

A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE E O SER PROFESSOR NA SOCIEDADE CONTEMPORANEA

Prociana Ferreira Silva

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UECE ; Mestre em Gestão nas Organizações Aprendentes – MPGOA/UFPB; Professora da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco – BR; e-mail: prociana12@gmail.com

Resumo

No século XXI, as crises globais impactaram a educação, levando à precarização da profissão docente e à adoção de modelos internacionais. Essa realidade reflete processos de mercantilização da educação e a prevalência de uma abordagem pragmática criando desafios para a formação educacional e a prática pedagógica. Após as reformas educacionais dos anos 1990, as discussões sobre o papel da escola e da docência adaptaram o conceito às exigências do mercado de trabalho. Partindo desta realidade este texto apresenta como as mudanças no contexto social, político, cultural e econômico afetam a educação, a escola, o ensino, seus atores e autores. E a partir do entendimento sobre a complexidade organizacional da escola e do ser professor propõe uma ressignificação da nossa ação enquanto educadores. Essa análise se dará com base no pensamento de Afonso (2024), Silva; Castro (2008), Freitas (2018), Hypolito (2019, 2021), Frigotto (2002, 2005a, 2005b) para análise do contexto em que se insere a escola e o professor e, Nóvoa (1992, 2001, 2003, 2019, 2022) como aporte para uma proposta teórica de reconstrução de sentidos da profissão docente. Esta análise dar-se-á através do movimento hermeneúico de exame da bibliografia acima citada. Conclui-se que se faz necessário refutar a escola e o ser professor por meio de profundas implicações epistemológicas considerando: a *pessoa*, a *partilha* e a *prudência* como paradigmas científico e social.

Palavras-Chave: Educação. Ensino. Precarização do Trabalho Docente.

INTRODUÇÃO

A educação formal no Brasil, influenciada pela prática europeia e pela ideologia cristã dos jesuítas durante o período colonial, passou por transformações significativas ao longo da história. A modernização econômica e cultural resultou em uma mudança de uma abordagem educacional religiosa para uma perspectiva laica, fundamentada em princípios liberais e republicanos (Severino, 2006).

A educação pública se tornou essencial para enfrentar os desafios sociais e promover valores científicos, democráticos e de cidadania. A ideologia liberal burguesa se destacou como um fator unificador na formação da subjetividade social, consolidando uma visão de educação alinhada aos interesses da burguesia industrial e ao capitalismo monopolista (Severino, 2006).

No século XXI, as crises globais impactaram a educação, levando à precarização da profissão docente e à adoção de modelos internacionais inadequados (Afonso, 2014). Essa realidade reflete processos de mercantilização da educação e a prevalência de uma abordagem pragmática, em detrimento de fundamentos clássicos – históricos, sociológicos, políticos e filosóficos -, criando desafios para a formação educacional e a prática pedagógica (Frigotto, 2002, 2005a, 2005b).

Após o “neoliberalismo educacional mitigado” as políticas educacionais passam para uma rigorosa ortodoxia. Este novo panorama favoreceu um neoprofissionalismo docente, caracterizado por um enfoque despolitizado e competitivo, assente no didatismo psicologista, na tecnicização digital exacerbada, resultando na desvalorização das interações colaborativas. É imperativo a crescente vigilância exercida por gestores com pouca ou nenhuma democraticidade priorizando a eficácia no ensino e a produção de resultados mensuráveis. Isso, por sua vez, contribuiu para a consolidação de exames nacionais e a adesão a testes padronizados internacionais e respectivos rankings (Afonso, 2024).

Partindo desta realidade nos propomos a analisar como as mudanças no contexto social, político, cultural e econômico afetam a educação, a escola, o ensino, seus atores e autores. Buscaremos assim, compreender a complexidade organizacional da escola e do ser professor no sentido de uma ressignificação da nossa ação enquanto educadores. Essa análise se dará com base no pensamento de Afonso (2024), Silva; Castro (2008), Freitas (2018), Hypolito (2019, 2021), Frigotto (2002, 2005a, 2005b) para análise do contexto em que se insere a escola e o professor e nas ideias defendidas por Nóvoa (1992, 2001, 2003, 2019,

2022) como aporte para uma proposta teórica de reconstrução de sentidos da profissão docente que encontra-se “fragmentada”. Esta análise dar-se-á através do movimento hermeneúico de exame da bibliografia acima citada.

2. A PESSOA, A PARTILHA E A PRUDÊNCIA COMO ELEMENTOS PARA O SER DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE

Após as reformas educacionais dos anos 1990, as discussões sobre o papel da escola e da docência adaptaram o conceito às exigências do mercado de trabalho inspirados por diretrizes de organismos internacionais. O avanço das tecnologias e a influência do ideário neoliberal, que limita a intervenção estatal nas políticas sociais, têm impactado essas transformações (Silva; Castro, 2008).

Vivenciamos um recorrente discurso sobre a necessidade de o docente acompanhar os avanços tecnológicos e às céleres mudanças ocorridas na sociedade contemporânea. Classificado como agente indispensável ao movimento econômico-social capitalista, o professor precisa adotar uma prática pedagógica que atenda à dinâmica do atual sistema, ficando em posição secundária a formação humana que deveria ser estabelecida como primordial no exercício do magistério.

Em meio a mudanças globais e nacionais, discute-se o novo perfil do trabalhador, o que exige dos professores novas habilidades, levando autores a exemplo de Imbernón (2010, 2022) e Nóvoa (1992, 2001, 2003, 2019, 2022), a considerar o modelo de professor pesquisador/reflexivo como uma abordagem eficaz, centrada na resolução de problemas práticos.

Imbernón (2010, 2022), defendem a necessidade de introduzir novas perspectivas na teoria e prática da formação de professores, superando a abordagem técnica e individualista. Para isso, é fundamental promover o trabalho cooperativo, valorizando a identidade docente e criando espaços para formação, pesquisa e inovação. O autor ainda destaca que os contextos educacionais estão mudando devido à nova economia, tecnologia e globalização, resultando em uma crise na profissão de ensinar e na formação institucional. Essa situação leva à intensificação do trabalho e à desprofissionalização do docente, favorecendo um modelo regulador em detrimento de uma formação reflexiva e permanente.

Nóvoa (1992, 2001, 2003, 2019, 2022) apresenta um modelo de compreensão do ser professor baseado em três princípios: a Pessoa, a Partilha e a Prudência. Ele argumenta que as

atuais demandas educacionais ressaltam a importância de um professor que integra teoria e prática, enfrentando os desafios impostos pelos "novos alunos".

2.1 O aluno e o Professor equanto Pessoa do processo de ensino e aprendizagem

No século XXI imprimiu crítica fortíssima a escola tradicional dando origem a estudos e pesquisas sobre a infância e o seu desenvolvimento. Novos modelos de transmissão do conhecimento foram estabelecidos, buscando valorizar os processos de aprendizagem centrados na criança. Contudo, ainda falta uma teoria intermediária que conecte a criança ao processo de aprendizagem, ou seja, uma teoria que trate da *pessoa-aluno* (Novoa, 1992, 2001, 2003, 2019, 2022).

Essa ausência impacta nossa habilidade de compreender os novos alunos que chegam as nossas escolas. A abordagem pedagógica até então praticada baseada em um “modelo ideal” de aluno que, na realidade, nunca existiu já não dá conta das novas nuances que permeiam a escola e seus atores. A homogeneidade social e cultural das turmas permitiu visualizar esse aluno ideal, resultando em práticas educativas que, de certa forma, eram coerentes (Novoa, 1992, 2001, 2003, 2019, 2022).

Hoje temos um diversidade de alunos desde aqueles que querem estar na escola até aqueles que não têm qualquer intenção de estudar ou de aprender. Dedicou-se tempo e estudos aos diversos temas que envolvem o desenvolvimento da criança e do adolescente mas pouco se produziu sobre se alguém de fato aprendeu. Temos, então, a necessidade de um trabalho de re-significação de sentidos que questiona a nossa ação como educadores (Novoa, 1992, 2001, 2003, 2019, 2022).

Quanto a *pessoa-professor* é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Ensinamos aquilo que somos e nos encontramos naquilo que ensinamos. O trabalho do professor é sobre si próprio, é autoreflexão e autoanálise. Esse é o o paradigma mais importante do ser professor. E essa unidade ontológica, o ser-professor, se corporiza a ligação da teoria à prática e se define um determinado devir profissional (Novoa, 1992, 2001, 2003, 2019, 2022).

Nos últimos anos diversos desvios tecnicistas tem sido colocado como entrave ao ensino como profissão do humano e do relacional. Isso é observado quando o Estado adqua modelos educacionais, currículos e práticas pedagógicas aos interesses do mercado financeiro.

Essas mudanças elevam as expectativas sobre as escolas e os educadores e enfatiza a

crise do modelo de escola republicana além de gerar um movimento global em busca de transformações na educação (Hypolito, 2019, 2021).

Os desafios trazidos pelos novos alunos que trazem novas realidades sociais e culturais para dentro da escola chamam à atenção para a dimensão humana e relacional do ensino, para esse corpo-a-corpo diário a que os professores estão obrigados.

Essa relação exige que os professores sejam pessoas inteiras e, isso não significa uma visão romantizada da profissão, mas o reconhecimento de que a tecnicidade e cientificidade do trabalho docente não esgotam todo o *ser professor*. É preciso elaborar uma outra proposta segundo Novoa (1992, 2001, 2003, 2019, 2022: a *pessoa-professor* e o *professor-pessoa*. Ou seja, a construção de *uma teoria da pessoalidade no interior mesmo de uma teoria da profissionalidade*.

Essa construção deve dar-se através da auto-formação, da construção de narrativas sobre as nossas próprias histórias de vida pessoal e profissional - *empowerment*. Trata-se da elaboração de “um conhecimento pessoal (um auto-conhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar (de capturar) o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica” (Novoa, 2003, pág. 05).

2.2 A Escola como lugar de construção e partilha de saberes e de práticas de trabalho cooperativo

Há atualmente nas escolas um grande esforço por professores e demais profissionais da educação para o atendimento as diferenças – os “novos alunos que chegam às escolas, com culturas, linguagens e projectos de vida muito diferentes daqueles a que estávamos habituados”. O atendimento a essas diferenças tem sua positividade mas também tem construído a *infantilização* e *comunitarização* da escola (Novoa, 1992, p. 06).

A aproximação da escola do mundo social com a inclusão de jogos, computadores entre outros nas estratégias de ensino e nos livros didáticos podem transformar a essência da escola - *infantilização*. Está tem por principal finalidade “oferecer os instrumentos do pensamento e da cultura, é aprender a trabalhar o conhecimento, o que implica uma actividade metódica, rigorosa, sistemática. Sem isso, a escola torna-se dispensável” (Novoa, 1992, p. 06).

A escola é um lugar de afeto – *comunitarização* -, no entanto, “não se trata tanto [de um espaço] de apenas conviver, mas sim de aprender as regras do convívio, isto é, a

aprendizagem do diálogo, da democracia e das regras de vida em sociedade” (Novoa, 1992, p. 06).

É bastante frequente observar, nas distintas esferas – federal, estadual ou municipal – a presença de várias instituições e organizações do terceiro setor engajadas em atividades de planejamento, gestão, formação para professores e alunos, além de produção de materiais didáticos.

Os esforços promovidos por essas entidades têm o objetivo de desenvolver modelos de gestão e projetos pedagógicos no âmbito público, visando assegurar uma educação de qualidade compatível com as exigências do século XXI. Pretende-se que a escola seja um espaço dinâmico, atraente e adequado para os jovens, ressaltando o protagonismo juvenil e o empreendedorismo.

Essa abordagem reforça a ideia de que o professor precisa adotar uma prática pedagógica que atenda à dinâmica do movimento econômico-social capitalista, retirando da escola sua função primordial: a formação humana. Além disso, ainda contribui para uma compreensão de que o setor privado possui as competências indispensáveis para agir na área da educação, muitas vezes em detrimento da ação do setor público (Souza, 2018). Portanto, é fundamental lidar com essas contradições para que a escola se torne um “espaço de compartilhamento do saber e de aprendizado das normas da vida social”.

Essa realidade nos apresenta a emergência do professor colectivo. Nesse sentido, Novoa (1992) diz que o “trabalho escolar reclama um aprofundamento destas práticas e a consolidação de rotinas e de culturas colectivas”. [...] “A competência colectiva é mais do que o somatório das competências individuais. Estamos a falar da necessidade de um tecido profissional enriquecido, da necessidade de integrar na cultura docente um conjunto de modos colectivos de produção e de regulação do trabalho dos professores (Novoa, 1992, p. 07).

Assim, nasce a ideia de escola aprendente. Escola como o lugar da formação dos professores, como o espaço de análise coletiva das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente (Novoa, 1992, 2001, 2003, 2019, 2022).

Isso não se trata de acrescentar novas tarefas ao trabalho docente mas da passagem de uma dimensão individual para uma dimensão colectiva. Trata-se, de transformar a experiência colectiva em conhecimento profissional (Novoa, 1992, 2001, 2003, 2019, 2022).

Essa escola assinalada pelos dilemas diários que os docentes enfrentam - diferença cultural e conflito de valores - é vivenciada com espaço de conhecimento partilhado.

2.3 A prudência como imposição para a docência na contemporaneidade

No final do século XIX e início do século XX consolidou um modelo de educação baseada na grande enciclopédia cercada por uma estrutura escolar e didática para a sua transmissão. Esse modelo se revela incapaz de responder às novas necessidades educativas no século XXI.

Diante do contexto atual devemos nos propôr a pensar com precaução e uma grande humildade sobre o que realmente devemos ensinar. E Nóvoa (2003, pág. 05) nos recomenda:

Vale a pena ser ensinado tudo o que une e tudo o que liberta. Tudo o que une, isto é, tudo o que integra cada indivíduo num espaço de cultura e de sentidos. Tudo o que liberta, isto é, tudo o que promove a aquisição do conhecimento, o despertar do espírito científico. Esta resposta é útil, mas não chega. Ela deve ser completada por uma terceira injunção: Tudo o que torna a vida mais decente (Nóvoa, 2003, pág. 05).

Cabe então interrogar sobre a relação entre o saber e a vida humana, entre a ciência, a consciência e a decência. Por isso, precisamos sem dúvida de uma concepção radicalmente nova de ensino e de currículo (Novoa, 1992, 2001, 2003, 2019, 2022). Nessa nova concepção de ensino os professores devem ser colocados como conhecedores e produtores de conhecimento e, portanto, sua formação deve ser construída a partir da investigação.

Diante da complexidade da tarefa de ensinar é preciso traçar como estratégia em vez de uma transposição didática, uma transposição deliberativa e emancipadora. O ato de ensinar está impregnado de “saberes” e de “valores”, o que implica deliberação e emancipação. Essa deliberação comporta uma dimensão cognitiva e também ética (Novoa, 1992, 2001, 2003, 2019, 2022). Desse modo, “o trabalho educativo implica sempre um horizonte ético, implica sempre a mobilização de um conhecimento prudente para uma vida decente” (Novoa, 1992, p. 10).

Entretanto, o ambiente escolar tem sido influenciado por uma cultura distinta. A cultura de avaliação promovida pelas redes de ensino que visam estabelecer uma educação orientada para resultados quantificáveis, fazendo com que, seja por escolha ou imposição, os professores também direcionem seus esforços nesse sentido (Vidal; Costa, 2024).

Precisamos não só preocupar com a transmissão e a aquisição do conhecimento

pelos alunos, mas nos interrogar sobre as consequências sociais destes saberes, sobre o modo como a sua mobilização contribui - ou não - para uma vida melhor.

CONCLUSÕES

A partir do segundo período da trajetória sociopolítico-educacional do Brasil – século XIX - a ideologia burguesa liberal se destacou como elemento unificador na formação da subjetividade social brasileira. Caracterizada por seu caráter laico, modernizado e propenso à modernização, almejando alicerçar-se na ciência e no reconhecimento da liberdade e igualdade humana.

Assim, constituiu-se uma visão liberal do mundo, da cultura e da educação. Essa ideologia serve aos interesses da burguesia urbana e industrial nacional e legitima a modernização em todos os âmbitos da vida social. Na realidade, ela estabelece as bases de um projeto destinado a solidificar ainda mais o capitalismo monopolista, o qual tem o próprio Estado como seu suporte.

Esse modelo visa efetivar uma abordagem técnica da educação com foco no pragmatismo, influenciada por uma cultura de caráter econômico e social, dentro de uma perspectiva global. Nesse contexto, observa-se a precarização da profissão docente, especialmente em relação à formação pedagógica, além da trajetória e da carreira dos educadores.

Esse fenômeno evidencia os processos de mercantilização da educação, que ocorrem tanto no âmbito institucional quanto no pedagógico e, no âmbito pessoal e no profissional do docente. Isso reflete também a ideologia do capital humano e as teses ideológicas associadas à sociedade do conhecimento e à pedagogia das competências. Isso fica expresso através das exigências colocada aos professores quando são cobrados a preparar alunos para o atendimento aos anseios do mercado, sendo o mecanismo que os capacita a obter altos escores em avaliações externas.

É fundamental refundar a escola por meio de profundas implicações epistemológicas: precisamos de um novo paradigma científico - um conhecimento prudente - que, ao mesmo tempo, caracteriza-se como um paradigma social - uma vida decente (Nóvoa, 2003). Isso demanda também considerações éticas e, acima de tudo, políticas públicas, visto que educar implica um comprometimento genuíno e a crença de que a transformação é possível (Freire, 1996).

É imprescindível investir em uma pedagogia voltada à emancipação, que vai além de transformar os alunos em meros repetidores de conteúdo. Para atingir esse objetivo, é necessário desenvolver uma teoria da pessoa que ajude a valorizar a singularidade e a diversidade dos indivíduos, fortalecendo, assim, os professores em sua totalidade tanto como pessoas quanto como profissionais.

Em um segundo aspecto, devemos ouvir e praticar a dimensão da partilha, que se torna cada vez mais importante em uma escola que atende a alunos tão diferentes. Isso exige educadores familiarizados com o diálogo, a interação social, o trabalho em conjunto e a construção de rotinas e culturas profissionais fundadas na colaboração.

Por fim, cabe destacar a escola como espaço de prudência. Pois, está nem sempre se configurou como um espaço de prudência, em suas duas acepções: social, - pois frequentemente oferecemos discursos de salvação e redenção que os fatos desmentem; e científico, - porque, em certas ocasiões, permitimos que a arrogância da ciência e da técnica nos conduzissem a um progresso que não se traduziu em uma vida mais digna.

Com base nesses três pontos, é possível traçar uma nova fundação teórica que busque entender a complexidade organizacional da escola e a essência do ser professor, visando uma ressignificação da nossa atuação enquanto educadores no século XXI.

Em certas ocasiões, afirma-se que o ensino é um trabalho de resistência, uma contracorrente às exigências de uma sociedade pautada pelo espetáculo, pela competição e pelo consumismo. Ser professor hoje é rejeitar modismos e a novidade pelo simples fato de ser nova, além de construir um caminho pedagógico ao lado dos colegas, um percurso que valoriza a sensatez e a coerência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, Almerindo Janela. Trabalho docente em tempo de crise(s). Universidade Católica, Porto, 2014. In: MACHADO, Joaquim; MATIAS, José. **Escola para Todos: igualdade diversidade e autonomia**. Universidade Católica, Porto, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G. A nova e a velha face da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. In: FRIGOTTO, G. & CIAVATTA, M. (Orgs.) **Teoria e Educação no Labirinto do Capital**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p.23-50.

FRIGOTTO, G. Escola pública da atualidade: lições da história. In: LOMBARDI, J. C. **Escola Pública no Brasil**. Campinas: Editores Associados, 2005b.

FRIGOTTO, G. O Brasil e a política econômico-social: entre o medo e a esperança. Observatório Social de América Latina. Clacso, 14:95-104, maio-ago.2005a.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de Professores**. Rio Grande do Sul: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2022.

LIMA, Iana Gomes de ; HYPOLITO, Álvaro Moreira. A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, v. 45, p. e190901, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/DYxJyKYs6XjMBJSrD6fwbJx/>. Acesso em: 20 mar 2025.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: **Os professores e a sua formação**. Lisboa : Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33.

NÓVOA, Antônio. **O professor pesquisador e reflexivo**. TV Escola – Programa Salto para o futuro. Entrevista com Antônio Nóvoa, 2001. Disponível em: <http://tvescola.mec.gov.br/tve/serie/salto/entrevista/antonio-novoa> Acesso em 09/05/2016, às 23:33.

NÓVOA, Antonio. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 3, p. e84910, 2019.

NÓVOA, Antonio. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, p. e270129, 2022.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Fundamentos éticos-políticos educação no Brasil de hoje. In: LIMA, J.C.F., and NEVES, L.M.W., org. **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo** [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006, 320 p. ISBN: 978-85-7541-612-9.

SILVA, Adriana Rocha da; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Formação Continuada De Professores: Uma Nova Configuração A Partir Da Lógica Do Mercado. **QUAESTIO**, Sorocaba, SP, v. 10, n. 1/2, p. 185 - 208, maio/nov. 2008.

SOUZA, Antônio Lisboa Leitão de. Políticas Governamentais Para a Educação Básica na Paraíba: a Privatização Como Estratégia de Hegemonia. **Revista de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp. 3, p. 1340-1354, dez., 2018.

VIDAL, Eloisa Maia; COSTA, Anderson Gonçalves. Repercussões e tensões das avaliações em larga escala sobre a gestão educacional brasileira. **Avaliação educacional e suas implicações políticas e pedagógicas para a Educação Básica**, v. 15 n. 1, 2024.