

## DESPROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

Por *desprofissionalização docente*, entende-se o processo de enfraquecimento do caráter específico da profissão do professor, que se expressa em: 1) diminuição da qualidade da formação inicial e contínua; 2) perda de direitos e precarização das condições laborais (diminuição de salários, flexibilidade e instabilidade, deterioração dos ambientes, etc.); 3) estandardização do trabalho (lógica avaliativa que prioriza o desempenho, descuidando das aprendizagens), provocando a submissão das práticas à rotina; e 4) exclusão do professorado dos processos de construção de políticas educativas. Esse enfraquecimento deve-se à aparição de novas regulamentações laborais na América Latina, no contexto do avanço da globalização capitalista e neoliberal, com seus consequentes impactos na diminuição do campo de autonomia e controle profissional do processo de trabalho (MEJÍAS, 2010).

O caso do Chile é particularmente expressivo dos processos de desprofissionalização por constituir-se no país “experimento” (ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICOS, 2004) da implementação das chamadas reformas educativas de “segunda geração” (FELDFEBER; ANDRADE, 2008), sob essas novas regulamentações, facilitadas pelo contexto de um regime autoritário e repressivo como foi a Ditadura Militar no Chile (1973-1990). Alguns elementos históricos e conceituais presentes nas políticas direcionadas aos docentes desde as origens do sistema público de ensino permitem compreender mais claramente os alcances da desprofissionalização.

A primeira noção de profissionalização é definida no marco do Estado Docente, modelo em que o Estado regula todos os âmbitos educativos, o trabalho docente se caracteriza por um papel técnico e funcionário e a posse do título faz do docente um profissional. A partir de 1960, a relação contratual entre o Estado e os docentes ficou definida por um Estatuto Administrativo especial, que permitiu que adquirissem direitos significativos tais como: estabilidade na função, salário-família, direito a diárias, assistência médica, gratificação por zona de difícil acesso, direito a feriados, permissões e licenças remuneradas ou não, direito à rescisão unilateral do vínculo empregatício sem aviso prévio, aposentadoria e transmissão de pensão, etc. Nessa etapa, o papel profissionalizador do Estado dedicou-se à multiplicação das

Escolas Normais, à importação de orientações didáticas de professores estrangeiros, à fundação e implementação do Instituto Pedagógico na Universidade do Chile e ao aumento continuado e exponencial dos recursos do sistema educacional em geral. Contudo, prevaleceu uma visão restritiva delimitada pelos requerimentos da expansão e uma produção crescente e barata de novos educadores (NUÑEZ, 2005).

Durante a Ditadura Militar (1973-1990), gerou-se um intenso e permanente processo de desprofissionalização, perdendo o professorado seu *status* de funcionário estatal, passando ao de um trabalhador privado, perdendo todas as conquistas alcançadas em termos de condições laborais, o que deteriorou sua vida cotidiana, pessoal e familiar. Nesse processo, os docentes não apenas viram deteriorada sua antiga e protegida condição contratual (a estrutura de carreira com seus respectivos graus na Escala Única de Remunerações, adicional de titulação, o sistema de progressão e qualificações e a estabilidade no cargo), mas também ficaram sujeitos à Lei de Carreira Docente promulgada em 1978, que implicou num processo de hierarquização e disciplinamento do magistério (NUÑEZ, 1984).

A reestruturação do financiamento do sistema educativo em um sistema baseado no subsídio à demanda fez com que as remunerações, assim como os postos de trabalho dos docentes, dependessem, explícita ou implicitamente, do sucesso do estabelecimento para obter recursos, isto é, atrair estudantes. Nessa lógica de concorrência entre escolas, a estabilidade se ganha com “eficiência e dedicação”, ficando submetida aos requisitos do mercado (RUIZ, 2010).

Enquanto isso, as Escolas Normais foram suprimidas, as universidades foram desmanteladas e sujeitas à intervenção e o Instituto Pedagógico e a Universidade de Chile de Valparaíso foram transformados em “Academias Superiores de Ciências Pedagógicas”; o que, como um todo, rebaixou a “carreira universitária” do professor a uma carreira de formação técnico-profissional, traduzindo-se em uma diminuição da valoração social e do *status* dos docentes.

Após iniciada a transição à democracia em 1990, a decisão política dos governos que a levaram a cabo foi evitar toda mudança drástica que pudesse danificar a poupança e o investimento comprometendo-se publicamente a manter o sistema de mercado e a abertura comercial. Paralelamente tomaram-se medidas que repararam, em parte, os impactos negativos da descentralização/privatização do sistema escolar e a flexibilização da relação

laboral na profissão docente. Dentre elas, cabe mencionar as ações baseadas em um melhoramento da relação contratual e salarial (Estatuto dos Profissionais da Educação, etc.), assim como aquelas que tiveram como propósito melhorar a prática docente. Contudo, as primeiras não modificaram o padrão regulador mercantil vigente, enquanto as segundas se basearam em pequenos ensaios focalizados na escola (Oficinas P-900, Microcentros Rurais ou Grupos Profissionais de Trabalho), mais com o propósito de dar a conhecer a reforma que de buscar uma efetiva incidência no trabalho pedagógico (AVALOS, 2005).

A presença desta retórica profissionalizante dos governos pós-ditatoriais que recebeu por nome “segunda profissionalização” explicita a relevância dos professores como profissionais da educação e, portanto, essenciais para gerar um melhoramento da qualidade do sistema educativo (NUÑEZ, 2002). Tal retórica tem como um de seus fundamentos básicos o Documento da CEPAL e UNESCO “Educação e conhecimento: eixos da transformação produtiva com equidade” (1992) em que a profissionalização e o protagonismo dos educadores constituíram um dos sete âmbitos de política propostos (FELDEBER, 2009). Não obstante, nos aspectos centrais, continua gerando um processo de desprofissionalização que não parece distanciar-se do modelo inaugurado durante a ditadura militar. Conforme detalhado no texto “*Chile: experiencias organizacionales y acción colectiva de profesores*” (CORNEJO; REYES, 2008), algumas das expressões mais relevantes e que afetam progressivamente a vivência do trabalho docente são:

***1) A intensificação e standardização do tempo de trabalho docente***, que implica no aumento da quantidade de atividades e de responsabilidades atribuídas, assim como variedade de tarefas no mesmo tempo de trabalho. Na legislação chilena, a porcentagem de horas de trabalho docente em sala de aula, 75% do total da jornada de trabalho, e o elevado número de estudantes por sala superam com ampla margem aqueles definidos nos países da OCDE (ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICOS, 2004). A standardização do tempo de trabalho é um tema controvertido que se relaciona diretamente com os níveis de autonomia e capacidade de decisão que os docentes possuem em seu trabalho. A “concepção” de qualidade associada exclusivamente à avaliação standardizada do desempenho docente e de algumas aprendizagens instrumentais, a “prestação de contas” e a ausência de tempos, entre outros, são elementos que restringem a

autonomia das práticas e das reflexões dos docentes, limitando o caráter profissional do seu exercício, cujo impacto é necessário investigar.

**2) O abandono dos docentes** em um contexto institucional que fragiliza a atividade pedagógica, no qual o Ministério da Educação praticamente não tem política de apoio ao trabalho docente, enquanto as equipes técnicas ou curriculares de apoio que têm os mantenedores são praticamente invisíveis. O apoio disponível está sujeito ao vaivém do mercado de instituições assessoras e capacitadoras, as quais variam consideravelmente de qualidade de acordo com fundos e projetos específicos, perdendo assim regularidade, amplitude e projeção no tempo, segundo a intervenção que realizem nos estabelecimentos.

**3) A culpabilização dos docentes**, em uma “avaliação social” do trabalho docente realizada periodicamente a partir dos resultados obtidos em medições estandardizadas (SIMCE, PSU, etc.). O sentido dessa avaliação distancia-se cada vez mais do melhoramento e da aprendizagem dos professores, constituindo-se na atualidade em uma condenação ao seu trabalho, que aumenta devido à qualificação de estabelecimentos segundo cores (semáforos), gerando uma forte discriminação dos estabelecimentos educativos e desconsiderando outras variáveis que incidem nesses resultados, como a relação dos estabelecimentos com seus respectivos mantenedores, o funcionamento das equipes dirigentes e a relação que os estabelecimentos mantêm com sua comunidade, considerando as características socioculturais dos estudantes (MURILLO, 2005).

**4) A deterioração dos ambientes de trabalho docente**, associada à progressiva diminuição na qualidade das relações laborais, especialmente entre colegas e com diretores (UNESCO, 2005) e a deterioração da *saúde docente*, não só física (transtornos músculo-esqueléticos, doenças cardíacas e bronquites) e mental (transtornos depressivos e ansiosos), mas também com um mal-estar psicológico (*stress, burn out*), ou seja, com a sensação de estar constantemente sobrecarregado.

O fenômeno da desprofissionalização atenta contra o direito à educação e afeta gravemente a educação pública em relação à privada. A possibilidade de revertê-la não se relaciona necessariamente com a luta pela instalação do modelo de profissionalização definido pelas reformas de “segunda geração”, nem com a reinstalação dos modelos mais antigos. A

profissionalização construída historicamente representa um campo em disputa, objeto de luta entre distintos atores e interesses e, portanto, também existem (e existiram) outros modelos profissionalizantes, baseados na capacidade histórica de autogestão e de autoformação, gerando espaços de trabalho coletivo de pesquisa, narração, conversação e comunicação, chegando a redimensionar crítica e propositivamente sua própria prática pedagógica.

Experiências tais como a Expedição Pedagógica na Colômbia; os Centros de autoformação Docente no Peru (CAD); os Centros de atualização e Inovação Educativa (CAIE) do Instituto Nacional de Formação Docente do Ministério de Educação, Ciência e Tecnologia da Nação e a Rede de Docentes que fazem Investigação Educativa (DHIE) na Argentina; os Grupos de Investigação Ação do Movimento Pedagógico do Colégio de Professores no Chile são histórias em desenvolvimento que é preciso resgatar, sistematizar e projetar para repensar a problemática da profissão docente.

**LEONORA REYES JEDLICKI**

**MAURICIO PINO**

ANDRADE, D. El trabajo docente y la nueva regulación educativa en América Latina. In: FELDEBER, M; ANDRADE OLIVEIRA, D. (Comp.). *Políticas educativas y trabajo docente*. Buenos Aires: NOVEDUC, 2008. p.17-31.

AVALOS, B. La formación de profesores y su desarrollo profesional: prácticas innovadoras en busca de políticas: el caso de Chile. In: En: COX, C. (Ed.). *Políticas educacionales en el cambio de siglo*. Santiago: Editorial Universitaria, 2005. p. 559-594.

CORNEJO, R.; REYES, L. *Chile*: experiencias organizacionales y acción colectiva de profesores, Buenos Aires, FLAPE, 2008.

FELDFEBER, M.; ANDRADE, D. (Comp.). *Políticas educativas y trabajo docente*. Buenos Aires: NOVEDUC, 2008.

JEDLICKI, L.R.; YANCOVIC, M.P. Desprofissionalização docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

FELDEBER, M. De la formación de recursos humanos para el desarrollo en los ´60 a la calificación de sujetos competentes para la transformación productiva con equidad en la globalización de los ´90. *Revista Nuestra Idea*, Santa Fé, Año 1, n. 1, páginas, 2009.

MEJÍAS, M.R. “Reconfiguración de la pedagogía, pedagogías críticas y movimientos pedagógicos en el contexto educativo actual”, Ponencia presentada al Encuentro Nacional de Movimiento Pedagógico, Colegio de Profesores de Chile, Santiago de Chile, del 13 al 15 de enero. 2010.

MURILLO, F. J. *La investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona: Octaedro, 2005.

NÚÑEZ, I. El magisterio y la política educacional. In: Transformaciones educacionales bajo el régimen militar, Santiago: PIIIE, vol.1, 1984.

NÚÑEZ, I. **El profesorado, su gremio y la reforma de los noventa: presiones de cambio y evolución de la cultura docente, en**, Cristián Cox (ed.), Políticas educacionales en el cambio de siglo. Universitaria. 2005.

NÚÑEZ, I. La formación de docentes: notas históricas. In: AVALOS, B. *Profesores de Chile: historia de un proyecto*. Santiago: Ministerio de Educación, 2002.

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICOS. *Revisión de Políticas Nacionales de Educación: Chile*. Paris: OCDE, 2004.

RUIZ, C. *De la República al mercado: ideas educacionales y política en Chile*. Santiago: Programa Interdisciplinario de Investigaciones em Educación, 2010.

UNESCO. *Condiciones de trabajo y salud docente: estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay*, Santiago de Chile: UNESCO-OREALC, 2005.