

---

**Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade do Estado do Pará  
Belém-Pará- Brasil**



---

Revista Cocar V.13. N. 27. Set./Dez./ 2019 p.924-943

ISSN: 2237-0315

---

**Profissionalização e desprofissionalização: desafios para a docência no mundo contemporâneo**

Professionalization and deprofessionalization: challenges related to teaching in contemporary world

Thiago Augusto dos Santos  
Andressa Santos Scalco Ernegas  
Marcia Marlene Stentzler

**Universidade Estadual do Paraná -Unespar.**  
Paraná-Brasil

**Resumo**

Este texto realiza uma discussão sobre os principais desafios docentes no mundo contemporâneo. Para isso, analisaremos os fenômenos da profissionalização e desprofissionalização docente, refletindo sobre a constituição histórica dessa profissão e, em que medida as mudanças socioeconômicas e as inovações tecnológicas têm contribuído para a desprofissionalização docente. Esta discussão reporta-se aos seguintes autores que abordam a temática: Antonio Nóvoa (1992, 1995), Mariano Fernandez Enguita (1991), José Contreras (2002), Francisco Imbernón (2010) e Maurice Tardif (2008). Com este estudo sobre a temática, almejamos oferecer aos docentes subsídios para refletirem sobre suas práticas e seu papel dentro do processo educativo.

**Palavras-chave:** Profissionalização. Proletarização docente. Ensino e tecnologia.

**Abstract**

This text discusses the main teaching challenges in the contemporary world. For this, we will analyze the phenomena of teacher professionalization and deprofessionalization, reflecting on the historical constitution of this profession and to what extent socioeconomic changes and technological innovations have contributed to teacher deprofessionalization. This discussion refers to the following authors who address the theme: Antonio Nóvoa (1992, 1995), Mariano Fernandez Enguita (1991), Jose Contreras (2002), Francisco Imbernón (2010) and Maurice Tardif (2008). This study on the subject, we aim to provide subsidies teachers to reflect on their practices and their role in the educational process.

**Keywords:** Professionalization. Teacher proletarianization. Teaching and technology.

## **Introdução**

O professor é o profissional responsável por ensinar e educar, no entanto ele não é único ator social a exercer essa função. Pais e religiosos também ensinam e educam, porém; estes, para exercerem esses papéis, não passaram necessariamente por um processo formativo que os habilite profissionalmente para se tornarem educadores.

A escola é a instituição social criada, orientada e planejada para oferecer a educação formal (conhecimento sistematizado), na qual o professor atua em sua função educativa. Já a educação informal é um processo que ocorre ao longo da vida, por meio da família, do trabalho, das interações cotidianas, ou seja, enquanto os sujeitos adquirem novos conhecimentos que auxiliem em sua vivência.

É importante destacar que o processo de formação dos sujeitos é circunstanciado historicamente. Assim, nos pequenos grupos humanos, o processo de aprendizagem ocorre por meio do contato entre gerações, quando os mais velhos socializam seus conhecimentos com os mais jovens. Na medida em que as estruturas sociais tornaram-se mais complexas, surgiram novas formas de socialização do conhecimento como, por exemplo, tutores, preceptores, professores e a instituição escolar, cujas funções são canalizar um processo de socialização conservadora que garanta a reprodução social e cultural, bem como a sobrevivência dessa mesma sociedade (PÉREZ GÓMEZ, 2000).

Partindo desses pressupostos, compreendemos a educação como uma atividade organizada socialmente, portanto refletir sobre o tipo de sujeito que se pretende formar perpassa considerar as estruturas econômico-sociais e culturais presentes em diferentes sociedades e em tempos históricos específicos.

Nesse aspecto, as mudanças na política, na sociedade e na educação estão intimamente relacionadas, de modo que não se pode observar o trabalho docente sem considerar esses fatores, já que quando ocorrem ou se exigem mudanças no sistema educacional, é porque a própria sociedade encontra-se num processo de transformação.

Ao observar o contexto atual, é possível notar a difusão de políticas neoliberais, nas quais os princípios da gestão política, econômica e social encontram-se sob a hegemonia do capital. Este, associado à produção material, necessária à existência humana, constitui-se por um conjunto de valores éticos e morais, disseminados mundialmente e sustentados pelo sistema político, econômico de controle e reprodução

social, visando o processo de expansão/acumulação do capital, que por sua vez tem como um de seus desdobramentos a flexibilização nas relações de trabalho.

Neste artigo, objetivamos identificar os principais desafios para a docência na contemporaneidade. Nesse norte, em que medida a educação e o trabalho docente têm sido impactados pelas mudanças socioeconômicas, pela globalização e pelas inovações tecnológicas, de modo que eles acabam por corroborar para a chamada desprofissionalização docente.

Nesse sentido, num primeiro momento abordaremos aspectos relacionados ao processo de constituição histórica da profissão docente, ou seja, a sua profissionalização, ocorrida a partir do surgimento da escola pública, durante a pós Revolução Industrial, assim como as transformações ocorridas na profissão ao longo dos séculos XIX e XX, com base nos seguintes autores: Antonio Nóvoa (1992, 1995) e Mariano Fernandez Enguita (1991). Utilizaremos a História, pois a entendemos como um ponto de partida fundamental que permite compreender as relações humanas no tempo como construções históricas, possibilitando a desnaturalização o presente.

Em um segundo momento, abordaremos o chamado processo de desprofissionalização docente, também conhecido como proletarização, conforme destacam José Contreras (2002), Francisco Imbernón (2010) e Maurice Tardif (2008). Tal processo é caracterizado pelo aumento de exigências à escola e, conseqüentemente, aos docentes, bem como a presença de um discurso técnico típico de linguagem empresarial, que além de aumentar a carga de trabalho contribui para a precarização da atividade laboral do professor.

Por fim, analisaremos o contexto contemporâneo, marcado por transformações sociais provocadas pelas tecnologias e meios de comunicação de massa que atingem a todos, em particular a escola que está inserida nesse processo. Além disso, consideramos que as tecnologias são ferramentas importantes para o processo de ensino e aprendizagem, portanto elas não podem ser desconsideradas pela comunidade escolar. Contudo, as tecnologias não podem ser apontadas como ferramentas milagrosas para aprendizagem, ou seja, seu uso deve ser feito de maneira crítica e consciente. Deste modo, propomos uma análise crítica de todos esses fenômenos.

### **Educação e profissionalização docente: perspectiva histórica**

A escola, enquanto instituição semelhante ao que conhecemos hoje, é uma criação burguesa originária do século XVI, uma época em que a sociedade europeia vivia a transição da ordem feudal para a capitalista. Além disso, o processo de escolarização estava subordinado a ordens religiosas, cujo objetivo era inculcar aos jovens da nobreza e de uma burguesia ascendente valores morais considerados adequados, jovens esses destinados a ocupar altos cargos na administração pública.

Na segunda metade do século XVIII, a Revolução Industrial questionou o modelo de educação até então praticado e destinado às classes abastadas. Nesse momento, defende-se que a escola incorpore outros grupos sociais visando uma formação mais especializada e que passe a atender às necessidades do mundo do trabalho.

Nessa conjuntura:

O direito de todos à educação decorria do tipo de sociedade correspondente aos interesses da nova classe que se consolidara no poder: a burguesia. Tratava-se, pois, de construir uma sociedade democrática, de consolidar a democracia burguesa. Para superar a situação de opressão, própria do "Antigo Regime", e ascender a um tipo de sociedade fundada no contrato social celebrado "livremente" entre os indivíduos, era necessário vencer a barreira da ignorância. Só assim seria possível transformar os súditos em cidadãos (SAVIANI, 1999, p. 17).

Foi necessária a incorporação de novos hábitos para a consolidação da sociedade capitalista industrial em detrimento a hábitos antigos, por exemplo, no modo de se relacionar com o tempo, considerado aqui a partir de Le Goff (1990, p. 13) como um “produto da expressão histórica, está ligado às origens míticas e religiosas da humanidade (festas), aos progressos tecnológico e científico (medida do tempo), à evolução econômica, social e cultural (tempo do trabalho e tempo do lazer)”. Os camponeses expropriados de suas terras buscaram trabalho nas fábricas, porém possuíam uma concepção do tempo ditada pelo ritmo da natureza. O capitalismo industrial exigiu desses trabalhadores o uso “racional” do tempo, com disciplina; conforme o ritmo das fábricas.

Concomitante a esse processo, “havia uma instituição não industrial que podia a ser usada para inculcar o ‘uso-econômico-do-tempo’: a escola” (THOMPSON, 1998, p. 292), orientando para conformação do corpo dos jovens estudantes aos tempos modernos: obrigando-os a acordar cedo, apresentar pontualidade, bom comportamento,

obedecer a regras e, por fim, receber bonificações ou punições de acordo com o comportamento apresentado.

Nesse período de transição existiram sistemas de educação controlados por ordens religiosas e os estatais. Contudo, conforme descreve Tanuri (2000, p. 62), ampliam-se as instituições encarregadas de formar professores, leigos, sob a tutela do Estado:

O estabelecimento das escolas destinadas ao preparo específico dos professores para o exercício de suas funções está ligado à institucionalização da instrução pública no mundo moderno, ou seja, à implementação das ideias liberais de secularização e extensão do ensino primário a todas as camadas da população. É verdade que os movimentos da Reforma e Contrarreforma, ao darem os primeiros passos para a posterior publicização da educação, também contemplaram iniciativas pertinentes à formação de professores. Mas somente com a Revolução Francesa concretiza-se a ideia de uma escola normal a cargo do Estado, destinada a formar professores leigos, ideia essa que encontraria condições favoráveis no século XIX quando, paralelamente à consolidação dos Estados Nacionais e à implantação dos sistemas públicos de ensino, multiplicaram-se as escolas normais (TANURI, 2000, p. 62).

Desse modo, a implantação dos sistemas nacionais de educação e a reivindicação pelo ensino público, laico, que tiveram forte presença no século XIX resultaram da conjugação de dois fatores: de um lado havia os interesses dos industriais voltados para disciplinar, reproduzir o capital e uma ordem social, de outro; mesclados à ação do Estado e seu interesse de consolidação dos ideais pátrios, nacionalistas visando a união e progresso nacional. Portanto, a expansão da educação e da formação de professores foram consequências desses processos.

De acordo com Nóvoa (1995), o desenvolvimento da função docente ocorreu de forma subsidiária e não especializada, constituindo-se como uma ocupação secundária de religiosos ou leigos das mais diversas origens. O processo de secularização da profissão professor alterou o perfil docente, no sentido que partiram de um corpo de professores religiosos para um corpo de professores leigos. O Estado criou mecanismos de controle, tirando os professores da alçada da Igreja, convertendo-os em funcionalismo público e profissão liberal. Mas, o modelo de professor continuou o mesmo, expressando-se ainda muito próximo a um sacerdote. A ação dos padres jesuítas no Brasil é um exemplo do papel central da igreja na educação, no período colonial.

Nesse processo de definir o perfil de educação e o docente mais adequado a este contexto histórico, se laico ou religioso, o professor laico afirmou seu papel como

profissional que desempenha uma função de relevância social, todavia a definição desse perfil não ocorreu sem embates e discussões:

A adesão dos professores a esse processo de estatização não ocorre sem contradições. Se, de um lado, estão submetidos a um controle ideológico, de outro têm meios de produzir um discurso próprio e de se organizar como categoria profissional. As mudanças sociológicas do corpo docente primário, produzidas no século XIX, criaram condições para o nascimento das primeiras associações profissionais; a emergência desse ator corporativo constitui a última etapa do processo de profissionalização, significando uma tomada de consciência do corpo docente de seus próprios interesses como grupo profissional (VILLELA, 2000, p. 101).

Desse modo, percebemos que o processo de profissionalização docente é simultâneo ao movimento de ampliação da oferta de escolas públicas, laicas e gratuitas, portanto é de suma importância entender que profissionalização docente não é sinônima de qualificação.

Enguita (1991) define profissionalização, o *status* de profissional para o exercício de uma função, estendida também para a docência, a partir do conjunto de cinco características: (I) competência, pois supõe ao profissional o domínio de certa técnica; (II) vocação, de modo a desempenhar um trabalho como serviço para a humanidade; (III) licença, que garante reconhecimento e proteção de sua atividade; (IV) independência, que pressupõe certa autonomia no exercício da profissão; (V) autorregulação, o coletivo regula e estabelece normas para o exercício profissional.

Além disso, para Enguita (1991), a profissionalização significa pertencer a um coletivo autorregulado, que trabalha diretamente para o mercado, oferecendo um tipo de bem ou serviço, protegido por sua competência e lei, aliás o estatuto de um coletivo profissional nunca é definitivo, ou seja, as profissões não estão isentas a processos de transformações.

O processo da profissionalização docente, a constituição do *status* de profissional e sua organização em grupo profissional, de acordo com Nóvoa (1995), devem-se aos seguintes fatores: (I) o exercício da atividade docente em tempo inteiro, ou pelo menos como ocupação principal; (II) o título de uma licença oficial que garante a condição de profissionais e funcionam como instrumentos de controle e defesa da sua atividade; (III) ter seguido uma formação profissional em uma instituição destinada a esta finalidade; (IV) a participação em associações profissionais, as quais garantem a defesa do estatuto sócio profissional dos professores (NÓVOA, 1995).

Para Romanowski (2012), ao mesmo tempo em que se constrói historicamente a profissão docente, também se edifica a identidade docente, pois esta não se encontra imóvel, sendo construída pelo indivíduo, pelo coletivo de profissionais ao longo da vida a partir de embates políticos, econômicos e culturais. Desse modo, o processo é desenvolvido permanentemente, individualmente e coletivamente em meio a confrontos, perante os desafios de cada momento histórico, em que os docentes buscam reconhecimento de sua competência profissional para compartilhá-la com os pares.

Durante a segunda metade do século XIX, o ser professor representava uma identidade ambígua. O profissional seria aquele que detinha conhecimento. Não pertencia à elite, mas também não era povo. Não eram notáveis em seus locais, porém tinham importância e influência nas comunidades. Gradativamente, a mulher passa a ocupar o mercado de trabalho como professora, tal processo ficou conhecido como de feminização do magistério, introduzindo um dilema quanto às imagens masculinas e femininas nas profissões (NÓVOA, 1995).

De acordo com Santomé (1995), o fenômeno de feminização do professorado pode ser explicado da seguinte maneira: nas sociedades industriais, devido ao aumento das atividades laborais, os homens foram abandonando esta profissão, entre outras razões, por ser um trabalho muito mal remunerado. Paralelo a isso, no desenvolvimento da criança, a educação teve sua imagem ligada à continuação da função materna e a mulher foi considerada ideal para ocupar o espaço da sala de aula. Assim, a docência recebeu, principalmente as fases iniciais, diversas metáforas, concebendo-a como uma atividade materna.

No Brasil, o discurso da educação como um meio de modernizar o país ganha ênfase com a Independência. Havia falta de mestres e mestras com formação para o magistério, de modo que o Estado incentiva a criação das primeiras escolas normais. Mas, o ingresso das mulheres no magistério intensifica-se somente no início do Século XX. Apesar de haver garantia legal de igualdade salarial entre os docentes, o recurso da “diferenciação curricular acabava por representar uma diferenciação salarial” (LOURO, 2015, p. 444), fato que legitimou a diferença salarial entre professores e professoras.

No Brasil Imperial persistia o regime de trabalho escravista e o modelo de produção agroexportador, com pouca preocupação em implantar uma educação para

todos. Del Priore (2016, p. 336) destaca que “o aparelho escolar do século XIX não modificou a ambiguidade de uma escola que praticava, simultaneamente, um adestramento dos pobres e uma formação de conhecimento potencialmente emancipadora para os ricos”, ou seja, aclarando a dualidade educacional, de um lado a educação para a formação intelectual e de outro a prática e experiência no cotidiano como principais elementos para a educação e a vida do trabalhador.

No início do século XX, a maioria da população brasileira é rural e analfabeta. Há descaso com a educação. O quadro modifica-se a partir da década de 1920, quando se acentua o processo de industrialização no país, aumentando a demanda por educação para a formação de trabalhadores. No contexto da profissionalização docente, cada vez que há nova demanda de capital humano, surgem novas exigências e a reestruturação do perfil do professor. Hobsbawm (2011) assegura que, nesse século, a universalização da educação primária e a alfabetização básica foram aspiração de muitos governos, ao mesmo tempo em que ocorria, em muitos países, o declínio e queda do campesinato acompanhado pelo crescimento de profissões que exigiram educação secundária e superior.

Esse percurso histórico indica que a profissionalização é a maneira que se constitui a profissão, como ela funciona dentro da sociedade em interdependência com a política, economia e o modo de organização dos profissionais em busca de autonomia e valorização.

Na medida em que a sociedade se modifica, há mudanças nos sistemas de ensino e na demanda por formação, como ressalta Romanelli (1986), a ampliação da cultura letrada tem influência nas escolhas da população por escola. Além disso, a educação pública e a profissão docente estão inter-relacionadas aos programas de governo, dependendo assim dos grupos políticos que contribuíram na eleição do legislador e interesses que ele representa.

### **Desprofissionalização e desafios docentes**

O mundo contemporâneo apresenta avanços tecnológicos que inferem na vida social, econômica, política e cultural. Existem variadas expressões para denominar o período contemporâneo, como a sociedade do conhecimento, ou sociedade tecnológica.



Os meios de comunicação e informação invadiram o cotidiano das pessoas, muitas vezes desinformando-as mais do que contribuindo com o conhecimento.

Nesse contexto surgem novas demandas para a escola e os docentes. Além disso, potencializa-se a crença de que essas tecnologias seriam suficientes para formar e capacitar professores, ou ainda, que as questões de aprendizagem poderiam ser resolvidas a partir da tecnologização do ensino (LIBÂNEO, 2013).

Em meio aos avanços tecnológicos, ganha força uma antiga máxima do sistema capitalista, a mesma ideologia encontrada quando o capitalismo suplantou a ordem feudal: todos os seres humanos nascem em igualdade, sendo garantido um equilíbrio e desenvolvimento social a partir da competitividade do mercado, de modo que a função do Estado seria não interferir nas regras do mercado.

Nesse aspecto, a educação é tida como um investimento em capital humano, regida pelos critérios e leis determinadas pelo mercado, que permite ao indivíduo um melhor preparo para competir e se posicionar socialmente. Segundo Frigotto (2017):

Nota-se, entretanto, que a noção de capital humano foi produzida no contexto da especificidade da crise do sistema capitalista, na primeira metade do século XX, uma crise circunscrita a regiões e cíclica. Por isso, os políticos e intelectuais do sistema capitalista tinham a crença que de fato pela educação poderiam integrar a todos no mercado, ainda que de modo desigual, já que para eles a desigualdade resulta do não empenho dos pobres na gestão de suas vidas (FRIGOTTO, 2017, p. 27).

Em relação à educação no Brasil como capital humano, de acordo com Oliveira (2004), o Brasil na década de 1960, sob uma política nacional desenvolvimentista, ampliou o acesso à escolarização ao mesmo tempo defendeu o discurso de que a educação seria o meio mais seguro de mobilidade social e um mecanismo importante para redução das desigualdades sociais. Já no contexto da década de 1990, sob os princípios da globalização, a educação é vista como parte fundamental para a equidade social, sendo um dever dos sistemas de ensino educar para a empregabilidade.

Nesse sentido, a formação básica seria requisito indispensável para a conquista um emprego formal. No entanto, na sociedade pós-industrial, o emprego não está garantido a todos. Isso gera a necessidade de que os indivíduos se preparem e se adaptem para disputar entre si as funções que existem. Um exemplo são as imensas filas que se formam com trabalhadores disputando vagas de trabalho, ou mesmo concursos públicos.

Apple (2003) aponta que há descompasso entre as promessas de escolarização e a criação real de empregos na economia de livre mercado, sem contar que o conceito de boa educação não apenas marginaliza a política do saber como também oferece pouco aos alunos, aos professores e aos membros da comunidade e, por fim, acaba por exacerbar as divisões de raça, gênero e classe na sociedade.

Sem conhecimento e formação sobre os mecanismos do sistema, os conflitos sociais crescem e, à medida que aumenta a massa de desempregados, aparece e se acentua a descrença na escola e nos professores, ao mesmo tempo, o mercado e o setor empresarial encontram meios de se infiltrarem nas políticas educacionais.

A educação foi transformada em mercadoria, gerando lucros para empresários e investidores do setor que vendem a imagem de uma boa educação. Nesse processo, as empresas substituíram do discurso a expressão “trabalhador qualificado” por “trabalhador competente”, por outro lado, o processo educacional também tem se apropriado do discurso empresarial, facilmente constatado quando se fala ou se reproduz a ideia de que a educação necessita desenvolver nos alunos competências e habilidades, ademais que o ensino e conhecimento precisam de padronização, metas e verificação por avaliações externas. Em relação aos professores, parece que eles precisam ser “treinados” ao invés de formados para o exercício de sua profissão, além de outros preceitos afinados ao discurso neoliberal.

Nas relações de trabalho, o trabalhador não conta com a propriedade dos meios de produção e também é privado de controle e autonomia sobre seu objeto de trabalho, culminando no processo de fragmentação, desqualificação e degradação de seu trabalho, algo que não é exclusivo dos trabalhadores industriais, pois essas relações se encontram em todos os setores da economia (ENGUITA, 1991).

No que tange à atividade docente, sua desprofissionalização é compreendida como a degradação do estatuto dos professores, com a diminuição de rendimentos e da autonomia de sua atividade. Isso se deve, em grande parte, à separação entre concepção e execução, ou seja, quem pensa e organiza os modelos e métodos educativos não são os mesmos que os executam. Não obstante, ocorre a redução dos custos necessários para a aquisição da força de trabalho juntamente com a intensificação das exigências em relação à atividade laboral. Nesse ínterim, a desprofissionalização é interpretada como

sinônimo de proletarização, ou seja, a categoria sofre transformações em suas atividades, aproximando-a cada vez mais das classes operárias (CONTRERAS, 2002; NÓVOA, 1992).

Nessa conjuntura de fragilização das relações de trabalho, o profissional docente acaba sendo afetado de duas maneiras, respectivamente: uma, por meio das reformas educacionais (planejadas por setores do empresariado e chanceladas pelo Ministério da Educação), as quais interferem em sua tarefa educativa e; outra pela precarização e desvalorização de seu trabalho, contribuindo para o rebaixamento salarial.

A ampliação do acesso à escola exige aumentar também o número de professores. Como mencionado anteriormente, é um grupo que se profissionaliza a partir da aquisição de conhecimentos específicos, com características próprias. Entretanto, tal fenômeno é acompanhado de seu inverso, a desprofissionalização, pois para atender demanda de profissionais, o Estado e as instituições formadoras facilitam a formação, muitas vezes aligeirando-a, colocando a reflexão sobre sua prática profissional como algo secundário.

Além disso, como a acréscimo de pessoas que detém a profissão, segue-se as regras do mercado, quando a oferta é superior ao necessário, ocorre rebaixamento dos salários e há busca em padronizar as práticas docentes. Promove-se, desse modo, a perda de autonomia dos professores, ameaçando a preparação teórica e prática por meio de ideologias instrumentais, conforme Giroux (1997, p. 158-159):

[...] no cerne da atual ênfase nos fatores instrumentais e pragmáticos da vida escolar colocam-se diversas suposições pedagógicas importantes. Elas incluem: o apelo pela separação de concepção de execução; a padronização do conhecimento escolar com o interesse de administrá-lo e controlá-lo; e a desvalorização do trabalho crítico e intelectual de professores e estudantes pela primazia de considerações práticas.

Nesta concepção, os professores são vistos como meros técnicos dentro da burocracia escolar, executando os programas pedagógicos desenvolvidos por outros. Freitas (2019) esclarece que o tecnicismo da década de 1970 é reelaborado e se apresenta sob a égide das empresas educacionais, atrelado a programas no plano nacional e internacional. “A educação é atingida pela privatização em todos os níveis (no processo de ensino e na gestão da escola), por um lado e; de outro, por uma onda conservadora que se expressa muito bem no projeto de retirada de autonomia do professor como o

“escola sem partido”. (FREITAS, 2019, s.p.). O que vemos é uma tentativa de despojar o professor da crítica, configurando no senso comum que qualquer pessoa pode interferir e ocupar o papel do professor.

Em detrimento da crítica, o tecnicismo advoga a reordenação do processo educacional em busca da objetivação e operacionalização do trabalho pedagógico, conforme Saviani:

A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, [...] a organização do processo converteu-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção. [...] de modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretendeu-se a objetivação do trabalho pedagógico. Buscou-se, então, com base em justificativas teóricas derivadas da corrente filosófico-psicológica do behaviorismo, planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. (SAVIANI, 2019, s.p.)

Com a organização racional dos meios, professor e aluno ocupam posição secundária, contribuindo para fortalecer um mito da profissão docente de que “ensinar é fácil”. Contudo, o processo de ensinar é complexo, dado aos avanços nas ciências, as influências dos meios de comunicação de massa e de novos valores que repercutem socialmente e, conseqüentemente, na docência.

No entanto, os professores, em certa medida, estão subordinados a grupos acadêmicos, professores universitários, especialistas com funções de gestão, planejamento e outras. Mas, também estão subordinados a um corpo estatal, ou empresarial, de modo que são convertidos em assalariados dentro dessa estrutura, a exemplo do processo fabril.

Há uma hierarquia presente na atividade docente, desde professores universitários até os professores da educação infantil, manifestando-se também entre os docentes que são da esfera municipal, estadual e federal, com diferentes níveis salariais. Difunde-se a ideia de que um grupo detém mais conhecimento que outro, culpabilizando-se, por vezes, quanto a problemas educacionais que afetam a todos, indistintamente. Esses fatos tornam-se obstáculo à profissionalização docente, interferindo na construção de laços comuns entre os professores, fortalecendo-os em lutas coletivas e na formulação de políticas comuns.

A proletarização, sobretudo, ocasiona a perda do sentido ético implícito no trabalho docente. Há processos em que o controle ideológico traveste-se de uma sofisticação da técnica conferindo uma aparência profissional. Contudo, retira do professor a autonomia profissional (CONTRERAS, 2002). Quando os docentes deveriam aprender a refletir sobre os instrumentos que fundamentam a sua prática em sala de aula, eles são induzidos a utilizar metodologias que negam a necessidade de pensamento crítico (cf. GIROUX, 1997).

Segundo Contreras (2002), à medida que se intensifica o controle e o uso de tecnologias no processo educacional, os professores tendem a interpretar esse incremento de responsabilidades como elevação de competências. Mas:

[...] nos últimos anos, principalmente naqueles países governados por uma direita conservadora, que aplica um neoconservadorismo profundo na educação, apareceu o 'desânimo' ou talvez um desconforto não apenas entre o grupo de professores, mas também entre todos que, de alguma forma ou outra se preocupam com a formação. Desânimo, desconforto ou consternação difícil de expressar, fruto de um acúmulo de variáveis que convergem, entre as quais podemos citar: o aumento de exigências com a consequente intensificação do trabalho educacional; a manutenção de velhas verdades que não funcionam, a desprofissionalização dos professores, a rápida mudança social e, possivelmente, um tipo de formação continuada que parece inclinar-se de um novo para um modelo aplicativo-transmissivo (IMBERNÓN, 2010, p. 23).

Sob essa perspectiva, o trabalho docente está condicionado a fatores políticos e econômicos. O neoliberalismo prima pela esfera privada em detrimento da pública, implantando uma ordem mercadológica em que todos são consumidores de bens e serviços. Por sua vez, o seu par, o neoconservadorismo é um sentimento de saudade do passado e a tentativa de retorno a suas práticas.

Associados, neoliberalismo e neoconservadorismo contribuem para a desprofissionalização docente. O primeiro promove a degradação das instituições públicas, criando uma consciência na qual demoniza o setor público (escolas públicas, inclusive) e glorifica o setor privado. O neoconservadorismo provoca um sentimento saudosista do passado, colocando-o melhor que o presente. O imaginário retroceder é a solução para os problemas, criando representações no fantasioso. Contudo, é preciso construir a crítica sobre o passado. A construção histórica e a inter-relação entre o passado-presente-futuro são fruto, em grande parte, de longos processos históricos.

No contexto neoliberal, as instituições públicas de ensino superior têm orçamento contingenciado, muitas vezes inviabilizando a oferta de serviços básicos, continuidade de pesquisas e qualidade no ensino. Isso marginaliza o acesso à produção de conhecimento, marcado por rupturas, fragilidades e lacunas desde a educação básica.

Após apresentarmos os principais aspectos que conduzem a desprofissionalização e a desqualificação da profissão docente, discutiremos sobre os desafios docentes diante desse quadro.

Com relação à tecnologia e educação, as frequentes e abruptas mudanças nos meios de comunicação são acompanhadas de profundas transformações na vida pessoal e institucional e colocaram em crise a transmissão dos conhecimentos de forma tradicional. Nesse sentido, Frigotto (1996) afirma que o reconhecimento de uma sociedade tecnológica necessita que a tecnologia seja incorporada pelos currículos escolares, sendo necessários investimentos em capacitação dos professores e suporte às instituições escolares. Os professores precisam estar abertos às mudanças, serem competentes, interativos e engajados com o processo educativo, uma vez que os estudantes recebem muitas informações em seu cotidiano, de modo que elas não devem ser apenas recebidas e guardadas, mas serem trabalhadas, serem um ponto de partida para o conhecimento, mediado pelo professor.

McLaren (2000, p. 33) afirma que a mercadoria mais valiosa é a informação e a capacidade de usá-la, por isso, “atualmente a resposta é ensinar aos estudantes nas escolas como se ‘meta-comunicarem’ e como aprenderem ‘meta-habilidades’ de forma que possam se adaptar ao mundo tecnológico em transformação”. Nesses aspectos, a escola precisa ser repensada, não ser meramente uma instituição de transmissão de informações, mas passar a ser um lugar de análise crítica e de produção de informações.

O ato de repensar a escola, conforme Libâneo (2013), implica em algumas ações docentes, como: assumir o ensino como processo de mediação; superar a ideia da escola como uma organização pluridisciplinar, na qual o conhecimento aparece de forma fechada, estanque e fragmentada, dificultando construir uma visão interdisciplinar; atender a diversidade cultural e o respeito às diferenças; investir na atualização científica, técnica e cultural como um componente presente nas formações continuadas.

Nesse contexto, a mudança ocorre quando os professores mudam. As reformas educacionais, enquanto processo de mudança, sempre apresentarão resistências, mas elas terão um caráter mais rígido se aplicadas arbitrariamente e aleatoriamente, não verossímeis e com pouca proximidade da realidade, da comunidade escolar. Entretanto, existem professores resistentes a mudanças que impliquem em novas formas de ensinar por se considerarem representantes de outra geração de educadores. Eles relutam em aceitar mudanças sociais e podem manifestar a tecnofobia (cf. DEMO, 2009).

No entanto, Imbernón (2010) alerta que, apesar de todas as transformações no século XXI, as escolas e as universidades tiveram poucas mudanças. Ademais, há uma desmobilização no setor educacional, porque revistas de cunho educativo, assim como outras publicações de caráter pedagógico reduziram suas tiragens, levando possivelmente a redução de professores leitores desses materiais, o que seria uma perda para a qualidade da educação no tocante à atualização e formação crítica a partir da leitura.

Todavia, é necessário ressaltar que diversos fatores contribuem para isso, entre eles está a desvalorização salarial que prejudica a aquisição de livros e também a disponibilidade temporal, pois o docente assume mais aulas para manter seu salário. E, existem professores acomodados que se recusam a buscar novos conhecimentos, o que representa um contrassenso a seu ofício.

Em relação à formação continuada, Imbernón (2010) afirma que elas potencializaram um modelo de treinamento de cursos padronizados, os quais caberiam aos docentes o esforço de contextualizar o que recebem. Esses cursos são aplicados por formadores, assessores, considerados especialistas infalíveis ou acadêmicos que desenvolveram projetos com um modelo ou técnica a ser compartilhado. Essas atividades têm a função de “atualização”. Nesse sentido, para o autor supracitado, é necessário que os professores exerçam protagonismo, que os docentes consigam observar, serem observados e que se ajudem na busca de solução de problemas presentes no cotidiano escolar.

Obviamente essa ideia encontra resistência entre os docentes, já que há quem prefira o isolamento em sua sala de aula, sem presença de outro professor auxiliar, ou

até mesmo estagiários. Assim, permanece em celas, modelo pelo qual foi pensada a escola séculos atrás.

Desse modo, torna-se difícil, mas não impossível pensar os professores como intelectuais transformadores, os responsáveis pelo levantamento de questões referentes a sua prática, com métodos e objetivos que ensinam. Eles são sujeitos do conhecimento e precisam ter o direito de dizer algo e manifestarem sobre sua profissão (GIROUX, 1997; TARDIF, 2008).

Por outro lado, uma verdadeira formação que qualifique os professores e os torne sujeitos de sua própria formação pode funcionar como uma arma contra a degradação das práticas de trabalho e também contra as práticas de exclusão, discriminação e desigualdades da sociedade, as quais não são de interesses das elites de nossa sociedade.

Quando os governos se reportam à educação, eles procuram priorizar fatores quantitativos aos qualitativos. Os números são habilmente usados, com frequência, para expressar avanços e melhorias na educação, especialmente quando é do interesse em ampliar investimentos em determinada área. De acordo com Xavier (2014, p. 836), “o processo de expansão e obrigatoriedade de escolarização têm levado ao aumento de responsabilidades sociais dos professores, ampliando, também as exigências sobre os resultados de seu trabalho”, o que muitas vezes acarreta desmotivação e mal-estar docente.

Enfim, vivemos numa época de importância do trabalho em grupo, dos vínculos afetivos entre os professores, das decisões coletivas, da participação de outros setores sociais no campo da educação. Esse ciclo educacional apresenta uma grande desordem, devido a diversidade de alunos, à realidade social dos adolescentes e ao pouco apoio das administrações educativas. Assim se configura todo um problema que provoca a desmotivação, o desinteresse e a angústia, quando não a desesperança, o abandono do compromisso e a depressão. Talvez uma possível solução para isso seja o compartilhamento de critérios comuns entre os que trabalham nas instituições de ensino (não sendo apenas os professores), uma maior autonomia compartilhada (não confundindo com desregulamentação, e uma formação do sujeito docente nas atitudes e emoções) (IMBERNÓN, 2010, p. 109).

Os aspectos apresentados revelam que a desprofissionalização é um fato constante na carreira de um professor, sendo necessário enfrentar em conjunto, com profissionais conscientes e preocupados com o futuro da profissão e da sociedade. Tudo isso contrariando à fragmentação e criando bases comuns, compartilhando experiências,



refletindo criticamente sobre suas práticas e objetivos a se alcançar. Além disso, não se podem rejeitar as tecnologias e os produtos a ela associados, por isso é necessário viabilizá-los para a criação de uma sociedade mais consciente, crítica e solidária.

### **Considerações finais**

A escola pública surge no contexto da Revolução Industrial e no processo de consolidação dos estados nacionais europeus no século XIX, no cruzamento dos interesses industriais (formar trabalhadores especializados para as fábricas) e interesses estatais (construção nacional). Nesse período, tem início a profissionalização docente, quando o Estado, ao implantar sistemas nacionais de ensino, retira os professores do controle da Igreja aos poucos, conduzindo à formação docente.

No Brasil no início do Século XX, a ampliação do acesso à educação ocorre juntamente com o fenômeno do êxodo rural, no qual uma massa de trabalhadores ingressa nas fábricas que lhes exigem conhecimentos básicos. A escola ocupa um papel central na formação da mão de obra para o mercado de trabalho e a crescente industrialização que se abria naquele momento, gerando demanda por profissionais qualificados e a criação de escolas formadoras.

O status profissional de uma professora normalista, a licença para exercer a profissão alicerçada num conjunto de conhecimentos e técnicas específicas, garante a essa profissional o espaço no mercado de trabalho. A profissionalização tem uma relação direta com o espaço de formação, com as comunidades em que o profissional estava inserido. Mas, à medida que as relações de trabalho se reorganizam como um processo histórico, o fenômeno da desprofissionalização atinge o magistério, fragiliza a formação de professores e a educação de uma forma geral. A perda da autonomia docente e a retirada dos professores das decisões sobre sua profissão são alguns desdobramentos desse movimento histórico.

Em contrapartida, outros sujeitos e sem familiaridade com a sala de aula assumem posições decisórias no âmbito governamental. As instituições públicas são fragilizadas, o professor deixa de ser ouvido em seu processo de formação/ação e a iniciativa privada se revigora com o uso de tecnologias, o neotecnicismo. As relações de trabalho são alteradas, já que a força de trabalho não se encontra na massa de trabalhadores, mas sim na tecnologia.

Nesse contexto, o discurso que a educação é uma forma de garantir o emprego, muito propagado pelas gerações mais antigas, não encontra o mesmo sentido para as gerações atuais, alimentado para falta de perspectiva dos jovens. Fatos esses que provocam duas discussões sobre a função da escola, uma diz que sempre são necessárias intervenções no ensino, na atividade docente para capacitar os jovens, já o outro ponto de vista, que começa a aparecer e tomar corpo, diz a respeito à ideia de que se a escola falhou como instituição social que capacita os jovens para o mundo do trabalho, ela não seria necessária para essa sociedade. Na esteira desse pensamento, vem a discussão de educação domiciliar, que desconsidera o papel do professor como profissional responsável pela aprendizagem e também a escola como espaço de interação social.

Diante disso, os profissionais da educação são constantemente atacados e precisam estar atentos às ações políticas e preparados para reafirmar que a função mais importante da escola é apresentar o conhecimento científico, técnico e cultural, sistematizado e elaborado pela humanidade ao longo do tempo.

Além disso, a desprofissionalização docente tem ganhado força e é aprofundada devido à superficialidade de conhecimento sobre a prática. A escola deve ajudar os indivíduos a compreender a sociedade e, nesse sentido, as tecnologias necessitam de condições para serem apropriadas no cotidiano escolar, sendo necessário sempre repensar a função docente e refletir sobre a escola e todo contexto ao qual a sociedade está circunscrita.

### **Referências**

APPLE, Michael W. **Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2003.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DEL PRIORE, Mary, **Histórias da gente brasileira**: Império. São Paulo: Leya, 2016.

DEMO, Pedro. “Tecnofilia” & “Tecnofobia”. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 35, n.1, p. 5-17, jan./abr. 2009.

ENQUITA, Mariano Fernandez. **La escuela a examen: análisis sociológico para educadores y otras personas interesadas**. Madrid: EUEDEMA, 1991.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Avaliação educacional – blog do Freitas**. Disponível em <https://avaliacaoeducacional.com/2016/08/26/tecnicismo-ele-esta-de-volta/>. Acesso em: 2 maio 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A Formação e Profissionalização do Educador: Novos Desafios. In: GENTILI, P; SILVA, T. T. da. (Orgs.). **Escola S.A. – quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996, p. 75-105.

\_\_\_\_\_ (org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

GIROUX. Henri A. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

HOBBSAWM, Eric: **Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

IMBERNÓN. Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução Bernardo Leitão [et.al.]. Campinas: Editora Unicamp, 1990.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mari (org); PINSKI, Carla Bassanezi (coord. de textos). **História das mulheres no Brasil**. 10.ed. São Paulo: Contexto, 2015. p. 443-481.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo Crítico**. 3.ed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2000.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_. **Profissão Professor**. Porto: Editora Porto, 1995.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. As Funções Sociais da Escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Comprender e Transformar o Ensino**. 4.ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000. p. 13-25.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Vozes, 1986.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **O Currículo Oculto**. Porto: Porto Editora, 1995.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

\_\_\_\_\_. **Verbetes Pedagogia Técnico**, 2019. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_pedagogia\\_tecnico.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_pedagogia_tecnico.htm). Acesso em: 02 maio 2019.

TANURI, L.M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2008.

THOMPSON, E.P. **Costumes em comum**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

VILLELA, Heloísa de O S. O mestre-escola e a professora In: LOPES, Eliane M. T.; FARIAFILHO, Luciano e VEIGA, Cyntia Greive. **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 95-134.

XAVIER, L. N. A construção social e histórica da profissão docente uma síntese necessária. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19 n. 59, p. 827-849, out./dez. 2014.

## **Sobre os autores**

### **Thiago Augusto dos Santos**

Mestrando em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR) Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Licenciado em História pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: [thiagoaugusantos@hotmail.com](mailto:thiagoaugusantos@hotmail.com). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0878-210X>

### **Andressa Santos Scalco Ernegas**

Mestranda em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR) Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Licenciada em Pedagogia pela Faculdade do Noroeste Paranaense e em História pela Universidade Estadual de Maringá. E-mail: [andressascalcoernegas@gmail.com](mailto:andressascalcoernegas@gmail.com). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0891-3704>

### **Marcia Marlene Stentzler**

Doutora em Educação. Líder do Núcleo de Catalogação, Estudos e Pesquisas em História da Educação (NUCATHÉ). Professora Adjunta no Curso de Pedagogia e no Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR) da Universidade Estadual do Paraná (Unespar). E-mail: [mmstentzler@gmail.com](mailto:mmstentzler@gmail.com). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9634-9148>

Recebido em: 01/06/2019

Aceito para publicação em: 29/06/2019