

AUTONOMIA DOCENTE E AS IMPLICAÇÕES DA REFORMA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Francisca Missilene Muniz Magalhães

Pedagoga

Mestra em Universidade do Estado do Pará, UEPA

RESUMO

O presente trabalho apresenta uma discussão sobre a autonomia docente frente às reformas educativas implementadas a partir dos anos de 1990. Os objetivos do texto são discutir a autonomia docente e identificar as implicações das reformas educacionais implementadas a partir dos anos de 1990 para o profissional do magistério do ensino superior, visto que afeta de forma significativa o trabalho docente como construção intelectual, profissional e autônoma. Para o alcance dos objetivos foi feita a pesquisa bibliográfica sobre o tema. A autonomia docente constitui-se um importante instrumento de luta na construção de um profissional engajado com a transformação social e educacional, com a consolidação de sua categoria e de seu trabalho. No entanto, a educação superior no Brasil encontra-se em um momento de grandes reformulações políticas e nesse cenário a autonomia docente é afetada por políticas regulatórias que reorientam o trabalho aos moldes do mercado e trazem a ameaça de proletarização, caracterizada pela perda de controle do professor do seu processo de trabalho e de sua autonomia. Falar em autonomia não significa recorrer a mais uma margem de manobra, mas sim uma maior capacidade de intervir nas decisões políticas pelas quais se cedem responsabilidades às escolas, em função do desenvolvimento do bem comum. Não se pode abordar a autonomia do professor desconectada de uma clara consciência do papel social e político que deve desempenhar, como profissional e intelectual.

Palavras-chave: Autonomia Docente. Reforma da Educação Superior. Regulação.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Superior Brasileira vem passando por profundas mudanças movidas por uma ampla reforma estrutural nas universidades, desencadeadas mais fortemente a partir da década de 1990, com a intensa implementação de políticas neoliberais no setor educacional, o que afeta conseqüentemente a autonomia e a organização do trabalho docente. Este texto tematiza a autonomia docente no contexto das reformas para a Educação Superior. Essa motivação deveu ao questionamento do fato do professor ainda não ser reconhecido como uma categoria consolidada por sua profissionalidade, como crítico intelectual e interventor da realidade social.

Esse trabalho apresenta o objetivo de discutir a autonomia docente e identificar as implicações das reformas da educação superior implementadas a partir dos anos de 1990, visto que esta afeta de forma significativa o trabalho docente como construção intelectual, profissional e autônoma.

Para o alcance desses objetivos foi realizado um estudo teórico de cunho bibliográfico sobre a discussão da autonomia docente, as políticas para o Ensino Superior e o trabalho docente. Trata-se, portanto,



de um investimento teórico desenvolvido a partir da pesquisa bibliográfica que segundo Lakatos (2004, p. 57) procede ao “levantamento de toda a bibliografia já publicada e que tenha relação com o tema”.

A leitura, exame e discussão desse material objetivam reunir elementos para compreensão e análise do foco específico deste estudo, a partir da sistematização de definições, conceitos, categorias e temas ligados à fundamentação teórica da autonomia docente no ensino superior.

2 AUTONOMIA DOCENTE: UM ELEMENTO PARA DISCUSSÃO

A autonomia docente na atualidade define-se como uma das importantes inflexões na consolidação do trabalho do professor enquanto garantia do exercício da profissão. Faz-se relevante quando se propõe a pensar a formação de profissionais engajados com a mudança na sociedade e na prática docente, como críticos acerca da realidade educacional e social.

Na busca de referências que dessem suporte a este trabalho buscou-se em Contreras (2002), o sentido de autonomia entendida como processo que se desenvolve em um contexto de relações. Esse autor, ao se referir tanto à autonomia pessoal quanto à profissional nos diz que as mesmas “não se desenvolvem nem se realizam, nem são definidas pela capacidade de isolamento, pela capacidade de se arranjar sozinho” (p. 199).

Segundo Contreras (2002) a autonomia profissional dos professores na perspectiva do intelectual crítico, aquele que faz a auto-reflexão, busca uma base teórica para aprimorar a prática, desenvolve uma análise crítica social e participa da ação política transformadora da sociedade se configura como uma

Autonomia como emancipação: liberação profissional e social das opressões. Superação das distorções ideológicas. Consciência crítica. Autonomia como processo coletivo (configuração discursiva de uma vontade comum), dirigido à transformação das condições institucionais e sociais do ensino. (p. 192).

Trata-se da independência intelectual dos docentes que se justifica pela idéia da emancipação pessoal do controle repressivo, da superação das dependências ideológicas ao questionar criticamente as concepções de ensino e de sociedade. Nesse percurso, o professor tem como tarefa refletir sobre o sentido de suas práticas e sobre a necessidade de se construir criticamente um novo trabalho intelectual a serviço da transformação social, como um ponto de partida para a emancipação pessoal e coletiva. Nessa direção, os professores têm a responsabilidade de participar, defender publicamente e marcar com sua voz a sua contribuição frente à sociedade.

Contreras (2002) ressalta a importância da defesa da autonomia dos professores, visto que a profissão docente foi afetada pelo processo de proletarização, em que o trabalho dos professores sofre uma desqualificação. A proletarização do ensino indica a perda de autonomia no trabalho como uma perda humana em si, porque supõe realizar uma tarefa reduzida ao seguimento de prescrições externas, perdendo



o significado do que se faz e as capacidades que permitiriam um trabalho integrado, com visão de conjunto e decisão sobre seu sentido.

Essa situação permite ocultar uma forma de controle do conteúdo puramente ideológico resultando na instauração de um processo de regulação, burocracia e técnica. Contreras (2002) sinaliza que há um aumento do processo de regulação burocrática do ensino através de reformas educativas, que cada vez mais resultam em acúmulo de especificações sobre as tarefas docentes. Assim, os professores se ocupam mais com o que se espera deles do que com os problemas de autonomia e descentralização. Segundo o mesmo autor, há a possibilidade de resistência e de resgate do significado e da direção do trabalho por parte dos professores.

De acordo com Giroux,

A proletarização do trabalho docente caracteriza-se pela tendência de reduzir os professores ao status de técnicos especializados dentro da burocracia escolar, cuja função, então se torna, administrar e implementar programas curriculares, mais do que desenvolver ou apropriar-se criticamente de currículos que satisfaçam objetivos pedagógicos específicos. (1997, p.158)

Em meio a tal pensamento, a desqualificação, a rotina, o controle burocrático, a dependência de um conhecimento alheio legitimado conduzem à perda da autonomia como um processo de desumanização do trabalho, visto que o professor não tem o domínio sobre o “seu fazer”.

Contreras (2002) afirma que o ideal no processo de profissionalização do professor seria entender a autonomia como qualidade educativa, não profissional, o que significa afirmar a necessidade de rever o conceito de autonomia à margem da aderência do profissionalismo e no âmbito das qualidades do trabalho dos professores, o que ele tem de educativo e, assim, o que teria nele de profissão.

A educação é o meio, por excelência, da formação da autonomia e da identidade do Homem. É o cumprimento de um conjunto de funções enquadradas por determinados princípios com vista à realização de objetivos específicos, que contribuem para determinados fins; ao mesmo tempo, a educação é um caminho a percorrer com vista à concretização do futuro desejado. (GRANCHO, 2007, p. 2)

Falar em autonomia não significa recorrer a mais uma margem de manobra, mas sim uma maior capacidade de intervir nas decisões políticas pelas quais se cedem responsabilidades às escolas, em função do desenvolvimento do bem comum. Não se pode abordar a autonomia do professor desconectada de uma clara consciência do papel social e político que esse profissional deve desempenhar.

Para Giroux (1997), “uma forma de repensar e reestruturar a natureza da atividade docente é encarar os professores como intelectuais transformadores” (p.161). A falta de controle sobre o próprio trabalho, o que significa a separação entre os que concebem as práticas escolares e os que as executam, acaba substituindo o trabalho crítico e intelectual dos professores pela primazia de uma receita para o saber-fazer, entretanto isso não pode significar a perda da qualidade pessoal para uma categoria profissional.



O autor critica a perda de autonomia que o professor vem sofrendo com o processo de racionalização que atingiu o ensino, especialmente “o desenvolvimento crescente de ideologias instrumentais que enfatizam uma abordagem tecnocrática para a preparação dos professores e também para a pedagogia de sala de aula” (p.159). Isto gera, segundo ele, “a desvalorização do trabalho crítico e intelectual de professores e estudantes pela primazia de considerações práticas” (p.159).

Segundo GIROUX (1992), o professor é um intelectual, um profissional reflexivo, ou seja, um profissional que pensa na sua ação tendo um respaldo teórico construído. Assim, seu trabalho jamais pode ser definido em termos puramente instrumentais ou técnicos. O autor ressalta também a pouca confiança na capacidade intelectual dos professores pelos articuladores de reformas educacionais, pois “a inteligência, julgamento e experiência” que esses profissionais poderiam oferecer na elaboração e implementação delas são ignoradas (p.159). Isso pode ser observado, por exemplo, nas atitudes de paternalismo utilizadas por supervisores e outros agentes pedagógicos.

Quando os professores de fato entram no debate é para ser objeto de reformas educacionais que os reduzem ao status de técnicos de alto nível cumprindo ditames e objetivos decididos por especialistas um tanto afastados da realidade cotidiana da vida em sala de aula. A mensagem parece ser que os professores não contam quando se trata de examinar criticamente a natureza e processo de reforma educacional. (GIROUX, 1992, p.157).

Para o autor, há uma resistência ativa dos professores à dominação. Essa dominação não é vista apenas como o reflexo de forças externas, o capital, o Estado, etc., mas também como parte do processo de autoformação própria da classe trabalhadora (p.137). Mais ainda, segundo ele, é necessário atentar para o fato de que “nem todos os comportamentos de oposição têm uma significação radical, nem é todo comportamento de oposição enraizado em uma reação à autoridade e à dominação” (p.140). O papel da autonomia traduz-se na forma de ver e encarar a questão da resistência e o espaço político na escola possibilita o resgate de uma ação docente mais autônoma.

É preciso reconhecer a centralidade nos professores, traduzida na valorização de seu pensar, de seu sentir, de suas crenças e valores como aspectos importantes para compreender seu fazer, pois os professores não se limitam a executar currículos, mas também, os elaboram, definem, reinterpretam. O autor também enfatiza que os professores devem assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando.

Isso corrobora o argumento de Zeichner (1993), quando ressalta que os professores são profissionais que devem desempenhar um papel ativo na formação, tanto dos propósitos e objetivos do seu trabalho, como dos meios para atingi-los, isto é, o reconhecimento de que o ensino precisa voltar para as mãos do professor (p.16). Sendo assim, de acordo com Giroux (1997), os professores precisam desenvolver um discurso que



una a linguagem da crítica e a da possibilidade, de forma a reconhecer que possam promover verdadeiras mudanças.

Na perspectiva de Contreras (2002) conceber o trabalho dos professores como trabalho intelectual quer dizer, pois, desenvolver um conhecimento sobre o ensino que reconheça e questione sua natureza socialmente construída e o modo em que se relaciona com a ordem social, assim como analisar as possibilidades transformadoras implícitas no contexto social das aulas e do ensino.

O estudo efetuado por ENGUITA (1991) contribui também para o entendimento do trabalho docente e a questão da autonomia. Para esse autor, a categoria dos docentes “move-se mais ou menos em um lugar intermediário e contraditório entre os dois pólos da organização do trabalho e da posição do trabalhador, isto é, no lugar das semiprofissões” (p.50). Ele parte da perspectiva da ambigüidade da docência que estaria entre o profissionalismo e a proletarização, ou seja, os docentes vêm sofrendo um processo de proletarização, mas resistem a ele e lutam por autonomia e prestígio social, aspectos próprios dos grupos profissionais.

O autor analisa cinco características que definem uma profissão, como competência, vocação, licença, independência e auto-regulação para entender em que medida os docentes compartilham delas e acabam por concluir que eles partilham de algumas, mas não de todas as prerrogativas dos grupos profissionais. A característica da independência, ou seja, a autonomia que os profissionais possuem frente ao público alvo e frente às organizações é analisada em relação aos docentes da seguinte maneira:

Independência: Os docentes apenas parcialmente são autônomos, tanto frente às organizações como frente a seu público. Em sua quase totalidade são assalariados. Quanto a seu público, os alunos, e por extensão os pais, não estão dispostos a situar-se na mesma posição de dependência total que os pacientes, clientes de advogados, etc. A lei reconhece e outorga, por exemplo, direito a participar na gestão das escolas aos pais e alunos, mas não faz o mesmo com os pacientes em relação aos hospitais. Não obstante, este reconhecimento é apenas formal, pois os docentes têm garantidas competências exclusivas, desfrutam de uma maioria segura nos órgãos colegiados e estão submetidos a autoridades que, em geral, são também docentes. (ENGUITA, 1991, p.45).

Apesar de todos os limites a uma prática docente mais autônoma e a tentativa de controle dos professores, percebe-se que esse controle não é total, e esse profissional, ainda mantém margens de autonomia em relação à sua profissão. No entanto, atualmente as muitas políticas regulamentadas para a educação no Brasil, carregam consigo o propósito de controle do espaço e da visão docente, deixando os professores à margem do seu trabalho, tendo que cumprir tarefas rotineiras sem tempo para a construção de uma prática reflexiva como base teórica, crítica, praticamente ausente de pesquisa, sem ações que proporcionem a transformação da realidade social e educacional.

Face ao exposto, discorrer sobre autonomia docente exige relacioná-la à sociedade, ao ambiente de trabalho ao qual o professor está inserido, pois segundo Contreras (2002, p. 227), “não é possível falar de



autonomia de professores sem fazer referência ao contexto trabalhista, institucional e social em que os professores realizam seu trabalho”.

3 AS INTERFERÊNCIAS DAS REFORMAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA A AUTONOMIA DOCENTE

Não se pode falar em autonomia profissional desconectada do desenvolvimento profissional, nem tampouco das condições de trabalho na qual estão inseridos os professores. É através do desenvolvimento profissional que o docente se torna sujeito fundamental em seu processo de construção de sua autonomia profissional. Entretanto, essa autonomia se encontra cada vez mais ameaçada pelas mudanças provocadas no mundo do trabalho desde a última década do século XX.

3.1 A MUDANÇA NA EDUCAÇÃO: O CONTEXTO DAS REFORMAS

As transformações, que têm ocorrido no processo de globalização econômica, especialmente a partir dos anos de 1990, provocaram repercussões nas políticas públicas, e conduzem os países a se ajustarem, implementando medidas de contenção de despesas, reduzindo os investimentos na área social. Em um constante ajuste, as mudanças são realizadas com o propósito de racionalização e modernização dos serviços do Estado. São mudanças que implicam em redução de custos como forma de saída da crise fiscal que o capital enfrentava.

Na área educacional, são implementadas as reformas, em que a descentralização administrativa e financeira apresentam características centrais. A participação dos sujeitos no processo educacional torna-se um pressuposto da gestão escolar, mas a definição das políticas públicas e o controle encontram-se ainda centralizados.

As reformas educacionais demonstravam sua centralidade na hegemonia das idéias liberais sobre a sociedade, como reflexo do forte avanço do capital sobre a organização dos trabalhadores na década de 1990. A intervenção de mecanismos internacionais repercute de maneira decisiva sobre a educação frente à crise do capitalismo em nível mundial. A estratégia liberal vislumbra colocar a educação como prioridade, apresentando como alternativa de “ascensão social” e de “democratização das oportunidades”. É nesse período que os organismos como o Banco Mundial, o UNICEF, a CEPAL e a UNESCO pressionam o Brasil, devido ao seu atraso no desenvolvimento educacional, propondo que priorize a melhoria do desempenho da educação no país.

Tais reformas segundo Lima (2007) reafirmariam a promessa inclusiva da educação diante o aprofundamento das desigualdades econômicas e sociais. Investir na educação seria capacitar os indivíduos em termos de suas habilidades e competências para a empregabilidade, ou seja, a capacitação do capital humano. A educação é assim submetida às exigências da lucratividade do capital internacional.



Essas articulações podem ser identificadas de acordo com Lima na seguinte análise:

a) Os organismos internacionais do capital necessitam políticas de alívio das tensões sociais causada pela crise do endividamento dos países periféricos e pelos ajustes estruturais impostos ao longo da década (perdida) de 1980; b) as políticas focalizadas no alívio da pobreza estarão articuladas com a necessidade de governabilidade, ou seja, da conjunção de segurança e estabilidade econômica para pagamento da dívida; c) a necessidade de ampliação de lucratividade para os investidores internacionais. (2007, p. 56).

Essa concepção teve papel importante na definição das políticas educacionais no Brasil no momento em que foi orientado a desenvolver medidas tanto educacionais como econômicas que assegurassem uma educação básica a crianças, jovens e adultos. A partir das reformas são formulados programas, planos e projetos que ressaltam o desenvolvimento das políticas educacionais no novo parâmetro da educação.

Dentro da reforma da Educação, a educação superior também sofre suas reformas sendo aprofundado e ampliando o debate segundo Lima (2007), a partir da Conferência Mundial sobre a Educação Superior. Nessa conferência defendia-se a adequação da educação superior à globalização da economia e da sociedade da informação, a criação de uma cultura de avaliação, da regulação e da autonomia com responsabilidade social das IES, com o estabelecimento de parcerias com o setor privado, a revisão curricular para a flexibilização da formação profissional, entre outros.

A crítica do Banco Mundial era de que se investia muito na educação superior para os estudantes ricos e de classe média, mais do que se fazia com a educação básica para a maioria da população e com bolsas para os mais necessitados. Por isso, esse organismo internacional defendia a focalização dos investimentos, primeiramente nos níveis mais baixos especialmente no ensino fundamental, depois do ensino médio, para daí partir para o ensino superior como processo de expansão do ensino a partir da participação do incentivo a iniciativa privada.

Segundo Sguissard (2003, p. 196), a educação superior passa a ser vista mais como um bem privado do que público e constitui-se como parte essencial das mudanças que concretizaram as reformas e elemento importante da nova modalidade de acumulação do capital. As conseqüências das mudanças são a redução do financiamento público para a educação superior, junto a um processo generalizado de privatização do mesmo. Assim, o Estado atribui funções de controle do sistema educacional, mas não se responsabiliza mais com sua plena manutenção, modificando profundamente o sentido da qualidade e da equidade do sistema público.

Visualiza-se uma nítida, passagem de um modelo de universidade autônoma, independente da direção do Estado, ainda que custeada por este, e do mercado, para o de uma universidade heterônoma, dependente dos recursos, da direção e do controle não somente do Estado, mas em especial do mercado.

Essa visão sobre a Educação Superior atualmente, vem impactando a estrutura e o conjunto de relações das universidades brasileiras e as alterações decorrentes dessas reformas alteram substancialmente



as relações de trabalho, reconfigurando a perspectiva de autonomia do trabalho docente como trabalho intelectual, cultural e político.

3.2 AUTONOMIA DOCENTE OU REGULAÇÃO DOCENTE

A economia capitalista através de reformas tem provocado alterações no mundo do trabalho, também mudanças nas formas de organização das universidades públicas. Dentro desta nova realidade, ocorre uma reestruturação dentro das próprias universidades, que se traduz através da precarização, flexibilização e intensificação do trabalho docente.

As políticas de formação de professores, a partir de 1995, têm como objetivo central ajustar o perfil do professor e a formação docente às demandas do “novo” mercado de trabalho, em um período marcado por novos padrões de produção, no interior da reestruturação da forma de acumulação capitalista. Para isso são aplicadas políticas que regulam o trabalho docente. A flexibilização das instituições formadoras de professores, assim como do perfil destes profissionais funcionam como mecanismos para atender as mudanças no processo produtivo e adaptá-los as necessidades do mercado de trabalho.

Por fim, constata-se que as reformas se apresentam politicamente bem definidas e envolvem a estrutura administrativa e pedagógica da escola, a formação de professores, os conteúdos a serem ensinados, os fundamentos teóricos a serem seguidos e o modelo de gestão a ser aplicado. É nesse contexto que os órgãos governamentais brasileiros evidenciam a necessidade de adequação do trabalho docente às novas exigências profissionais advindas das inovações tecnológicas e da conseqüente mudança do mundo do trabalho apregoado pelos princípios de flexibilidade e eficiência. Assim, o Estado regulador e avaliador têm intervindo na questão, procurando instituir mecanismos que induzam os docentes a adequarem as atividades inerentes à profissão de acordo com os resultados estabelecidos pelos interesses mercantilistas. (MALANCHEN, E VIEIRA, 2006)

Nessa direção, o governo brasileiro vem cumprindo as recomendações dos organismos internacionais para o campo educacional, em especial as do Banco Mundial, que trazem elementos que marcam e reorientam o perfil dos professores para a flexibilidade e para a eficiência. O docente tem que ser um profissional flexível, ter variadas competências e habilidades que respondam de forma eficiente as exigências do mercado.

As políticas de regulação para a formação e para o trabalho docente implementadas nas atuais reformas educativas, segundo Feldfeber (2007) concebem o docente como “indivíduos livres, que constroem sua própria carreira e o seu destino profissional”. Parte-se da idéia que somente um docente “disciplinado” pelas regras do mercado pode ser agente da melhoria da educação. A solução, portanto seria o docente individual, empreendedor e criativo, que busca capacitar-se continuamente para progredir na sua carreira e melhorar a sua remuneração.

Uma forma de precarização é a perigosa difusão do espírito empreendedor entre docentes, especialmente no ensino superior público, como forma de acrescentar outras fontes de renda ao seu salário



e/ou melhorar as condições de trabalho, via pesquisa científica, venda de serviços, consultorias, entre outros mecanismos.

A formação de professores toma a direção do individualismo e a responsabilidade pessoal no processo formativo, ou seja, no desenvolvimento profissional se situa a responsabilidade pela formação continuada no próprio professor, que deve autogerir sua formação continuada, seu desenvolvimento profissional, em contraposição a uma concepção de formação continuada como direito do profissional e dever do Estado e demais instituições.

Os professores são muito visados pelos programas governamentais como agentes da mudança nos momentos de reforma, pois são considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema. E essas mudanças decorrem através do processo de regulação do trabalho e da capacidade dos professores. Diante desse quadro, os professores vêm-se, muitas vezes, constrangidos a tomarem para si a responsabilidade pelo êxito ou insucesso dos programas. (OLIVEIRA, 2004, p. 32).

Freitas (2003) apresenta elementos importantes relacionados à profissionalização, regulação e flexibilização do trabalho docente, revelado, a partir da aprovação da LDB 9394/96, nas seguintes proposições em desenvolvimento nesse período:

a) Flexibilização no exercício do trabalho docente, ao instituir a possibilidade de formação pedagógica para qualquer bacharel proveniente das demais áreas e profissões – Resolução nº 02/97 –, legitimando o magistério como "bico" e flexibilizando, portanto, também a formação, pela complementação pedagógica;

A flexibilização do trabalho docente apresenta claramente a orientação do baixo investimento na educação superior e na formação de seus profissionais, adotadas a partir de medidas que apontam para o aligeiramento, fragilização e degradação da formação e da profissão do magistério.

b) Recuperação da concepção de "formação em serviço", que teve grande vigor na década de 1960, e de "aproveitamento de estudos", como fundamentos da formação do profissional da educação, trazendo para o âmbito da legislação a ênfase na experiência e nas práticas como elemento definidor da qualidade da formação, restringindo a importância da sólida formação teórica e epistemológica no campo da educação e imprimindo a visão dicotômica da relação teoria e prática;

Equipara-se a formação de professores constituída nas universidades ao treinamento em serviço. Essa proposta de formação está voltada para as demandas do mercado que exigem profissionais pragmáticos e não profissionais reflexivos, críticos e autônomos.

c) Institucionalização dos Institutos Superiores de Educação (ISEs) como espaço preferencial para a formação de professores, inclusive em nível de pós-graduação, tal como preconizado pela Minuta de Resolução em discussão no CNE desde julho de 2002;



Instauram-se um novo ambiente de formação de professores, os Institutos Superiores de Educação (ISES). Nesse ambiente, a docência é constituída a base da formação, esvaziada de pesquisa e extensão. A argumentação dos propósitos dessa lei é que esses, e não somente as Faculdades de Educação, seriam capazes de responder em curto prazo às necessidades e demandas da formação docente em relação ao processo de globalização.

d) Mecanismo de avaliação e premiação dos professores, reforçando a noção de competência individual para determinadas tarefas e não para o trabalho, entendido como totalidade rica de múltiplas e complexas relações;

A avaliação dos professores enfatiza o caráter produtivista do trabalho docente. Do professor é exigido que ministrem aulas, participem de pesquisa, orientem estudantes, publiquem e apresentem trabalhos em eventos científicos. O professor é considerado o responsável por sua melhoria orçamental e a partir do seu desempenho, de sua produtividade é que receberá as tais premiações. Nesse caso, a avaliação docente ocorre se sem a análise das reais condições de trabalho que o professor tem que enfrentar.

e) Retirada dos atuais cursos de licenciatura do âmbito da educação e do lócus específico de produção de conhecimento no campo da educação e da pedagogia: as faculdades e os centros de educação nas universidades.

Instituições de Ensino Superior podem assumir diferentes formatos: universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos superiores ou escolas superiores. Nessas possíveis formatações, mantêm a exigência da pesquisa apenas nas universidades, institucionalizando a distinção entre universidades de ensino e universidades de pesquisa. Essa forma de organização segundo Freitas (1999) leva a afirmar que os estudos que aí se desenvolverão, separado da pesquisa e da produção de conhecimento nas áreas de formação, tanto nas disciplinas de conteúdo das áreas específicas da docência quanto na área educacional, e adquirirão caráter técnico e instrumental, retirando do profissional da educação a possibilidade de desenvolver-se como “intelectual responsável por uma área específica do conhecimento, atribuindo-se a ele uma dimensão tarefaira, para o que não precisa se apropriar dos conteúdos da ciência e da pesquisa pedagógica”.

Tudo isso, implica na perda de controle sobre o próprio trabalho e a conseqüente perda da autonomia, que abrange não somente a perda de competências ou a desqualificação técnica, fazendo com que o professor dirija-se para a dependência, ou seja, para a “proletarização”. Neste sentido, a função do professor se torna reduzida à de simples aplicação de programas e pacotes curriculares, impedindo assim o exercício reflexivo e o trabalho como a atividade totalizante.

Percebe-se um processo simultâneo de desprofissionalização e regulação do trabalho docente, no sentido em que a formação e profissionalização do Magistério em nosso país, não avançam nas perspectivas críticas da formação, e sim imprimem uma lógica instrumental e técnico-profissional a qual informa as



políticas educacionais atuais, inibindo o processo de construção de novas alternativas críticas e autônomas para a formação e para o trabalho docente.

Segundo Oliveira (2004), as reformas educacionais trazem a ameaça de proletarização docente, caracterizada pela perda de controle do trabalhador (professor) do seu processo de trabalho, da sua autonomia e contrapunha-se à profissionalização como condição de preservação e garantia de um estatuto profissional que levasse em conta a auto-regulação, a competência específica, rendimentos, licença para atuação, vantagens e benefícios próprios, independência etc.

A discussão acerca da autonomia e do controle sobre o trabalho é relevante no regaste do trabalho docente. Assim, a profissionalização aparece nesse contexto como uma saída defensiva dos trabalhadores da educação aos processos de perda de autonomia no seu trabalho, como luta social, profissional e autônoma.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de desqualificação e desvalorização sofrido pelo docente na América Latina, em especial no Brasil, diante as reformas educativas implementadas a partir dos anos de 1990, tem provocado alterações significativas quanto a sua identidade devidas às diversas regulações de políticas educacionais impostas ao trabalho dos professores e que ferem a autonomia docente.

A regulação do trabalho docente acaba reforçando o processo de flexibilização do trabalho e de desprofissionalização dos professores educadores, quando enfatizam a competitividade, a individualização e responsabilização de cada professor sobre o sucesso e fracasso do seu trabalho.

A autonomia docente nessa perspectiva de regulação do trabalho e da formação dos professores se faz bastante comprometida, pois sofre com marcas que limitam o trabalho docente aos moldes do mercado.

O debate acumulado pela área nos últimos anos aponta para a formação de profissionais da educação/educadores/professores que possam lidar com os processos formativos de nossas crianças, jovens e adultos, em suas dimensões cognitiva, afetiva, da educação dos sentidos, da estética, corporal, artística, dos valores. No entanto, nas políticas de formação de professores atuais, mantém-se e se aprofunda o caráter técnico-instrumental do trabalho docente (o que e como ensinar), em detrimento do debate sobre os fins da educação, e do projeto histórico social, abandonado pelas políticas neoliberais impostas nos últimos 10 anos. (FREITAS, 2004).

A autonomia docente tomada nas reformas educativas para a formação docente no Ensino Superior se afasta da defendida por Contreras (2002) e Giroux (1997) que concebem o trabalho dos professores como trabalho intelectual. Um intelectual crítico transformador que busca produzir seu conhecimento, tendo a pesquisa como princípio da construção de seu próprio saber.

A autonomia profissional não pode ser somente interpretada como uma exigência aos professores para obterem maiores níveis de independência nas suas decisões e menor controle burocrático por parte das administrações públicas. Esta deve ser considerada como condição adjacente ao profissional da educação



frente à sociedade que através de sua competência autônoma consegue buscar os subsídios necessários a sua profissionalização e atuação competente.

Isso significa que, em um movimento contínuo, o professor vivencia sua autonomia buscando significado para seu trabalho à medida que tenta superar suas dificuldades diárias procura soluções para os problemas, conscientiza-se de seu papel ativo e da dimensão política, social e histórica enquanto educador.

Entretanto, torna-se cada vez mais evidente o contorno de políticas educacionais desvinculadas de diálogo com os educadores, fazendo com que as reformas educativas dependam exclusivamente da capacidade política do governo, dos grupos econômicos, e dos meios de comunicação social, sem levar em consideração o protagonismo dos docentes, peças chave e desejáveis em uma sociedade democrática. Ausentes estes sujeitos e as contribuições dos diferentes atores, a educação se reduz à relação custo-benefício, omitindo valores essenciais para a educação do ser humano, levando à mercantilização da educação.

O modelo educacional vigente no país tem se mostrado, na prática, ainda deficitário. Dessa forma, cresce a preocupação, estudo e pesquisas voltados para minimizar tal situação. Sendo que a questão dos professores, no âmbito de sua formação e qualificação profissional é bastante complexa e está profundamente ligado a contextos sociais e culturais, necessitando do rompimento de antigos paradigmas neste âmbito.



REFERÊNCIAS

CONTRERAS, José. A autonomia de professores. São Paulo: Cortez, 2002.

FELDFEBER, Myriam. La regulación de la formación y el trabajo docente: um análisis crítico de la “agenda educativa” em América Latina. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 99, p. 444-465, maio/ago. 2007.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. Educação & Sociedade, Campinas, ano 20, n. 68, p. 609-628, dez. 1999.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. Educação & Sociedade, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1195-1224, dez. 2003.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Certificação de professores: regulação e desprofissionalização do trabalho docente. Revista Adusp, São Paulo, n. 32, p. 34-41, abr. 2004. Disponível em: <http://www.adusp.org.br/revista/32/r32a04.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2008.

GIROUX, Henry A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GRANCHO, João Henrique C. D. Dimensão moral da profissão docente: um compromisso europeu. In: JORNADAS EUROPEIAS SOBRE CONVIVÊNCIA ESCOLAR, Murcia. Anais [...]. Murcia: [s.n.], 2007.

LIMA, Kátia. Contra-reforma na educação superior: de FHC a Lula. São Paulo: Xamã, 2007.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Metodologia qualitativa. In: _____. Metodologia científica. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2004. p. 263-284.

MALANCHEN, Julia; VIEIRA, Suzane da Rocha. A política brasileira de formação de professores: repercussões sobre o trabalho docente. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 6., 2006, Belo Horizonte. Anais [...]. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2006. Disponível em: http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/a_politica_brasileira_de_form.pdf. Acesso em: 6 jun. 2008.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. Educação & Sociedade, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004.

SGUISSARDI, Valdemar. Educação superior no limiar do novo século: traços internacionais e marcas domésticas. In: ZAINKO, Maria Amélia; GISI, Maria de Lourdes (org.). Políticas e gestão da educação superior. Curitiba: Champagnat; Florianópolis: Insular, 2003. v. 1, p. 195-222.

ZEICHNER, Kenneth M. A formação reflexiva de professores: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.