

---

# Profesionalización docente en Brasil: reflexión teórica y conceptual<sup>1</sup>

*Teaching professionalization in Brazil: theoretical and conceptual reflection*  
*profissionalização docente no Brasil: reflexão teórica e conceitual*

Solange Martins Oliveira Magalhães  
Universidade Federal de Goiás  
solufg@gmail.com

Susana Beatriz Argüello  
Universidade Nacional de Jujuy, Argentina  
montear@arnet.com.ar

## Resumen

*Este artículo tiene como fundamento central la temática de la profesionalización docente, considerada como una cuestión del conocimiento, por lo tanto epistemológica. Se asume un posicionamiento crítico-analítico, a la luz de la contribución teórica de la dialéctica, para retomar, analizar y comprender las bases epistemológicas, los fundamentos y los principios sustentados en los actuales discursos sobre la profesionalización y de sus impactos en la constitución de la ocupación del “profesor”. Esos impactos se dan por las demandas políticas, también fundamentadas en principios epistemológicos, los cuales ayudan a constituir y fortalecer el modo en que la profesionalización debe ser conducida y evaluada en tiempos neoliberales. Las mismas demandas y directrices políticas e ideológicas neoliberales hacen que la profesionalización sea instalada en la permanencia de las relaciones de explotación; instaura un movimiento que materializa la desprofesionalización docente e instala al profesor en sofisticados mercados educacionales, con su identidad transformada, lo que inviabiliza la promoción de los lazos de solidaridad, de la participación en movimientos sociales, asociativos y sindicales.*

**Palabras clave:** *Profesionalización docente. Profesores. Perspectiva crítica. Contra-hegemonía.*

---

<sup>1</sup> Investigación financiada por CNPq (Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico) de la Fapeg (Fundación de Apoyo a la Investigación del Estado de Goiás).

### Abstract

*This article is based on the theme of the professionalization of the teacher, considered as a question of knowledge, therefore, epistemological. A critical-analytical position is assumed, in the light of the theoretical contribution of the dialectic, to retake, analyze and understand the epistemological bases, the foundations and principles sustained in the current discourses on professionalization and their impacts on the constitution of being a "teacher". It is understood that the impacts on professionalization come from political demands, assumed epistemological principles, which help to constitute and strengthen a form of neoliberal professionalization. The same neoliberal political and ideological demands and guidelines include professionalization in the relations of exploitation. This establishes a movement that materializes the deprofessionalization of the teacher, transforms his identity, which makes it impossible to promote ties of solidarity, participation in social, associative and union movements.*

**Keywords:** Professionalization of teachers. Teachers. Critical perspective. Counter-hegemony.

### Resumo

*Este artigo baseia-se no tema da profissionalização do professor, considerado como uma questão de conhecimento e, portanto, de cunho epistemológico. Assume-se uma posição crítico-analítica, à luz do contributo teórico da dialética, para retomar, analisar e compreender as bases epistemológicas, os fundamentos e os princípios sustentados nos discursos atuais sobre a profissionalização e seus impactos na constituição do ser "professor". Entende-se que os impactos na profissionalização advêm das demandas políticas e dos princípios epistemológicos assumidos, os quais ajudam a constituir e fortalecer uma forma de profissionalização neoliberal. As mesmas exigências e diretrizes políticas e ideológicas neoliberais inserem a profissionalização nas relações de exploração. Estabelece-se, assim, um movimento que materializa a desprofissionalização do professor e transforma sua identidade, o que torna impossível promover os laços de solidariedade e a participação nos movimentos sociais, associativos e sindicais.*

**Palavras-chave:** Profissionalização dos professores. Professores. Perspectiva crítica. Contra-hegemonia.

## Problematización

Eric Hobsbawm (2009, p. 461) presentó la décima primera tesis marxista sobre Feuerbach – “Los filósofos hasta ahora interpretaron el mundo de maneras diferentes: se trata ahora de transformarlo” –, para cuestionar los historiadores que están optando por abordajes relativistas del real, cambiando la forma de interpretar el mundo. Hobsbawm identifica el alejamiento de una reflexión objetiva, crítica sobre sí misma y sobre la realidad, abogando la necesidad de “reconstrucción del frente de la razón”; especialmente en el campo de producción del conocimiento. A ese cuestionamiento de Hobsbawm se asocia al alerta de Moraes (2001), cuando, refiriéndose al ámbito de producción del conocimiento, también reportó la

presencia de racionalidades instrumentales, de corte pragmático, que caracterizan el progresivo abandono teórico. Movimiento que compromete la reflexión crítica, al apoyarse en bases epistemológicas que difunden y afirman concepciones similares a los más variados matices de conformidad.

La asociación de los dos autores indica la existencia de posiciones paradigmáticas y ejes epistemológicos que ayudan a la promoción de diferentes análisis sobre los condicionantes sociohistóricos, culturales y políticos, identificando el modo como influyen el proceso de transformaciones de las relaciones sociales, de los procesos formativos y de la producción del conocimiento. Ese proceso puede tener una referencia neoliberal y responder a la hegemonía, pues no hay neutralidad en las articulaciones propuestas, pero hay embates y contradicciones que tornan los procesos sociales en instrumentos con diferentes usos ideológicos, para que sirvan a los intereses mercadológicos, lo que acaba de afectar a los profesores en su formación y profesionalización.

Esas notas, en general, representan importantes cuestiones para los autores que vienen trabajando en análisis sobre el movimiento de conformación de los profesores. Cabe destacar que esa conformación ocurre desde el proceso de formación inicial, con la recepción de múltiples influencias neoliberales, reforzadas durante la profesionalización docente, distanciando a los profesores de las ansias de emancipación y liberación. Por eso, epistemológicamente hablando, tanto la formación como la profesionalización hoy, sugieren significativos cambios en las formas de entender y conducir la educación.

El proyecto político-educacional brasileño, por ejemplo, ha dado centralidad ideológica a los profesores, posicionándolos como protagonistas en la construcción del consenso activo. Conforme definido por Neves (2013), el consenso activo torna los profesores comprometidos con el posicionamiento político hegemónico y, siendo así, hay una efectividad de la Pedagogía de la Hegemonía, que busca promover un proceso de enseñanza, cuya finalidad es hacer que los sujetos acepten la lógica neoliberal a pesar de los efectos nocivos en su formación.

Como actores importantes en la consolidación de la política de Tercera Vía (NEVES, 2013), los profesores se tornan protagonistas en la

transformación de los sentidos de la educación brasileña. La política de Tercera Vía es una estrategia alternativa del neoliberalismo para que el desarrollo educacional sea direccionado al mercado, con cualidad mercadológica (NEVES, 2013, p. 2). Esa estrategia justifica la lógica del capital en la administración de la educación, tornándola una mercancía y el profesor sujeto a plusvalía.

Paralelamente, hay una propagación de la idea que la solución para los problemas actuales – (por lo visto, de todos!) – es muy simple: basta con preparar adecuadamente al profesorado. Eso mejoraría la calidad de la educación, y por eso significaría mejorar la vida de sujetos que frecuentan escuelas y viven en sociedad. Esa idea falaz ha sido ideológicamente sostenida, difundida, reforzada e internalizada, al mismo tiempo que también ha generado una lectura fatalista y mecánica de la acción de los profesores. Desvalorizados y culpabilizados por los problemas de la educación, los profesores se distancian, tristemente, de la posibilidad del desarrollo de una contra-conciencia o de la promoción de una educación emancipadora, “más allá del capital” (MÉSZÁROS, 2011).

Ya es posible comprender que el proyecto histórico coyuntural de las políticas de formación y profesionalización docente en Brasil, como la Ley 9394/96 – Ley de las Directrices y Bases/LDB (BRASIL, 1996), los Parámetros Curriculares Nacionales, el Sistema de Evaluación de la Educación Básica, las Directrices Curriculares Nacionales, los Planes Nacionales de la Educación I y II (BRASIL, 2001; 2014), el documento “Todos por la Educación” (BRASIL, 2007), y el reciente documento “Patria educadora”, presentado por la Secretaria de Estrategias del Gobierno Federal, consolidan un rol de las políticas que priorizan, directa o indirectamente, formar profesores que ayuden al fortalecimiento del consenso activo a la ideología neoliberal (MAGALHÃES; SOUZA, 2017). En el campo de la formación y de la profesionalización, el consenso activo genera aceptación y hace que los profesores apoyen el sistema, manteniendo un círculo educacional vicioso promovido para el sostenimiento del status de la clase dominante.

Como sugiere Hobsbawm y Moraes, los discursos neoliberales se afirman por medio de bases epistemológicas pragmáticas; que se

encuentran en la *epistemología de la práctica* y su aparato teórico conceptual, metodológico e instrumental. Por medio de directrices y procesos de evaluación externa, concretizan una formación de profesores que con foco en el desarrollo de habilidades gerenciales y profesionales, e inducen la diseminación de la idea que profesores sean “súper sujetos”, los cuales pueden suavizar los problemas sociales. De modo imperativo, la figura del profesor fue transformada en un sujeto necesario y estratégico para la formación de una sociedad, supuestamente, más democrática, pero en los moldes del capital. En este sentido, el profesor es cooptado para trabajar activamente en el proceso de humanización del orden capitalista.

Se puede afirmar que, cumpliéndose las actuales directrices políticas, la formación y la profesionalización se instalan en la permanencia de las relaciones de explotación, lo que proletariza la profesión, descalifica, desprofesionaliza, aliena, genera condiciones para no confrontar al capitalismo. Al final, tales políticas convierten al profesor en una sofisticada mercancía educacional.

Siguiendo esa idea, esa reflexión busca escapar de las amarras que vinculan economía, educación, formación y profesionalización, tornando visible y comprensible la ideología dominante para, así, promover procesos de desalienación, en lo que se refiere a la realidad actual de un profesor.

Por lo tanto, se establece una triple dirección para analizar, más profundamente, las especificidades de la profesionalización docente: la primera es el *foco paradigmático*, que ayudará a comprender la relación entre el paradigma actual y las demandas neoliberales para la formación y profesionalización docente; la segunda es el *foco histórico-conceptual*, lo cual se refiere a la temporalidad e historicidad del movimiento ideológico, en la articulación de los sentidos producidos sobre la profesionalización docente; y la tercera y última se refiere al *foco político* que, en una perspectiva contrahegemónica, explicita el sentido despolitizante de la actual política nacional de profesionalización y sus agravantes para la educación. Al final, se articulan en las consideraciones finales los sentidos de una profesionalización docente desalienadora, en el significado de praxis.

## El foco paradigmático

La construcción del foco paradigmático tiene el objetivo de ayudar a la comprensión de la relación entre el paradigma actual y las demandas neoliberales, mostrando el carácter contradictorio del paradigma científico, específicamente con respecto del modo como sustenta los intereses del capital en el campo de la formación y profesionalización docente (QUEIROZ, 2014; BRZEZINSKI, GARRIDO, 2006).

Inicialmente, la posición paradigmática positivista no describe la formación del profesor, porque la reduce al entrenamiento, para, a posteriori valerse de la profesionalización para fortalecer una lógica profesionalizante definida por el mercado de trabajo. Esa idea es fuertemente sostenida por la fecundidad explicativa del paradigma positivista, que utiliza teorías que justifican el foco en la necesidad de eficacia técnica y que hace tiempo fue responsable de la emergencia del desarrollo de la ciencia. Proceso que no tardó en llegar a todos los aspectos de la existencia humana, inclusive la actuación docente.

Con base en el paradigma científico se constituyeron las ciencias naturales; posteriormente, siguiendo el método desarrollado por estas ciencias, se constituyeron las ciencias humanas en el ámbito de las cuales se formaron de modo similar las ciencias de la educación. El campo de las ciencias de la educación no se quedó inmune a la racionalidad técnica instrumental que el paradigma delega, promoviendo un fuerte impacto, sea en el plano de las expresiones teóricas, epistemológicamente positivistas, sea en el modo como se pasó a estructurar y a dominar los procesos formativos. Se testifica el modo como su fuerza adentró en la subjetividad de los sujetos, imponiéndoles una manera de ser, dominar y manipular el mundo.

En su fase más adelantada, el paradigma científico estructuró la cultura del pragmatismo en la ciencia, extendiendo su lógica instrumental y práctica al campo de la formación y profesionalización. Como efecto, fue importante la valorización del foco en la adquisición de las competencias técnicas para el ejercicio de las operaciones funcionales, en el sofisticado engranaje tecnológico de la producción. En el caso de los profesores, se priorizó una formación que los habilitase a realizar una lectura teórica-experimental del mundo, cuyo sentido y valor estaban directamente

relacionados a los hechos producidos. Por medio de las lentes de esa cosmovisión pragmática, la formación pasó a preocuparse del desarrollo de un sistema de saber basado en una episteme de la práctica, que es ampliamente reforzada por la profesionalización. Desafortunadamente, como Queiroz (2014, p. 75) declaró: “[...] la crítica no es el atributo de conciencias individuales, que tienen talento para ejercerla. La crítica requiere formación”.

El foco paradigmático genera esa percepción y entendimiento; se apoya en la afirmación de que cualquier intento de cambio en la actual política nacional de formación y profesionalización se torna vacía de significado, puesto que involucra, necesariamente, una modificación paradigmática. Como Santos (2000) afirmó, la emergencia de una nueva subjetividad depende de la lucha paradigmática y solamente ella puede resultar en la ruptura epistemológica y social. El autor entiende que la lucha paradigmática puede favorecer a la constitución de una nueva subjetividad – la emergente, que es capaz de romper con lo que fue instituido.

Las posibilidades de esa afirmación son entendidas desde la dialéctica. Las condiciones objetivas y subjetivas de la existencia humana se articulan, promoviendo la resistencia y contradicción ante los mecanismos de formación humana que no estén comprometidos con los intereses del bien común. Pero, eso también depende de las condiciones histórico-conceptuales, que cargan en sí la génesis de la crítica (o su falta), incluso dicen que el enfoque conceptual a favor de la praxis, es una referencia de la acción humana (QUEIROZ, 2014; BRZEZINSKI; GARRIDO, 2006). Se sigue en la búsqueda de esta comprensión.

## El foco histórico-conceptual

A partir del foco paradigmático, fue posible comprender que el proyecto de cientificidad demanda de los profesores la función de forjar sujetos que respondan apropiadamente a los impactos de los cambios resultantes del sistema capitalista. Ese proyecto también responde a un ciclo socio-histórico, generador de políticas economicistas globalizadoras. Tal ciclo tuvo su inicio en la década del 1990, cuando los profesores fueron llamados

a asumir un nuevo papel, más técnico, delegado por el paradigma de la racionalidad técnica, que acabó por difundir la idea de que había una solución técnica para todos los problemas educacionales.

Al contrario de aquella época, comenzaron varios cuestionamientos sobre el proceso formativo que se consolidaba. En el papel de las discusiones se encontraba representantes de la universidad pública y de asociaciones científicas y políticas del área educacional, como la Asociación Nacional de Posgrado e Investigación en Educación (ANPEd) y la Asociación Nacional de Formación de Profesores (Anfope), que ya se mostraban preocupados con la calidad de la formación y profesionalización docente (QUEIROZ, 2014; BRZEZINSKI; GARRIDO, 2006). La preocupación por la calidad de la educación ofrecida, se asociaba a la aprehensión con su conversión en mercancía, siendo considerada “como un servicio prestado al mundo económico” (MAUÉS, 2003, p. 106). Al cambiar la visión de la educación y de su función, se cambiaba también el rol social de profesores.

En la secuencia histórica, el foco de las políticas públicas fue direccionado a la reconfiguración del rol social del profesor, con el abandono definitivo del modelo de formación que atendía las necesidades de la educación como bien social. Ese movimiento fue reforzado con la producción de documentos oficiales, leyes, decretos y directrices, que mantenían el foco en la formación y profesionalización docente, haciendo que ambas ganasen nuevos sentidos, más neoliberales. Tales sentidos explicitaban una formación de carácter técnico e instrumental, preferencialmente aligerada y con bajos costos, para formar un “prestador de servicios” que pudiese atender a las necesidades de una educación como mercancía de utilidad económica.

Como Shiroma y Evangelista (2003a), lo mismo ocurrió con las publicaciones brasileñas del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (*United Nations International Children's Emergency Fund* – UNICEF) y de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura (*United Nations Educational Scientific and Cultural Organization* – UNESCO). Para las autoras, las publicaciones dejaban de tener como foco la formación docente, para referenciar la retórica de la profesionalización, que refuerza un modo de producir un profesor competente y barato para el siglo XXI. Las

publicaciones ayudaban a comprender las determinaciones históricas y las múltiples relaciones establecidas entre la formación, la profesionalización y el contexto más amplio, revelando los propósitos y los intereses políticos que pasaron a coordinar la educación y su cualidad.

Eso significa que los cambios que afectan el hacer docente, actualmente, encuentran sintonía con las transformaciones que vienen ocurriendo en el mundo del trabajo; a partir de la reestructuración productiva, la retórica de la profesionalización señala la exigencia de investirse en nuevas formas de sociabilidad del capital, que debe cambiar la organización del trabajo y en su concepción, implicando una serie de desarrollos que impactan sobre el docente y la consolidación de perfiles productivos y de trabajadores.

Aun en el período hubo una prolífica producción de documentos oficiales que, en conjunto, ayudaron a estructurar una nueva visión del profesor, además de cooptar varios intelectuales en Latino América, como por ejemplo<sup>2</sup> Tedesco, Casassus, Torres, Mello, que pasaron a reforzar la idea de que los países deberían ocuparse de (o mejor, controlar a) la profesionalización de sus docentes, para alcanzar la construcción de competencias exigidas por la reorganización del capital. Los argumentos de estos intelectuales neoliberales fueron profundamente contradictorios, más ayudaron, a partir de una perspectiva crítica, a entender por qué se direccionó el foco de la calidad de la educación a los profesores: para ejercer total control de su formación y profesionalización.

Histórica e ideológicamente, el Estado, al someterse a los dictámenes neoliberales, deliberó políticas direccionadas a la educación, entre las cuales están aquellas relativas a la formación y profesionalización docente. En conjunto, tales políticas legitiman los discursos oficiales que defienden el control social sobre los resultados de la educación, los cuales ahora se extienden de forma orgánica al profesor y su actuación. Ejemplos del resultado de esa inversión y control pueden ser observados en la situación vivida por las instituciones de enseñanza: la provocación de disputas entre ellas en busca de la adaptación a las exigencias del

---

<sup>2</sup> Casassus (1995), ver *Tareas de la educación*; Mello (2002), ver *Formación de profesores en América Latina y el Caribe*: en búsqueda de la innovación y la eficiencia; Tedesco (1998), ver *El nuevo pacto educativo*; Torres (1995), ver *Qué (y cómo) es necesario aprender?*

mercado; la transformación de instituciones públicas a organizaciones sociales, destituyéndolas de su rol social (CHAUI, 2013); en el caso de los profesores, ellos discuten por bonos y reconocimientos, fortaleciendo la lógica empresarial de concurrencia y competitividad; en el caso de los sujetos en período de formación, ellos conviven con la retórica de la calidad de la formación que sigue los dictámenes de la hegemonía. En este sentido, la formación y consecuentemente la profesionalización, *en su mejor desempeño*, forja el “operario docente”, el “prestador de servicios” que el capital desea. En su peor desempeño, desemboca en un prejuicio para a los profesores, los cuales se tornan víctimas de la desintelectualización y posterior proletarización.

Ese proceso continúa siendo fortalecido por documentos oficiales. En el Plan Nacional de la Educación (2014-2024), por ejemplo, se refuerzan sistemáticamente las medidas políticas impuestas anteriormente, generando reacciones contradictorias que mezclan crítica y adhesión. Después de la adhesión, los profesores ayudan a componer el consenso activo, como es definido por Neves (2013), lo que incluye comprometerse con el posicionamiento político hegemónico. En el campo del trabajo docente, eso implica la concreción de la Pedagogía de la Hegemonía y sus efectos en la formación de los sujetos. Desde la crítica, se obtiene el repudio a la reificación del consenso activo, reforzado por el posicionamiento político contra-hegemónico, con la preocupación centrada en la lucha por una Pedagogía de la Emancipación, conforme Freire (1997).

Es por la crítica que se desnuda esa realidad. Por la crítica es posible comprender que la actual formación y profesionalización docente son y no son lo que dicen ser, y que, en la dinámica instituida, el profesor acaba siendo un operario desintelectualizado y proletarizado. El proceso de desintelectualización expropia el docente de la condición de sujeto de su conocimiento, y la proletarización lo torna en un operario, por eso él es vulnerable a la evaluación y al control (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003b). Ese proceso es constantemente reforzado por la retórica de la profesionalización, que forja una búsqueda insana de un perfil profesional que responda a las necesidades del mercado por su competencia (MAGALHÃES, 2014).

Por la crítica, con un posicionamiento político contra-hegemónico, se vislumbra la posibilidad de construcción de un concepto de profesionalización de carácter emancipatorio. O sea, desde la dialéctica, profesionalización “[...] implica un conjunto de conocimientos, saberes y capacidades marcado por un *continuum* de cambios que se confunde con la propia evolución del conocimiento educacional, de las teorías, de los procesos pedagógicos y de la praxis educativa” (BRZEZINSKI; GARRIDO, 2006, p. 44). Tal conjunto de conocimientos, saberes y capacidades no es estático, se resignifica de acuerdo al momento histórico, lo que se conceptúa sobre la identidad docente.

Como afirma Brzezinski (2002), el profesor debe ser comprendido como un profesional que tiene una identidad *unitas multiplex*, o sea, que emerge de la “articulación de al menos dos procesos identitarios, por los cuales se construye la identidad colectiva: uno que se refiere a la identidad personal – identidad para sí – y otro, la identidad social – identidad para otros” (BRZEZINSKI, 2002, p. 8). Magalhães e Souza (2017) también resaltan que la identidad docente se constituyó en la articulación de aspectos que componen la formación y la profesionalización, a saber: la sindicalización, la acción colectiva y la inserción en el trabajo docente. Los autores entienden que la identidad docente se constituyó solamente en una articulación complementaria, en muchos aspectos contradictoria, pero esencialmente dialéctica.

Aún sobre la identidad docente, Castells (1999) agrega que ella tiene una dimensión colectiva, que es el producto de un proceso de sucesivas socializaciones. Por lo tanto, se configura por medio de una doble transacción que el individuo realiza: una interna, del sujeto consigo mismo (ser una persona); y otra, externa, de él con el mundo (ser un ciudadano). La constitución de la identidad profesional ocurre en ese movimiento, que se transforma continuamente en relación a las maneras por las cuales los profesores son representados o tratados en los sistemas culturales que circundan, así como describen Brzezinski (2002) y Magalhães e Souza (2017).

El foco histórico-conceptual esclarece cómo la insistencia de políticas en el campo de las competencias se continúa sosteniendo conceptualmente en el primado de prácticas. Eso no quiere decir que el profesor presente más

autonomía de acción, eso solamente revela que la actual concepción funcionalista forja un nuevo modo de ser, actuar y comprender el trabajo de los profesores, movilizándolo la construcción de un nuevo rol profesional –“el especialista”.

Es posible comprender que, como resultado de la epistemología de la práctica, el objetivo velado de las políticas de profesionalización concretiza conceptualmente una formación y una profesionalización basada en estímulos por productividad, justificada en el pago individualizado a aquellos que dan mayor retorno financiero a su institución y a las demandas del sistema. Tal vez esa sea una de las razones de la segmentación de categorías y a su inmensa desafiliación sindical. Se concluye que la comprensión generada exige, indiscutiblemente, la claridad política de los profesores con relación al proyecto de educación que están compartiendo.

### **El foco político**

El foco político ayuda a componer el ciclo de análisis, especialmente por develar que las intencionalidades establecidas en las políticas educacionales, resguardadas en documentos oficiales, comprometen el posicionamiento político de los profesores. La cuestión de la profesionalización docente fue considerada como concepto clave de la reforma educacional en América Latina durante la década de 1990, además de traer una orientación general en documentos de agencias multilaterales que prescribieron indicaciones similares por las cuales los profesores de AL debían: participar de políticas educacionales, formulándolas y ejecutándolas; ser reflexivos, autónomos, creativos y comprometidos en el sentido de garantizar los cambios dictados; desarrollar el aprendizaje formal y a distancia, además de una amplia lista de atribuciones que promovieron y reforzaron procesos que inviabilizaron la comprensión de los verdaderos significados ideológicos puestos a los profesores por las agencias.

Al retomar la idea de la educación como un acto político (FREIRE, 2001), se puede asumir que la pérdida del carácter político de la acción pedagógica dificulta la emancipación, pues se pierde la claridad teórica y epistemológica, se hace inviable el posicionamiento ético político, además de deconstruir formas de trabajo colectivamente organizadas. A largo plazo,

son inviabilizadas asociaciones sindicales que ayudarían en la lucha por la transformación de la propia profesión docente.

En el análisis de este proceso, Magalhães e Souza (2015) mostraron que, en esencia, uno de los principales objetivos de las políticas es controlar las posibles participaciones de los profesores en sus organizaciones políticas, ya que esa participación podría implicar discusiones y reflexiones de cuño político, comprometiendo la adhesión de profesores a las propuestas neoliberales. Se trata de efectuar la reconversión profesional del profesor, promoviendo su precarización, expropiación, espoliación, opresión, proletarización, despolitización docente, aspectos que, en conjunto y según los intereses de la clase dominante, distancian a los profesores de formas alternativas de colaboración.

La idea de tornar al profesor como un profesional competente y competitivo es muy útil al proyecto social neoliberal, pues, conforme explica Queiroz (2014, p. 80) él pasa a asumir su papel en la preparación de nuevas generaciones siguiendo los formatos del capitalismo, de modo que sean capaces de “reproducirlo y de no percibir las contradicciones que el capitalismo. O, percibiendo, comprenderlas como diferencias naturales”, las cuales pueden ser amenizadas con medidas compensatorias. En otras palabras, los profesores tienden a ser así formados y profesionalizados para, posteriormente, formar sujetos en la misma lógica alienadora (MARX, 1999 [1845]).

El proceso, en conjunto, reafirma la hegemonía burguesa. Conforme fue explicado, en el foco paradigmático se utilizan bases epistemológicas que son responsables por tornar aceptable una serie de conceptos neoliberales; de acuerdo al foco socio-histórico, el discurso constituido y propagado se muestra en perfecto acuerdo con la clase dominante, justamente la que está en indiscutible oposición con la de los trabajadores, de la cual es parte el segmento docente, conforme el foco político nos lleva a comprender.

Entretanto, es necesario afirmar que hay una contradicción de clase, y esa solamente es entendida en la articulación dialéctica de las dimensiones paradigmática, histórica, conceptual y política. En la perspectiva de Freire (1997), esa contradicción de clase también pasa a la formación y posteriormente, a la profesionalización, pues ambas tratan de transformar

los profesores en sujetos apolíticos, lo que a largo plazo perjudica el ejercicio democrático, que es un elemento fundamental al cambio social.

Para Freire (2001), comprometer la dimensión política de los sujetos es comprometer la ética humana, o sea, la perspectiva de una ética para la vida, para la liberación, para la humanización creciente del hombre, para el protagonismo humano en la transformación de la historia. En opinión del autor, ética es una postura que los individuos en proceso de humanización y, por lo tanto, liberación, tienen que asumir ante otras personas y ante la sociedad.

El mismo proceso ayuda que los sujetos muestren su responsabilidad en la lucha contra la ética del mercado, de la negación del otro y, en consecuencia, de la exclusión social. En cuanto a los profesores, sin formación y profesionalización politizadas, se compromete el ejercicio democrático y el ideal de compromiso con la emancipación del hombre. Solamente desde una postura crítica y contra-hegemónica, la formación y la profesionalización pueden tornar perceptible de qué lado el docente está – del oprimido o del opresor –. Además, su acción no deja de ser una práctica ingenua, desleal en relación a sí mismo y a los otros, y puede ayudar a no segmentar la categoría y de hacer inviables asociaciones colectivas y sindicales.

Paradójicamente, cuanto más las políticas refuerzan la necesidad de un profesor muy cualificado, o más adecuado decir, apto y adaptado, más se obtendrá profesores inadecuados y sin autonomía porque son apolíticos. El foco político posibilita comprender que cuanto más la formación y profesionalización docente asumen un sentido de manutención de las condiciones de “perfeccionamiento” del modelo social vigente, las chances de estar teniendo un profesor que entienda los límites de la politicidad de su práctica son menores. Finalmente, no basta decir que educación es un acto político, así como no basta decir que el acto político es también educativo. Es necesario asumir la politicidad de la educación, que, en el caso de profesores, es obtenida por medio de la formación y profesionalización contrahegemónica.

Se concluye que el profesor apolítico interesa al capital, en un doble sentido: primero, porque él responde a las demandas de las políticas de formación y profesionalización, perdiendo su autonomía intelectual durante el proceso. No se emancipa, se aliena y pasa a alienar. Segundo, al perder el sentido ontológico de su trabajo, se ve impedido de una acción

humanizadora. Al final, su trabajo se torna extraño, se presenta desfigurado, es una actividad mecánica e irreflexiva, un simple practicismo, y despojado de su sentido transformador, pues es distanciado de la praxis. Con esa idea, los siguientes cuestionamientos se destacan: ¿Debemos luchar contra quién? ¿Debemos emprender una lucha contra las políticas actuales?

Es un círculo vicioso, pero en la compañía de Freire, se busca rescatar el sentido dialéctico que permea lo social. Es posible notar que, actualmente, se forma y se profesionaliza a un profesor que no es capaz de desvelar el juego político; alienado, él se torna con facilidad en una pieza fundamental para la formación del consenso activo, que es importante para la manutención de la hegemonía.

Desde una perspectiva crítica, se rescata el hecho de que el trabajo docente tiene una especificidad – la inmaterialidad –. Eso significa que el producto generado no puede ser separado de suyo productor (profesor), pues es inmaterial. Tal característica “[...] limita, de cierta manera, la realización del trabajo docente, según el modo capitalista” y, por eso, es posible comprender el control ejercido sobre él, por diferentes mediaciones y acciones, por la fuerza o por la persuasión, con el objetivo de tornar el profesor en un ser “artífice de la propia explotación” (KUENZER, 2011, p. 678).

Entretanto, la inmaterialidad del trabajo docente muestra una condición para una acción de resistencia de los profesores, en el sentido de actuar a contramano a lo que es impuesto, pues el trabajo emancipa; y cuando eso ocurre, se torna en una praxis, que cambia la capacidad humana de pensar y actuar (VASQUEZ, 1977). En la perspectiva freiriana, eso genera la oportunidad de desarrollar potencialidades para que sujetos sean conscientes de su propia acción. También implica conocer su realidad y reconocer las necesidades, posibilidades y aspiraciones, incluyéndolos en ese proceso que se constituye como un proyecto de emancipación e inserción social, que no (re)produce mecanismos de diferenciación y exclusión social.

Conforme Queiroz (2014), ese es el espacio de la interlocución entre la contradicción y negación, que son dos caras de la misma moneda. En el caso de la formación y profesionalización, esa interlocución hace que el

profesorado se encuentre con dos posibilidades: la resiliencia y la contestación. La resiliencia está relacionada a aceptación por parte del profesorado del *slogan* neoliberal de la necesidad de su adaptación a las exigencias de competencias y habilidades personales, para ser desarrollado en su trabajo, de forma que responda a la calidad de la educación neoliberal. Ser resiliente implica una adecuación y adaptación del profesor a las condiciones históricas y políticas, por lo tanto a las deliberaciones del capitalismo. La otra cara de la moneda es la contestación, defendida por la misma autora, como un estado de extrañamiento, inconformidad, combatible y denunciante. En esas condiciones, el profesorado es estimulado al cuestionamiento, después se revela su insatisfacción ante a las demandas neoliberales. Gradualmente, se torna posible superar el foco en lo individual y competitivo para pasar al colectivo y solidario, movimiento que se completa en la asociación politizada y consciente, que, además de develar las cuestiones de base de la lucha de clase instituida, ayuda a los profesores a asumir el compromiso por la educación como práctica social humanizante y humanizadora – *Bildung* (SOUZA, 2014).

Por lo tanto, en ese embate dialéctico, se tiene el escenario propicio para la alienación y para la emancipación de forma que el círculo vicioso se torna virtuoso, pues tiene como objetivo transformar las condiciones sociales en el sentido de la praxis. Queiroz (2014, p. 226) aún reporta que la contestación ayuda a constituir la praxis docente, una vez que es construida por el colectivo de docentes.

Al final de la construcción del foco político, se concluye que la educación no es una acción neutra, que tiene poco o casi nada que ver con la lucha de clases; es necesario comprender que un profesor no se desarrolla en aquello que no sabe, bien como no clarifica a favor de quien él practica su acción docente –¿de los oprimidos o de los opresores? Es ese “a favor de quien” lo que lo sitúa. El ángulo político debe ser el de la clase, que divisa “el contra quién” y “para quién” él actúa. Por lo tanto, la posición política define el “porque” de cualquier acción, o sea, expresa la claridad del sueño que motiva la consolidación de un tipo de sociedad, que sea más democrática y solidaria.

## Notas Finales

Profesionalización: el profesor como una sofisticada mercancía educacional.

El camino hasta aquí recorrido consolida la comprensión de que el proyecto oficial de formación y profesionalización docente altera significativamente, en Brasil y en América Latina, las condiciones de trabajo de los profesores, sobre todo cuando los posiciona como sostenedores de un proyecto social que enfatiza el individualismo, la competitividad y la despolitización. Otro agravante es el hecho de que el mismo proyecto delibera un tipo de calidad de la educación, que es sostenida por el profesor, por medio de la “Pedagogía Hegemonía” (NEVES, 2005), la cual se ocupa de sistematizar la formación de nuevos sujetos destinados a la adaptación y manutención de la hegemonía.

El proyecto oficial de la formación y profesionalización docente promueve un movimiento monolítico, con estrategias que orgánicamente reiteran la alienación de los sujetos y su ajuste al pragmatismo como racionalidad impuesta. Siguiendo esa lógica, el profesor es preparado, conforme explica Gramsci (1989), para repetir cotidianamente el discurso de hegemonía con el objetivo de promover la generación de consensos. A despecho de cualquier cambio, se refuerzan los siguientes aspectos: 1) foco en los esfuerzos individuales; 2) creación de una nueva cultura de gestión educacional; 3) cambios en la participación de la comunidad en actividades educacionales; 4) apoyo a las nuevas políticas de acompañamiento y evaluación del desempeño de profesores; 5) descentralización en todos los niveles de administración; 6) incorporación de ideas relacionadas a la eficacia de la competencia, habilidades y eficiencia, como indicadores de calidad en educación, entre otros aspectos que refuerzan la adhesión de profesores a estrategias neoliberales, que son particularmente llamados a contribuir, tal como fue explicado.

La fragilidad y fragmentación de la formación y profesionalización del profesor, procesos pensados articuladamente, crean una formación inicial frágil que obliga al profesor a profesionalizarse, en una tentativa de superar sus deficiencias; pero, como eso no ocurre, al final todo acontece en una

lógica mercantil, el profesor vive la culpa por sus elecciones personales inadecuadas, sin percibir que eso lo transforma, lo mercantiliza. De un supuesto profesor experto, él se torna en una mercancía. Demo (2000, p. 2, grifo del autor) afirma que la

*pobreza política* es fácilmente embutida en programas educativos, acrecienta efectos que los torna débiles porque no formulan teoría y práctica críticas satisfactorias. La pobreza política es el resultado del cultivo de la ignorancia, la condición de masa de manobra, en la cual la persona es manipulada de fuera para dentro, generalmente sin notar. En vez de apostar en la emancipación, se acomoda en la ayuda externa, en las recomendaciones del propio verdugo, en las buenas voluntades de la causa principal de exclusión. No niega la exclusión material, solamente apunta para el suyo núcleo político principal, o sea, la destitución de la condición de sujeto, para posicionarse como un simple objeto de manipulación.

El actual discurso sobre profesionalización puede tener este efecto, según señala Demo (2000), y difícilmente implica emancipación autónoma de las poblaciones pertinentes. Los excluidos precisan esencialmente de la capacidad de confrontarse. Eso proceso no ocurre sin ambigüedades. A pesar de ser posible evidenciar el control al cual el profesor está sometido, es necesario resaltar que hay el juego de fuerzas opuestas entre los intereses del gobierno y los de la sociedad civil. Desde una perspectiva dialéctica, en cuanto se refiere a la formación y profesionalización de profesores, es necesario enfrentar la disonancia existente, intentar problematizarla, analizarla siempre con el ejercicio de la crítica, para entonces transformarla.

## Referências

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. *Lei n. 010172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. *Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007*. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm)>. Acesso em: 25 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. *Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2015.

BRZEZINSKI, I. *Profissão professor identidade e profissionalização docente*. Brasília: Plano, 2002.

BRZEZINSKI, I.; GARRIDO, E. *Formação de profissionais da Educação (1997 – 2002)*. Brasília, DF: MEC/Inep, 2006, n. 10. (Série Estado do Conhecimento).

CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHAUÍ, M.; SANTOS, B. de S. *Direitos humanos, democracia e desenvolvimento*. São Paulo: Cortez, 2013.

DEMO, P. *Conhecer & aprender: sabedoria dos limites e desafios*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FREIRE, P. *Política e educação: ensaios*. 5. ed. São Paulo: Cortês, 2001.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

KUENZER, A. Z. A formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667–688, jul./set. 2011.

HOBSBAWN, Eric. O desafio da razão: manifesto para a renovação da história. Tradução de Mauto Guilherme Pinheiro *Revista Brasileira de Sociologia da Emoção*, v. 8, n. 23, p. 461-476, ago. 2009.

MAGALHÃES, S. M. O.; SOUZA, R. C. C. R. de. Qualidade social e produção do conhecimento. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 58, p. 253-270, out./dez. 2015.

\_\_\_\_\_. Pesquisa acadêmica sobre professores(as): análise epistemológica da produção do PPGE/UFG. In: SOUZA, R. C. C. R. de; MAGALHÃES, S. M. O.; QUEIROZ, V. R. de F. (Org.). *A pesquisa sobre professores(as) no Centro-Oeste: dimensões teóricas e metodológicas*. Goiânia: Ed. IFG, 2017.

MARX, K. *Teses sobre Feuerbach*. 1999 [1845]. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/feuerbach.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2017.

MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da Educação e formação de professores. In: *Cadernos de Pesquisa*, n. 118, p. 89-117, mar. 2003.

MÉSZÁROS, I. *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. Tradução de Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2011.

MORAES, M.C.M. Recuo da teoria: dilemas da pesquisa em educação. *Revista Portuguesa de Educação*, Lisboa, v. 14, n. 1, p. 7-25, 2001.

NEVES, L. M. W. (Org.). *A nova pedagogia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005.

\_\_\_\_\_. O professor como intelectual estratégico na disseminação da nova pedagogia da hegemonia. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 36., 2013, *Anais...* Goiânia: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2013.

QUEIROZ, V. R. de F. O mal-estar e o bem-estar na docência superior – a dialética entre resiliência e contestação. 2014. *Tese* (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2014.

SANTOS, B. de S. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. *A mística da profissionalização docente*. *Revista Portuguesa de Educação*. Braga: Universidade do Minho, v. 16, n. 2, 2003a.

\_\_\_\_\_. Um fantasma ronda o professor: a mística da competência. In: MORAES, M. C. M. (Org.). *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: Gepeto, 2003b. p. 81-98.

SOUZA, R. C. C. R. de. Qualidades epistemológicas e sociais na formação, profissionalização e prática de professores. In: SOUZA, R. C. C. R. de; MAGALHÃES, S. M. O (Org.). *Poiésis e Práxis II*. Goiânia: PUC/Goiás, 2014.

VAZQUEZ, A. S. *Filosofia da Práxis*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.