

## **(Des) profissionalização e o professor não professor nas escolas estaduais paulistas**

Luciana Cristina Porfírio <sup>1</sup>

Wellington Luiz Alves Aranha <sup>2</sup>

**Resumo:** O artigo busca sintetizar uma reflexão sobre a literatura em torno da desprofissionalização e precarização do trabalho docente a fim de materializar a atividade do professor “não professor” no interior de escolas estaduais paulistas. As reformas políticas educacionais em curso desde os anos de 1970 no Estado de SP, mas ampliadas na década de 1990 intensificaram o trabalho docente precarizando ainda mais as condições em que ele ocorre. Paradoxalmente, estas reformas insistem na ideia de profissionalização por meio da formação para garantir a almejada qualidade da e na educação, ao mesmo tempo em que implementa políticas de contratação alternativas, promove a desvalorização social reprimindo os movimentos destes profissionais e arrojando seus salários. O acentuado processo de desvalorização social e econômica, intensificação e precarização do trabalho acarretam um mal-estar docente na rede pública estadual paulista que tem levado ao abandono da profissão.

**Palavras-chave:** Trabalho Docente. Desprofissionalização. Não professor. Escolas Públicas Paulistas.

### **(Un) professionalization and the teacher “non-teacher” in paulista’s state schools**

**Abstract:** This article searches to synthesize a reflection on the literature about the deprofessionalization and precarization of the teaching work in order to materialize the "not professor" teacher's activity inside the state schools of São Paulo. The educational policy reforms under way since the 1970s in the state of São Paulo, but amplified in the 1990s have intensified the teaching work by intensifying the precariousness in the conditions in which it occurs. Paradoxically, these reforms insist on the idea of professionalization through training, to guarantee the desired quality both in and of education, at the same time that it implements alternative hiring policies, promotes the social devaluation by repressing the movements of these professionals and cashing their wages. The accentuated process of social and economic devaluation, intensification and precariousness of work lead to a teacher malaise in the state public network of São Paulo that has led to the abandonment of the profession

**Keywords:** Teaching Work. unprofessionalization. “Non-teacher”. Public Schools of São Paulo.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Goiás (UFG) – Jataí [Luciana\\_cristina@ufg.br](mailto:Luciana_cristina@ufg.br)

<sup>2</sup> Universidade Católica de Santos (UCS) - Santos [aranha.educacao@gmail.com](mailto:aranha.educacao@gmail.com)

## **INTRODUÇÃO**

Presenciamos no último século, e de forma mais intensa nas últimas três décadas, transformações na estrutura social que alteraram profundamente as bases de relações do sujeito consigo mesmo e deste com a própria sociedade. Contribuíram para essas transformações fatores de ordem econômica, política e ideológica, bem como o próprio movimento de transformações culturais que alteraram modelos de conduta, conhecimentos e costumes. Esse processo de reorganização e transformação social incide diretamente no modo de agir dos indivíduos que compõem a sociedade. Intrincada nesse contexto, a educação, de modo mais amplo (econômico e social) - e tudo que subjaz a ela em suas específicas nuances (técnica e pedagógica) também sofreu impactos advindos dessas transformações.

Para Hypólito (1999) a reestruturação da sociedade tem requerido uma reorganização da educação, que vê a passagem do controle público da escola regido pela sociedade (político) para o controle privado regido pelo mercado (econômico) com seus critérios de eficiência e produtividade. E o Estado, nessa lógica e orientando-se por políticas de descentralização vem se desresponsabilizando pelos serviços que deveria prestar à população menos privilegiada social, cultural e economicamente. Quais são os impactos e consequências desse processo para o trabalho do professor? Parte da literatura destaca que estas mudanças incidiram (e incidem) de forma negativa e perversa para o trabalho docente. E, é justamente na perspectiva do trabalho que se instaurou categoria do não professor.

### **Revedo brevemente a literatura**

Ao tratar das reformas políticas na educação Popkewitz (1997) analisa que estas repercutem na estrutura e na organização do trabalho pedagógico. Esteve (1991) sintetiza em dois grupos os fatores para se compreender a pressão que a mudança social imprime diretamente sobre a função docente. O primeiro deles refere-se à ação profissional do professor em sala de aula e seu desempenho; e o segundo inclui o contexto cultural e histórico em que se exerce a docência. Tais fatores têm uma ação indireta sobre o trabalho do professor e afetam a motivação e o envolvimento destes profissionais.

Ancorado em Esteve (1991) sintetizam-se os indicadores básicos que permitem estabelecer relações entre as mudanças sociais e suas implicações para a educação escolar e para os professores, tais como: ruptura do consenso social sobre a educação, a modificação do apoio da sociedade ao sistema educativo e a inibição educativa de outros agentes de socialização, a mudança de expectativa em relação ao sistema educativo e o desenvolvimento

de fontes de informação alternativas à escola, [...] aumento das exigências em relação ao professor e das contradições no exercício da docência, menor valorização social do professor, além das mudanças dos conteúdos curriculares.

Ao declinar-se para tais indicadores infere-se que o rearranjo social tem desencadeado e instituído perversas alterações nos elementos de base intrínseca e extrínseca da profissão docente. É desse contexto de desarranjo do professor frente às profundas transformações sociais que se materializa àquilo que Esteve (1991) definiu como mal-estar-docente, cujas pesquisas têm apontado à intensificação, precarização e as condições estressantes em que muitos profissionais exercem sua atividade levando ao adoecimento da categoria. Mas saúde e o estar bem são apenas uma das pontas das complexidades que envolvem a questão do trabalho do professor.

O advento das novas tecnologias, de acordo com Cunha (1999) tem agravado a sensação de desarranjo do professorado, cuja carga exaustiva de trabalho, inviabiliza a disponibilidade de tempo para a formação nessa perspectiva de uma nova ordem tecnológica. Não obstante, a chamada “crise da ciência”, ocorrida no final do século XX, de acordo com Pessanha (1993) trouxe reflexos diretos na atividade do professor e contribuiu para a crise de poder do professor historicamente construído. A certeza de que a ciência seria a redentora de todos os males que assolam a sociedade não se comprovou, haja vista as condições de miséria e exclusão em que vivem milhões de indivíduos.

Correia e Mattos (1999) destacam que neste contexto o professor, depositário fiel de um saber intelectual, científico e cultural, passa a ser questionado de forma direta e indireta pela ineficiência da explicação e aplicação da ciência para a melhoria das condições de vida da sociedade. Kuenzer (1999) pondera que, ao professor, nesse contexto - torna-se fulcral a extensão de processos pedagógicos intencionais e sistematizados, ligados indissociavelmente à ética e responsabilidade social. Para ela, o professor é um produtor de saberes e interage dialeticamente com o contexto em que se insere sua atividade e que precisariam:

Apoiando-se nas ciências humanas, sociais e econômicas, entender as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e sistematizá-las a fim de apreender as dimensões pedagógicas presentes nas relações sociais e produtivas, de modo a identificar as novas demandas de educação e a que interesses elas se vinculam (p.170).

O professor intelectual transformador, definição dada por Giroux (1997) parece ser uma das possibilidades para caracterizar este novo perfil de profissional, na medida em que se distancia da concepção de que aos docentes, nos processos educativos, cabe apenas o

papel de executar procedimentos de conteúdo e instrução predeterminados, cujo objetivo é legitimar o que o autor chama de pedagogias de gerenciamento.

Pensar o professor como intelectual transformador possibilita esclarecer os tipos de condições ideológicas e práticas necessárias para que os docentes atuem como intelectuais. Para além das ações pedagógicas sistematizadas e intencionais contidas na relação de ensino-aprendizagem, há que se compreender ainda que estes professores devam participar ativamente da elaboração e implementação das políticas educacionais.

Nesta perspectiva, o contexto social e escolar, o trabalho docente e o conhecimento da prática pedagógica são analisados numa interação dialética, em que a materialização da profissionalidade do professor, de acordo com Sacristán (1991) reside na possibilidade do docente compreender o movimento histórico concreto e a realidade social que o conhecimento escolar pretende legitimar.

Sacristán (1991) considera que a atividade do professor é realizada e definida a partir de três contextos específicos, o pedagógico e as relações pedagógicas estabelecidas no cotidiano; o profissional, permeado por posturas ou comportamentos adquiridos no exercício efetivo e coletivo e o sociocultural permeado e constituinte de valores e conteúdos considerados importantes que vão sendo incorporados à *práxis* docente.

Para Esteve (1991) pode-se inferir que o professor é responsável pela modelação da prática, mas esta é a intersecção de diferentes contextos. A essência da sua profissionalidade reside nesta relação dialética entre tudo o que, através dele, se pode difundir. Sua conduta profissional pode ser uma adaptação às condições e requisitos impostos pelos contextos preestabelecidos ou assumir uma perspectiva crítica, estimulando o seu pensamento e a sua capacidade para adotar decisões estratégicas inteligentes para intervir nos contextos. Noutra perspectiva, analisar a profissionalidade dos professores remete à ideia de que se fala de um grupo e de uma profissão bem definidos, entretanto, esta afirmação está muito aquém de ser uma realidade já que, por ser um conceito socialmente referenciado deve ser concebida e analisada inexoravelmente num contexto histórico e ideológico concretos.

Lüdke e Boing (2004) destacam que na literatura pedagógica não há consenso quando se trata de conceituar a profissão docente, entretanto, ele parece existir quando em referência à especialização dos saberes. Cunha (2005, p.81) sinaliza que “o termo profissionalidade tem sido introduzido nas últimas reflexões sobre a formação profissional e se traduz na ideia de ser a profissão em ação, em processo, em movimento”. Já Sacristán

(1991, p. 64) fala da profissionalidade como a expressão da especificidade da atuação dos professores na prática, isto é, “o conjunto de atuações, destrezas, conhecimentos, atitudes e valores ligados a elas que constituem o específico de ser professor”. Para Roldão (2005) o termo refere-se ao conjunto de qualidades construídas socialmente que identificam e distinguem uma profissão da outra.

A respeito da profissionalidade, o trabalho do sociólogo Enguita (1991) nos oferece base para essa reflexão na medida em que há uma especificidade de atuação. Por exemplo, um médico não pode projetar um edifício, uma vez que isso exigiria conhecimentos específicos que não estão no conjunto de saberes aprendidos pelo médico e vice-versa.

À medida que um determinado grupo profissional estabelece, sustenta e amplia sua autonomia e sua autorregulação estará, simultaneamente, garantindo direitos salariais pelo serviço prestado à sociedade, cujo poder e prestígio constituem o *status quo* da profissão. De acordo com Enguita (1991) é a intersecção entre autonomia e auto regulação, observado os preceitos legais, destes grupos profissionais que possibilita a cada um deles deliberar, criar, desenvolver e implementar suas próprias diretrizes e regras, delineando-se, objetivamente, no escopo em que circunscreve-se determinado conjunto de saberes.

No extremo oposto do arco ocupacional temos o proletário, como bem colocou Enguita (1991, p.46): “um proletário é um trabalhador que perdeu o controle sobre os meios, o objetivo e o processo de seu trabalho”. À medida que um grupo de trabalhadores perde sucessivamente o controle sobre seus meios de produção, os objetivos e fins de sua atividade profissional, bem como a organização de sua atividade, ocorrem um processo de proletarização deste grupo.

Em geral um grupo de trabalhadores proletários não participa dos processos de criação e estabelecimentos de normas e diretrizes que orientam suas atividades, são trabalhadores que desempenham apenas tarefas e conteúdo pré-estabelecidos por outras instâncias e grupos que compõem a sociedade. Um trabalhador proletário não controla os meios de produção de seu trabalho, bem como está alijado da possibilidade de entender os objetivos e fins dele e, em geral é mal remunerado pelos serviços prestados à sociedade; não possui autonomia, pois pertence a um grupo regulado por outros.

Nesse sentido, dada à impossibilidade de controle sobre seu trabalho, que se reflete na perda do entendimento dos objetivos e fins globais de suas atividades os proletários

não gozam de grande prestígio social e sua remuneração, no geral, é baixa. Comumente, eles advêm de classe social de baixo poder aquisitivo e de cursos aligeirados.

### **Precarização e proletarização:** as ambiguidades do trabalho docente

E professores, são profissionais ou proletários? De acordo com as análises de Enguita (1991), há uma ambiguidade no trabalho docente:

A categoria dos docentes compartilha traços próprios dos grupos profissionais com outras características da classe operária. Para a sua proletarização contribuem seu crescimento numérico, a expansão e concentração das empresas privadas no setor, a tendência ao corte dos gastos sociais, a lógica controladora da administração pública e a repercussão de seus salários sobre a força de trabalho adulta [por outro lado...] O mais importante, sem sombra de dúvida, é a natureza específica do trabalho docente, que não se presta facilmente à padronização, à fragmentação extrema das tarefas, nem a substituição da atividade humana pela das máquinas [...] outros fatores relevantes, que com efeito vão na mesma direção, são a igualdade de nível de formação entre os docentes e as profissões liberais, a crescente atenção social dada à problemática da educação – ao menos em longo prazo – e a enorme importância do setor público frente ao privado (pp. 49-50).

Os elementos apontados por Enguita (1991) indicam que a profissionalização da categoria dos docentes na década de 1990 esteja sofrendo um processo de fragmentação, que tem obrigado o professor a executar apenas tarefas diversificadas e pré-estabelecidas por outros grupos. A atividade docente neste sentido está em consonância com o que Giroux (1997) denomina de “pedagogia de gerenciamento”. O professor não participa da criação das regras e diretrizes que orientam sua própria atividade, sendo apenas um executor de conteúdos e diretrizes preestabelecidas por instâncias superiores. É neste contexto que o professor se alija da participação no processo de elaboração das bases legais, teóricas, práticas e metodológicas que orientam sua atividade.

Esteve (1991) considera dois grandes grupos de fatores para se compreender a mudança social que incide direta e indiretamente sobre a função docente. O primeiro grupo ele configura como fatores de primeira ordem que afetam a ação do professor na sala de aula e altera as condições em que exerce sua profissão. No segundo grupo considerado como fatores de segunda ordem ele inclui o contexto cultural e histórico em que se exerce a docência. Tais fatores têm uma ação indireta sobre o trabalho docente e afetam a motivação e o envolvimento dos professores. Baseando-se nas ideias desse autor, Lourencetti (2004) analisa a repercussão das mudanças sociais e das reformas educacionais para o trabalho docente sintetizando seus indicadores básicos e que, apesar de extensos valem ser mencionados:

**Ruptura do consenso social sobre a educação.** Embora este consenso nunca fosse muito explícito, havia um acordo básico sobre os valores a transmitir pela educação

escolar; **Modificação do apoio da sociedade ao sistema educativo.** Por um lado, os pais sentem-se defraudados em relação ao futuro dos filhos; por outro, a realidade mostrou que a extensão e a massificação também não produziram a igualdade e a promoção social dos mais desfavorecidos. O resultado dessas contradições foi a retirada do apoio unânime da sociedade e o abandono da ideia de educação como promessa de um futuro melhor; **Inibição educativa de outros agentes de socialização.** São acometidas à escola maiores responsabilidades educativas, nomeadamente no que diz respeito a um conjunto de valores básicos que, tradicionalmente, eram transmitidos na esfera familiar<sup>3</sup>. **Mudança de expectativa em relação ao sistema educativo,** que passou de um ensino de elite, baseado na seleção e competência, para um ensino de massas, muito flexível e integrado, mas incapaz de assegurar, em todas as etapas do sistema, um trabalho adequado ao nível do aluno; **Desenvolvimento de fontes de informação alternativas à escola,** basicamente, dos meios de comunicação de massas, que obrigam o professor a alterar o seu papel de transmissor de conhecimentos; [...] Aumento das exigências em relação ao professor, pedindo-lhe que assuma um número cada vez maior de responsabilidades. Produziu-se um aumento de confusão a respeito das competências que o professor necessita para exercer a complexa função que se lhe atribuiu; **Aumento das contradições no exercício da docência.** Há exigência social de que o professor desempenhe um papel de amigo, de companheiro e de apoio ao desenvolvimento do aluno, o que é incompatível com as funções seletivas e avaliadoras que também lhe pertencem; **Menor valorização social do professor.** Os professores gozavam de um elevado status social e cultural. Mas, nos tempos atuais, o status social é estabelecido, primordialmente, a partir de critérios económicos; **Mudanças dos conteúdos curriculares:** o domínio de qualquer matéria torna-se muitíssimo difícil, a ponto de afetar a confiança do professor. Quem pode estar seguro, hoje, de ensinar aquilo que é mais recente em matéria de conhecimento? Ou, pior ainda, quem pode estar seguro de que aquilo que ensina não será substituído por conhecimentos mais úteis aos alunos que estamos tentando formar para a sociedade que ainda não existe? (LOURENCETTI, 2004, p.17).

A enumeração destes indicadores, considerados de segunda ordem, associados ao contexto social da função docente incide em sua atuação. Porém, Esteve (1991) considera outros três elementos que trazem variações intrínsecas ao trabalho escolar, ao qual Lourencetti, (2004) agrega:

**Escassez de recursos materiais e deficientes condições de trabalho.** A massificação do ensino e o aumento das responsabilidades dos professores não se fizeram acompanhar de uma melhoria efetiva dos recursos materiais e das condições de trabalho em que exercem a docência. A ação cotidiana dos professores é fortemente influenciada pelo contexto em que trabalham: horários, normas internas, regulamentos, organização do tempo e espaço. **Mudanças nas relações professor-aluno.** Presentemente, observamos uma situação injusta, em que o aluno pode permitir-se, com bastante impunidade, diversas agressões verbais, físicas e psicológicas aos professores ou aos colegas, sem que na prática funcionem os mecanismos de arbitragem teoricamente existente. As relações nas escolas mudaram, tornando-se mais conflituosas. **Fragmentação do trabalho do professor.**

---

<sup>3</sup> Cunha (1999) aponta que a família abre mão de seu papel histórico voltado para a educação de valores éticos, morais e afetivos aos filhos quando os adultos responsáveis (pai e mãe) estão ocupados desenvolvendo alguma atividade remunerada no arco ocupacional. As bases éticas, morais e afetivas são elementos que podem favorecer o estabelecimento de ambientes favoráveis para o desenvolvimento da relação de ensino-aprendizagem. A precarização de tais bases é um dos elementos que obriga professores a trabalharem com alunos questões destas ordens, e não as específicas de sua atividade.

Muitos professores fazem mal seu trabalho, menos por incompetência e mais por incapacidade de cumprirem, simultaneamente, um enorme leque de funções. A fragmentação do trabalho do professor é um dos elementos do problema da qualidade no sistema de ensino, paradoxalmente numa época dominada pela especialização. (p. 22)

Na perspectiva destes autores é esse conjunto de fatores que impacta na educação como um todo e no trabalho docente dado as mudanças ocorridas nas últimas décadas no setor produtivo, como o desenvolvimento das novas tecnologias – muitas das quais os professores, com cargas horárias exaustivas e com excesso de atividades de trabalho, não conseguem assimilá-las e incorporá-las em suas atividades profissionais. Para Cunha (1999), em outras épocas, os instrumentos principais que o professor utilizava para desenvolver seu ofício eram a palavra escrita e falada, que juntas pareciam conter os “elementos da verdade”, pois representavam o discurso oficial da ciência e da cultura. No entanto, especialmente a partir da segunda metade do século XX, houve modificações sociais radicais provocadas pela disseminação das novas tecnologias, o que segundo a autora não foi acompanhada pela escola.

Neste contexto de ambiguidades e incertezas com relação às especificidades do trabalho do professor, observa-se o aumento de exigências relativas à atividade docente em autores como Oliveira (2004):

O professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além de sua formação. Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional. (p.5)

Nesta conjuntura se explicita o processo de descaracterização e fragilização da função a que o professor está submetido. Oliveira (2004, p.5) afirma que “Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional”. Em síntese, todos os elementos aqui descritos constituem as bases contextuais e históricas que submetem o professor a um processo crônico de perda de *status* mediante a fragilização e precarização de seu trabalho relacionados às condições atuais do trabalho escolar e às circunstâncias culturais que inviabilizam a estruturação de um projeto educacional democrático no qual o professor atue na perspectiva do professor intelectual

### **Formação de professores para a profissionalização ou seu reverso?**

É importante lembrar que o processo de democratização do acesso ao ensino fundamental no Brasil, se inicia nos anos de 1970, num cenário de grande expansão urbana,

cujos reflexos foram sentidos diretamente no sistema público de ensino paulista. As escolas passam a receber essa grande massa de forma desarticulada e sem uma estrutura que garantisse a qualidade na oferta desse serviço à sociedade. Sampaio (1998) afirma que:

No quadro da expansão quantitativa, que permitiu o acesso à escola para um contingente antes não atendido pelo sistema de ensino, combinaram-se muitos fatores e interferiram múltiplos problemas, internos e externos à escola, contribuindo, ao mesmo tempo, contradições da estrutura social, impedindo-a de atingir grandes avanços qualitativos [...] (p. 194).

Tais alunos, alijados de seus direitos à cidadania, são vistos como reflexo das mazelas sociais a que foram e estão acometidos, cuja base de sustentação está aportada em um modelo de desenvolvimento que defende a concentração de renda, excluindo cada vez mais a camada mais pobre da sociedade de seus direitos à cultura, lazer, educação, portanto, excluindo-os do direito à dignidade, do direito à vida.

Desde o final do regime de ditadura, as políticas educacionais do Estado de São Paulo, influenciadas pelas diretrizes das agências internacionais de financiamento para a educação, deram preferência em aplicar os (já escassos) recursos na construção e ampliação da rede física de escolas, deixando de investir na qualidade do trabalho pedagógico e na melhoria de salários dos professores. Professores que se proliferaram para garantir a ampliação do acesso à escola pública. Dias-da-Silva (2005, p. 386), salienta que essa profissionalização docente está: [...] diretamente ligada à trajetória de nossos cursos de licenciatura, responsáveis pela formação dos professores chamados “especialistas” [...] – professores que lecionam as diferentes disciplinas/áreas que compõem o currículo escolar nas séries finais do ensino fundamental (5ª a 8ª) e no ensino médio.

Quase sempre as licenciaturas brasileiras tiveram crônicos problemas em oferecer qualidade na oferta dessa formação à sociedade que a elas recorre. Já na década de oitenta, Warde (1985, p.79) afirmava que “aligeiradas e encurtadas, as licenciaturas passam a oferecer às escolas de 1º e 2ª grau públicas professores cada vez menos preparados a enfrentar, pedagógica e socialmente os problemas e as exigências cotidianas desses graus de ensino”. Já para Dias-da-Silva (2005):

É preciso reconhecer que nossa cultura universitária historicamente delegou reduzido prestígio à área de Educação nos embates pela hegemonia no campo da ciência brasileira. Assim, a criação dos cursos de licenciatura aparece muito mais como um ônus que os cientistas pagaram para consolidar seus projetos de formação dos bacharéis, o que possibilitou que, desde os anos oitenta, essa tarefa “pouco nobre” fosse assumida pelas faculdades particulares. (p. 386)

Diniz-Pereira (2000) ao analisar cursos de formação de professores observou que,

[...] nove dos dez cursos considerados de menor prestígio na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) oferecem a modalidade licenciatura e são responsáveis pela formação de professores do ensino fundamental e médio. Nota-se também que nenhum curso com a opção para a licenciatura está listado entre aqueles de maior prestígio. (p.80)

Sua pesquisa aponta os dilemas crônicos de nossas licenciaturas que se mantêm quando são analisadas as três últimas décadas. Recuando um pouco no texto de Diniz-Pereira (2000) e suas análises em torno das licenciaturas é possível destacar:

[...] o complexo problema da dicotomia teoria e prática, refletindo na separação entre ensino e pesquisa, no tratamento diferenciado dispensado aos alunos do bacharelado e da licenciatura, na desvinculação das disciplinas de conteúdo e pedagógicas e no distanciamento existente entre a formação acadêmica e as questões colocadas pela prática docente na escola. (p. 57)

Recentemente, Schwartzman (2005) em seu estudo sobre os desafios da educação brasileira salienta que há indícios de que há uma formação do mesmo modo precária que ainda não é capaz de promover uma educação de qualidade nas escolas públicas que atendam a população mais carente, concluindo que:

O Brasil não elaborou um sistema próprio para a formação do professor, como em outros países, e a tentativa de desenvolvê-lo como parte do sistema universitário regular não funcionou muito bem. A formação do professor ficou isolada, relegada aos segmentos de menor prestígio das instituições de ensino superior e à iniciativa privada, sem a elaboração de sólidos programas de pós-graduação e pesquisa, como os existentes para as ciências naturais e as sociais mais acadêmicas (economia, sociologia, antropologia e ciências políticas). (p. 30).

No Brasil, a formação para o ensino ficou a cargo das faculdades particulares, onde muitas vezes, foram constituídos, com a chancela do Ministério da Educação (MEC), cursos de formação de curta duração com perdas significativas de conteúdos; cursos comumente ofertados à noite para alunos trabalhadores. Atualmente proliferam-se modalidades e cursos visando à formação de professores. Conforme esclarece Lüdke e Boing (2004):

Hoje, sua preparação pode ser feita em diferentes instituições formadoras, até mesmo de níveis de ensino diferentes. Assim, convivem agora os cursos oferecidos pelas universidades, como os de pedagogia e de licenciatura, o curso normal superior, dentro dos institutos superiores de educação, e ainda o antigo curso normal, em nível médio. Essa é apenas uma das dificuldades que se levantam quando tentamos entender o magistério como uma profissão (p.3).

Portanto a análise de Lüdke e Boing (2004) associa diretamente profissão e formação. Para eles “a expansão da formação de professores para uma variedade de instituições pode ter contribuído para um esfacelamento da socialização global, própria da instituição que era específica e exclusivamente consagrada a essa tarefa”. Disso pode ter decorrido, entre nós, o aumento da desprofissionalização docente.

Já Alvarenga, Vieira e Lima (2006) apontam que as reformas atuais neoliberais orientam para minimização dos investimentos com a formação dos professores/as, os quais devem ser direcionados para os processos de capacitação no e em serviço, e em especial, na formação à distância em detrimento da formação inicial.

O processo de formação para o ensino apresenta vários dilemas que ainda persistem. É notório que a formação de professores para o ensino já nasce desprivilegiada em suas bases políticas e profissionais. A fragilização da formação compromete o entendimento sobre os objetivos e os fins do trabalho docente, bem como as bases para sua realização, bases teórico-metodológicas, didático-pedagógicas e político-sociais específicas desse trabalho. Parece inegável que a formação para o magistério assume papel crucial e estratégico para a consolidação de perfis de condutas técnica, pedagógica, política e social, constituintes próprios à atividade do professor e que é central para o fortalecimento das estruturas da sua profissionalidade.

### **Profissão: professor?**

Apesar da variedade de conceitos encontrados na literatura, como já ressaltado, concorda-se com Cunha (1999, p.132) que a profissionalização deve ser entendida como “um processo histórico e evolutivo que acontece na teia da trama social e refere-se ao conjunto de procedimentos que são validados como próprios de um grupo profissional no interior de uma estrutura de poder”. Para a autora é importante pensar a profissionalização como um processo de fortalecimento no seio da sociedade de bases referenciais para a compreensão de características e atributos de determinada atividade. Entretanto, o século XXI parece descaracterizar as profissões. Ludke e Boing (2004) afirmam que:

[...] À medida que se faz a cisão entre o trabalho e a sua construção social, como ocorre com a retórica administrativa predominante nos dias atuais, maior precarização pode ser verificada nas mais diferentes profissões. Em nome de uma adaptabilidade às novas condições de trabalho criadas pelo capital, os trabalhadores abrem mão de conquistas históricas (p. 10).

É nesse contexto da empregabilidade neoliberal que estes mesmos autores questionam o conceito de profissionalidade.

[...] "profissionalidade", em contrapartida, emerge num contexto caracterizado por estruturas descentralizadas, pequenas unidades de produção, desenvolvimento da produção de serviços, flexibilidade da empresa, descentralização das responsabilidades, desvinculação dos saberes de seus *métiers* tradicionais, interdependência de funções dentro da mesma empresa, desenvolvimento de interações, personalização, redução do número de trabalhadores e aumento dos seus níveis de qualificação, iniciativa pessoal e polivalência, recuo do movimento sindical e pressão sobre os salários pelo medo do desemprego. (p. 10).

A responsabilização individual dos professores, assentada num estado de empregabilidade permanente, faz com que ele se veja impelido a formar-se continuamente, desenvolver estratégias de atuação diversificada, ser competente e eficiente. Todo o sucesso ou insucesso na relação de ensino-aprendizagem, nesta perspectiva, passa a ser de responsabilidade única e exclusiva do professor.

Para além desses agravantes, ao declinar olhos para a polivalência, não raro os professores são induzidos a desempenhar papéis de assistente social ou psicólogo, vendedor de pizzas ou rifas, fatores que reforçam a tese de descaracterização do trabalho do professor, contribuindo para a materialidade da desprofissionalização e perda de identidade profissional.

Em síntese, a literatura recente é clara em apontar o expressivo processo de fragilização, desprofissionalização e precarização do trabalho a que os professores vêm sendo submetidos, sobretudo em escolas cujas condições de trabalho possibilitadas aos professores são muito precárias. Histórica, política, econômica e ideologicamente alguns fatores consorciaram-se para a configuração das atuais condições de trabalho nas escolas públicas paulistas de ensino fundamental e de ensino médio tutelado diretamente pelo Estado.

Sampaio e Marin (2004, p. 8) particularizam algumas dessas questões acerca da fragilização dos professores indicando que uma das questões centrais da precarização do trabalho do professor refere-se ao salário recebido pelo tempo de dedicação as suas funções: “Esse é um fator que incide pesadamente sobre a precarização do trabalho do professor, pois a pauperização profissional significa pauperização da vida pessoal nas suas relações entre vida e trabalho, sobretudo no que tange ao acesso a bens culturais”.

Assim, as condições de trabalho a que estão submetidos os professores são decisivas para a constituição e consolidação da precarização do trabalho docente. O termo condições de trabalho agrega em si várias facetas, entre as quais se destacam, conforme Sampaio e Marin (2004), carga horária de trabalho e de ensino, tamanho das turmas e razão

professor/alunos, rotatividade/itinerância dos professores pelas escolas e as questões sobre carreira no magistério.

Tardif e Lessard (2007) ao tratar da “carga de trabalho dos professores” indicam que esta pode ser analisada a partir de diferentes dimensões, mas todas igualmente complexas porque envolvem diversos fenômenos, sociais, materiais, ambientais, das formas de organização do trabalho, a burocracia, demonstrando que são estes inúmeros aspectos que modelam as identidades docentes e o tipo de relação que com ele estabelece é que dão sentido à sua profissão e que permitem que se reconheçam como professores.

Dias-da-Silva, (2003); Sampaio (1998); Lourencetti (2004) afirmam que têm se criado um grande nível de insatisfação e frustração dos professores em suas atividades. Em relação à rotatividade dos professores das escolas estaduais públicas paulistas, dois contextos parecem obrigar os professores a consolidar e tornar permanente sua condição de “eterno itinerante”, como diz Dias-da-Silva (2003). Em parte essa situação decorre da contínua degradação salarial que obriga os professores a darem aulas em várias escolas e em vários turnos. Por outro lado, a itinerância se torna comum devido à própria organização curricular das escolas que obrigam os professores de disciplinas menos privilegiadas, tais como, Artes, História ou Geografia, a completarem sua carga horária em várias escolas e em várias turmas. (Sampaio e Marin, 2004).

Tais condições de trabalho, para Dias-da-Silva (2003), comprometem a elaboração e desenvolvimento de um projeto político-pedagógico coletivo capaz de orientar as ações dentro e fora dessas escolas, bem como ações coletivas entre os professores que viabilizem trocas de experiências nos horários destinados aos trabalhos pedagógicos coletivos.

Analisando o impacto dessas reformas, a tese de Lourencetti (2004), investigando professores com trajetória de sucesso nas escolas estaduais paulistas, traz indícios fortes acerca do processo de intensificação no trabalho docente entre os professores secundários, evidenciando que eles estão se sentindo sobrecarregados e insatisfeitos, sobretudo pelo excesso de responsabilização e perda da especificidade do papel de ensinar, traço clássico da cultura docente dos professores secundários. Em sua análise a responsabilização dos professores pelo sucesso ou fracasso da reforma, se faz mediante a criação de mecanismos de controle do trabalhador tanto em nível pessoal (tem bônus aquele professor que faltar menos) quanto em nível organizacional (a escola recebe verba se não tiver retidos ou evadidos) – traço empresarial básico no modelo neoliberal de produção e mais um sinal da intensificação

do trabalho docente. Intensificação que tem gerado emoções bastante negativas e geradoras de frustração entre os professores (irritação, angústia, sofrimento, desmotivação).

Oficialmente houve uma reforma no sistema de ensino paulista, o que não significa que as condições materiais, políticas e ideológicas tenham, de fato, sido alteradas, proporcionado o contexto necessário para que ela se efetivasse qualitativamente. Para Lourencetti (2004) a reforma determinou novas normas e conteúdos, tendo os professores a responsabilidade de apenas cumpri-las, pois eles não participaram da elaboração das bases reformistas que mudaram radicalmente sua vida profissional e pessoal, acirrando a questão da proletarização, submetendo-os cada vez mais a um estado de distanciamento dos processos de produção de sua própria atividade.

Esse modelo perverso de educação tem gerado progressivamente no seu corpo docente um sentimento de frustração pela falta de sucesso em suas atividades. A pesquisa de Bueno e Lapo (2003), analisando o contexto sociais a que nossos professores estão submetidos, trouxe dados relevantes para as análises acerca da insatisfação com o trabalho docente nas escolas públicas estaduais paulista, antes mesmo da implementação das reformas (1990-1995).

A pesquisa revelou que os professores sofrem pela sobrecarga de trabalho, pela falta de apoio dos pais de alunos, (principalmente as mães), pelo sentimento de inutilidade em relação ao trabalho que realizam a concorrência com outros meios de transmissão de informação e cultura e também, é claro, pelos baixos salários.

A impossibilidade de participar das decisões sobre os rumos do ensino, o excesso de burocracia, a falta de apoio e de reconhecimento do trabalho por parte das instâncias superiores do sistema educacional, o relacionamento com diretores e colegas, a escassez de recursos, a falta de incentivo ao aprimoramento profissional são fatores apontados pelas autoras como potencializadores da insatisfação dos professores em relação à profissão docente e sua própria vida.

Assim, o mal-estar docente, reflexo do acentuado processo de precarização e desprofissionalização da atividade docente, vivenciado pelos professores da rede pública estadual paulista - tem levado os professores a abandonarem física e psicologicamente a profissão. Analisando casos de abandonos do magistério, Lapo (1999) categoriza as fases pelas quais os professores passam até o abandono definitivo da profissão. A primeira fase é aonde ocorrem os abandonos temporários, que se caracterizam por meio de faltas, licenças

curtas e licenças sem vencimentos. O segundo momento é caracterizado por dois tipos especiais de abandono: a remoção e acomodação. Naquele, os professores impossibilitados de resolverem os dilemas constituídos e vivenciados no ambiente escolar onde trabalham, pedem remoção. Mediante essa estratégia, “os professores tentam escapar de situações de conflito ou de más relações com os colegas”, ou seja, tentam fugir de situações e ambientes desfavoráveis, bem como buscam locais de trabalho mais próximos a sua residência, uma forma de mitigar a frustração e insatisfação, psicológica e econômica.

Quando o professor não pode ou não quer fazer uso dos abandonos temporários ou da remoção, ou, mesmo quando os faz e os conflitos não são eliminados, sua frustração e insatisfação com o trabalho aumentam. Se o professor não puder deixar o trabalho, recorrerá a outro mecanismo de evasão, denominado pelas autoras de “acomodação”. Neste caso, entendida como o distanciamento da atividade docente mediante condutas de indiferença a tudo que ocorre no ambiente escolar. Bueno e Lapo (2003). Vale ressaltar que esse tipo de comportamento potencializa e reforça a desvalorização do trabalho docente.

À medida que os abandonos tanto temporários quanto especiais tornam-se ineficientes para que o professor supere sua insatisfação e frustração, ocorre o abandono definitivo da profissão. Através do pedido de exoneração, os professores se desligam definitivamente do corpo docente da rede estadual, numa tentativa de restabelecer seu equilíbrio pessoal e profissional. No recorte cronológico feito para a realização da pesquisa (1990 a 1995) Bueno e Lapo (2003) constataram um aumento de 300% nos pedidos de exoneração no magistério público em São Paulo, com crescimento médio anual de 43%. Difícil crer que em um país onde o desemprego estrutural é crônico, haja tantos professores deixando seus trabalhos.

O estudo de Patinha (1999, p.45)<sup>4</sup> mostrou que na rede estadual paulista pública de ensino há a presença de professores lecionando em disciplinas nas quais não tiveram formação específica necessária. A autora define como “professor não habilitado” o docente que atua sem a formação legalmente requerida para o exercício do magistério do ensino fundamental e do ensino médio. Seu estudo possibilita entender o movimento que envolve esses professores na rede de ensino. São professores que, normalmente, atuam em áreas das quais não possuem formação. Observou-se também que parte desses professores troca de

---

<sup>4</sup> De acordo com os documentos do MEC, o professor que atua sem a devida habilitação é um “professor leigo”. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/sef/fundef/duv.shtm#26>

disciplinas anualmente, ou seja, o professor não habilitado leciona determinada disciplina em um ano e no ano seguinte troca de disciplina<sup>5</sup>.

A participação desses sujeitos no cotidiano das escolas, “ministrando” aulas sem a habilitação necessária, é um elemento que merece especial atenção na área da educação. Tendo em vista esse contexto de desprofissionalização e descaracterização do trabalho dos professores, esta reflexão lançou olhar para o trabalho do “professor eventual” nas escolas estaduais paulistas.

## **CONSIDERAÇÕES**

Observamos que no bojo dessas reformas educacionais, seja em seus aspectos econômicos, sejam políticos, ideológicos e culturais, avolumaram-se mudanças no trabalho docente: o professor perde seu posto de fiel depositário de um saber científico e cultural, o controle sobre sua atividade, vê seu salário se deteriorar, acumula uma infinidade de responsabilidades e de papéis, como itinerante, vive migrando entre várias escolas em um único dia para completar sua carga horária.

Os professores, devido aos dilemas e contradições vivenciados diariamente em suas atividades, acirram o estado de mal-estar docente que acomete perversamente o corpo do magistério estadual paulista e que levou (e tem levado) um significativo número de professores a se ausentarem do seu trabalho por meio de licenças curtas e afastamentos prolongados e, em casos de exaustão extrema, pedidos de exoneração. Neste sentido, a Secretaria Estadual de Educação (SEE/SP) recorre à admissão de professores em caráter emergencial através de legislação específica, viabilizando-se a constituição dos preceitos normativos para a atividade do Professor Eventual para cobrir faltas diárias dos professores responsáveis por disciplinas.

Em linhas gerais, um professor eventual pode cobrir a falta de um professor responsável por qualquer disciplina já que não sabe previamente qual professor terá que substituir. Devido a sua condição de eventual (professor esporádico) ele não constrói vínculo relacional com alunos, professores ou corpo administrativo das escolas onde atua. O emprego do plural (escolas) implica dizer que estes eventuais atuam em mais de uma escola, migrando de uma para outra buscando as aulas provenientes da ausência dos titulares de disciplina,

---

<sup>5</sup> De acordo com o que foi apontado em sua pesquisa, 51,90% das renovações foram para lecionar na mesma disciplina; 24,42% tiveram algumas alterações (acrescentando-se ou substituindo-se algumas delas) e, 23,67% foram para poderem lecionar em disciplinas diferentes.

muitas vezes, com o telefone celular ligado esperando que alguma escola o chame para substituir.

Se o contexto de precarização e sentimento de desprofissionalização atingem os profissionais efetivos, o que dizer dos professores eventuais? Um sujeito cujo trabalho é volante e esporádico e sem a possibilidade de estabelecer vínculo com alunos, professores ou mesmo à escola e, não raro, sem formação acirrando ainda mais o processo de descaracterização e desprofissionalização nas escolas. Nesse cenário, vale questionar: que papel cumpre estes sujeitos multiplicados pelas reformas educacionais dentro das escolas públicas estaduais paulistas? Podem ser considerados professores? Existe profissionalidade possível numa relação temporária de trabalho?

A reflexão sobre o professor eventual ou substituto como é denominado em outras redes é porque são figuras presente nas escolas públicas que convive tanto com pessoas habilitadas para o magistério quanto não, como é o caso daqueles sujeitos que são de outras áreas como engenheiros, advogados, técnicos, etc., e ministram aulas nas diversas disciplinas que compõem o currículo escolar sem formação para o magistério. A presença pessoas sem a formação específica para o magistério atuando como professores, por si só, já revela um estado gravíssimo dessa fragilização e desprofissionalização do trabalho docente porque não são professores e estão a atuar como tal.

Assim, há a descaracterização do trabalho e do próprio conteúdo, na medida em que, mesmo existindo professores licenciados, portanto habilitados, eles acabam atuando em outras disciplinas. É comum ver professores formados em uma determinada área e ministrando conteúdos de outras. Estas práticas implicam em sérias perdas em relação ao conteúdo piorando ainda mais a qualidade da educação pública, fortalecendo a ideia de que não é preciso formação para “dar aula” o que contribui para o processo aqui relatado.

Nas redes públicas o número de não habilitados atuando nas escolas é quase equivalente ao número de efetivos. No estado de São Paulo, as orientações normativas possibilitam, por exemplo, que bacharéis ministrem aulas, sendo que a formação deles não lhes permitiria exercer tal atividade. É inclusive essa política de contratação nas redes que tem fortalecido a desconstrução e descaracterização do trabalho docente, uma vez que flexibilizar a exigência da habilitação versus a atuação tem se tornado comum, justamente porque há brechas na legislação para este tipo de contratação.

Qual a importância e a valorização de uma atividade profissional em que seus trabalhadores nem precisam ser formados para poderem exercê-la? Pensar sobre as especificidades técnicas, pedagógicas e político-sociais do trabalho docente implica pensar também sobre a política de formação desses trabalhadores. Para ser professor pressupõe-se, dentre outros fatores, uma formação inicial específica para possibilitar ao profissional o contato com o corpo teórico-metodológico que constitui essencialmente a base de sua atividade profissional. Neste processo formativo, o futuro professor tem a possibilidade de entrar em contato com os conteúdos específicos, suas metodologias e procedimentos de ensino, além das reflexões sobre o conhecimento educacional, o sistema escolar e seu projeto socioeducativo.

Pensar a atividade docente implica, portanto, pensar tanto o processo completo de sua formação inicial (licenciatura) quanto o domínio de conhecimentos de uma área específica. No entanto, as circunstâncias econômicas têm possibilitado que um grande número de professores atue em áreas do conhecimento cujos respectivos processos formativos não lhes possibilitariam sequer o contato com o corpo teórico-metodológico que constitui a base para a atividade profissional desses sujeitos em disciplinas específicas.

Tal processo consolida seu equivocado ciclo quando abundam as faltas dos professores responsáveis por disciplina demandando a presença do eventual que atuará mesmo que sua formação (quando a tem) não seja a mesma do professor ausente. No cotidiano desse trabalho permanente-esporádico, o eventual durante um único dia substitui professores de várias disciplinas que compõem o quadro curricular, em salas e turmas diferentes, fato que o impossibilita de estabelecer laços relacionais de forma processual e contínua com os alunos; os eventuais migram várias vezes ao dia e por semana à procura de alguma escola para “pegar” aulas eventuais.

Analisando a atividade do eventual, pergunta-se: quais são as bases pedagógicas e práticas de ensino possíveis em um trabalho em que não se sabe quando será efetivado? Ou seja, como o eventual poderá preparar conteúdos, métodos e práticas de ensino sem saber quando e para qual série ele terá que desenvolver sua atividade? Como selecionar conteúdos e práticas de ensino sem saber em qual disciplina ele substituirá o professor responsável ausente? Mesmo que este contexto evidencie apenas algumas especificidades em relação ao trabalho do professor em sua prática direta na relação de ensino e aprendizagem, perguntamos: será possível para o eventual aplicar, analisar, transformar e melhorar sua

prática sem ter garantido a possibilidade de trabalhar processualmente com alunos? É possível para o eventual desenvolver laços de ensino numa relação esporádica e fragmentada com alunos e disciplinas diferentes diariamente?

Diante destas indagações, à luz do referencial teórico utilizado, é possível afirmar que há uma estreita relação entre a atividade eventual, a desprofissionalização e a descaracterização do trabalho docente. Sendo a docência uma atividade intencional e sistematizada, ela demanda formação especializada e habilitação específica, pressupõe o estabelecimento de vínculos relacionais do professor com os alunos, professores e agentes gestores das escolas. O cotidiano dos eventuais implica que eles, todos os dias, se deparem com uma turma de alunos, conteúdos e escolas diferente, este fato, por si só, impossibilita que ele consiga estabelecer minimamente uma relação de continuidade que proporcione uma futura reorganização consciente de sua experiência enquanto professor. Existe total impossibilidade de planejamento e articulação do trabalho, tornando sua prática fragmentada, desordenada, sem planejamento ou continuidade. Dadas às características em que se desenvolve a atividade do eventual, eles podem ser considerados professores? Nossa tese, por fim, declina-se para a materialização do eventual como professor “não professor”.

## REFERENCIAS

ALVARENGA, Elda; VIEIRA, Emília Peixoto.; LIMA, Miriam Morelli. Os impactos das políticas educacionais brasileira no trabalho docente. **VI seminário da Redeestrado – Regulação educacional e trabalho docente – UERJ – Rio de Janeiro, 2006.**

BUENO, Belmira Oliveira; LAPO, Flavinês Rebolo. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 118, p. 65-88, março de 2003.

CORREIA, José Alberto P; MATOS, Manuel. Do poder à autoridade dos professores: o impacto da globalização na desconstrução da profissionalidade docente. In: Cunha, Maria Izabel; ILMA, Passos de Alencar Veiga, Miranda. **Desmistificando a Profissionalização do Magistério** (Orgs.). Campinas: Papyrus, 1999. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

CUNHA, Maria Isabel. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: CUNHA, M. I; ILMA, Passos de Alencar; Veiga, Miranda. **Desmistificando a Profissionalização do Magistério** (orgs.). Campinas: Papyrus, 1999.

CUNHA, Maria Isabel. (Org.) **Formatos avaliativos e concepções de docência**. Editora: Autores Associados, Campinas, 2005.

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena Galvão Frem. Projeto pedagógico e escola de periferia: viabilizar um sonho ou viver um pesadelo. In: MARIN, Alda Junqueira; SILVA, Auxiliadora Maria Martins; SOUZA, Maria Inês Marcondes de. (org.). **Situações didáticas**. Araraquara: JM Editora, 2003.

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena Galvão Frem. Políticas de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas. **Perspectiva**, Florianópolis, v.23, n. 02, pp. 381-406, jun./dez., 2005.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

ENGUIITA, Mariano Fernández. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, RS, n. 4, pp. 41-61, Janeiro, 1991.

ESTEVE, José Manuel. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, Antônio. (org.) **Profissão: Professor**. Porto: Porto Ed, 1991.

GIROUX, Henri Anthony. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. Trabalho docente e profissionalização: sonho permitido ou sonho negado. In: Cunha, Maria Izabel; ILMA, Passos de Alencar; Veiga, M. **Desmistificando a Profissionalização do Magistério** (orgs.). Campinas: Papyrus, 1999. p. 67-80. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho)

KUENZER, Acácia Zeneida. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. **Educação e Sociedade**, ano XX, n. 68, pp. 163-183, Dezembro, 1999.

LAPO, Flavinês Rebolo. **Professores retirantes**: um estudo sobre a evasão de professores do magistério público do Estado de São Paulo. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação (FE). Universidade de São Paulo (USP), 1999.

LOURENCETTI, Gisela do Carmo. **Mudanças sociais e reformas educacionais**: repercussões no trabalho docente. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara, 2004.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, pp. 1159-1180, set./dez. 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, pp. 1127-1144, set./dez., 2004.

PATINHA, Vitalina Alegria. **Professor não habilitado**: um sinal de crise na educação. 1999. Tese de Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Formação de professor**: pesquisas, representações e poder. Editora: Autentica; Belo Horizonte, 2000.

PESSANHA, José Américo. Filosofia e modernidade: racionalidade, imaginação e ética. **Cadernos ANPED**. Porto Alegre, nº. 4, pp. 7 – 34, setembro, 1993.

POPKEWITZ, Thomas Simon. **Reforma Educacional**: uma política sociológica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análise: especificidades do Ensino Superior e não Superior. **Revista Nuances** estudos sobre educação. Presidente Prudente, SP. PPGE/UNESP, Ano XI, v.12, n. 13, pp. 108-126, jan./dez., 2005.

SACRISTÁN, Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. **Profissão professor**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1991.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. **Um gosto amargo de escola**: relações entre o currículo,

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira.; MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, pp. 1203-1225. Set./dez., 2004.

SCHWARTZMAN, Simon. Os desafios da educação no Brasil. IN: BROCK, C; SCWHARTZMAN, Simon. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2005.

TARDIF, Maurice.; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

WARDE, Miriam Jorge. Algumas reflexões sobre Licenciaturas e Pedagogia. **Ciência e Cultura (SBPC)**, São Paulo, v. 20, pp. 1262-1264, 1985.