

## ARTIGO

### **O trabalho docente na contemporaneidade: da resignação à emancipação**

Work teacher in contemporary society: resignation and emancipation

Trabajo docente en el mundo contemporáneo: la resignación y la emancipación

*Solange Martins Oliveira Magalhães*  
Universidade Federal de Goiás - Brasil

*Rodrigo Roncato Marques Anes*  
Universidade Estadual de Goiás - Brasil

#### **Resumo**

Neste artigo, apresentamos uma discussão referente ao desenvolvimento do trabalho docente, na busca de compreender o modo como este tem sido programado pelas deliberações políticas a operar. Para isso assumimos, numa perspectiva materialista dialética e pela análise e interpretação das referências sobre o tema, a proposta de entender como o projeto político e social fundado no ideário neoliberal, mediado pelas demandas de mercado, consegue manter a condição alienante do trabalho docente e sua função mantenedora na ordem social hegemônica, tendo como meios para este processo a organização global das

políticas educativas de formação e profissionalização docente. A partir de uma análise crítica e dialética sobre o objeto em tela – trabalho docente – este artigo visa contribuir para a valorização da práxis enquanto posicionamento político e ideológico contra hegemônico, para retirada do professor de seu estado de resignação, conduzindo-o para uma concepção emancipadora.

**Palavras-chave:** Formação. Práxis. Trabalho docente.

### **Abstract**

In this article, we present a discussion regarding the development of teaching in the quest to understand how this has been set by political decisions to operate. For this we assume, a materialistic dialectical perspective and the analysis and interpretation of the references on the subject, the proposal to understand how the political and social project founded on neoliberal ideas, mediated by market demands, can keep alienating condition of the teaching profession and its sustaining role in the hegemonic social order, with the means of this process the global organization of educational policy formation and professionalization. From a critical analysis and dialectics on the screen object - teaching work - this article aims to contribute to the enhancement of praxis as a political and ideological stance against hegemonic, to remove the teacher from his state of resignation, leading him to a conception emancipatory.

**Keywords:** Training. Praxis. Teaching.

### **Resumen**

En este artículo, se presenta una discusión sobre el desarrollo de la enseñanza en la búsqueda para entender cómo se ha establecido por las decisiones políticas para operar. Para ello suponemos, una perspectiva dialéctica materialista y el análisis e interpretación de las referencias sobre el tema, la propuesta para entender cómo el proyecto político y social fundada en las ideas neoliberales, mediada por las demandas del mercado, puede mantener alienante condición de la profesión docente y su el mantenimiento de papel en el orden social hegemónico, con los medios de este proceso, la organización global de la formación de la política educativa y la profesionalización. A partir de un análisis crítico y la dialéctica en el objeto de imagen - trabajo docente - este artículo tiene como objetivo contribuir a la mejora de la praxis como una postura política e ideológica contra hegemónica, para eliminar el maestro de su estado de resignación, que lo llevó a una concepción emancipatorio.

**Palabras clave:** Entrenamiento. Praxis . Enseñanza.

Práxis Educacional	Vitória da Conquista	v. 12, n. 23	p. 223-249	set./dez. 2016
--------------------	----------------------	--------------	------------	----------------

Essa dimensão dúplice e mesmo contraditória presente no mundo do trabalho que cria, mas também subordina, humaniza e degrada, libera e escraviza, emancipa e aliena, manteve o trabalho humano como questão nodal em nossa vida. E, neste conturbado limiar do século XXI, um desafio crucial é dar sentido ao trabalho, tornando também a vida *fora* dele dotada de sentido (ANTUNES, 2005, p. 12, *grifo do autor*).

## Considerações Iniciais

As contradições presentes no mundo do trabalho, tal como nos é apresentado por Antunes (2005), com certeza é um dos grandes desafios da humanidade. Sobretudo porque, devido a sua complexidade e sua capacidade de organização da vida humana, tem sido a causa da produção de uma série de conflitos sociais, políticos e ideológicos, que têm estado presentes ao longo do tempo histórico, refletindo exatamente aquilo que representa o próprio homem e suas contradições. Entendendo que é pelo trabalho que, dialeticamente, nos constituímos e objetivamos a nossa existência.

Se assim o é, significa que tais conflitos são gerados e produzidos pelo próprio homem nesta sociedade por meio das disputas referentes ao domínio do próprio trabalho, das forças produtivas e, conseqüentemente, de um grupo social sobre o outro. Em decorrência desta estrutura, este modo competitivo de gerir o trabalho têm sido determinante para aniquilar as possibilidades de materialização de sua forma mais humana, ou seja, como trabalho no seu sentido original, propriamente humano, dotado de sentido, com possibilidades de criação e emancipação (MARX, 2008).

De qualquer modo, não há como negar que a possibilidade de resgatar o sentido ontológico e humano do trabalho existe e persiste, afinal é por esta lógica que se configura a existência humana e sua condição de sociabilidade. E é a partir desta compreensão que entendemos haver uma dimensão dúplice do trabalho (FRIGOTTO, 2010a), que, por sua vez, nos permite identificar a existência de contradições e refletir sobre

elas, especialmente no que tange a forma como o atual sistema produtivo tem alienado e degradado o homem pelo trabalho.

O modelo de trabalho capitalista ao qual nos inserimos na atual conjuntura guarda estas contradições, e nele, em função da sua reprodução e adaptação, tem sido cada vez mais limitada, para não dizer demasiadamente difícil, a possibilidade de desenvolvimento de um trabalho que tem um fim em si mesmo, como ato de fruição espontânea da vida. Ao contrário, conforme a análise que Manacorda (2007) faz do trabalho em Marx, todo e qualquer tipo de trabalho hoje corresponde necessariamente à produção de mercadoria, gerada a partir da força de trabalho empreendida, e comprada por quem detém o poder econômico. Tornando-se, portanto, trabalho estranhado, em que o sujeito não se reconhece tanto no processo como no produto gerado pelo seu trabalho. É alienado<sup>1</sup>, já que o produto gerado é apropriado por aquele que emprega.

Dar outro sentido ao trabalho que não seja a geração de lucro e capital, como bem coloca Antunes (2005), é um desafio crucial do nosso tempo, porém, não impossível de ser enfrentado. Se consideramos a existência de sua dupla face, significa que pelo mesmo trabalho que reifica e aliena o homem, encontraremos possibilidades de ações que o levem a libertação e a emancipação. O que na verdade determinará esta direção são justamente os projetos políticos, sociais e ideológicos que defendemos, e, conseqüentemente, as práticas sociais que construímos e as que desconstruímos.

Tais reflexões nos conduzem diretamente ao trato com as questões geradas em torno da luta de classes, entendida como cerne do debate em torno do trabalho, especialmente para aqueles que visam defender aos interesses dos trabalhadores, como é o nosso caso, e, por essa razão não pode deixar de ser considerada quando apresentamos esta temática. Portanto, a proposta aqui é construir uma análise conjuntural e política

<sup>1</sup> O termo alienado refere-se à transferência do direito de propriedade para outro. Neste caso, o trabalho torna-se alienado e o trabalhador perde o controle sobre o produto que gera, porque vende sua força de trabalho, dando a ela o sentido de mercadoria. O esforço produzido pelo trabalho para a produção de mercadorias é apropriado por aquele que detém o domínio das forças produtivas, que emprega (FRIGOTTO, 2010a).

dos principais determinantes sociais, políticos e econômicos, tal como sugere o método materialista dialético, permitindo abstrair a realidade caótica para alcançar, pela análise crítica, uma síntese integradora que represente a realidade concreta construída pela elaboração do pensamento. Entendemos que no caso deste artigo a realização desta análise nos exige a explicitação das disputas de poder (luta de classes) presentes na realidade, como também a reflexão sobre os artefatos ideológicos e políticos que organicamente se estruturam para silenciar os sujeitos dominados e subsumidos à lógica dominante.

Especialmente neste trabalho que ora apresentamos os sujeitos silenciados que iremos tratar são os professores. E como objetivo buscaremos compreender como o atual modelo de trabalho destitui o professor de sua capacidade criativa e crítica, para dar lugar a uma prática alienada, resultante da fragmentação do seu trabalho e da aniquilação de sua essência humana e formativa, que, por sua vez, segue exatamente a um *modus operandi* (ANTUNES, 2005) previamente estabelecido pela ideologia dominante e pelo modo de produção vigente. Além disso, considerando a possibilidade de resistência pelo trabalho, nos interessa, ao mesmo tempo, refletir sobre as possibilidades de fortalecer e consolidar uma concepção de professor que tem como perspectiva a práxis enquanto compreensão de trabalho eminentemente humano, especialmente para que sejamos capazes de contribuir para a subversão do que tem sido orquestradamente imposto pelas políticas internacionais, por meio de um falso discurso que parece privilegiar a formação e a profissionalização docente em defesa de uma suposta qualidade educacional.

Este ensaio, caracterizado como revisão bibliográfica, e associado às pesquisas produzidas pela Rede de Pesquisadores sobre o Professor da Região Centro-Oeste (REDECENTRO)<sup>2</sup>, além representar um movimento teórico do autor para compreender o objeto e sua relação com

<sup>2</sup> A REDECENTRO é composta por sete universidades (UFG, UnB, UFMT, UFMS, UFU, Uniube, UFT) e seus respectivos programas de pós-graduação em Educação, e seus respectivos pesquisadores, alunos (mestrandos, doutorandos e iniciação científica) e colaboradores, interessados no aprofundamentos da temática professor, a partir da análise de teses e dissertações sobre o professor defendidas na Região Centro-Oeste.

a totalidade, justifica-se por entender como necessário o fortalecimento do discurso contra hegemônico relacionado ao trabalho docente. Sobretudo porque é notável nas últimas décadas a expressiva ocupação de ideias (*slogans*)<sup>3</sup> e mecanismos ideológicos de controle do professor nos debates políticos e educacionais (SHIROMA, 2003), aliado aos interesses dos organismos internacionais, tendo como meio a reprodução dos ideários tradicionais e conservadores para a formação, a prática e a profissionalização docente.

A exposição da análise empreendida levará em consideração, como propõe Azzi (2012), a compreensão do trabalho docente enquanto categoria geral – trabalho – e os elementos que a compõem dialeticamente, como a formação e a profissionalização. E ainda, a análise de sua especificidade enquanto prática, ou seja, a docência. Tratada aqui como essência do trabalho do professor. Assim, seguiremos nosso estudo orientado pela busca de compreender num primeiro momento “O trabalho docente como componente estruturante do trabalho capitalista”, passando pela análise sobre as “Contradições entre as condições de trabalho, formação e profissionalização docente”, e finalizando com uma reflexão sobre “A práxis como materialização do trabalho docente: tensão entre a resignação e a emancipação do professor”. A expectativas com estes eixos é de chegar à totalidade do objeto investigado e alcançar reflexões que se materializem enquanto proposições para o fortalecimento da práxis no trabalho educativo.

### **O trabalho docente como componente estruturante do trabalho capitalista**

Inicialmente precisamos situar que, enquanto categoria geral, o trabalho é assumido neste ensaio como princípio ontológico. Nesse caso, entendido como algo que constitui a essência humana e a manifestação de tudo que nos forma, nos direciona e ao mesmo tempo nos distingue.

<sup>3</sup> Shiroma (2003) adverte que os documentos que subsidiaram as reformas educativas advindas da década de 1990 no Brasil foram estruturados a partir de *slogans* carregados ideologicamente de um teor positivo em favor da qualificação da produção e da profissionalização em favor do mercado.

Com base em um referencial crítico-marxista, entendemos que é o meio pelo “qual o homem produz suas condições de existência, a história, o mundo propriamente humano, ou seja, o próprio humano” (FRIGOTTO, 2010b, p. 33).

Tal definição nos possibilita adentrar na análise sobre o trabalho docente em sua historicidade e na atualidade, tendo como ponto de referencia a noção de que todo trabalho é, antes de qualquer coisa e/ou finalidade, objetivação humana que fundamentalmente produz relações entre homem e natureza, sujeito e objeto. Assim posto, entendemos que trata-se de uma ação que humaniza e que permite a apropriação de conhecimentos, ideias e funções que cotidianamente, por meios das mais distintas experiências e relações, nos tornam outros.

Julgamos a exposição conceitual elaborada acima como importante, não apenas para demarcar a base epistemológica a qual nos apoiamos, mas para se materializar enquanto ponto de partida para a análise crítica que faremos da atual conjuntura do trabalho docente mediada pelo que lhe é imposto pela sociedade do capital.

Como qualquer trabalho nesta sociedade, o trabalho docente, por sua condição histórica, assume características negativas por estar submetido à exploração (mais valia) e articulado à lógica da acumulação produtiva. Mesmo que suas finalidades sejam diferentes, ora como prestador de serviço público ou como autônomo e liberal na venda do seu serviço, suas condições são de produção e subsunção ao capital (KUENZER, 2011). Sua especificidade está apenas no fato de que o produto gerado não pode ser separado de seu produtor (professor), ou seja, este revela-se como imaterial.

Segundo Kuenzer (2011) essa não materialidade do trabalho do professor é a condição para uma ação de resistência na contramão do que lhe é imposto. Pois, de acordo com autora, tal característica “[...] limita, de certa maneira, a realização do trabalho segundo o modo capitalista, que passa a ser indiretamente, por diferentes mediações que ‘convença’ o trabalhador, pela força ou pela persuasão, a ser artífice da própria exploração” (KUENZER, 2011, p. 678).

A possibilidade de resistência, portanto, existe e está articulada ao que caracteriza o trabalho do professor, ou seja, sua condição não material. Porém, hegemonicamente, o que temos acompanhado por meio da história e nos dias atuais, é uma estreita relação do trabalho do professor, tanto no seu sentido ideológico quanto prático, com a produção de mercadorias em favor do desenvolvimento do capital. E, contraditoriamente, por serem trabalhadores de uma ação não material, porém não menos produtiva, têm suas subjetividades corrompidas, sua formação comprometida e suas condições de sofrimento no trabalho, de desistência e de adoecimento ampliadas (KUENZER, 2011).

Por essa razão, parece vir sendo fundamental a manutenção das ingerências de forças ideológicas e políticas no trabalho e na formação deste trabalhador, por meio da racionalização imposta pelo Estado capitalista, como forma de fortalecimento da ordem vigente (SILVA, 2011). Assim, submetido à lógica de exploração do trabalho, sua possibilidade de questionamento e sua condição de resistência tem se distanciado, uma vez que, tal como os demais trabalhadores atingidos pela crise e proletarianização<sup>4</sup> do trabalho, também vende sua capacidade de produção em situações precárias para “objetivar um resultado com o qual, na maioria das vezes, não concordam. Ou seja, através de seu trabalho, objetivam um produto que é fruto de sua alienação, de sua própria transformação em mercadoria” (KUENZER, 2011, p. 680).

Não é de hoje que este modelo de trabalho determina a ação e o resultado da ação produzida pelo professor. Pelo que nos contam os autores de história da educação e da formação docente (BRZEZINSKI, 1996; LIBÂNEO, 1994; MARTINS, 2006; SAVIANI, 2005), em diferentes contextos de desenvolvimento da humanidade o professor e seu trabalho esteve submetido aos interesses da sociedade e ao modelo de educação/formação que esta empresa hegemonicamente. O que significa que o

<sup>4</sup> O conceito de proletarianização está articulado à condição de trabalho do professor. Neste caso, segundo Oliveira (2004, p. 1133), caracteriza-se “pela perda de controle do trabalhador (professor) do seu processo de trabalho”. Configura-se na perda de sua autonomia e no fato de não reconhecer aquilo que faz e produz a partir do seu próprio trabalho, pois nessa lógica este encontra-se fragmentado.

trabalho e a função social docente esteve sempre diretamente alicerçados em um ideário pedagógico (concepção de educação, de professor e de ciência), ao mesmo tempo em que constitui e materializa o que este ideário propõe enquanto prática educativa (RONCATO, 2013).

Mas, demarcadamente, o modelo de trabalho com qual convivemos hoje ainda tem fortes relações com um ideário positivista, orientado pelos preceitos modernos e iluministas, e permanentemente aprimorado para atender a estrutura produtiva. No campo da educação e do trabalho docente este ideário pode ser reconhecido por meio das ações pragmáticas e da racionalização técnica, que, historicamente, tem sido fundamental para impor normas, estruturas e comportamentos às relações humanas e sociais (MAGALHÃES, 2014). Deste modo é possível reconhecer a origem da ênfase dada ao conhecimento prático no trabalho docente, com a finalidade de contribuir para o aperfeiçoamento e aprimoramento técnico, atendendo as expectativas de um *modus operandi*, cada vez mais racionalizado e imbuído pela ideia da produção de competências (ANTUNES, 2005), característico do receituário imposto pela estrutura fabril e gerencialista que determina a organização da vida em sociedade.

As transformações de ordem social e políticas advindas da década de 1990 no Brasil é um marco histórico importante para compreendermos o atual modelo de trabalho que impera nas ações promovidas pelo professor. A partir daquele contexto uma nova organização econômica passa a ser implementada no país, baseado em princípios e leis orientadas pela ideologia neoliberal, com o objetivo de fortalecer ainda mais as forças produtivas que gerem o capital.

As políticas de governo naquele momento, iniciada com o primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-1998) e mantida nos governos subsequentes e atuais, corroboraram fundamentalmente para este processo, especialmente porque se articularam com os interesses econômicos, adotando as políticas sociais instituídas e proclamada pelos organismos internacionais, como o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e

o Fundo Monetário Internacional (FMI), como bem trata autores como Gomide (2010), Shiroma e Evangelista (2008) e Torriglia (2005). Assim, subordinado a estas organizações, o Estado passou a contribuir de forma eficaz para o incentivo ao “livre comércio, privatização e desregulamentação trabalhista, com redução de investimentos na área social. Ideologicamente, incorporou princípios liberais que legitimam valores de competitividade e direitos individuais” (MAGALHÃES, 2014, p. 2).

Rodríguez (2008) revela que é anterior a este contexto mencionado acima, a presença e a forte inserção dos organismos internacionais, principalmente da Unesco, no debate sobre o trabalho e as políticas educacionais na América Latina. Demonstrando que já há algum tempo vêm conseguindo pautar os direcionamentos produzidos pelas reformas políticas em favor do ideário pragmático, técnico e preocupado com a “qualidade educacional” cujo foco está no desenvolvimento do mercado. Ocorre que na década de 1990, em decorrência da reestruturação produtiva, a necessidade de conter ainda mais a classe trabalhadora, designando a ela discursos e linguagens próprias do modo dominante de compreender a realidade, fez com que as novas estratégias fossem colocadas em pautas pelos organismos internacionais, na tentativa de tornar supostamente neutralizadas as propostas de reconversão<sup>5</sup> profissional anunciada pelas grandes empresas e multinacionais (SHIROMA; EVANGELISTA, 2008).

Para qualificar esta análise sobre as transformações no mundo do trabalho e suas relações com a educação e os interesses econômicos, Shiroma e Turmina (2011) dão destaque a sutileza ideológica muito bem projetada e presente na realidade, que tem conduzido a sociedade a um processo de formação e qualificação profissional com o propósito de construir um trabalhador de novo tipo. Analisando os discursos produzidos pela Unesco, especialmente aqueles presentes no relatório Delors (1996), as autoras revelam a existência de uma concepção de

<sup>5</sup> Citando Rodrigues e Archar (1995), Shiroma e Evangelista (2008) descrevem o termo reconversão profissional como algo empregado para pautar o processo de organização no trabalho produzido para transformações no campo da tecnologia e da produção nas empresas. Refere-se, segundo as autoras, à ideia de requalificação profissional para atender as demandas do mercado.

trabalho hegemônica, que tem como princípios as noções de eficiência, flexibilidade, funcionalidade, empreendedorismo e responsabilidade. E ao fazer essa análise associam este discurso aos objetivos persuasivos do empreendedorismo, com a diferença de que os relatórios dos organismos oficiais acabam influenciando diretamente as formações profissionais, os currículos escolares e os contextos de formação de professores, tendo em vista que o Brasil está inserido nas metas da agenda política internacional.

Segundo Oliveira (2004, p.1131), as reformas políticas e educacionais implementadas no Brasil e na América Latina a partir de 1990 tiveram um duplo enfoque: a constituição de um modelo de educação voltada fundamentalmente para o trabalho, ou melhor, para as demandas do mercado de trabalho; e a valorização da ideia de educação enquanto meio disciplinador da pobreza. Por essa razão, como forma eficaz para gerir e orientar o sentido atribuído ao trabalho, tais reformas educacionais foram “[...] marcadas pela padronização e massificação de certos processos administrativos e pedagógicos, sob o argumento da organização sistêmica, da garantia da suposta universalidade, possibilitando baixar custos ou redefinir gastos e permitir o controle central das políticas implementadas.”

Na prática o que pôde ser acompanhado foi um processo bem articulado entre política, economia e educação, onde o trabalho docente, assim como o trabalho de modo geral, sofreu e ainda sofre com as condições de bastante intensificação e precarização, especialmente no que se refere às possibilidades de empregabilidade. A título de exemplo sobre o que isso representa enquanto instabilidade do trabalho vinculado ao magistério, podemos citar a ausência de valorização da carreira docente, baixos salários, um grande número de mão de obra barata e facilmente explorada (contratos temporários) e perda de direitos trabalhistas (OLIVEIRA, 2004).

Kuenzer (2011) nos chama a atenção sobre esta realidade destacando que tal condição presente no trabalho do professor, engendrada pelo modelo de acumulação flexível<sup>6</sup>, os levam na maioria

<sup>6</sup> Modelo caracterizado pelo aparecimento de novos setores de produção, de organização do mercado e do comércio, e de novas ofertas de serviços financeiros e inovações tecnológicas. Tem como

das vezes a aceitar, de maneira resignada, as mais diversas dificuldades, muitas vezes inimagináveis, como forma de manutenção do emprego. E, como consequência desta concepção política, torna-se acentuada a ênfase sobre a valorização do desenvolvimento individual, do isolamento, da fragmentação do trabalho e da instrumentalização técnica com o foco no alcance de resultados. Tais desdobramentos, por sua vez, e de modo contraditório, são especificidades que tornam o trabalho docente pesado e intensificado, capaz de produzir no docente tamanho sofrimento que o leva à síndrome da desistência<sup>7</sup>.

Oliveira (2004) corrobora com essa reflexão sobre a proletarização do trabalho docente, afirmando que os ditames políticos voltados à educação (reformas educacionais) advindos de 1990, ao colocar o professor como centro de um projeto voltado para a elevação, mínima necessária, da qualidade educacional às massas, instituiu nesta profissão uma crise de identidade e uma situação de constrangimento. Crise de identidade porque, diante da realidade complexa e organizada pelo sistema capitalista, tem estado presente no cotidiano do professor a exigência de novas funções, como o assistencialismo social, o cuidado com a saúde e o bem estar psíquico dos alunos, deixando-o entender que muitas vezes sua função fundamental de ensinar não seja a mais importante. Já o constrangimento de deve a ênfase dada ao trabalho do professor como algo fundamental para elevar a qualidade do ensino, e que, cruelmente, faz recair sobre ele a responsabilidade pelo sucesso e pelo fracasso dos programas educacionais.

Como forma de contornar esta possível desistência ao trabalho docente na atualidade, já que contraditoriamente e estruturalmente

---

princípio a acentuação à competitividade e ao uso de recursos tecnológicos, favorecendo as desigualdades entre diferentes regiões e setores da sociedade (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2001).

<sup>7</sup> Citando Codo (1999), Kuenzer (2011, p. 682) apresentada a síndrome da desistência como ação referente ao sofrimento advindo “da contradição entre a consciência do que pode e deve fazer e o que efetivamente se consegue fazer”. Ou seja, esse sofrimento está na tensão promovida pela condição imaterial do trabalho docente, que permite, ao mesmo tempo, identificar espaço para a formação da consciência e para a sua objetivação de modo reificado. Por essa razão, frente a precarização e exploração do seu trabalho, há uma frustração por parte do professor, especialmente por entender que seu trabalho não deixou de ser trabalho, no entanto é mercadoria.

entende-se como necessário o aumento de professores para a elevação da qualidade educacional empresarial, alguns mecanismos de controle foram estabelecidos pelo campo político visando minimizar as crises no trabalho e os sinais de resistência por parte dos professores/trabalhadores, mas sem prever qualquer investimento nesta carreira do ponto de vista salarial, estrutural e social (OLIVEIRA, 2004).

Entre estes mecanismos, Shiroma e Schneider (2013) destacam a proposta de Avaliação do Desempenho Docente (ADD) produzida pelos organismos internacionais nos últimos anos, em especial pelo Banco Mundial, a partir da noção de que os recursos voltados à educação, quando limitados, como é o caso da América Latina, exige da ação política uma melhor regulação para alcançar os resultados almejados. Entendida desta forma, a ADD é apresentada como mais um meio de racionalizar os custos com a educação, incluindo aqui baixo investimento com a formação de professores, perspectivando uma ação política “cujos resultados afetariam o desenho dos currículos e programas de formação inicial e contínua de professores, no sentido de adequá-los aos padrões de competência esperados dos docentes” (SHIROMA; SCHNEIDER, 2013, p. 92).

É engenhosa a forma como ideologicamente o capital converte o trabalho do professor para atender suas exigências. Além da ênfase dada ao saber prático na sua ação e no desempenho de sua função social, as ações voltadas à profissionalização desta prática se apresentam na verdade mais como uma desprofissionalização, capaz de destituir do professor sua competência intelectual, retirando sua autonomia, tornando-o *expert*<sup>8</sup> na realização de tarefas, técnicas, no aprimoramento das produções e na sujeição às competições e às avaliações por recompensas (MAGALHÃES, 2014). Exatamente o oposto do que seria a condição de seu trabalho enquanto práxis, ou seja, histórico, balizado pelo conhecimento e com a “complexa finalidade [...] de mediar o processo de constituição do ser humano” (QUEIROZ, 2014, p. 42).

<sup>8</sup> Segundo Magalhães (2014, p. 14) o professor como expert é “um especialista, um trabalhador multitarefas, que se envolve em atividades de gestão, planejamento, elaboração de projetos, pesquisas, orientações, organização de currículos, avaliação de processos, realiza variadas atividades em sala de aula, crendo (subjetivamente) ser necessário realizar todas as tarefas que lhe são postas”.

## Contradições entre as condições de trabalho, formação e profissionalização docente

Muito do que vimos falando anteriormente sobre o trabalho docente está diretamente articulado com as questões em torno da formação e da profissionalização do professor. Por uma perspectiva dialética não há como deixar de relacionar e entender tais conceitos como parte de uma única estrutura. Afinal, as mesmas condições de trabalho e de profissionalização docente, são também as mesmas que engendram as condições de formação do professor. O importante de se reconhecer e explicitar neste caso são contradições que ocorre entre as condições de trabalho, especialmente aquilo que vem sendo exigido e destinado ao professor na atualidade, e suas reais condições de formação.

Deste modo, tendo como referencia o traço histórico apresentado anteriormente, julgamos pertinente destacar algumas ações designadas à formação e a profissionalização docente nas últimas décadas, com o intuito de caracterizar o que representa e como se apresenta o atual modelo de formação de professores no Brasil e seus impactos para o trabalho docente.

Como já mencionamos, a história das ideias pedagógicas é reveladora e expressa um movimento orgânico entre o projeto de sociedade e suas perspectivas para a educação, e conseqüentemente para a formação de professores (MARTINS, 2010). Porém, tal movimento, como parte desta sociedade, apresenta também espaços para as contradições<sup>(continua)</sup> e as disputas ideológicas. Ou seja, nunca deixou de sofrer interferências das ações mais conservadoras (pedagogias tradicionais, escolanovista, tecnicista), como também das ações mais críticas, contra hegemônicas e emancipadoras (pedagogia libertadora e histórico-crítica). Por essa razão identificamos também no debate sobre a formação de professores espaços para a promoção de rupturas políticas e epistemológicas (SAVIANI, 2010).

No campo acadêmico e político há concordância por parte de diferentes autores (GUIMARÃES, 2008; BRZEZINSKI, 2002;

(conclusão)  
SOUZA; MAGALHÃES, 2011; SHIROMA; EVANGELISTA, 2003) de que o professor e sua formação têm estado presente e em evidência nas últimas décadas. Acredita-se que isso se deve necessariamente as reformas políticas do final do século XX, materializada por meio de leis que passaram a direcionar a educação de um modo geral, fortemente articuladas com os objetivos<sup>9</sup> propostos pelos organismos internacionais com vista a uma educação cujo critério de qualidade estão alicerçados no pragmatismo e no tecnicismo empresarial, representado pelo que Saviani (2010) denomina de ideário neoprodutivista<sup>10</sup>. E neste caso, ao falar dos marcos legais, é impossível não nos referirmos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/1996 (LDB), que emerge da tentativa de recolocar o país em uma nova estrutura de educação, necessariamente mais eficiente, julgando como fundamental para este processo a formação de professores em nível superior<sup>11</sup> como base para elevar a qualidade do ensino fundamental.

Ao instituir novas metas e estruturas para a formação superior, a LDB se apoia nos preceitos neoliberais. Por essa razão, segundo Cury (1997), acaba conduzindo a educação superior a aproximar-se da noção de produto, estabelecendo regras à universidade baseadas nos critérios de flexibilidade curricular e avaliação. Para a formação de professores soma-se a esta legislação<sup>12</sup>, em momento posterior, as Resoluções 01/2002 e 01/2006 que tratam das diretrizes curriculares para a formação de professores para a educação básica e para a formação em pedagogia respectivamente, ambas reforçando a lógica de flexibilização curricular

<sup>9</sup> Os objetivos estão articulados à concepção de educação liberal, submetida às leis de oferta e demanda. Eles estão presentes em documentos produzidos pelos organismos internacionais. Dentre eles Rodríguez (2008) cita: o estudo sobre educação básica do BM, La educación primaria. Documento de Política (1992); e Projeto Principal de Educação para América Latina e o Caribe (1984), da Unesco.

<sup>10</sup> Saviani (2010) apresenta o ideário neoprodutivista como uma representação de um modelo de escola e de formação pautado e orientado pelo que advém da estrutura de mercado. Dentro deste ideário ele inclui o que denomina de suas variantes: o neoescolanovismo, o neotecnicismo e o neoconstrutivismo.

<sup>11</sup> A LDB n. 9.394/1996 estabeleceu o prazo de dez anos para que todos os professores sejam formados em nível superior.

<sup>12</sup> Ao rever as leis que historicamente vem contribuindo para o processo de desprestígio da formação do professor, Brzezinski (2002) destaca: a lei 5.540 de 1968, Lei da Reforma Universitária; a Lei n. 5.692, de 1971, que buscou a profissionalização do aluno no ambiente escolar; e a LDB atualmente em vigor (Lei n. 9.394, de 1996), bem como toda legislação dela decorrente dela.

como estratégia para atendimento às necessidades e expectativas do mercado.

Para Brzezinski (2002), tais legislações foram determinantes no país para o fortalecimento de um projeto de desqualificação da carreira e da formação docente, sobretudo porque propuseram (no caso da LDB) que a formação dos professores passasse a ocorrer em instituições de ensino superior onde não há, necessariamente, a articulação entre ensino e pesquisa. Além disso, para a autora, o texto produzido e apresentado nestes documentos permite a compreensão, de modo intencional obviamente, e vista por nós como equivocada, de que a função social do professor e seu trabalho restringe-se a prática e a forma tradicional de transmitir o conhecimento.

Estes marcos legais repercutem hoje diretamente no trabalho e na formação de professores. Foram responsáveis por legitimar uma concepção de formação fragmentada, aligeirada e subsumida aos interesses da iniciativa privada. Deste então, a formação de professores toma novos rumos no país, influenciada pela ideia de profissionalização oriunda de um modelo globalizador e hegemônico de formação de professores (MAGALHÃES, 2014). Dentre estes novos rumos destaca-se a progressiva oferta de cursos presenciais, semipresenciais e a distância para a formação docente, tendo como caminho prioritário as instituições de ensino privadas (PEREIRA; MINASI, 2014). Cursos estes que, em sua maioria, concordando com Magalhães (2014), são de duvidosa qualidade. Especialmente porque tende a corresponder diretamente a formação imediatista, prática e aligeirada. Como se a formação de professor fosse instrumental e sem qualquer especificidade epistemológica, política e conceitual que precisasse ser mais bem compreendida pelos próprios docentes em formação.

A formação universitária, portanto, assume amplamente, com todo o cuidado para não generalizar, a lógica da “Qualidade Total”, também representada pela ideia de “Qualidade Empresarial”. Que, segundo Brzezinski (1996, p. 111), fez tornar concreto o pensamento

neoliberal, buscando “submeter especialmente a educação, a saúde, o emprego e até a satisfação das necessidades elementares do homem a critérios mercadológicos”. Por essa razão, passa a ser amplamente e ideologicamente difundida a ideia da prática como componente exclusivo do trabalho docente. Repercutindo na valorização da ideia de que basta saber fazer, e culminando no que autores como Martins (2010) e Moraes (2009) vão denominar como descarte da teoria e recuo da teoria, respectivamente.

Por tudo que foi exposto enquanto dado histórico é que podemos compreender a origem do forte apelo à noção de competência<sup>13</sup> associada à ideia de qualificação profissional de ordem gerencialista e empresarial. Entendida como determinante para o desenvolvimento do projeto de sociedade em pauta, a noção de competência do professor passa a ser desenhada no seu processo de formação como algo moldável, adaptável e de fácil instrumentalização. Assim, no bojo deste processo ganha ascensão as ideias e teorias orientadas pela “epistemologia da prática” (SCHÖN, 2000; PERRENOUD, 1993; TARDIF, 2002), baseada na compreensão de que a formação e o trabalho dos professores é orientado basicamente por um conhecimento prático, possível de ser construído a partir de uma reflexão produzida na mediação com as situações concretas do cotidiano. Portanto, ideologicamente, reforçam a desvalorização da formação e do trabalho do professor, a partir da ideia de que trata-se de uma prática social que não requer uma formação de profundidade teórica, sobretudo porque nesta lógica, o professor não é produtor de conhecimento, mas sim um reproduzidor de normas, regras e conhecimentos de ordem prática e operacional (SILVA, 2011).

Pela análise que vimos fazendo compreendemos que, sob a luz do paradigma conservador e positivista, a formação docente tem estado hegemonicamente comprometida com os interesses da classe hegemônica

<sup>13</sup> Segundo Torriglia (2005) a subsunção da formação docente à noção de competências é o novo âmbito epistemológico em questão. Que sucumbe a ideia de produção do conhecimento na formação docente, para dar lugar ao desenvolvimento de competências (usar, fazer e interagir), tal como propõe os organismos internacionais.

e com uma educação eficiente e de qualidade, no seu sentido econômico e burocrático. Algo que, na visão dos reformistas e gerencialistas da educação, requerer a figura de um professor como profissional capaz de dar respostas aos problemas imediatos da escola, assumindo também, para além da sala de aula, funções de gestão e organização do tempo escolar para o planejamento, avaliação e elaboração de projetos, conforme descreve Oliveira (2004) ao tratar da composição da função social docente a partir das reformas educacionais.

Foram estes encaminhamentos que conduziram a um processo de recrudescimento da ideia de profissionalização do trabalho docente, como inteligente mecanismo de cooptação da própria classe por meio de discursos que supostamente parecem colocar o professor em condições mais favoráveis (fetichismo da profissionalização), mas, sobretudo, como forma de controle dos professores, ou seja, como meio para viabilizar o acesso ao conhecimento suficientemente necessário para atender aos critérios de qualidade educacional proposto pelas políticas internacionais, mas insuficientemente previsto e planejado para manter a classe como inofensiva e acrítica sobre suas próprias condições de trabalho (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003).

Sendo assim, fica claro que as contradições existentes entre as condições objetivas (intensificação, proletarianização, precarização e valorização) e as políticas e práticas voltadas à profissionalização e a formação docente são estruturais. Elas compõem um projeto de sociedade que tem o professor e a ação promovida pela docência, o ensino, como partes fundamentais para o desenvolvimento da sociedade capitalista, mas especialmente para a manutenção da ideologia dominante (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003; MAGALHÃES, 2014). O compromisso que parece estar colocado é o de embrutecer cada vez mais os professores, levando-os, por uma nova concepção de identidade docente, (des) profissionalizada e desintelectualizada, à naturalização da exploração e da reificação do seu trabalho, inviabilizando-os de inserir em movimentos coletivos e sindicais (SOUZA; MAGALHÃES, 2013 *apud* MAGALHÃES,

professor (BRZEZINSKI, 2012). Concepção esta que se articula ao que vem sendo amplamente defendido e assumido pelas associações de classe, como é o caso da Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (Anfope), que trabalha em favor do fortalecimento de uma identidade profissional docente coletiva.

Dentro desta perspectiva de trabalho docente que assumimos, outros elementos podem ser incluídos aqui na tentativa de elucidarmos o que se configuraria como trabalho numa concepção crítica e emancipadora. Até porque, o intuito com esta produção é também contribuir com o debate que almeja o alcance da práxis como elemento indispensável à formação e ao trabalho do professor, na busca de retirá-lo de sua resignação ideológica e política. E entendemos que este caminho não é só necessário, mas também possível, considerando que em diferentes momentos da história da formação docente houve espaço também para um discurso de contra hegemonia.

A práxis é o nosso ponto de referencia porque tem em sua gênese conceitual, de ordem marxiana, a necessidade de romper com qualquer fragmentação, especialmente aquelas que tendem a colar de um lado e de outro lado partes que necessariamente se entrecruzam dialeticamente para explicar e compreender a realidade, como é o caso da relação teoria e prática. A práxis, portanto, é compreendida neste texto como atividade humana e potencialmente transformadora, devido a sua capacidade de possibilitar que o homem se humanize (VÁSQUEZ, 1977), ou seja, que resgate o sentido ontológico e omnilateral do trabalho. E, como trabalho imaterial, o trabalho docente enquanto práxis apresenta ainda mais brechas e possibilidades de resistência, especialmente porque pela ação subjetiva que o professor emprega na atividade de ensino ele pode reconhecer verdadeiramente suas condições trabalho e propor ações para agir sobre ela. Nessa perspectiva entende como necessário compreender a história e perceber por ela, que toda e qualquer prática, assim como a do professor, é “transitiva, datada, histórica, estabelecida pelos homens graças a sua capacidade simbolizadora” (MAGALHÃES, 2004, p. 157).

Do ponto de vista do trabalho, a práxis implica reconhecer a indissociabilidade da teoria e prática. E isso se expressa como atividade humana que age sobre a realidade para transformá-la, destituída de qualquer ação utilitária. Portanto, parte da compreensão dialética de que é preciso conhecer (teoria) para transformar (prática social concreta), pois pelo conhecer somos capazes de estabelecer finalidades que sugerem a transformação da realidade (SILVA, 2011).

Por essa perspectiva, recaem sobre o trabalho docente todas as reflexões que trouxemos neste artigo e que explicitam os interesses de classe, que, fundamentalmente e historicamente, têm tornado a docência uma ação utilitária, praticista, imediatista e conformista. Por essa via, torna-se possível afirmar a urgência, em favor dos próprios professores, de reconhecer a natureza do trabalho humano como constitutiva e constituinte do trabalho docente, tal como defendemos no desenvolvimento deste artigo, apoiados em Antunes (2002), Frigotto (2010a) e Marx (2008). Isso significa recusar qualquer forma de proletarização e intensificação, política e ideológica, apoiando na ideia de que a docência não pode ser equiparada ao modelo de trabalho fragmentado. Trata-se de um trabalho “inteiro”, como afirma Azzi (2012, p. 47), já que “[...] o ato de ensinar, mesmo sendo composto por atividades diversas e podendo ser decomposto metodologicamente, só pode ser desenvolvido em sua totalidade”.

Do ponto de vista da profissionalização, o conceito de trabalho docente enquanto práxis permite apropriar deste conceito atribuindo a ele valores na contramão do que originalmente foi empregado pelos interesses capitalistas de organização e sistematização da profissão. Pois, ao conhecer a realidade a partir do próprio saber produzido sobre ela, torna possível identificar que o projeto de profissionalização docente hegemônico, supostamente defensor da ideia de uma valorização profissional, no caso da profissão docente, caracterizou-se mais como uma desprofissionalização, como tratamos anteriormente. A segunda via (contra hegemônica) deste conceito implica, portanto, reconhecer a

profissionalização como parte do conceito de políticas para a formação docente, ou políticas docente, como propõe Tello (2013). Onde se incluem diferentes componentes que constituem materialmente (condições de trabalho, de formação, de proletarização) e subjetivamente (valorização e reconhecimento profissional) a profissão professor.

A profissionalização nesse sentido emerge como “saída defensiva dos trabalhadores da educação aos processos de perda de autonomia no seu trabalho e de desqualificação” (OLIVEIRA, 2004). Para além da luta por melhores condições de trabalho, segundo Magalhães (2014), esta concepção contra hegemônica e emancipadora de profissionalização requer o estabelecimento de contornos para a formação, tanto inicial como continuada; efeitos positivos na remuneração e no plano de carreira, incluindo os aspectos relacionados à jornada de trabalho; e, não menos importante, a necessidade de compor uma associação coletiva, como os sindicatos.

Mas é preciso situar que todas estas propostas, mediadas pela noção de práxis, com a finalidade de produzir pelo trabalho docente o seu verdadeiro sentido hominizador, exige considerar a relação dialética com a formação, como destacamos neste artigo. Afinal, se “a efetivação da práxis requer a concorrência das forças naturais do homem e da sua capacidade de pensar, idealizar, projetar, prever finalidades para a ação, isto é, requer que o homem ponha em movimento sua capacidade teórico-prática” (QUEIROZ, 2014, p. 44). A formação não é só a parte deste processo, mas também o meio de alcançar, pela análise, as sínteses e as mediações necessárias para propor outra perspectiva de trabalho ao professor.

A formação por esse viés contra hegemônico se materializa se compreendermos que há em sua função o compromisso fundamental com a formação científica e intelectual, que emancipe o professor (LIMONTA; SILVA, 2013). E nesta direção, em diálogo com Fernandes e Cunha (2013), chegamos ao entendimento de que se faz necessário, na perspectiva da práxis: compreender a universidade como espaço

legítimo para a formação de professores, tendo a pesquisa como aliada neste processo; valorizar o conhecimento científico e pedagógico; politicamente assumir a formação acadêmica para todos os níveis de ensino; orientar-se por uma base epistemológica crítica, que supõe a práxis; assumir a docência como tarefa complexa e dotada de sentidos que precisam estar articulados entre formação (universidade), escola e aluno; valorizar e qualificar os espaços de trabalho, entendidos como lugares para a formação humana.

Assim podemos construir um discurso voltado ao trabalho docente numa perspectiva emancipadora. Neste caso, carregado de intencionalidade prática, mas não uma prática que fale por si mesma e imediatizada, e sim uma prática consciente e que permita ao professor “compreender as relações, as conexões, as estruturas internas, as formas de organização, as relações entre parte e totalidade, as finalidades, que não se deixam conhecer no primeiro momento, quando se percebem apenas os fatos superficiais, aparentes, que ainda não se constituem em conhecimento”. Ou seja, algo que só pode ser alcançado se, pelo exercício da práxis, conseguirmos abstrair a realidade (concreto) e reinterpretá-la, mas objetivando transformá-la pela ação do pensamento (KUENZER, 2000, p. 11-12).

Nosso objetivo é a materialização desta perspectiva acima tratada, que, por sua vez, é entendida por nós como possibilidade de colocar o trabalho docente em condições mais humanas, respeitadas e dignas em relação à relevância que acreditamos ter os seu trabalho em sociedade. E para ser alcançada faz-se necessário, fundamentalmente, o reconhecimento da necessidade de retirar o professor de uma ação resignada, por meio de uma concepção de formação e de profissionalização docente que permita ao docente, pela análise concreta de seu trabalho e sua função social, o alcance crítico da totalidade e da realidade em que vive para nela poder atuar.

## Referências

ANTUNES, Ricardo. Apresentação. A crise da sociedade do trabalho: fim da centralidade ou desconstrução do trabalho? In: O caracol e sua concha. Ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

BRZEZINSKI, Iria. A questão da qualidade: exigência para a formação dos profissionais da educação sob a perspectiva da ANFOPE. Revista da Faculdade de Educação. São Paulo. v. 22, n. 2, p. 109-130. 1996.

BRZEZINSKI, Iria. Profissão professor: identidade e profissionalidade docente. Brasília: Plano Editora, 2002.

BRZEZINSKI, Iria. Debates contemporâneos sobre formação e valorização dos profissionais da educação e o Plano Nacional de Educação (2012-2021). Revista de Ciências Humanas. v. 13. n. 20. p. 11-27. 2012.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de; DOURADO, Luiz Fernandes. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. Educação e Sociedade, ano XXII, n. 75, ago 2011. Campinas – SP: Cedes, 2001. p. 67-83.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Reforma universitária na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 101, p. 3-19, jul. 1997.

FERNANDES, Cleoni Maria Barbosa; CUNHA, Maria Isabel da. Formação de professores: tensão entre discursos, políticas, teorias e práticas. Revista Interação – Formação, profissionalização docente e práticas educativas. v. 38. n. 1, 2013

FRIGOTTO, Gaudêncio. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). *A experiência do trabalho e a Educação Básica*. 3 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010a.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e crise do capitalismo real*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010b.

GOMIDE, Angela Galizzi Vieira. Políticas da Unesco Para formação de Professores no Brasil: uma leitura da desqualificação da educação brasileira. *Cadernos de Pesquisa*, n. 11, 7, 2010.

GUIMARÃES, Valter Soares. Docência Universitária. In: *I Colóquio Internacional sobre Ensino Superior, 2008, Feira de Santana/BA*. I Colóquio internacional sobre Ensino Superior - Ensino Superior: complexidade e desafios na contemporaneidade. v. 1. p. 1-13. 2008.

KUENZER, Acácia Zeneida. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. Texto apresentado na Sessão Especial “Competências em Educação e Formação de Professores” na 25ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu-MG, 2000. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/25/ts25.htm>

KUENZER, Acácia Zeneida. A formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios. **Educação e Sociedade** [online]. v.32, n.116, p. 667-688.2011

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1994.

LIMONTA, Sandra Valéria; SILVA, Kática Augusto Curado da. Formação de professores, trabalho docente e qualidade de ensino. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria. *Qualidade da escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores*. Goiânia: CEPED: América, 2013.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. Profissionalização docente no contexto da universidade pública: condução do professor à expertise. In: SOUZA, Ruth Catarina C. R. de; MAGALHÃES,

Solange Martins Oliveira. Poíesis e Práxis II – Formação, profissionalização, práticas pedagógicas. Goiânia, Kelps, 2014.

MANACORDA, Mario Alighiero. O que é trabalho? In: Marx e pedagogia moderna. Campinas, SP: Alínea, 2007.

MARTINS, Lígia Márcia. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton. Formação de professores. Limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

MARX, Karl. Contribuição à crítica da economia política. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. “A teoria tem consequências”: indagações sobre o conhecimento no campo da educação. Educação e Sociedade, vol. 30, n. 107, maio/ago. 2009.

OLIVERIA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

PEREIRA, Alexandre Macedo; MINASI, Luís Fernando. Um panorama histórico da política de formação de professores no Brasil. Revista de Ciências Humanas. Viçosa – MG, v. 15, n. 24, p. 7-19, 2014.

PERRENOUD, Philippe. Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote. 1993.

QUEIROZ, Vanderleida Rosa de Freitas e. O mal-estar e o bem-estar na docência superior a dialética entre resiliência e contestação. 2013. 257f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

RODRÍGUEZ, Margarita Victoria. Reformas educacionais e proletarianização do trabalho docente. Acta Scientiarum. Maringá-PR, v. 30, n. 1, 2008.

RONCATO, Rodrigo. As concepções de professor e suas influências para a formação docente em Educação Física. 2013. 226f. Dissertação

Práxis Educacional	Vitória da Conquista	v. 12, n. 23	p. 223-249	set./dez. 2016
--------------------	----------------------	--------------	------------	----------------

(Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

SAVIANI, Dermeval. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Revista Educação**. v. 30. n. 02. 2005.

SAVIANI, Dermeval. História das ideias pedagógicas no Brasil. 3. ed. rev. São Paulo: Autores Associados, 2010.

SILVA, Kática Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. *Revista Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 17, n. 32, p. 13-31, jan/abr. 2011.

SCHÖN, Donald. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SHIROMA, Eneida Oto. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de (Org.). Iluminismo às avessas. Produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. A mística da profissionalização docente. *Revista Portuguesa de Educação*. Braga: Universidade do Minho, vol. 16, n. 2, 2003.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Redes para reconversão docente. In: FIUZA, Alexandre Felipe; CONCEIÇÃO, Gilmar Henrique da. (Orgs.). Política, educação e cultura. Cascavel: EDUNIOESTE, 2008.

SHIROMA, Eneida Oto; TURMINA, Adriana Cláudia. A (con) formação do trabalhador de novo tipo: o “ensinar a ser” do discurso de autoajuda. Anais da 34ª Reunião Anual ANPED. Educação e Justiça Social. Natal: RN. Outubro de 2011.

SHIROMA, Eneida; SCHNEIDER, Mara Cristina. Avaliação de desempenho docente: contradições da política “para poucos” na era do “para todos”. *Revista Interação - Formação, profissionalização docente e práticas educativa*. v. 38, n. 1, 2013.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. *Linhas Críticas*. Brasília, DF, v. 17, n. 32. 2011.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira (Org.). Pesquisas sobre professores(as): métodos, tipos de pesquisas, temas, ideário pedagógico e referências. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis-Rj: Vozes, 2002.

TELLO, César. La profesionalización docente em Latinoamérica y los sentidos discursivos del neoliberalismo: 1990-2012. **Interação – Formação, profissionalização docente e práticas educativas**. v. 38, n. 1, 2013.

TORRIGLIA, Patrícia Laura. Brasil e Argentina: uma compreensão histórica-política da formação docente. 28ª. Reunião da Anped, 2005.

VASQUEZ, Adolfo Sanchez. Filosofia da praxis. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

*Dr<sup>a</sup> Solange Martins Oliveira Magalhães*

Universidade Federal de Goiás - Brasil

Programa de Pós-Graduação em Educação - UFG

RedeCentro – Rede de Pesquisadores sobre professores da região Centro-Oeste

E-mail: solufg@hotmail.com

*Doutorando Rodrigo Roncato Marques Anes*

Universidade Estadual de Goiás - Brasil

RedeCentro – Rede de Pesquisadores sobre Professor do Centro-Oeste

E-mail: rodrigoroncato@hotmail.com

*Recebido em: 18 de junho 2015*

*Aprovado em: 17 de agosto de 2015*