



## A PROFISSIONALIZAÇÃO DESPROFISSIONALIZADA DO PROFESSOR

**Eliane Gonçalves Costa Anderi**

Docente da UEG Anápolis e doutoranda da PUC/Goiás -  
bolsistas FAPEG egcanderi@gmail.com

**RESUMO:** O objetivo deste artigo é analisar o processo de profissionalização docente tão reclamado pelas atuais políticas educacionais. Para a realização dessa análise buscou-se inicialmente compreender o que distingue uma profissão de uma ocupação do ponto de vista da sociologia das profissões, em seguida busca-se compreender, a partir do surgimento da escola e da institucionalização do trabalho do professor os elementos que levaram a esta institucionalização e como que isto se evolui ao longo do tempo até os dias atuais. Para subsidiar a análise apoiou-se na história da educação, na sociologia das profissões e na análise de alguns documentos que orientam as políticas educacionais de formação de professor pautadas nas orientações dos organismos internacionais (Banco Mundial, UNESCO, OCDE), identificando os quais fatores contribuíram com o processo e as motivações das atuais políticas educacionais ao colocar tanta ênfase sob a profissionalização do trabalho do professor. O trabalho foi construído a partir do estudo de alguns artigos publicados em periódicos, em livros bem como análise de documentos legais. Identifica-se nesse estudo a grande influência de determinações econômicas sobre a organização da carreira docente e o quanto esse processo é marcado por antagonismos, avanços, recuos e lutas.

**PALAVRAS - CHAVE:** Profissionalização docente. Desprofissionalização. Formação docente.

Com este trabalho pretendeu-se compreender o significado das demandas por profissionalização do trabalho do professor em um contexto de reestruturação produtiva do capital. Nessa tentativa buscou-se compreender qual foi o movimento histórico que conduziu a esse processo, pois nos deparamos com questões que do ponto de vista da sociologia das profissões entende que o trabalho do professor preenche alguns requisitos que torna uma ocupação como sendo uma profissão e por outro lado evidencia-se alguns elementos que a reduz a semiprofissão além da existência de uma política educacional de indução na direção de uma “profissionalização desprofissionalizada”.

Para Ball apud Shiroma (2004) está em curso um processo de mudança no significado do ser professor, nas suas capacidades e nos seus atributos. E isto constituiria em um novo conjunto regulador que pretende transformar os professores em sujeitos empresariais. Como a



profissionalização não é um processo endógeno e sua história está vinculada ao lugar que os membros ocupam nas relações de produção e o papel social que desempenham os professores não vão somente responder as necessidades sociais, mas também cria-las.

Durante muito tempo segundo Nóvoa (1995), a atividade do professor tinha como referência o modelo de professor como aquele que exercia uma função social transcendente, um verdadeiro modelo moral e político, não apenas porque era tomado como um cidadão exemplar, mas também porque era visto como um sacerdote ao serviço do saber. A sua vida confundia-se com a sua missão. Ser professor era a manifestação de uma vocação ou missão transcendente, não exercício de uma profissão.

Essa forma de enxergar o trabalho do professor se deve ao fato de que as atividades educacionais estavam sob a responsabilidade da igreja, pois as primeiras escolas funcionavam dentro das igrejas ou nos conventos e os professores eram membros do clero. Segundo Kreutz apud Hypolito (1997) as pessoas convocadas para assumirem a função de professor “deveriam fazer previamente uma profissão de fé e um juramento de fidelidade aos princípios da igreja.” (p.19), ou seja, mesmo os leigos assumindo a tarefa de ensinar, o modelo de professor que estava presente conservava o mesmo que era prescrito e praticado pela igreja.

Já no século XVIII, sob a influência da Revolução Francesa a escola passa por um processo de estatização, que segundo Nóvoa (1995) consistia na substituição de um corpo de professores religiosos, que estava sob o controle da igreja por um corpo de professores laicos, sob o controle do estado, sem ter havido mudanças significativas nas motivações, nas normas e nos valores originais da profissão docente: o modelo do professor continua muito próximo ao modelo do padre.

Ao longo do século XVIII e XIX os professores configuraram um corpo de conhecimentos que foi exigindo, progressivamente, mais dedicação do professor à atividade docente e o aperfeiçoamento dos instrumentos e das técnicas pedagógicas, a criação de novos métodos de ensino e o alargamento dos currículos escolares fez com que a atividade do professor se tornasse mais complexa exigindo mais tempo de dedicação ao exercício da atividade o que exigiu que fosse exercida em tempo integral, passou a ser a atividade principal de trabalho e não mais secundária como em outros momentos. Desta feita o ingresso na docência se daria por meio de uma licença que seria concedida pelo Estado, como o que



ocorre na Europa no final do século XVIII onde não era permitido ensinar sem uma licença, conforme afirma Nóvoa, 1995.

Mas, esse processo segundo Ludke e Boing (2004) não foi capaz de construir um código deontológico para a profissão a exemplo de outras, pois para Nóvoa apud Ludke e Boing (2004) ao estatizar a profissão houve uma imposição de instituições que mediarão à regulamentação da atividade provocando sua funcionarização, incidindo assim, sobre a autonomia do professor colocando em dúvida a existência de uma profissionalização, pois tomando como exemplo outros profissionais liberais essa regulação é feita pelos pares e não por pessoas fora da profissão, que, no caso dos professores, a regulação veio de fora da profissão.

Isto configura como um paradoxo, pois ao mesmo tempo em que se reconhece que o trabalho do professor exige um corpo de saberes e técnicas e um conjunto de normas e valores específicos regulando a atividade, por outro lado o exercício profissional é concedido e regulado pelo Estado. Isto se deve ao fato de se reconhecer que a prática docente é impregnada de intencionalidade política.

A partir da imposição da escola como instrumento privilegiado de estratificação social –, os professores situam-se no espaço contraditório do entrecruzamento de interesses e aspirações socioeconômicas. São funcionários do Estado e, como tal, agentes da reprodução da ordem social dominante, mas personificam igualmente a esperança de mobilidade social de diferentes camadas da população. (CATANI, 2006, p.587)

Na transição do feudalismo para o capitalismo, os conceitos de democracia, autonomia, descentralização, participação, de cidadania e direitos sociais encarnaram o significado do processo revolucionário burguês que defendia uma concepção de escola para todos e, posteriormente, considerando a necessidade histórica da burguesia de se conservar no poder para viabilizar a reprodução do capital, essas bandeiras permaneceram no discurso, orientando a luta por direitos, numa fase de contestação e aliança da classe proletária que nascia, e que fora aliada da burguesia na luta contra o antigo regime. E a universalização da escola pública, laica, gratuita para todos se coloca como um desafio para a sociedade.

No Brasil, no entanto a educação escolar, no final do século XIX e início do século XX, se encontravam, ainda, muito indefinida em termos de um sistema educacional, pois a desestruturação do sistema escolar no período jesuítico e que depois substituído pelas aulas régias sofreria alguma alteração com a vinda da família real para o Brasil, o que nos fez



chegar ao século XX sem uma estrutura educacional capaz de atender as demandas daquele momento.

Mesmo assim esse momento ficou sendo muito importante para a educação brasileira, pois o Estado começa a se colocar como o organizador e o controlador do sistema. Apesar de já existir algumas funções burocrático-administrativas. O que demonstra que a grande preocupação era com o controle da atividade docente. “Como controlar trabalhadores tão dispersos em cadeiras de instrução isoladas, funcionando em sacristias, depósitos, ranchos e, sobretudo na casa do próprio professor?” (ARROYO apud HYPOLITO, 1997, p.31).

Em 1920 o Distrito Federal (Rio de Janeiro) realiza uma reforma e que foi seguida por outros estados brasileiros, nela se processava aspectos importantes de uma organização escolar. A criação do grupo escolar em que reúne classes, de professores, em um mesmo local, orientando-se, segundo Novaes apud Hypolito (1997), no modelo fabril em que o trabalho do professor estaria sendo concebida como a do artesão reunido em uma manufatura.

É indiscutível que nesse momento ocorre uma mudança substancial no processo de trabalho do professor. Grosseiramente, estaria começando a especialização, a segmentação do trabalho docente. A professora que até então trabalhava com alunos da primeira à quarta série do ensino Primário, começava a trabalhar em classes seriadas. Na organização escolar vai se firmando sua especialização, ela agora trabalha com alunos de primeira, segunda, terceira ou quarta série, nunca com todos eles. O segundo fator ligar-se-ia ao controle do Estado sobre o sistema educacional (...) (NOVAES apud HYPOLITO, 1997, p. 33).

Para Kuenser (1996) o projeto pedagógico escolar que toma por base esse modelo visa assegurar a divisão social e técnica do trabalho marcada pela definição clara das ações intelectuais com as instrumentais e que privilegiam ora a racionalidade formal, ora a racionalidade técnica, fundamentada na divisão entre pensamento e ação que centra sua atenção ora nos conteúdos, ora nas atividades, sem se comprometer com o estabelecimento de uma relação entre o aluno e o conhecimento integrando conteúdo e método para que se propicie o domínio intelectual das práticas sociais e produtivas.

[...] a seleção e a organização dos conteúdos sempre foram regidas por uma concepção positiva da ciência, fundamentada na lógica formal, onde cada objeto do conhecimento origina uma especialidade que desenvolve sua própria epistemologia e se automatiza, quer das demais especialidades, quer das relações sociais e produtivas concretas. Concebidos desta forma, os diferentes ramos da ciência deram origem a propostas curriculares que organizam rigidamente as áreas de conteúdo, tanto no que diz respeito à seleção dos assuntos quanto ao seu sequenciamento, intra e extradisciplinares. Os conteúdos, assim organizados, são repetidos ano após ano de forma linear



e fragmentada, predominantemente por meio do método expositivo combinado com a realização de atividades que vão da cópia de parcelas de texto à resposta de questões, onde mais importa cumprir a tarefa, tanto para o professor quanto para o aluno, do que estabelecer uma profícua relação com o mundo do conhecimento. (KUENSER, 1996, p.2)

Nesse modelo de educação o perfil ideal de professor é aquele que atenderia a esse modo de produção fordista/taylorista, capaz de formar trabalhadores dóceis e disciplinados para atender à demanda empresarial para isto bastaria eloquência, o domínio dos conteúdos da área de atuação, um bom livro didático e alguma prática.

A atividade docente então é fragmentada, há aqueles que atuarão como regentes que são os que executam as aulas, os que supervisionam essa execução e os que elaboram os currículos, distribuem os conteúdos e planejam a avaliação.

Na perspectiva legal observa-se desde a Reforma Capanema que o Governo brasileiro é quem regulamenta o trabalho do professor e determina que, para o exercício da docência escolar fosse necessário se obter uma licença do Estado e também determinava um local para a formação.

A fundação de instituições próprias para a formação do professor secundário nos anos 1930 foi intrinsecamente relacionada à outra iniciativa estatal na regulamentação da profissão, qual seja, o estabelecimento de um suporte legal ao exercício da profissão com a instituição do Registro de Professores. [...] o Estado pretendeu atrelar o exercício da profissão, inclusive para os professores que já estavam em exercício, ao cadastro no Registro e à passagem pelas instituições de formação de professores no ensino superior. O Estado atuou no enquadramento do exercício da profissão, definindo um corpo de saberes e técnicas, mas também procurou conformar um sistema normativo e de valores que deveriam inspirar a atuação dos docentes. (DIAS, 2008, p. 23)

A Lei 5692/71 em seu artigo 29 deixa claro essa divisão entre os professores e os especialistas concretizando, na lei, o modelo fabril de regulação da atividade docente como pode ser visto no seu artigo 29<sup>1</sup> e no artigo 33<sup>2</sup>, trata especificamente da formação dos

---

<sup>1</sup> Art. 29. A formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos. (Lei 5692/71)

<sup>2</sup> Art. 33. A formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação será feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação. (Lei 5692/71)



especialistas deixado evidente a questão da valorização ou prestígio da ocupação e a hierarquização das funções dentro da escola.

Enquanto se admitia que os professores pudessem ser formados em curso de nível médio, ou por meio de estudos complementares, com os especialistas era diferente, admitia-se que sua formação deveria ser somente em nível superior.

O texto da Lei 5692/71 evidencia aquilo que Nóvoa (1995) denominou de enquadramento estatal que institui os professores como sendo um corpo profissional, pois estabelece a forma de ingresso e a exigência da formação, ou seja, admite que a atividade possua um corpo de saberes, de técnicas e valores específicos, no entanto essa regulamentação também apresenta uma contradição que permanece até os dias atuais é a multiplicidade de vias formação: o professor que iria atuar no primário é um tipo de formação e o que iria atuar no ginásio outro tipo de formação.

A multiplicidade da formação não se dava somente em relação ao curso (curso Normal, Pedagogia, licenciatura – Plena ou curta), mas também em relação à instituição formadora e a duração do curso e a complexidade do conhecimento formativo o que se apresenta como uma possibilidade de avançar na elevação do nível de formação do professor ou como um caminho para a desprofissionalização.

Mas a partir da segunda metade do século XX inicia um processo de transformação nas forças produtivas influenciadas pelo avanço científico e tecnológico que, em tese, possibilitaria a liberação do ser humano do trabalho mecânico, permitiria o aumento da produtividade, da ampliação da expectativa de vida, da qualidade de medicamentos, mas pelo contrário, trouxe consigo “consequências perversas mutilando e tornando precária a vida de uma grande parcela de habitantes do mundo e até o flagelo do desemprego para milhões de pessoas no mundo contemporâneo.” (FACCI, 2004, p.5).

Para compreender as demandas que foram colocadas para a educação escolar a partir dessas transformações ocorridas nas forças produtivas e de como é que isto interferiu no trabalho docente, na sua formação, nas condições de trabalho e na sua valorização, na sua identidade profissional é necessário entendermos a essência dessa mudança. Sobre os estudos realizados por Antunes (2005) explica como se deu as mudanças no próprio processo produtivo capitalista por meio da constituição de formas flexíveis de acumulação e gestão organizacional baseadas no binômio taylorista/fordista.



Opondo-se ao contra poder que emergia das lutas sociais, o capital iniciou um processo de reorganização das suas formas de dominação societal, não só procurando reorganizar em termos capitalistas o processo produtivo, mas procurando gestar um projeto de recuperação da hegemonia nas mais diversas esferas da sociabilidade. Fez isso, por exemplo, no plano ideológico, por meio do culto de um *subjetivismo*<sup>3</sup> e de um ideário fragmentador que faz apologia ao individualismo exacerbado contra as formas de solidariedade e de atuação coletiva e social. (ANTUNES, 2005, p.48)

O autor afirma que a partir dos anos de 1970 o capitalismo começou a dar sinais de crise tendo como traços mais evidentes os elementos: a) queda na taxa de lucro motivada pelo aumento do preço da força de trabalho. Fruto de conquistas durante o período pós-guerra por meio das lutas sociais ocorridas nos anos de 1960, que tinha como objetivo o controle social da produção. A conjugação desses elementos levou a redução dos níveis de produtividade do capital e acabou acentuando a tendência decrescente da taxa de lucro; b) o esgotamento do modelo de acumulação *taylorista/fordista* de produção que já não conseguia responder à retração no consumo que já sofria os efeitos do desemprego estrutural que se iniciava; c) hipertrofia da esfera financeira, que ganhou relativa autonomia frente aos capitais produtivos colocando o capital financeiro como um campo prioritário para especulação, na nova fase do processo de internacionalização; d) maior concentração de capitais graças às fusões entre as empresas monopolistas e oligopolistas; e) crise do Estado do bem-estar-social e dos seus mecanismos de funcionamento, acarretando uma crise fiscal do Estado capitalista e que provoca a retração dos gastos públicos e sua transferência para o capital privado; f) incentivo às privatizações, tendência generalizada às desregulamentações e à flexibilização do processo produtivo, dos mercados e da força de trabalho.

A década de 1980, então é marcada por intensas transformações – ocorridas primeiramente nos países de capitalismo avançado – que configurou em um processo complexo cujas consequências abarcam aspectos sociais, econômicos, político-ideológicos e culturais. No que se referem ao campo da produção, essas mudanças trouxeram a expansão do *toyotismo* para a produção industrial mundial, que se caracterizou como um importante processo de reestruturação produtiva. Esse modelo que foi desenvolvido inicialmente para resolver um problema específico do Japão, pois a empresas japonesas segundo Gounet (2002), precisavam ser tão competitivas e em um prazo muito curto, quanto às da América do Norte e para isto deveriam aplicar o fordismo, mas de acordo com as próprias condições.

---

<sup>3</sup> Grifo do autor



Nesse modelo, a produção orienta-se pela racionalização do processo produtivo e, conseqüentemente, pelo aumento da produtividade. Essa forma de organização – que, no Brasil, ganha força a partir da década de 1990 – se caracteriza pela orientação da produção pela demanda (*just in time*), a intensificação do ritmo trabalho, a eliminação dos tempos “ociosos”, as terceirizações, os programas de “gerência autônoma” e os Círculos de Controle de Qualidade (CCQs).

Esta situação imprime vertiginosa dinamicidade às mudanças que ocorrem no processo produtivo, a partir da crescente incorporação de ciência e tecnologia, em busca de competitividade. A descoberta de novos princípios científicos permite a criação de novos materiais e equipamentos; os processos de trabalho de base rígida vão sendo substituídos pelos de base flexível; a eletromecânica, com suas alternativas de solução bem definidas, vai cedendo lugar à microeletrônica, que assegura amplo espectro de soluções possíveis desde que a ciência e a tecnologia, antes incorporadas aos equipamentos, passem a ser domínio dos trabalhadores; os sistemas de comunicação interligam o mundo da produção.

Estabelecem-se novas relações entre trabalho, ciência e cultura, a partir das quais constitui-se historicamente um novo princípio educativo, ou seja um novo projeto pedagógico por meio do qual a sociedade pretende formar os intelectuais/trabalhadores, os cidadão/produtores para atender às novas demandas postas pela globalização da economia e pela reestruturação produtiva. O velho princípio educativo decorrentes da base técnica da produção taylorista/fordista vai sendo substituído por um outro projeto pedagógico, determinado pelas mudanças ocorridas no trabalho, o qual embora ainda hegemônico, começa a apresenta-se como dominante. (KUENSER, 1996, p.2)

Isto implica então na necessidade de um trabalhador de novo tipo, para todos os setores da economia, com um desenvolvimento das capacidades intelectuais que lhe permita adaptar-se à produção flexível como, por exemplo: iniciativa, responsabilidade, trabalho em equipe, capacidade de comunicar-se adequadamente, por intermédio do domínio dos códigos e linguagens, incorporando, além da língua portuguesa, a língua estrangeira e as novas formas trazidas pela semiótica; a autonomia intelectual, para resolver problemas práticos, buscando aperfeiçoar-se continuamente; a autonomia moral, por meio da capacidade de enfrentar novas situações que exigem posicionamento ético... Entra em cena o modelo das competências traduzida pela expressão: saber, saber fazer e saber ser.

Esse contexto surge um novo discurso sobre os professores, que passam a ser vistos como profissionais empenhados na defesa do profissionalismo da sua classe. O



profissionalismo passa a ser a nova varinha de condão com a qual se irá resolver a questão do insucesso escolar, mas para isso, haverá que dar aos professores novos direitos e oportunidades para decidirem sobre o que melhor convém aos seus alunos.

Shiroma (2004) afirma que o termo “profissional” do ponto de vista do senso comum traz implícita a noção de competência, de quem tem a autoridade no assunto, de expertise, de autonomia para exercer um ofício e também remete ao sentido da prática e a altos salários, ou seja, a forma como é a expressão é empregada quer assegurar um sentido positivo que segundo Fairckough (apud SHIRONA, GARCIA e CAMPOS, 2011), os textos de política não são fechados, dão margens a interpretações que geram diferentes significados e sentidos a uma mesma expressão. Os significados são sociais e os sentidos com que as palavras são empregadas entram em disputa dentro de lutas sociais mais amplas, pois a forma como se estrutura a relação entre as palavras e os seus sentidos são formas de hegemonia.

Concordando com Roger Dale apud Shirona (2004) o conceito de profissionalização docente contidos nos documentos que regulam a atividade docente no Brasil faz parte das opções que os Estados nacionais assumiram ao que denominam de “agenda globalmente estruturada para a educação”.

Para Viviane Isambert-jamati apud Ludke e Boing (2004) é muito mais no sentido da desprofissionalização, do que da profissionalização, pois algumas conquistas já haviam sido alcançadas como, por exemplo, o surgimento do sentimento de responsabilidade sobre um serviço, a busca por uma ampliação da formação como a específica para a infância, à diminuição do ingresso na profissão de pessoas sem a devida formação, a ampliação do tempo de anos de estudo para se formar professor acabou sendo minimizada persistindo muito mais o sentido da desprofissionalização aligeiramento da profissão (cursos com duração de 2.800 horas, 120<sup>4</sup> horas, 540<sup>5</sup> horas), diversidade das formações e de experiências de cada um, inclusive profissional a multiplicidade de vias de formação (Normal Superior, Licenciatura, Pedagogia e formação pedagógica para portadores de diploma de bacharel, formação para professor de educação profissional), a remuneração muito abaixo de sua qualificação, a dessindicalização, à distância em relação aos professores da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio com os do ensino superior e os que trabalham na formação profissional.

---

<sup>4</sup> Carga horária dos cursos oferecidos aos bacharéis de qualquer área que estejam em exercício da docência em escola pública

<sup>5</sup> Licenciaturas paralelas oferecidas pela UAB



Mesmo a LDB 9394/96 no art.62 afirmando que a formação inicial do professor ocorresse em nível superior no curso de pedagogia ou nos cursos de licenciatura plena, continuou admitindo a formação em nível médio para os professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental e quando foi reformulada em 2009 por meio da lei 12.056/2009 manteve a formação dos professores da Educação Infantil e dos anos iniciais em nível médio.

Além da Lei 12.056/2009 também houve o Decreto nº 6.755 que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Ao mesmo tempo em que reconhece a necessidade de uma política pública nacional para a formação do professor também vai ao sentido de apresentar uma diversidade de vias de formação sendo apontado pelos estudos de Ludk e Boing (2004) como um elemento caracterizador da desprofissionalização. Quando flexibiliza a formação tanto em relação ao tipo de curso, duração do curso e o local da formação sacrifica o aspecto globalmente socializador da profissão, pois aceita que para o professor da Educação infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental é uma formação diferente do professor do Ensino Médio, do ensino profissionalizante e do Ensino Superior. Todos eles não são professores? Em que medida esses cursos dão conta daquilo que é fundante para qualquer professor, qual seja: “a função específica de ensinar conhecimentos, ou seja, saber fazer aprender alguma coisa a alguém”. (ROLDÃO, 2007)

Igualmente, as teses que pretendem que qualquer um possa ser professor e ser formado em qualquer agência, até mesmo improvisando na prática, estão de fato na linha de destruição da profissão professor. Em geral, as teses baseadas no controle da profissão pelo mercado também vão na mesma direção da eliminação das agências formadoras específicas do professor. A flexibilidade de locais de preparação do profissional permite rapidez na formação, aumento da oferta de profissionais e redução ou contenção de salário – o que afeta os lucros nos processos de privatização da educação. (FREITAS, 2011, p.281)

Constata-se que os pressupostos epistemológicos que sustentam as orientações para a formação do professor vão ao encontro das estratégias de reprodução do modelo econômico vigente, prescritas pelos organismos internacionais em que responsabiliza a pessoa do professor por sua “profissionalização”, sua formação, sua competência.



[...] uma análise desse projeto político de formação docente suporia pensa-lo no marco das novas políticas de regulação da educação e no interior de um projeto de controle do trabalho docente. Atento a esse movimento, Popkewitz, (1997) alerta para o fato de que os processos de profissionalização têm sido para introduzir sistemas de racionalização no ensino, visando à homogeneização da prática docente e a proscricção de interesses divergentes na educação. A demanda por negociações e acordos não implica em lidar com o conflito, mas com a sua ocultação. O conceito de profissionalização apresenta o campo educacional como âmbito de decisão cabível apenas aos portadores de competências profissionais – docentes ou administradores educacionais. Entende-se, por essa via, a estratégia política que propõe a realização de negociações com todos os “atores sociais” envolvidos nas políticas educacionais, ao mesmo tempo em que engessa a atuação docente. (SHIROMA, 2004, p.5)

Sob o discurso da valorização do trabalho docente em que dá destaque para o protagonismo do professor acaba gerando supervalorização individual do professor e que é submetido à avaliação permanente de suas competências, monitorado, classificado e remunerado pela sua produtividade é o estabelecimento de uma nova forma de controle sobre o trabalho do professor e uma estratégia de transformar, de acordo com Shiroma (2004) o professor em sujeitos empresa que incorporando uma empresa do “eu”.

A proposta de currículo para formação de professores baseada no desenvolvimento de competências indica um modelo de “profissionalização” que possibilita maior controle da aprendizagem dos professores. Nessa perspectiva o que se observa é o estabelecimento de um sistema de certificação e recertificação das competências e uma nova concepção de ensino que representa a secundarização do conhecimento teórico e de sua mediação educacional e que dá ênfase ao conhecimento sobre a prática, na prática.

Nesse modelo de formação do professor previsto pelas reformas educacionais, a profissionalização pretendida, está direcionada para o atendimento dos princípios da flexibilidade e produtividade dos sistemas de ensino e expressa a defesa de que a formação do professor se desenvolva em estreita vinculação com o exercício profissional, ou seja, com a prática. Ela então adquire centralidade no currículo para o estabelecimento de critérios de seleção dos conteúdos da formação docente reduzindo os conhecimentos científicos nos cursos que formam os professores da Educação Infantil e anos iniciais e os conhecimentos pedagógicos para os cursos de formação específica.

## REFERÊNCIA

- ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do Trabalho* – ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 7ª reimpressão. Campinas: Boi Tempo, 2005.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/ 96.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4024/ 71.



ANAIS - Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do CCSEH – SEPE  
*Os desafios para a formação do sujeito e os rumos da pesquisa e da extensão universitária na atualidade* - 26 a 28 de agosto de 2015.

---

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5692/ 71.

BRASIL. Lei 12.056/ 2009. Altera o art. 62 da LDB 9394/96.

BRASIL. Decreto nº 6.755/2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada de professores.

DIAS, Amália. *Apostolado cívico e trabalhadores do ensino*; História do magistério no ensino secundário Brasil (1931 – 1946). Dissertação de mestrado Dissertação apresentada ao Programa de PósGraduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, 2008. Capturado da internet no endereço [http://www.uff.br/pos\\_educacao/joomla/images/stories/Teses/amalia.pdf](http://www.uff.br/pos_educacao/joomla/images/stories/Teses/amalia.pdf) no dia 05/11/2012.

FACCI, Marilda G. Dias. Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores associados, 2004.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. In Revista Educação e sociedade, vol 28 nº 100, 2007. Capturada da internet no site <http://www.cedes.unicamp.br> em 16 de julho de 2015.

GOUNET, Thomas. *Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel*. São Paulo: Boitempo editorial, 2002.

HYPOLITO, Álvaro L. Moreira. *Trabalho docente, classe social e relações de gênero*. Campinas, Papirus, 1997.

KUENSER, Acácia Zeneida. *As mudanças no mundo do trabalho e a educação*: novos desafios para a gestão. Capturado da Internet no site [www.coladaweb.com/pedagogia/as-mudancas-no-mundo-do-trabalho](http://www.coladaweb.com/pedagogia/as-mudancas-no-mundo-do-trabalho) - 53k no dia 30 de outubro de 2012.

LUDKE, Mega e BOING, Luiz Alberto. *Os caminhos da profissão e da profissionalidade docente*. In Educação e Sociedade, vol.25, nº 89, 2004, p. 1159-1180. Capturado da Internet no endereço <http://www.cedes.unicamp.br> em janeiro de 2012.

NÓVOA, Antonio. *Profissão Professor*. Portugal: Editora Porto, 1995.

ROLDÃO, Maria do Céu; Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. Revista Brasileira de Educação, v.2, nº 34, p.94-103. 2007.

SHIROMA, E. O. Implicações da Política de profissionalização sobre a gestão e o trabalho docente. In Revista Trabalho e Educação, vol. 13 nº 2, 2004. Capturado da internet no endereço <http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/view/1175> em 11 de julho de 2012.

TERRAZZAN, Eduardo A. As diretrizes curriculares para formação de professor da Educação Básica e os impactos nos atuais cursos de licenciatura. In LISITA, Verbena Moreira S. de S e SOUSA, Luciana Freire E. C. P. (org.). Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2003, p.55 a 77.