke. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. *Educação & Sociedade*, n. 85, v. 24. Campinas, Dez, 2003. p. 1125-1154.