



Olhar de Professor

ISSN: 1518-5648

olhardeprofessor@uepg.br

Departamento de Métodos e Técnicas de

Ensino

Brasil

Papi Gomes, Silmara de Oliveira
Sociedade e Profissão Docente na Contemporaneidade: Perspectivas de Análise
Olhar de Professor, vol. 7, núm. 2, 2004, pp. 89-103
Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino
Paraná, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68470208>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

**Sociedade e Profissão Docente na
Contemporaneidade: Perspectivas de Análise**

**Society And Teaching Profession In
Contemporary Times: Analysis Perspectives**

Silmara de Oliveira Gomes PAPI*

RESUMO

No presente texto, propomo-nos a desenvolver uma reflexão sobre alguns aspectos da sociedade contemporânea e sua relação com o projeto da modernidade. A partir desse contexto, ressaltamos a importância da utopia para o pensamento pós-moderno, abrindo perspectivas de análise sobre a profissão docente e a importância da defesa do processo de profissionalização dos professores.

Palavras-chave: sociedade contemporânea - utopia - pós-modernidade - profissão docente - profissionalização docente.

ABSTRACT

In the present text, we propose to develop a reflection about some aspects of contemporary society and its relation to the project of modernity. By this context, we point to the importance of the utopia for the post-modern thought, widening perspective of analysis about the teaching profession and the importance of the defense of the process of teachers' professionalization.

Key words: contemporary society - utopia - post-modernity - teaching profession - teacher professionalization.

Refletir sobre a sociedade contemporânea ou sobre outros temas a ela relacionados remete-nos à compreensão de diferentes aspectos da realida- de. Isso acontece em decorrência de a realidade constituir-se em um contexto abrangente, uma vez que não é construída isoladamente, mas histórica

* Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. Professora das Faculdades Santa Amélia - SECAL Grossa. Coordenadora Pedagógica na Rede Pública de Ensino.

e socialmente.

Diante dessa perspectiva, é importante observarmos algumas mudanças significativas ocorridas nos diversos setores sociais, as quais vêm provocando nos homens sentimentos conflituosos que geram insegurança, seja pelas consequências que podem advir de tais mudanças, seja por sua incompreensão.

Ao analisarmos o contexto social, observamos que os avanços tecnológicos, a crise econômica, o fenômeno da globalização¹, as descobertas inovadoras nas mais diferentes áreas, são aspectos que podem concorrer para o desencadeamento de incertezas cada vez mais constantes. As novas tecnologias, em especial, têm ocupado crescente espaço e tempo na vida de um grande contingente de pessoas, as quais vêm seu cotidiano praticamente modificado, o que faz com que, pouco a pouco, convivam com novas situações e possibilidades, principalmente com aquelas que estão muito próximas, como o uso de serviços eletrônicos, serviços automáticos via telefonia, comunicação em rede que acaba por constituir um tecido de relações, unidades dinâmicas,

criativas, em constante conectividade (DOWBOR, 2001).

Tratando das questões apresentadas, Flecha e Tortajada (2000, p. 25) apontam para o fato de que:

Vivemos em uma sociedade com grande pluralidade de opções no que se refere a formas de vida e que afeta todos os aspectos de nosso cotidiano. Por isso, nossa vida diária está cheia de incertezas que antes eram resolvidas ‘satisfatoriamente’ pelos diferentes agentes de socialização. A tecnologia possibilitou a revolução econômica, mas também a de nossos lares; [...] .

Tais inovações permitem uma rapidez incontestável na rede de informações e influem na economia na medida em que inserem novas exigências aos indivíduos, além de que são capazes de reduzir a oferta de empregos no setor de produção, tendo em vista não apenas o processo, mas o modo de produção capitalista² preponderante na atualidade.

Segundo Flecha e Tortajada (2000), a sociedade da informação, surgida na década de 70 devido à revolução tecnológica³, configura um novo se-

¹A Globalização, cujo campo básico é o econômico, é abordado nesse momento como resultado de mudanças aceleradas e profundas que ocorreram nas últimas décadas. Essas mudanças referem-se às áreas tecnológica, política, geopolítica, microeconômica, macroeconômica e ideológica (VIEIRA, 2001).

²O modo de produção capitalista visa ao máximo benefício, investimento e competitividade, com a finalidade de aumento dos lucros empresariais.

³Dowbor (1999) discute com muita propriedade as questões relacionadas às tecnologias, e, em suas reflexões, aponta para o fato de que a revolução tecnológica refere-se ao acúmulo de conhecimentos tecnológicos ocorrido nos últimos vinte anos, acúmulo esse maior que o de toda a história da humanidade.

tor, denominado quaternário ou informacional, o qual tem a informação como matéria prima. Nessa sociedade as informações são divulgadas em ritmo acelerado, deixando as pessoas perplexas e indecisas em relação ao movimento que desencadeiam. É uma sociedade que, na presente análise, difere da sociedade do conhecimento, pois assim como Pimenta (2002), entendemos que a sociedade do conhecimento supõe que as informações sejam selecionadas, analisadas e reelaboradas de forma crítica e contextualizada.

A partir desse entendimento, vemos que o setor informacional, além do aspecto intelectual, abrange uma realidade econômica, política, social e cultural, uma vez que dele decorrem alterações na dinâmica da sociedade. Uma evidência disso pode ser constatada com o surgimento de novas profissões, bem como das diferentes exigências profissionais.

Quando abordamos o contexto da sociedade contemporânea, outro aspecto pode ser assinalado, considerando-se o grande número de questionamentos que surgem a seu respeito e as mudanças que provoca na vida da sociedade: o neoliberalismo, ou gestão neoliberal, tem sido apontado como fator de modificação das relações entre o Estado e a sociedade civil. O neoliberalismo, de acordo com Georgen (2000), é dotado de uma filosofia cuja análise não pode ser desvinculada de uma condição histórica, na qual as relações de

poder vão configurando-se. Nesse sentido, o autor sustenta que o Estado está sofrendo importantes transformações e que algumas de suas funções anteriores estão alteradas.

Diante de tais constatações, podemos observar que sua posição de promotor das relações internas e externas encontra-se abalada, uma vez que muitas [...] das funções antes atribuídas ao *Estado*, agora passam a outras instituições, abrindo espaço para uma auto-regulamentação das relações sociais pelas leis do mercado" (GEORGEN, 2000, p. 139).

Segundo a concepção neoliberal, o Estado deve responsabilizar-se por setores essenciais, como o da saúde e da educação; entretanto, na medida em que deixa de preocupar-se com a população em geral e atende prioritariamente aos apelos de uma minoria prestigiada, acaba por descumprir, também, o atendimento dessas funções básicas, transferindo para os próprios indivíduos a responsabilização pelo provimento dos meios de atendimento às suas necessidades. Em decorrência disso, vemos a iniciativa privada agindo com toda força no mercado, deixando clara a relação de dependência existente entre a oferta e a procura de bens, serviços e capitais, facilitando a exploração econômica da sociedade.

No tocante à realidade brasileira, entendemos que se no governo anterior, gestão de 1995 a 2002, tivemos um presidente cuja política minimizou a participação do Estado em questões

relevantes, atualmente temos um governo que proclama princípios de solidariedade e humanização, mas que ainda não conseguiu efetivamente demonstrar independência para solucionar problemas relacionados a tais aspectos, pois as características da realidade nos mostram claramente o quadro que está posto no Brasil.

Com o neoliberalismo presente nas políticas de diferentes governos, podemos constatar uma tendência em acentuarem-se as idéias de privatização, qualidade total, modernização, terceirização, racionalização de recursos, estabelecendo um desenvolvimento contrário aos pressupostos de humanização e solidariedade. Garcia (1996, p. 152), ao discutir sobre o modelo neoliberal, afirma que ele:

[...] não só não consegue resolver o problema da pobreza e do desemprego como gera inevitavelmente mais pobreza e mais desemprego. A sua lógica é concentradora nas mãos dos mais ricos de um volume crescente de recursos, na promessa de que estes recursos constituirão novas formas de investimentos produtivos, geradores de novos empregos e redistribuidores de renda.

É importante a percepção de que a sociedade, como se apresenta, não

é resultado de um único aspecto, mas de uma construção que vem configurando-se ao longo dos anos, na medida em que os vínculos entre os homens e dos homens com o mundo tomaram diferentes rumos, atendendo a relações de poder⁴ exercidas na história da humanidade.

A presente análise remete-nos, ainda, a uma reflexão sobre o campo ético, no qual ocorrem, também, mudanças importantes. A esse respeito podemos utilizar o pensamento de Libâneo (1998), o qual afirma que os gostos e hábitos de consumo estão sendo padronizados e que tal padronização leva a uma vida moral relativizada. Com ela o individualismo e o egoísmo se acentuam, valendo mais os interesses pragmáticos e imediatos dos indivíduos, do que princípios e valores que se voltem para o espírito de coletividade e solidariedade, além da valorização da vida humana.

Dessa forma, observamos que na atualidade a competitividade é capaz de tornar as pessoas cada vez mais mesquinhas e insensíveis, levando-as a encararem com naturalidade as opressões, violências e estado de miséria em que se encontra grande faixa da população mundial.

As afirmações anteriores nos le-

⁴ Sem a pretensão de um aprofundamento maior, o sentido da palavra “poder” utilizada no texto vai ao encontro da compreensão de que se refere a algo que se exerce, mais do que a algo que se possui, estando relacionado a técnicas e táticas, onde existe uma rede de relações sempre em atividade, relações, essas, repletas de tensões. Tais pressupostos referem-se à microfísica do poder discutida por Foucault (2001).

vam a repensar sobre a finalidade e as possibilidades da educação frente a esse processo, uma vez que ela está vinculada a princípios éticos, políticos, intelectuais e culturais envolvidos na dinâmica da construção de saberes.

Sem a pretensão de esgotarmos ou aprofundarmos os aspectos até então mencionados como elementos do contexto social contemporâneo, o que pretendemos foi tomá-los com o intuito de traçar um perfil aproximado da sociedade em que estamos inseridos. Eles servem, em última instância, para sustentar diferentes questionamentos sobre a *modernidade* e o poder que ela confere à ciência, além da crença única na razão e no progresso, em detrimento da subjetividade, como elementos capazes de construir um modelo perfeito de sociedade.

O progresso da ciência proporcionou muitos aspectos positivos. Entre eles, verificamos a possibilidade de avanços na cura de diferentes doenças, a proximidade espacial entre povos geograficamente distantes, o conforto, para alguns, das automatizações e das relações em rede; no entanto, fica evidente que, do seu uso exclusivo, decorreram inúmeros fatos relembrados pela hostilidade e desconsideração à pessoa humana. Fatos anteriores como o uso

da bomba atômica pelos Estados Unidos, em 1945, contra as cidades japonesas de Hiroshima e Nagasaki, cuja destruição eliminou, segundo Ferreira (1996), em torno de 300 mil pessoas. Ou ainda, mais recentemente, em setembro de 2001, o atentado aéreo às torres gêmeas e ao Pentágono, nos Estados Unidos, que envolveu vítimas civis de diferentes países. Embates de origem política, religiosa, cultural e econômica são travados pelo mundo global, em detrimento do homem, seus sentimentos e capacidades.

Assim, a crença na razão advinda do Iluminismo⁵, como elemento central da vida humana, vem sendo questionada pelo pensamento pós-moderno que se configura na contemporaneidade, pois a desigualdade social é crescente e as relações de poder que levam à dominação estão cada vez mais presentes entre os indivíduos. Dessa forma, o projeto vislumbrado pela modernidade, que apostava nas grandes narrativas em torno de valores universais como a verdade, a moral, o homem universal preocupado com seus semelhantes, a industrialização da sociedade como geradora de bem-estar e empregos para todos, o mundo regido pela racionalidade da ciência, a imparcialidade do discurso, a educação como fator de mobilidade social, mostrou

⁵ Segundo a filosofia iluminista, a razão seria a luz que permitiria aos homens a superação das desigualdades, dos medos e das ignorâncias. Ela provocou um afastamento das crenças e superstições religiosas para a explicação da realidade.

que não contribuiu com o efeito esperado (SACRISTÁN, 2000).

A esse respeito surgem questionamentos nas obras de autores que tratam da *pós-modernidade* e suas relações com o progresso, pois entendem que ela está vinculada a determinadas características políticas, sociais, culturais e econômicas. Diante desse quadro, o que presenciamos, na contemporaneidade, é uma realidade marcada pela extrema disparidade entre os indivíduos, por um ambiente altamente transformado, por uma cultura heterogênea que muitos querem homogeneizar e por uma economia com características de dependência e instabilidade.

De acordo com as afirmações de Pereira (2000, p. 165),

o pós-modernismo, em sentido amplo, refere-se tanto a uma forma de crítica cultural à lógica dos fundamentos racionais do modernismo quanto às condições sociais, econômicas, tecnológicas, de produção e processamento de informações do capitalismo e industrialismo global. Portanto, o pós-modernismo e a condição pós-moderna têm que ser vistos como parte de mudanças estruturais globais.

As referências à *pós-modernidade* despertam divergências sobre o significado desse termo. Vemos, entre diversas concepções, aqueles que a entendam como um período totalmente novo, em que há uma ruptura com a modernidade. Há também os que pre-

ferem concebê-la numa perspectiva de continuidade da modernidade, a qual precisa ser revisada. No entanto, apesar das divergências, é importante salientarmos um aspecto apontado por Pereira (2000, p. 171), que sustenta que há uma percepção conclusiva nesse movimento dinâmico encaminhado pela *pós-modernidade*: a percepção, pelos autores, de que “[...] a racionalidade como explicação única do mundo não é mais sustentável e sua ampliação, modificação ou transposição resultará do debate em processo no mundo presente”.

Pensado sob esse prisma, o pensamento *pós-moderno* relaciona-se ao questionamento acerca das prerrogativas iluministas que determinam a modernidade. Nesse sentido, de acordo com as idéias de Sacristán (2000, p. 60), é importante explicitarmos que, dentro da presente análise, não se trata de acabar com a modernidade, mas de compreender que ela precisa ser revista, e que seu projeto precisa ser repensado, uma vez que foi “[...] desnaturalizado e está sem concluir”.

A busca do tipo de sociedade ideal almejada pela modernidade fez com que surgissem autores considerados *pós-modernos* que defendem a necessidade de uma rejeição da utopia, por conceberem-na como uma meta estática, ideal e destruidora de individualidades. Para outros autores, com os quais concordamos, a utopia é importante, desde que se constitua em fator estimulador da imaginação e da reflexão. A partir desse enfoque, a

utopia tem a função de estimular o pensamento crítico e a transformação da realidade social historicamente construída (MOREIRA, 1997).

Além disso, ela propicia um diálogo aproximado entre as idéias pós-modernas e o pensamento crítico. São relevantes, nesse sentido, as considerações de Moreira (1997, p. 22), tecidas com a colaboração das idéias de Santos:

[...] as duas condições de possibilidade de utopia são uma nova epistemologia e uma nova psicologia. Como nova epistemologia, a utopia recusa o fechamento do horizonte de expectativas e de possibilidades e procura criar alternativas; como nova psicologia, a utopia recusa a subjetividade associada ao conformismo e procura estimular a vontade de lutar por alternativas.

Na contemporaneidade vemos que há necessidade de uma utopia ativa, que provoque rupturas e levemos a construir o futuro, refletidamente (SACRISTÁN, 2000). É diante desse pressuposto que podemos entender a defesa da manutenção da utopia na pós-modernidade. Ela está articulada à necessidade de construção social desde o aqui e o agora, tendo em vista as individualidades e a valorização da subjetividade, e não apenas da objetividade como única responsável por essa construção.

Tal idéia de construção, na pós-modernidade, enfoca a necessidade de nos movermos entre a desorienta-

ção, a busca, a perplexidade, numa postura de indecisão que possa ser motivo para novas e constantes reflexões. O pensamento pós-moderno surge, portanto, de uma “[...] tomada de consciência, até mesmo de uma maturidade maior” (POURTOIS e DESMET, 1999, p. 27). Não propõe a visão de que o homem com sua racionalidade é o centro, mas de que é dirigido também do exterior, num movimento complexo, articulado, regido pelas estruturas e pelo discurso.

A partir do exposto, há o entendimento de que esse pensamento é céptico em relação à exclusividade da razão humana para a construção do bem comum, à imparcialidade do discurso, à tendência em se desconsiderar a cultura popular, às grandes generalizações, entre outros aspectos, que desencadeiam um questionamento sobre a sociedade, a educação e o modo como estão configuradas.

Tratando de questões relacionadas ao projeto instituído pela modernidade, mais especificamente no que se refere à educação, Sacristán (2000, p. 57) afirma que agora “[...] o rei está nu. Não podemos ver sua condição, deslumbrados pela esteira que deixava a velocidade de sua corrida e porque todos corriam com ele. Em sua marcha triunfal, fez-nos acreditar que todas as suas promessas seriam cumpridas. E não foi assim.” Segundo o autor, a luz das boas idéias, otimistas, não deu conta de promover a igualdade que se esperava, pois hoje

sabemos que pode ser corrompida.

Os posicionamentos até então explicitados levam-nos a aceitar o pensamento de que o projeto da modernidade ainda existe e de que não é necessário que seja abandonado pela perspectiva pós-moderna; no entanto, os novos questionamentos apontam para a necessidade de revê-lo, reestruturá-lo, articulando a razão e o ser, mais precisamente a racionalidade e a subjetividade.

Se a pós-modernidade traz tantos questionamentos e se entende que a incerteza é o que nos move, importante é termos claro que a educação e o professor estão inscritos nesse contexto e que a utopia, a partir do que temos no presente, sem perdermos de vista o passado que o gerou, pode ser impulsora de reflexões e ações concretas, tendo em conta a possibilidade de sermos atores e autores do processo de transformação e de construção da realidade em toda a sua complexidade.

1. A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE ANTE OS DESAFIOS DA REALIDADE CONTEMPORÂNEA

A sociedade vive um momento de profundas mudanças em sua estrutura. Tais mudanças são associadas muitas vezes a um momento de *crise*, levando-nos a refletir sobre a abrangência desse termo, uma vez que pode ser utilizado unicamente com conotação desastrosa. Em oposição a tal entendimento, optamos por to-

mar o sentido da palavra *crise* considerando-o na perspectiva de momento de incertezas, momento decisivo. Segundo Flecha e Tortajada (2000, p. 25), a “[...] *crise* surge pela inexistência de uma única forma de vida e pensamento, [...]”; surge, nesse entendimento, porque a sociedade é muito mais reflexiva e porque o que foi considerado como verdade, nem sempre o tem sido de fato.

A partir dessa compreensão, percebemos que a educação, enquanto parte da realidade historicamente construída, vem sendo questionada, e, com ela, também a escola e o professor, o que nos leva à percepção de ambos estão em *crise*. A *crise* na docência, em especial, é objeto de estudos e pesquisas em diferentes instâncias, que se preocupam em entender a dinâmica da formação, organização e atuação dos professores.

Dessa forma, não podemos considerar a escola e a função do professor como elementos neutros, desprovidos de dimensão política, mas precisamos concebê-los como elementos necessários para o processo de busca e de construção de conhecimentos, bem como para o processo de democratização social. Esta, numa perspectiva crítica da modernidade, constitui-se como um dos objetivos do processo educativo e pode ser pretendida à medida que acreditamos na possibilidade de combinarmos alguns ideais da modernidade com o pensamento pós-moderno.

Nas palavras de Moreira (1997, p.

25), essa combinação é possível, desde que se mantenha a utopia:

Se ainda se pretende a educação a favor de um mundo social mais justo, é preciso orientar o trabalho pedagógico com base em uma visão de futuro, em uma perspectiva utópica, que desafie os limites do estabelecido, que afronte o real, que esboce um novo horizonte de possibilidades. Julgo que essa perspectiva reforça o caráter político da educação e revaloriza o papel da escola e do currículo no desenvolvimento de um projeto de transformação da ordem social.

Definido o papel da educação para atender aos questionamentos da contemporaneidade, o entendimento e redefinição da situação e da função do profissional docente faz todo o sentido. Afinal, o professor precisa ser incluído no centro do movimento de renovação educativa, pois é um de seus protagonistas.

Tratando do ofício de mestre, suas imagens e auto-imagens, Arroyo (2002, p. 10), sem diminuir a importância da instituição escolar, mas procurando salientar as preocupações com a formação e a situação profissional da classe docente, afirma que os professores podem contribuir para desconstruir um imaginário social que os tem colocado em segundo plano. Tecendo comparações, expressa a necessidade de que os professores resgatem seu espaço enquanto profissionais, afirmando que:

Até no imaginário social e das famílias, quando se pensa na educação da infância ou dos filhos se pensa na escola. ‘Toda criança na escola’. ‘A escola de meus filhos’. ‘Em que escola estuda seu filho?’. Quando pensamos na saúde de nossos filhos ou da infância, não pensamos no hospital, mas no médico. Saúde nos lembra os médicos. Educação nos lembra a escola, não seus profissionais, os educadores. Estes não conseguem ser a referência, mas a instituição escola. [...]. Entretanto, os pedagogos foram antes do que a pedagogia e do que as escolas. O magistério é anterior às instituições de ensino.

A preocupação com a realidade da profissão docente tem aumentado e, com ela, novos discursos surgem por parte dos pesquisadores, como observamos com relação à *profissionalização docente*, que tem sido pauta de discussão em muitos debates sobre educação, tanto no Brasil, como em outros países. Originária da realidade norte-americana, essa profissionalização pode ser utilizada como referência na medida em que for contextualizada e tomada como oportunidade de discussão, reflexão e tomada de decisões sobre os aspectos que o tema é capaz de envolver. Afinal, não são muitas as oportunidades de repensarmos a profissão e o profissional docente, tendo em vista a ampla gama de pesquisas que a educação pode abranger.

É na perspectiva de “[...] reconfiguração da profissão docente [...]”, conforme Nóvoa (1995, p. 27), ou de busca das qualidades necessárias ao ensino (GARCIA, 1999) que vislumbramos esse processo, precisando envolver, dessa forma, um esforço dos professores para efetivar mudanças no trabalho pedagógico, mudanças que favoreçam uma maior consideração à sua função social (VEIGA, 1998).

Apesar de tais considerações, o discurso sobre a profissionalização docente é abordado de diferentes formas, o que permite atender a interesses opostos, conduzindo a interfaces que justificam reflexões cautelosas, principalmente ante o pensamento pós-moderno.

De um lado estão os professores, demonstrando postura reivindicatória; e, de outro, os governantes, que podem utilizar esse discurso para combater a classe docente, “[...] quase sempre para responsabilizar professores e professoras pelas mazelas da educação” (HYPOLITO, 1999, p. 81).

O exercício da docência tem uma construção histórica e seus primórdios possuem relações intrínsecas com a Igreja, uma vez que cabia aos religiosos, especialmente aos jesuítas, a responsabilidade pela edu-

cação. Mais tarde, pessoas leigas começaram a ministrá-la, e, com o processo de estatização da educação, os professores foram integrando-se ao funcionalismo público. Os salários eram pagos pelo Estado, o qual dita, inclusive, as normas para o trabalho docente que, aos poucos, perdia a pequena autonomia que possuía.

Embora estivesse sob a tutela do Estado, no âmbito social o trabalho dos professores continuou relacionando à religiosidade, associado às virtudes de benevolência, tolerância, abnegação, compreensão, sacerdócio e altruísmo, configurando visíveis referências da imagem do processo inicial da profissionalização do magistério, que “[...] vieram se constituindo historicamente, mas, sobretudo, construindo a figura do profissional da educação” (VEIGA; ARAÚJO, 1998, p. 154).

Atualmente as reivindicações sobre a profissionalização por parte dos professores têm incluído a busca de autonomia para o exercício da profissão e, segundo Contreras (2002), constitui-se, também, em uma resposta à proletarização⁶ do trabalho docente.

As reflexões sobre a profissionalização docente precisam ser contextualizadas, consideradas

⁶ Enguita (1998), tecendo uma análise a partir de uma perspectiva de classe e de seu lugar na sociedade, define a situação professoral como ambígua, movendo-se no espaço das semiprofissões. Isso porque, com base na teoria da proletarização, de origem marxista, os professores estão se desprofissionalizando e constituem um grupo que compartilha características de profissional e de proletariado, especialmente no que diz respeito aos salários e ao nível de formação.

desde a influência política, econômica e social exercida sobre ela. Nesse sentido, Cunha (1999), tendo como subsídio os estudos de Garcia, distingue sete aspectos condicionantes da profissão docente e que caracterizam o contexto atual da profissionalização: feminização, burocratização do trabalho, colonização/controle, intensificação/proletarização, carreira plana, isolamento/individualismo e riscos psicológicos.

A *feminização* ou presença feminina na profissão, especialmente nos níveis mais básicos, é uma tradição quase mundial; esse fato pode estar relacionado à veiculação histórica entre maternidade e catequese. Quanto à sua relação com a profissionalização, alguns autores apontam a feminização como uma das causas da proletarização e, ainda, remetem a ela a causa da diminuição da autonomia dos docentes, uma vez que a sociedade machista e patriarcal comumente concebe as mulheres como sendo mais submissas do que os homens.

Relacionado a esse aspecto, é importante ressaltarmos que uma recente pesquisa⁷ realizada no Brasil aponta para o fato de que ano a ano exis-

tem mais homens do que mulheres entrando na profissão, o que, paulatinamente, está provocando um processo lento de desfeminização da profissão docente, em sentido amplo (CODO, 2000).

A *burocratização do trabalho* é considerada sob o ponto de vista de que os professores deixam de decidir as questões mais importantes de seu trabalho, cabendo-lhes a aplicação das políticas educacionais⁸ definidas pelas instâncias gestoras.

O processo de *colonização e controle* dos professores ocorre na medida em que são aumentadas as exigências de seu trabalho, em termos de quantidade e qualidade, provocando uma colonização, ou um controle das suas ações.

Outro fator apontado foi a *intensificação/proletarização*, segundo o qual o aumento da quantidade de trabalho exigida dos professores faz com que quase não tenham tempo para realizar atividades por sua própria iniciativa, diminuindo-lhes a autonomia.

Carreira plana refere-se à premiação feita aos professores como reconhecimento de cursos, trabalhos, níveis maiores de escolaridade, sem considerar fatores como grupos de

⁷ A pesquisa realizada foi sobre a síndrome do burnout na profissão docente. Foi desenvolvida pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), em parceria com o Laboratório de Psicologia do Trabalho - Universidade de Brasília (LPT - UnB).

⁸ Saviani (2000) define política educacional como uma modalidade de política social que está relacionada a uma forma de conceber e administrar o que é público. Para o autor, a administração da sociedade divide-se em setores a saber: econômico, político, social e militar. Interessante observarmos que para ele a política social é característica da sociedade capitalista, que a institui como uma forma de compensação do seu estilo nada democrático.

trabalho inovadores, experiências partilhadas, trabalhos desenvolvidos. Sob nosso ponto de vista, a forma assumida pode ressaltar o pragmatismo, dando um aspecto de pouca capacidade de refletividade aos professores.

Os aspectos apontados favorecem a postura de *isolamento e individualismo* entre os professores, que não costumam desenvolver uma cultura profissional de colaboração, mas procuram garantir a autonomia dentro do espaço de sala de aula, distanciando-se dos colegas.

Para tratar dos *riscos psicológicos*, Cunha (1999) ressalta a questão do mal-estar docente estudado por Esteve. Esteve (1999) utiliza esse termo para designar o conjunto de reações dos professores como um grupo de profissionais que está desajustado devido às mudanças vividas na sociedade.

As questões ressaltadas são capazes de demonstrar a complexidade da profissão docente e a relação intrínseca entre o seu exercício e a realidade na qual está inserida. Nesse sentido, o modo como o Estado por vezes utiliza o discurso da profissionalização, os rumos que são dados à formação dos professores, a maneira como os professores vêm dirigindo sua vida profissional e como a escola organiza seu cotidiano, são aspectos que interferem no processo de profissionalização docente.

O discurso oficial de alguns governantes, ao chamar os professores à profissionalização, pode enfocar um caráter contraditório em relação àquilo que efetivamente os professores esperam: pode criar uma imagem enganosa de que importantes passos estão sendo dados para incentivá-lo, quando, na verdade, possibilitam o atendimento à filosofia neoliberal, que prevê a “[...] descentralização de certos processos pedagógico-administrativos da vida escolar (gerenciais) aparentemente autônomos, mas que são regulados, em realidade, por dinâmicas e mecanismos definidos em outras instâncias (no e pelo mercado)” (HYPOLITO, 1999, p. 98).

Tal concepção de autonomia, por vezes defendida, e a desculpa da desprofissionalização dos professores vêm sendo utilizadas para culpá-los pela crise na educação, bem como para retirar do Estado algumas responsabilidades. O que importa, para os referidos governantes, é que os docentes estejam bem preparados, que apliquem pacotes pedagógicos seguindo fielmente um currículo homogêneo e o livro didático, da forma como lhes é determinado externamente. Fica clara nesse processo a intenção de construção de um profissional incapaz de refletir, limitado em suas ações e competências, e que pode ser facilmente substituído.

Essa é uma idéia de profissionalismo que vem de encontro ao que realmente pretendemos: profissionais competentes, com compromisso político, capazes de desempenhar seu trabalho com autonomia, responsabilidade e espi-

rito de colaboração.

Portanto, numa perspectiva pós-moderna a profissionalização docente pode ser entendida como uma utopia possível, segundo a qual os professores precisam buscar autonomia e reconhecimento social pelo seu trabalho, valorizando a participação da comunidade no processo educativo e tendo em vista a qualidade social⁹ no ensino e na educação. Não se trata, como existem algumas argumentações, de voltarmos ao tecnicismo, mas, como sustenta Imbernón (2000, p. 39, grifo nosso), de compreendermos que:

Se aceitarmos que a docência é uma profissão, não será para assumir privilégios contra ou ‘à frente’ dos outros, mas para que, mediante seu exercício, o conhecimento específico do professor e da professora se ponha a serviço da mudança e da dignificação da pessoa. Ser um profissional da educação significará participar da emancipação das pessoas. O objetivo da educação é ajudar a tornar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social. E a profissão de ensinar tem essa obrigação intrínseca.

A profissão docente não pode ser

entendida de outra forma, uma vez que se considerarmos que ela não atende a todos os traços¹⁰, como quer o modelo tradicional de análise das profissões, estaremos concordando em minimizar uma profissão complexa, que depende de condições históricas que a contornaram desde o princípio. Tomá-la como semiprofissão pode denotar conformismo e passividade, e isso não podemos aceitar, pois assim como Hypolito (1999, p. 98-99), acreditamos que:

[...] a profissionalização tem que incluir o senso político de lidar com a idéia de que as definições de currículum, conteúdos e métodos, devem resultar menos da sabedoria iluminada do profissional e mais das inter-relações com as realidades culturais nas quais se circunscreve o ato educativo. Nessa medida, a profissionalização vai se realizando à medida que, deixando de ser sonho, vai sendo construída como utopia possível.

As preocupações trazidas pelo pensamento pós-moderno não parecem retirar a possibilidade de vislumbrarmos a profissionalização para a classe docente. Ao contrário: abrem caminho para novas reflexões, para uma análise minuciosa que facilite o entendimento sobre a profissão-pro-

⁹ De acordo com Libâneo (2001), a qualidade social implica uma relação aproximada entre a qualidade formal e a qualidade política, uma vez que se baseia no conhecimento e no aumento das capacidades cognitivas, operativas e sociais, com importante espírito de inclusividade.

¹⁰ O modelo de traços costuma listar uma série de características que uma profissão deve preencher para que seja considerada como tal (CONTRERAS, 2002).

fessor e as contribuições que a profissionalização pode trazer ao profissional docente e à sociedade como um todo.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. C. **Oficio de mestre: imagens e auto-imagens.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- CODO, W. (Org.). **Educação: carinho e trabalho.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- CONTRERAS, J. **A autonomia de professores.** Tradução de Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.
- CUNHA, M. I. **Profissionalização docente: contradições e perspectivas.** In: VEIGA, I. P. A.; CUNHA, M. I. (Orgs.). Desmistificando a profissionalização do magistério. Campinas: Papirus, 1999.
- DOWBOR, L. **A reprodução social: propostas para uma gestão descentralizada.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- _____. **Tecnologias do conhecimento: os desafios da educação.** Petrópolis: Vozes, 2001.
- ENGUITA, M. F. **O magistério numa sociedade em mudança.** In: VEIGA, I. P. A. (Org.). Caminhos da profissionalização do magistério. São Paulo: Papirus, 1998. p. 11-26.
- ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores.** Tradução de Durley de Carvalho Cavicchia. Bauru, SP: EDUSC, 1999.
- FERREIRA, A. B. de H. **Novo dicionário básico da língua portuguesa Folha/Aurélio.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.
- FLECHA, R.; TORTAJADA, I. **Desafios e saídas educativas na entrada do século.** In: IMBERNÓN, F. (Org.). A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. p. 21-36.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões.** Tradução de Raquel Ramalhete. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- GARCIA, R. L. **A educação escolar na virada do século.** In: COSTA, M. V. (Org.). Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo. São Paulo: Cortez, 1996.
- GARCIA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.
- GEORGEN, P. **A crise de identidade da universidade moderna.** In: SANTOS FILHO, J. C. dos; MORAES, S. E. (Orgs.). Escola e universidade na pós-modernidade. Campinas: Mercado das Letras, 2000. p.101-162.
- HYPOLITO, A. M. **Trabalho docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado?** In: VEIGA, I. P. A.; CUNHA, M. I. da (Org.). Desmistificando a profissionalização do magistério. Campinas, SP: Papirus, 1999. p. 81-100.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2000.
- LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente.** São Paulo: Cortez, 1998.
- _____. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** Goiânia: Alternativa, 2001.
- MOREIRA, A. F. B. **Curriculum, utopia e**

- pós-modernidade.** In: MOREIRA, A. F. F. (Org.). *Curriculum: questões atuais*. Campinas: Papirus, 1997.
- NOVOA, A. (Org.). **Profissão professor.** 2. ed. Porto: Porto Ed., 1995.
- PEREIRA, E. M. de A. **Pós-modernidade: desafios à universidade.** In: SANTOS FILHO, J. C. dos; MORAES, S. E. (Org.). *Escola e universidade na pós-modernidade*. Campinas: Mercado de Letras, 2000. p.163-200.
- PIMENTA, S. G. **Apresentação à edição brasileira.** In: CONTRERAS, J. A. *autonomia de professores*. Tradução de Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.
- POURTOIS, J. P.; DESMET, H. **A educação pós-moderna.** Tradução de Yvone Maria de Campos Teixeira da Silva. São Paulo: Loyola, 1999.
- SACRISTÁN, J. G. *A educação que temos, a educação que queremos*. In: IMBERNÓN, F. (Org.). **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato.** 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. p. 37-64.
- SAVIANI, D. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional.** 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.
- VEIGA, I. P. A. *Avanços e equívocos na profissionalização do magistério e a nova LDB*. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. São Paulo: Papirus, 1998. p. 75-98.
- VEIGA, I. P. A.; ARAUJO, J. C. S. *Reflexões sobre um projeto ético para os profissionais da educação*. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1998. p. 153-176.
- VIEIRA, L. **Os argonautas da cidadania: a sociedade civil na globalização.** Rio de Janeiro: Record, 2001.