

INTERFERÊNCIAS DA REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA NO TRABALHO E NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Dagmar Dnalva da Silva Bezerra

GT2 – Políticas Educacionais

Resumo: Este estudo buscou elementos para uma análise teórico-conceitual do trabalho docente como uma categoria relevante na configuração do campo educacional. O objetivo da pesquisa foi o de analisar a reestruturação produtiva na sociedade contemporânea dando subsídio ao debate sobre o trabalho docente como uma categoria relevante para o campo da educação. Trabalho como ação criadora, pela qual o homem estabelece relações com a natureza e com os outros homens, ou seja se sociabiliza; e, educação como prática social, que garante aos docentes subsídios para a recomposição de sua força de trabalho. No contexto atual, emerge as implicações das novas formas de trabalho para o campo da educação, o que nos levou a refazer o percurso histórico do Estado contemporâneo, do bem-estar social ao neoliberalismo, considerando as contribuições da revolução técnico-científica para o campo. Esta discussão é embasada nas contribuições de Keynes (MOGGRIDGE, 1981), Hayek (1990), Braverman (1981), Carnoy (2002), Libâneo, Oliveira e Toschi (2008). Para completar esse percurso, tornou-se necessário refletir sobre a formação e a profissionalização do professor, ou seja, os conhecimentos e o lugar social e ocupacional deste profissional, que desenvolve trabalho produtivo nas relações e interações que estabelece com o outro. Para esse intento, nos valem das contribuições de Enguita (1991), Tardif, Lessard (2008) e Oliveira (2004, 2010). Assim, este estudo permitiu-nos ver o trabalho docente em sua totalidade, a partir de elementos-chave que envolvem a educação e seus trabalhadores inseridos no mundo produtivo, neoliberal e globalizado, mas que se estabelece enquanto prática social e política, que transforma a realidade e eleva professores e alunos a sujeitos da ação, construindo coletivamente a genuína *sociedade do conhecimento*.

Palavras-chave: Trabalho. Reestruturação Produtiva. Formação de Professores.

Introdução

Este estudo buscou elementos para uma análise teórico-conceitual do trabalho docente como uma categoria relevante na configuração do campo educacional. A educação entendida como prática social pressupõe o desenvolvimento de um trabalho docente que corresponda a essa prática. Para Oliveira (2010), o trabalhador docente pode ser compreendido nas suas relações com o trabalho e sua inserção na divisão social do trabalho, o que nos indica um caminho para se compreender as especificidades da docência. Assim, propomo-nos a entender que influências da reestruturação produtiva repercutem na educação e na formação docente.

Nesse contexto, apresentaremos os conceitos que ajudam a compreender a temática, tendo como objetivo apreender a natureza e as especificidades do trabalho e suas relações com a educação e o campo de formação de professores. Inicialmente discutimos o trabalho na perspectiva da reestruturação produtiva e das mudanças na gestão do Estado e as influências das inovações científicas, técnicas e informacionais no campo do trabalho e da educação. Estes dois conceitos distintos se convergem na docência, trabalho desenvolvido pelo

profissional educativo. Nessa convergência, as inovações técnico-científicas podem ser apropriadas, influenciando a formação dos professores e o seu fazer pedagógico. Em seguida, trazemos o professor, sua formação e profissionalização para o debate, a fim de analisar o trabalho docente como situação espaço-temporal da efetivação da formação teórica recebida pelo docente, bem como campo de disputa e de efetivação das mudanças ocorridas no mundo do trabalho. Tal análise se referenda nas contribuições de Tardif (2008) sobre o trabalho do professor em suas *interações humanas* e seus *dilemas*; e, a profissionalização como processo de ocupação dos espaços educativos a partir da sua formação, dos conhecimentos específicos da profissão e da sua autoridade na execução das tarefas educacionais.

Reestruturação produtiva e educação

Com o advento da duas Grandes Guerras, a quebra da bolsa de Nova Iorque, em 1929, e as dificuldades de recuperação das nações devastadas pelos conflitos internacionais, o campo econômico e o campo das relações produtivas precisaram ser reconfigurados a partir da propositura de uma nova gestão do Estado. Nesse contexto, a história do capitalismo ganhou novo capítulo promovendo a reestruturação produtiva e a elaboração de novas políticas públicas. Duas propostas para a condução das políticas econômicas foram publicadas: um novo liberalismo, proposto por Friedrich August von Hayek, a partir de 1938 com o artigo *A liberdade e o sistema econômico* e em seguida com *O caminho da servidão* (1944), e um capitalismo reformado, com maior presença do Estado proposto por John Maynard Keynes, a partir de 1936 com sua *Teoria geral do emprego, do juro e do dinheiro*.

Para a reconstrução econômica e social, no contexto europeu, a proposta de Keynes foi melhor aceita, uma vez que a presença do Estado nas relações comerciais se fazia necessária, porque no pós-guerra boa parte da população produtiva se encontrava sem condições de consumir, logo, de fazer a economia crescer, levando muitos empresários/comerciantes à ruína financeira e, conseqüentemente, a estagnação da economia das nações capitalistas.

O autor propôs a interferência do Estado na economia, configurando o Estado do bem-estar. Para Moggridge (1981), Keynes privilegia a discussão sobre a produção e o emprego em detrimento dos preços, salienta o papel do dinheiro no mundo e sua não neutralidade na promoção de mudanças e equilíbrio das variáveis no sistema econômico e esclarece o equívoco de economistas quanto à teoria de que a economia sozinha tende ao pleno emprego.

Para Keynes, o pleno emprego seria atingido com a estimulação de investimento na linha das políticas monetárias, das políticas de administração da dívida, dos impostos sobre o

capital e das mudanças no orçamento para ajudar a administração na resolução das questões que decorriam do alto índice de desemprego (MOGGRIDGE, 1981).

Keynes enxergava num capitalismo reformado, apesar de seus erros, o melhor meio de solucionar o problema econômico - isto é, de levar a efeito suficiente acumulação de modo que a sociedade pudesse esquecer-se de estimulá-lo ainda mais em sua moral, costumes sociais, práticas econômicas e instituições (Idem, p. 130).

Em suas análises, o autor britânico reitera sua *fé* no capitalismo. E, ao contrário do desfecho da Revolução Socialista na Rússia (1917), o sistema capitalista não precisava ser extinto, e sim precisava ser reformado, dando lugar a políticas econômicas de caráter mais social caracterizando o Estado do bem-estar. Keynes deixou a lição de que os economistas

Precisavam pensar no mundo; precisavam interessar-se pelo mundo; que se pretendiam resolver os problemas do mundo, teriam que fazê-lo através de aturadas reflexões fundamentais... que, se não dispusessem a pensar no mundo, ninguém mais o faria... (ROBINSON, 1972 sobre Keynes, Idem, p. 120).

Em contraposição à proposta de Keynes e de seu capitalismo reformado, Friedrich A. von Hayek retoma os princípios do liberalismo proposto por Adam Smith, dando-lhe nova configuração. Este autor reconhece no mercado a solução para as dificuldades econômicas pelas quais os países passavam no pós-guerra da primeira metade do século XX, delineando um papel para o Estado mais de observador, avaliador do que o Estado interventor de Keynes.

Para Hayek (1990), na economia de livre concorrência, ao Estado caberia garantir: a liberdade para vendas e compras, para produção de qualquer coisa que possa ser produzida ou vendida; regulamentar as condições humanas de trabalho, desde que não prejudique a concorrência no mercado. Acredita-se que a concorrência não é incompatível com *um amplo sistema de serviços sociais*, “desde que a organização de tais serviços não torne ineficaz a concorrência em vastos setores da vida econômica” (Idem, p. 59). Cabe ainda ao Estado, dar condições para que a concorrência no mercado seja tão eficiente quanto possível, e quando isto não ocorrer, ele deve complementar-lhe a ação. Entretanto, não em função da eliminação da concorrência, mas para coibir a ação monopólica dos capitalistas.

Até os anos 1960, as contribuições de Hayek ficaram reservadas ao campo de estudos teóricos da economia. Entretanto, a partir do final dos anos 1970, tanto na Inglaterra como nos Estados Unidos, suas orientações foram retomadas pelos diferentes agentes políticos no intuito de, pretensamente, desonerar o Estado no que se refere as atribuições econômicas, uma vez que a máquina estatal não funcionava a contento por desempenhar funções que não eram

suas, mas do mercado. Essa premissa justificou a desestatização de setores, os mais variados: financeiro, telecomunicações, energia, transporte, educação, saúde, etc.

Para Hayek (1990, p. 69), a estatização da economia é uma pseudo resolução dos problemas financeiros dos países que a adotam, pois “o dirigismo central é incrivelmente canhestro, primitivo e de alcance limitado”. De acordo com o autor, a história tem comprovado que uma economia planejada não é sinônimo de igualdade social, é antes o primeiro passo para o totalitarismo (HAYEK, 1990).

Nessa linha de discussão, Hayek valoriza o individualismo, uma vez que o esforço de cada um será recompensado com o sucesso econômico. Entretanto, os esforços individuais só terão êxito se o Estado garantir a livre concorrência, pois apenas em regimes de concorrência serão alcançados a liberdade e o desenvolvimento social almejados por todos. “O princípio orientador - que a política de liberdade para o indivíduo é a única que de fato conduz ao progresso - permanece tão verdadeiro hoje como foi no século XIX” (HAYEK, 1990, p. 214).

Esse novo modo de se pensar o Estado repercutiu em uma reestruturação dos processos produtivos, atingindo o mercado econômico, o mundo do trabalho e, em consequência, as áreas sociais, como a educação. Para Noronha (2002, p. 67),

A pedagogia que se sedimentou desde a instauração da modernidade tem sido articulada à divisão social e técnica do trabalho, tendo, como objetivo primordial, distribuir e atender as demandas diferenciadas relativas à formação de trabalhadores, de um lado, e de dirigentes, de outro, estabelecendo os limites de uma educação utilitária para os primeiros e desinteressada para os segundos.

Aliada à implementação das políticas neoliberais ao mercado e ao espaço educacional, a globalização se revelou um processo eficiente e oportunista. Esta “designa uma gama de fatores econômicos, sociais, políticos e culturais que expressam o espírito da época e a etapa de desenvolvimento do capitalismo em que o mundo se encontra atualmente” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2008, p. 51).

Se valendo das inovações no campo informacional, a proposição de ruptura das barreiras geográficas se realiza na eliminação das barreiras econômicas dos países pobres e/ou em desenvolvimento a favor dos países desenvolvidos, se efetivando pelo fenômeno da globalização, que “constitui-se em um paradigma para a compreensão dos diferentes aspectos da realidade contemporânea” (SANTOS, 1996, p. 48). Os acontecimentos sócio-econômicos de uma determinada região, rapidamente ganham repercussão nas demais, o que influenciam na adoção, pelos Estados, de políticas que possam favorecer ao tão buscado desenvolvimento.

Para Carnoy (2002), “um Estado bem estruturado e eficaz, que exerce vigilância sobre as *regras do jogo* e aplica uma política econômica e social coerente, atrai capitais e uma mão de obra qualificada” (Idem, p. 32, grifos no original). Com foco nessa possibilidade, os Estados capitalistas utilizam-se das inovações tecnológicas para se integrarem à economia globalizada, renovando seus maquinários, buscando profissionais com domínio tecnológico e se utilizando dos *novos* modelos de gestão do trabalho: qualidade total, flexibilidade, etc. “A mundialização¹ exerce, por toda parte, um real impacto sobre a organização do trabalho e a atividade profissional” (Idem, p. 24).

Essas modificações no campo da economia e, conseqüentemente, no campo do trabalho vão exigir da educação mudanças que corroborem com o novo perfil que o mercado passa a requerer, “[...] a transformação do processo de trabalho, desde a sua base na tradição até sua base na ciência, é não só inevitável como necessária para o progresso da humanidade e para a emancipação dela quanto à fome e outras necessidades” (BRAVERMAN, 1981, p. 17). Nesse contexto, o papel das ciências, a partir de suas inovações, ganha centralidade, uma vez que “as mudanças no âmbito da produção, em razão do avanço da ciência e da tecnologia, têm gerado uma situação de competitividade no mercado mundial” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2008, p. 95).

A chamada revolução técnico-científica ou terceira revolução se revelou em grande aliada à implantação de políticas de caráter globalizante. Para Braverman (1981, p. 138),

A ciência é a última - e depois do trabalho a mais importante - propriedade social a converter-se num auxiliar do capital. A história de sua conversão da esfera dos amadores, 'filósofos', latoeiros e pesquisadores de conhecimento para seu estado atual altamente organizado e prodigamente financiado é amplamente a história de sua incorporação às firmas capitalistas e organizações subsidiárias. A princípio a ciência nada custa ao capitalista, visto que ele tão-somente explora o conhecimento acumulado das ciências físicas, mas depois o capitalista organiza sistematicamente e ornamenta a ciência, custeando a educação científica, a pesquisa, os laboratórios etc. com o imenso excedente do produto social que ou pertence diretamente a ele ou que o capitalista dispõe como um domínio total na forma de rendas de tributos.

A reestruturação produtiva advém das questões político-econômicas adotadas para o mercado de trabalho, mas também das inserções de novas tecnologias no campo da produção e das trocas econômicas. Para Carnoy (2002), a chamada mundialização e os novos aparatos técnico-científicos demandam conhecimentos cada vez mais amplos, além dos novos

¹ A palavra “globalização” é de origem anglo-saxônica; “mundialização” é de origem francesa. Chesnais (1999) usa a expressão “mundialização do capital”, por ser mais apropriada que globalização.

mercados consumirem cada vez mais informação e tornarem-se “cada vez mais flexíveis, *desagregadores* ou individualizadores” (Idem, p. 43, grifos no original).

Neste contexto, a ciência deixa a área restrita dos laboratórios para ganhar terreno nas fábricas, nos campos agrícolas, no comércio com a automação dos equipamentos e na educação com as novas propostas de formação dos sujeitos para atuarem no mercado de trabalho. Na reestruturação produtiva “a ciência e a técnica estariam, portanto, assumindo o papel de força produtiva em lugar dos trabalhadores, já que seu uso, cada vez mais intenso, faria crescer a produção e diminuiria significativamente o trabalho humano” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2008, p. 59).

Uma concepção de ciência e o uso que se fazem dela está diretamente relacionada à uma concepção de realidade, uma concepção de sujeito, uma concepção de educação e uma concepção de trabalho que são construídas socialmente. “A reflexão científica só ganha sentido se está relacionada à ciência que leva à produção do conhecimento” (NORONHA, 2002, p. 13), sendo este não alienado e à serviço do bem comum por meio do ato educativo.

Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2008, p. 110), o interesse dos capitalistas pelos campos científico e educacional resultam da crença de que a “educação e o conhecimento sejam [...] força motriz e eixos da transformação produtiva e do desenvolvimento econômico”. O que justificam as propostas de mudanças para a educação, a fim de se formar o *trabalhador de novo tipo*: polivalente, flexível, com habilidades e competências para enfrentar as novas demandas. Isto exige uma nova escola e, logo, um novo professor, o que resultará em alterações nos cursos de formação desses profissionais.

A flexibilidade na organização do trabalho significa que é mais valorizado um ensino geral de melhor qualidade, que ajuda o indivíduo a coletar e interpretar informações, além de lhe proporcionar condições para resolver os problemas. No entanto, isso significa também que a formação profissional deve ser fundamentada em um ensino geral e polivalente (CARNOY, 2002, p. 51).

O que se contrapõe à luta dos educadores, que buscam na formação integral o conhecimento capaz de inserção social, possibilitando a atuação como agentes produtores de saberes específicos da prática docente e não somente força produtiva a serviço do mercado.

A mundialização exerce um profundo impacto sobre a educação em planos bastante diferentes e que, no futuro, esse fenômeno será tanto mais perceptível, quanto mais plenamente for apreendido pelas nações, regiões e localidades o papel fundamental das instituições educativas, não somente para transmitir os conhecimentos necessários à economia mundial, mas também para reinserir os indivíduos em novas sociedades construídas em torno da informação e do saber (CARNOY, 2002, p. 23).

É nesse cenário político, econômico e social que discutir o professor e sua formação, se mostra relevante na apreensão de como o global interfere no local: a constituição da sociedade como um mercado de economia globalizada, o Estado se encolhendo para satisfazer o projeto neoliberal e a educação se constituindo em espaço de disputa em atendimento às demandas do mercado.

O professor e o seu trabalho: formação e profissionalização

A figura do professor, seu trabalho e sua formação ganharam centralidade nas últimas três décadas no âmbito das políticas e dos debates teóricos. No Brasil, essa temática “tornou-se central para atender as novas exigências apresentadas à educação escolar, que vem sendo definida como estratégia para a dinamização dos processos de acumulação capitalista” (OLIVEIRA; ROSA; SILVA, 2005, p. 360).

O trabalho docente é um trabalho vivo, por conseguinte, a formação e a profissionalização de seus profissionais pressupõem o atendimento à dinâmica social de formação humana, exigida pela realidade atual, mas também conquistada pelo trabalhador do ensino. Seguindo com as contribuições de Tardif e Lessard (2008), destacamos o caráter parcialmente flexível e variável do trabalho docente em função de diferentes fatores.

Em relação a formação, presume-se que inicialmente o professor apreenda o como professorar, ou seja, a ensinar e, em seguida, outras tarefas tais como a negociação, a improvisação, a adaptação, a vigilância, a proposição de atividades de recuperação e a participação na organização de atividades estudantis (TARDIF; LESSARD, 2008). “Embora o ensino forme o nó central da tarefa, os professores têm ainda um trabalho diversificado, que necessita de sua participação em várias atividades diferentes” (Idem, p. 157).

Para ensinar pressupõe-se que o professor tenha um horizonte amplo de conhecimentos proporcionados por uma formação consistente pautada nos princípios investigativos e efetivados em práticas para a transformação. Acredita-se, aqui, que a formação do professor é o momento em que se forja no trabalhador o docente. Talvez a formação de professores seja (numa analogia) a escola desinteressada, em Gramsci (2000). Uma formação humanística, geral, integral, desligada do mundo da produção, para que não se perca seu valor formativo em função das especializações técnicas, tendo acesso a uma cultura histórica e cuja aquisição ajudaria o ser humano a interpretar a herança histórica e cultural da humanidade e definir-se diante dela. A questão da formação de professores é um dos temas

centrais nos debates sobre a educação e, consecutiva à formação está a profissionalização.

Profissionalização entendida como “expressão de uma posição social e ocupacional, da inserção em um tipo determinado de relações sociais de produção e de processo de trabalho” (ENGUITA, 1991, p. 163). No caso do professor, o exercício do seu ofício em um espaço de ensino, as condições de trabalho, seu estatuto profissional e reconhecimento, no exercício da profissão, como profissional especializado conhecedor dos quesitos pedagógicos e habilitado para tal. Por isso, o assunto da profissionalização não está dissociado das questões do trabalho docente, da gestão da educação e dos modelos que regem sua organização (TARDIF; LESSARD, 2008). Por todas essas exigências advindas da profissionalização, instala-se um movimento de reivindicação pelo reconhecimento do profissionalismo docente. Para Tardif e Lessard (2008, p. 27),

É necessário ligar a questão da profissionalização do ensino à questão mais ampla do trabalho docente. Por quê? *simplesmente porque a profissionalização coloca concretamente o problema do poder na organização do trabalho escolar e docente.* Uma profissão, no fundo não é outra coisa senão um grupo de trabalhadores que conseguiu controlar (mais ou menos completamente, mas nunca totalmente) seu próprio campo de trabalho e acesso a ele através de uma formação superior, e que possui uma certa autoridade sobre a execução de suas tarefas e os conhecimentos necessários a sua realização (grifos no original).

Para entender a profissionalização docente no campo das profissões é imprescindível analisá-la enquanto trabalho, ação produtora que põe em interação o ser humano, a natureza e outros seres humanos. Profissão, nesse contexto, apreendida como o desempenho de atividades especializadas, a partir de saberes específicos e realizados por determinado grupo profissional, com programas, códigos e normas próprias, que se inserem em espaços distintos na divisão social do trabalho (OLIVEIRA, 2010, p. 19).

As especificidades da profissão professor não a torna diferente na busca pelo reconhecimento social comum a outras profissões, tais como o enfermeiro, o bancário, o motorista, pelo contrário, suas especificidades é que impulsionam a melhora do seu estatuto, a elevação dos rendimentos e o aumento da sua autonomia no exercício profissional (Idem).

Compreender o processo de profissionalização docente permite-nos debruçar novos olhares sobre o trabalho do professor, permite-nos reconhecer, sobre novas bases teóricas, que o exercício da profissão não pode ser visto somente sob o prisma da prática, da efetivação da aula. É preciso analisá-lo, também, na perspectiva entre o que é dado a fazer (o planejamento, as prescrições) e o que é feito (o trabalho realizado).

Sobre a distância entre o trabalho tal como é prescrito e o trabalho efetivamente realizado pelo trabalhador, em nossa análise, o trabalho do professor, Amigues (2004) explica que pode-se entendê-la a partir da análise da atividade, especialmente se considerar a subjetividade do profissional e os recursos (cognitivos, materiais) que ele lança mão para regular essa distância. “É nessa tensão entre o prescrito e o realizado que o sujeito vai mobilizar e construir recursos que contribuirão para seu desenvolvimento profissional e pessoal” (AMIGUES, 2004, p. 40). Baseado em Clot, o autor esclarece ainda que,

A tarefa refere-se *ao que deve ser feito* e pode ser objetivamente descrita em termos de condições e de objetivo, de meios (materiais, técnicos...) utilizados pelo sujeito. A atividade corresponde *ao que o sujeito faz* mentalmente para realizar essa tarefa, não sendo portanto diretamente observável mas inferida a partir da ação concretamente realizada pelo sujeito (Idem, p. 39).

No campo da docência, a tarefa do professor está proposta nos programas de ensino, nas orientações pedagógicas, nos planos de aulas, etc.; sua atividade está implícita no modo como organiza a aula para pôr os programas, orientações e planos em ação. “O trabalho do professor inscreve-se em uma organização com prescrições *vagas*, que levam os professores a redefinir para si as tarefas que lhes são prescritas, de modo a definir as tarefas que eles vão, por sua vez, prescrever aos alunos” (AMIGUES, 2004, p. 42).

Em sala de aula, o professor é o sujeito da autoridade na execução da tarefa e na mobilização dos recursos para sua realização efetiva. A atividade, nesse contexto, tende a ser a resolução em pensamento do complexo ato pedagógico, das situações de trabalho. “Embora não se reduza às ações desenvolvidas em aula, o trabalho do professor permite compreender o trabalho de ensino realizado em aula” (Idem, p. 51).

Entretanto, a distância entre o trabalho prescrito e o trabalho realizado em sua relação com a tarefa, que pressupõe a atividade por parte do docente, são questões que requerem ser analisadas no contexto da profissionalização docente, uma vez que ainda hoje indagam-se se a docência pode-se declarar com estatuto de profissão. De acordo com Oliveira (2010, p. 19),

Talvez a profissionalização, compreendida como o ato de buscar transformar em profissional algo que se faz de maneira amadora, no caso do magistério, pudesse melhor designar o movimento de organização e busca de um lugar, no grupo profissional que comporta no seu interior distinções e complexidades que não lhe permitem identificar-se como profissão no seu sentido mais estrito.

No campo das profissões ou nos seus limites, o fato é que a docência apresenta especificidades no seu exercício, que a difere do *sacerdócio* ou da *vocação* e que a coloca em

destaque quanto a sua formação e a sua profissionalização. Organizar a aula, selecionar os conteúdos, manter a disciplina, avaliar a aprendizagem dos alunos necessita de saberes oriundos da formação docente e que são exclusivos da profissão docente.

Considerações finais

Pensar o trabalho docente no contexto da reestruturação produtiva e das mudanças na gestão do Estado: neoliberalismo e globalização nos possibilitou perceber, a partir de suas tensões e contradições, colaborações e consensos, o todo que envolve a educação e seus trabalhadores: seu trabalho, sua formação e sua profissionalização. Não há que se pensar em professores como mero executores de tarefas, pois seu trabalho envolve o pensar/conceber e o fazer, “o conhecimento é matéria-prima” para sua prática e seu objeto de trabalho, uma vez que a docência é trabalho humano sobre seres humanos, “é a ação e a interação dos atores escolares, através de seus conflitos e suas tensões, [...] que estruturam a organização do trabalho na escola” (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 48).

No processo histórico das transformações do trabalho e das profissões, o professor passou a ser percebido como agente social e o seu trabalho como uma atividade produtiva. Os professores são profissionais que realizam sua função na formação do outro e a sua formação é condição de êxito para uma educação de qualidade. Por isso, os docentes são reconhecidos como agentes sociais, construtores de processos ininterruptos de ensino e de aprendizagem, na perspectiva de Giroux (1997), como intelectuais transformadores, que não poderiam estar à mercê das mudanças estruturais no mundo do trabalho mercantil.

O trabalho docente é um processo complexo que pressupõe a construção de estratégias coletivas e sistematicamente organizadas, que envolvem esforços pessoais e institucionais concretamente desenvolvidos. Pensar a profissão do professor, nessa perspectiva, é considerar a escola como *locus* de produção do conhecimento, sendo este reconhecido como construção histórica, contextualizado e elaborado por indivíduos social, política, ética e economicamente localizados. Estes permeiam as práticas pedagógicas, o que requer de quem pensa a educação: diálogo, negociação e reflexão crítica permeada por atitudes profissionais. Assim, o trabalho docente se estabelece enquanto prática social e política, que transforma a realidade e eleva professores e alunos a sujeitos da ação. Não se limitando, portanto, a reproduzir as orientações advindas das inovações técnico-científicas, da reestruturação produtiva, das políticas de mercado e dos interesses do capital, mas construindo coletivamente a genuína

sociedade do conhecimento.

Referências

- AMIGUES, René. **Trabalho do professor e trabalho de ensino**. Londrina: Edel, 2004.
- BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- CARNOY, Martin. **Mundialização e reforma na educação**. Brasília: Unesco, 2002.
- CHESNAIS, François. **A crise dos paradigmas em Ciências Sociais e os desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999.
- ENGUITA, M. F. A ambiguidade da docência. In: **Teoria e Educação**, nº 4, Porto Alegre, 1991.
- GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GRAMSCI, Antônio. Os intelectuais. O princípio educativo. In: **Cadernos do Cárcere**, vol. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000, p. 11-53.
- HAYEK, F. A. **O caminho da servidão**. 5. ed. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1990.
- LIBÂNEO, José C.; OLIVEIRA, João F.; TOSCHI, Mirza S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- MOGGRIDGE, Donald E. **As ideias de Keynes**. São Paulo: Cultrix, 1981.
- NORONHA, O. **Políticas neoliberais, conhecimento e educação**. Campinas: Alínea, 2002.
- OLIVEIRA, Dalila A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. In: **Educação & Sociedade**, nº 89, v. 25, Campinas-SP, CEDES, 2004, p. 1127-1144.
- _____. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. In: **Educar em Revista**, Curitiba, nº especial 1, 2010, p. 17-35.
- OLIVEIRA, J. F.; ROSA, D. E. G.; SILVA, A. F. Programa de formação continuada de professores e outros profissionais da educação. In: **Inter-Ação**, nº 30, Goiânia, 2005.
- SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1996.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.