

O trabalho docente na América Latina

Identidade e profissionalização

Dalila Andrade Oliveira*

RESUMO: O presente artigo discute as repercussões das reformas educacionais mais recentes sobre a identidade e profissionalização docente. A partir de resultados de pesquisas realizadas no contexto escolar público latino-americano e mais especificamente brasileiro, procura-se observar as mudanças ocorridas na organização escolar e na organização do trabalho docente, tais como: a ênfase no trabalho coletivo, a dilatação do calendário escolar e outras, que são decorrência da adoção de formas mais democráticas de gestão escolar. Constata-se uma dilatação, no plano legal, da compreensão do que seja o pleno exercício das atividades docentes e que tal quadro tem resultado em significativa intensificação do trabalho; precarização das relações de emprego; e em mudanças que repercutem sobre a identidade e profissão docente.

Palavras-chave: Trabalho docente. Identidade docente. Profissão docente. Reformas educacionais.

Os professores são, em geral, considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema no contexto de reformas educacionais. Diante das variadas funções que a escola pública assume na atualidade, os professores encontram-se muitas vezes diante da necessidade de responder a novas exigências. Em contexto de pobreza tal quadro se agrava, os professores se vêem obrigados a desempenhar funções além de sua capacidade técnica e humana. No caso brasileiro, soma-se ainda a esses fatores o princípio de gestão democrática do ensino público, Artigo 206, Inciso VI, da Constituição Federal. Apesar de representar uma conquista, tal dispositivo tem implicado mais exigência para a escola: os trabalhadores devem participar da gestão, da escolha direta para diretores e coordenadores escolares, além de representação junto aos conselhos escolares, da relação com a comunidade, etc. Além disso, a gestão democrática pressupõe o trabalho coletivo de elaboração do planejamento escolar e dos programas e currículos. Somase a isso a ampliação de 180 dias letivos para 200 ou 800 horas (BRASIL, 1996).

Podemos considerar que houve uma dilatação, no plano legal, do que seja o pleno exercício das atividades docentes. Agora, o trabalho docente deve contemplar as atividades em sala de aula, as reuniões pedagógicas, a participação na gestão da escola, o planejamento pedagógico, dentre outras atividades. Esse quadro tem resultado em significativa intensificação do trabalho e precarização das relações de emprego, em mudanças que repercutem sobre a identidade e profissão docente. No presente artigo, tentaremos discutir

* Professora da UFMG, Brasil. Coordenadora da Rede Latino-Americana de Estudos Sobre Trabalho Docente e do Grupo de Trabalho Educação, Política e Movimentos Sociais do Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (Clacso). Vice-presidente da ANPEd. Pesquisadora do CNPq.
E-mail: dalila@fae.ufmg.br

como tais repercussões vêm sendo percebidas, a partir de pesquisas realizadas no contexto escolar público latino-americano.

Em busca de uma identidade

Tomando o conceito genérico de profissão como um termo que se refere a atividades especializadas, que possuem um corpo de saberes específico e acessível apenas ao grupo profissional, com códigos e normas próprias e que se inserem em determinado lugar na divisão social do trabalho, pode-se indagar até que ponto o magistério obteve ou obtém condições de se definir como tal. Talvez a profissionalização, compreendida como o ato de buscar transformar em profissional algo que se faz de maneira amadora, no caso do magistério pudesse melhor designar o movimento de organização e busca de reconhecimento social e valor econômico de um determinado grupo profissional, que comporta no seu interior distinções e complexidades que não lhe permitem identificar-se como profissão no seu sentido mais estrito. Assim, a profissionalização do magistério pode ser compreendida como um processo de construção histórica, que varia segundo o contexto sócio-econômico a que está submetido, mas que, sobretudo, tem definido tipos de formação e especialização, de carreira e remuneração para um determinado grupo social que vem crescendo e se consolidando.

Compreende-se que o desenvolvimento da noção de profissionalização é resultado de uma forma específica de organização do Estado, a forma racional-burocrática de estruturação dos serviços públicos, que traz consigo a instituição de um corpo funcional. Os sistemas escolares modernos emergem da organização desse aparato estatal e se organizam como parte dependente dele. Assim, a primeira grande luta pela profissionalização do magistério esbarra no estatuto funcional que, por meio de sua conversão em servidores públicos e, portanto, funcionários do Estado, retira-lhes a autonomia e autocontrole sobre o próprio ofício. Talvez pudéssemos compreender a história dos trabalhadores da educação como um movimento resultante dessa ambiguidade, de luta pela obtenção de um *status* profissional, mas usufruindo-se da condição de servidores públicos.

Segundo Rodrigues (2002), o conceito de profissão pode ser aceito como uma ocupação que exerce autoridade e jurisdição exclusiva, simultaneamente, sobre uma área de atividade e de formação ou conhecimento, tendo convencido o público de que os seus serviços são os únicos aceitáveis. Pode-se considerar, então, que a história de organização e constituição do magistério esteve marcada pela luta por constituir-se como profissão, luta que encontrou muitos obstáculos ao seu intento, sobretudo pelos corolários correspondentes: autonomia, controle sobre o recrutamento, monopólio, estatuto único, entre outros. A insistência na construção dessa noção de profissionalização resultou em grandes debates acerca do tema nos estudos sobre educação.

Deste modo, a profissionalização constitui-se em verdadeiro instrumento de defesa contra o caráter normativo do Estado, já que, como nos mostra Rodrigues (2002, p. 73):

o aumento do assalariamento e a entrada dos profissionais em organizações teriam como principal consequência a proletarização técnica – perda do controle sobre o processo e produto do seu trabalho – e/ou a proletarização ideológica – que significa a expropriação de valores a partir da perda de controle sobre o produto do trabalho e da relação com a comunidade.

A confluência das teses da profissionalização e da proletarização coloca em evidência o problema da identidade do magistério. São trabalhadores que não se identificam plenamente como tal, pela herança e tradição, que vêem o magistério sob o prisma da vocação e do sacerdócio. A identificação como trabalhadores os remetem à condição economicamente determinada de que estão inseridos em relações objetivas e são contratados para executarem suas atividades ao longo de uma jornada, de forma subordinada, recebem um salário e que do seu trabalho é retirado mais-valor. Tal identificação é objeto de fortes resistências, possivelmente por retirar esses trabalhadores do seu lugar tradicional.

Por outro lado, a identidade como profissionais tampouco atende exatamente ao reconhecimento desejado. Os professores são em geral funcionários públicos ou empregados de instituições privadas que cada vez mais trabalham submetidos a orientações e controles externos. Segundo Nóvoa (2008), a crise de identidade dos professores, objeto de inúmeros debates ao longo dos últimos pelo menos vinte anos, relaciona-se à evolução, que foi impondo a separação entre o eu pessoal e o eu profissional. Para o autor, a transposição dessa atitude, do plano científico para o institucional, contribuiu para intensificar o controle sobre os professores, favorecendo o seu processo de desprofissionalização.

É nesse contexto que a tese da tendência à desprofissionalização surge com bastante força, a despeito da profissionalização em si não ter sido sanada. Rodrigues (2002), em revisão de literatura sobre a produção em sociologia das profissões, explica que essa tendência, observada em algumas profissões na atualidade, se deve a diversos fatores, tais como: a emergência de consumidores menos passivos e com maiores expectativas de participação, a escolarização generalizada e universal, implicando melhoria nos níveis educativos e informacionais dos indivíduos, e, ainda, o aumento da especialização. Tudo isso teria como consequência a perda, por parte dos profissionais, da confiança dos clientes, o que resultaria em perda da autonomia, do poder e da autoridade.

Diante das variadas funções que a escola pública assume, o professor tem de responder a exigências que estão para além de sua formação. Muitas vezes, esse trabalhador é obrigado a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante (NORONHA, 2001). Isso contribui, ainda, para a desvalorização e suspeita, por parte da população, de que o mais importante na atividade educativa está por fazer ou não é realizado com a competência esperada. Os exames externos, promovidos pelos sistemas nacionais de avaliação, a busca permanente da mensuração do desempenho educacional dos alunos e a participação da família na gestão da escola provocam, muitas vezes, a suspeita de que é necessário fiscalizar, manter vigilância próxima e permanente do corpo docente.

Identidade e profissionalização

Nóvoa (2000, p. 16) afirma que “A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão”. A acepção fundamenta-se na ideia de que a ação política está presente na construção dessa identidade. A identidade é, portanto, uma construção, antes de tudo, política.

No caso específico dos professores, o autor observa certa indisponibilidade à mudança. Lembra que cada professor “tem o seu modo próprio de organizar as aulas, de se movimentar na sala, de dirigir-se aos alunos, de utilizar os meios pedagógicos, um modo que constitui uma segunda pele profissional”. (NÓVOA, 2000, p. 16). Para ele, trata-se de um grupo profissional particularmente sensível ao efeito da moda, ao mesmo tempo em que resiste à moda, o que denomina de rigidez e plasticidade. A adesão a modismos teria levado certos pedagogos a criar ortodoxias, como a defesa contra o abastardamento dos seus métodos ou técnicas: “Uma vez na praça pública, as técnicas e os métodos pedagógicos são rapidamente assimilados, perdendo-se de imediato o controle sobre a forma como são utilizados”. (NÓVOA, 2000, p. 17).

Depois de serem tomados como insumos e ignorados pela primeira onda de reformas que marcou os anos 1950 e 1960 na América Latina, no seio do nacional desenvolvimentismo, orientada pela Teoria do Capital Humano, os professores ressurgem nas reformas iniciadas nos anos 1990 como agentes centrais nos programas de mudança (APPLE, 1995; HYPOLITO, 1997; NÓVOA, 2008; OLIVEIRA, 2004; SHIROMA, 2003). Eles passam, agora, ao outro extremo: são considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema, tendo sobre suas costas a responsabilidade pelo êxito ou fracasso dos programas.

A participação dos profissionais docentes e da comunidade na elaboração e decisão das políticas públicas para a educação passa a ser exigência da gestão escolar, refletida nos mecanismos mais coletivos e participativos, fruto dessas reformas. A gestão democrática da educação, com maior autonomia administrativa, financeira e pedagógica, e a participação da comunidade na escola são exigências dos tempos atuais. Esses mecanismos, ao mesmo tempo em que buscam democratizar a escola, representam grande ameaça a esses profissionais no que se refere às supostas garantias de exclusividade sobre determinados terrenos.

Antecedentes do caso brasileiro

A discussão sobre a identidade docente foi pautada, no Brasil nos anos 1980, tanto pelo ponto de vista político quanto acadêmico. No final da década de 70 e início dos 1980, o movimento sindical ganhou proeminência na cena política brasileira (SADER, 1980), constituindo-se em importante sujeito político, que contribuiu para o desgaste do regime militar e a abertura política. Dentre as categorias que se mobilizaram nesse período, o magistério figurou como importante sujeito. A discussão sobre a identidade e o profissionalismo do magistério emergiu no debate em torno da organização dos sindicatos¹. Constituído, na sua imensa maioria, por professores de escolas públicas, o magistério estava

impossibilitado de se organizar em sindicatos, já que os funcionários públicos eram impedidos de fazê-lo.

A busca de construção de uma identidade única, que congregasse todos os trabalhadores da educação – de professores, especialistas, aos funcionários administrativos e de apoio -, orientou as lutas sindicais das duas décadas seguintes, refletindo no nome e estatutos das instituições sindicais criadas nessa época, da qual a União dos Trabalhadores do Ensino em Minas Gerais é um exemplo. Mais de 30 anos passados, observa-se que tal identidade de trabalhadores de educação, perseguida nas lutas sindicais classistas dos tempos de ditadura, não obteve sucesso. É nítida a separação entre professores e funcionários e evidente o seu reflexo na organização política² e no envolvimento com a escola. Essa separação pode ter sido ainda mais reforçada pelos processos de terceirização dos serviços de apoio escolar, tais como: vigilância, limpeza e, em alguns casos, até mesmo funções administrativas.

Tal separação é explicada, sobretudo, pelo argumento da identidade, definida pelo critério de interesse econômico e de *status* profissional. Além de possuírem maior titulação e terem maior remuneração, os professores são os responsáveis pela atividade fim da escola. Desta maneira, os professores sentem-se mais responsabilizados pela escola, enquanto que, por parte dos funcionários, é possível encontrar um comportamento que expressa menos compromisso com a atividade fim, sem vínculos mais estreitos com a tarefa educativa. Isso em parte se explica pelo caráter instável de seus contratos de trabalho, ou mesmo pela rotatividade dos trabalhadores terceirizados, que, ainda que mantenham vínculo com a empresa contratante, podem, muitas vezes, não se fixar a um local de trabalho. Tal fato impede que os empregados tenham vínculos mais duradouros ou estáveis com a escola, o que pode determinar o nível de seu comprometimento com as finalidades do estabelecimento de ensino em que atuam. Mas essa não é uma relação que pode ser atribuída a desinteresse ou falta de motivação dos empregados terceirizados, pois, mesmo em escolas que conservam ainda razoável número de funcionários de apoio com contratos efetivos, é possível observar a mesma divisão entre professores - ou pessoal responsável pelo que definimos como ensino ou docência - e os demais trabalhadores. O que nos leva a indagar se de fato é possível pensar em uma identidade docente que inclua os que não estão diretamente envolvidos com o ensino.

Outra divisão importante dentro da escola que reflete alguns obstáculos em relação a uma identidade docente é a que se observa entre professores e especialistas. Nesse caso, a divisão se revela de outra maneira: os especialistas, que sempre ocuparam lugar de destaque na hierarquia escolar, como superiores ao corpo de professores, foram alvo de fortes críticas e tiveram o seu papel contestado nas lutas sindicais, o que acabou, em grande medida, por desautorizá-los em relação ao seu *status* e domínio profissionais. Durante os anos 1980, as críticas à Administração Escolar de orientação empresarial engendraram um novo paradigma de gestão escolar, no Brasil, que teve como resultado maior autonomia e participação democrática (OLIVEIRA, 2004). O questionamento à hierarquização, centralização da administração escolar e ao modelo burocrático e centrado nas especializações levou à consolidação de outras referências de gestão educacional, com a escolha direta do diretor escolar pela comunidade. Além dos diretores, os coordenadores escolares surgem, nesse

contexto, ocupando, em algumas redes, o papel que outrora ocupavam os especialistas nas escolas. Assim, algumas redes passaram a eleger ou contratar coordenadores pedagógicos em substituição às funções de supervisão e orientação escolares. Tais mudanças repercutiram na formação do Pedagogo.

As diretrizes curriculares para os cursos de pedagogia, aprovadas em maio de 2006, centram a formação do pedagogo na docência, atribuindo grande ênfase à gestão. Os cursos de graduação em pedagogia, no Brasil, foram se constituindo no principal *lócus* da formação docente para atuar na educação básica, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No caso brasileiro, as diretrizes buscaram regulamentar a formação do pedagogo, adequando-a a tendência crescente de os professores passarem a ocupar, por meio de escolha livre e direta de seus pares e da comunidade, as funções antes designadas aos especialistas. Observa-se que, ao contrário do que propugnavam os sindicatos nos finais dos anos 1970 e início dos 1980, a construção de uma identidade profissional que implique a condição de serem todos docentes e de poderem se organizar de forma horizontal nas escolas encontra viva resistência por parte do magistério.

Considerações finais

As reformas educacionais dos anos 1990 foram implementadas em um período de relativa estabilização da luta político-sindical, marcada por fraca mobilização de base e burocratização das direções sindicais. Ao mesmo tempo, essas reformas trazem consigo uma forte retórica, que valoriza aspectos da luta por uma educação mais democrática. As noções de coletividade, autonomia e participação são fortemente evocadas nos documentos das reformas educativas atuais (Unesco/CEPAL, 2005), porém compreendidas dentro de uma abordagem que privilegia o elemento da flexibilidade. É possível observar que maior flexibilidade na gestão, nas estruturas curriculares e nos processos de avaliação corrobora a ideia de que estamos diante de novos padrões de organização, também, do trabalho escolar, o que pode estar forjando um novo perfil de trabalhadores docentes, com nova identidade, incidindo sobre o movimento de profissionalização do magistério.

Não há como negar que as mudanças que o mundo passou a viver nas últimas décadas do século XX apontam para novas formas de organização da produção, do trabalho, da vida econômica e, conseqüentemente, da educação escolar. Observa-se uma regulação social, que não está mais fundada no trabalho regulamentado, na sociedade do pleno emprego, no Estado provedor. A reestruturação produtiva traz outro modelo de acumulação, denominado flexível, e enseja novas formas de organização do trabalho, também mais flexível. (CORIAT, 1994). As profissões, em geral, tendem a perder força nesse contexto, incidindo sobre a identidade dos que trabalham (BAUMAN, 2005). Os trabalhadores passam a buscar alternativas de ocupação e, conseqüentemente, de formação, para se adaptarem às novas exigências. Esse caráter flexível das ocupações chega à escola de duas formas: no objeto dos docentes (eles terão que adequar seu trabalho às exigências atuais, já que formam a força de trabalho para

esse mundo em mudança) e na organização do seu próprio trabalho (que também tende a adotar cada vez mais o caráter de maior flexibilidade e autonomia que o trabalho em geral assume).

Os professores encontram-se, portanto, diante de uma nova ambivalência: por um lado, as formas mais flexíveis e autônomas de organização do trabalho lhes trazem ganhos de autonomia e maior controle sobre suas atividades; por outro lado, essa mesma organização lhes retira poder e controle como grupo profissional, à medida que também atribui autonomia aos demais sujeitos que participam da escola e do sistema, com o poder de cobrar e exigir prestação de contas do que é realizado no espaço que, outrora, era de estrito domínio profissional.

Recebido em outubro e aprovado em novembro de 2008.

Notas

¹ Esse período foi marcado por luta intensa pelo reconhecimento do direito de organização sindical no contexto do novo sindicalismo brasileiro, bastante influenciado pelo princípio de organização classista que resultou da criação da Central Única dos Trabalhadores (CUT). A Constituição Federal de 1988 autorizou a organização sindical de servidores públicos, que até então era vedada.

² A separação entre funcionários e professores fica evidenciada na protagonização de conflitos docentes. Em pesquisa recente, observamos que a grande maioria dos conflitos manifestos teve como protagonistas os professores (MELO, 2004; OLIVEIRA, 2004).

Referências

APPLE, M. W. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ARROYO, M. **Mestre, educador e trabalhador: organização do trabalho e profissionalização**. Tese para concurso de professor titular. Belo Horizonte, FAE/UFMG, 1985.

BAUMAN, Z. **Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 18. ed. atual. ampl. São Paulo: Saraiva, 1998.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: out. 2008.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1980.

- CARNOY, M.; LEVIN, H. **Escola e trabalho no Estado capitalista**. São Paulo: Cortez, 1993.
- CATTONAR, B.; MAROY, C. Rhétorique du changement du métier d'enseignant et stratégie de transformation de l'institution scolaire. **Revue Éducation et Sociétés**, Paris, Bruxelles, Département De Boeck Université, n. 6/2000/2, 2001.
- CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- CORIAT, B. **Pensar pelo avesso: o modelo japonês de trabalho e organização**. Rio de Janeiro: Revan/UFRJ, 1994.
- COSTA, M. C. V. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.
- DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC, Unesco, 1998.
- HARGREAVES, A. **Os Professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura na idade pós-moderna**. Lisboa: McGraw-Hill, Alfragide-Portugal. 1998.
- HYPÓLITO, A. L. M. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas: Papirus, 1997.
- LESSARD, C.; TARDIF, M. Les transformations actuelles de l'enseignement: trois scénarios possibles dans l'évolution de la profession enseignante? In: _____. **La profession d'enseignant aujourd'hui: évolutions, perspectives et enjeux internationaux**. Montréal: La Presses de L'Université Laval, 2004.
- MEDINA, S. A.; KELLY, E. P. Profissionalismo et procès de formation: l'expérience latino-américaine. **Revue Éducation et Sociétés**, Paris, Bruxelles, Département De Boeck Université, n. 6/2000/2, 2001.
- NORONHA, M. M. B. **Condições do exercício profissional da professora e os seus possíveis efeitos sobre a saúde: estudo de casos das professoras do ensino fundamental em uma escola pública de Montes Claros, Minas Gerais**. 2001. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Saúde Pública, Mestrado Interinstitucional UFMG / UNIMONTES. Belo Horizonte/MG.
- NÓVOA, A. Os professores e a história da sua vida. In: _____. (Org.). **Vida de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000.

_____. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: D. Quixote, 1993.

_____. **Os professores e o “novo” espaço público da educação**. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. **Ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991. OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, v.25, n.89, p.1127-1144, dez. 2004.

_____. **Os trabalhadores docentes no contexto da nova regulação das políticas educacionais na América Latina**. Relatório de Pesquisa Capes. Belo Horizonte: Faculdade de Educação / UFMG, 2006.

_____.; MELO, S. D. **Estudio de los conflictos en los sistemas educativos de la región: agendas, actores, evolución, manejo y desenlaces**. Relatório de estudo de caso do Brasil. Santiago: LPP / UERJ / OREALC / Unesco, 2004.

RODRIGUES, M. L. **Sociologia das profissões**. Oeiras/Portugal: Celta, 2002.

SADER, E. **Quando novos personagens entraram em cena: experiências e lutas dos trabalhadores da grande São Paulo 1970-1980**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

SHIROMA, E. O. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, M. C. M. (Org.). **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

TENTI FANFANI, E. Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.28, n.99, maio/ago. 2007.

_____. **La condición docente**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2005.

TORRES, M. G.; MOUTA, C.; MENESES, A. L. Investigação, profissão, profissionalidade e profissionalização dos educadores de infância. **Cadernos de Educação de Infância**, Lisboa, n.61, jan./mar.2002. Disponível em:
<http://cadernosei.no.sapo.pt/edicoes2/2002/investigacao_61.pdf>. Acesso em: out. 2008.

Unesco/CEPAL. **Invertir mejor para invertir más**. Santiago, Chile, 2005.

Teaching work in Latin America
Identity and professionalization

ABSTRACT: This article discusses the repercussions of recent educational reforms on teachers' identity and professionalization. From the results of research carried out in the Latin American context of public schooling, and more specifically in the Brazilian context, it seeks to examine the changes occurred in school organization and in the organization of teaching, such as: the emphasis on collective work, the expansion of the school calendar and others, which are consequences of adoption of more democratic forms of school management. It becomes clear that there is an expansion, in the legal plane, of understanding of what is the full exercise of teaching activities and that this scenario has been resulting in a significant intensification of work; progressive precariousness of employment relations; and changes that reverberate on teaching identity and profession.

Keywords: Teaching work. Teachers' identity. Teaching profession. Educational reforms.

Le travail enseignant en Amérique Latine
L'identité et la professionnalisation

RÉSUMÉ: Le présent article discute les repercussions des réformes éducationnelles les plus récentes sur l'identité et la professionnalisation enseignante. À partir des résultats de recherches réalisées dans le contexte scolaire public latin-américain et, plus particulièrement dans le brésilien, nous cherchons à observer les changements qui se sont passés dans l'organisation scolaire et dans l'organisation du travail enseignant, tels que : l'emphasis au travail collectif, la prolongation du calendrier scolaire et d'autres qui sont découlés de l'adoption de formes plus démocratiques de gestion scolaire. Une prolongation est constatée, au plan légal, de la compréhension de qu'est-ce que le plein exercice des activités enseignantes et que tel cadre donne résultat à une significative intensification du travail; à une précarisation des relations d'emploi, et à des changements qui répercutent sur l'identité et la profession enseignante.

Mots-clés: Travail enseignant. Identité enseignante. Profession enseignante. Réformes éducationnelles.

El trabajo docente en América Latina
Identidad y profesionalización

RESUMEN: El presente artículo discute las repercusiones de las reformas educacionales más recientes sobre la identidad y profesionalización docente. A partir de resultados de búsquedas realizadas en el contexto escolar público latino-americano y más específicamente brasileño, se busca observar los cambios ocurridos en la organización escolar y en la organización del trabajo docente, tales como: el énfasis en el trabajo colectivo, la ampliación del calendario escolar y otras, que son consecuencia de la adopción de modelos más democráticos de la gestión escolar. Se constata una expansión, en el plan legal, de la comprensión de lo que configura el pleno ejercicio de las actividades docentes y que dicha situación ha resultado en significativa intensificación del trabajo, la precarización de las relaciones de empleo, y sobre los cambios que repercuten sobre la identidad y la profesión docente.

Palabras clave: Trabajo docente. Identidad docente. Profesión docente. Reformas educacionales.

Revista *Retratos da Escola*, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 29-39, jan./dez. 2008. Disponível em:
<<http://www.esforce.org.br>>