

## PROFISSIONALIDADE DOCENTE: O PERFIL DO PROFESSOR DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UFG<sup>1</sup>

## TEACHER PROFESSIONALISM: THE PROFILE OF TEACHER OF BIOLOGICAL SCIENCES COURSE OF UFG

Marcos Roberto Fernandes Filho<sup>2</sup>  
Cibele Pimenta Tiradentes<sup>3</sup>

**Resumo:** O presente trabalho tem como foco a questão da profissionalidade do professor compreendida como um conjunto de habilidades, atitudes, valores e comportamentos, inerentes ao ser professor. Por se tratar de um processo de construção e reconstrução de saberes e do fazer docente, busca-se captar, no exercício da profissão, a possível relação com a autonomia docente. Para tanto, decidiu-se realizar um estudo de caso com uma professora do Instituto de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Goiás. Os dados coletados, fundamentados na revisão bibliográfica e natureza qualitativa da investigação, permitiram analisar os depoimentos, tendo como base três temas: da profissionalização à profissionalidade docente; formação profissional e saberes docente e saberes e autonomia docente. A partir desses temas foi possível realizar um balanço crítico de como os professores agem, pensam e se articulam no espaço de trabalho, bem como os fatores que contribuem para a construção da sua autonomia.

**Palavras-chave:** profissionalidade - autonomia - saberes.

**Abstract:** This work points to the teacher's professionalism, that is understood as a set of abilities, aptitudes, behaviors and values intrinsic to be teacher. It refers to an elaborating and re-elaborating process of knowledge and teaching work, trying to notice, within the professional practicing, the articulation to teaching autonomy. To this end, we decided to perform a case study with a professor at the "Institute of Biological Sciences, Federal University of Goiás – UFG". The gathered data were based on bibliographic review and kind of qualitative research, allowed the analysis of the reports, upon three themes: from professionalization to professional teaching; professional background and some teaching knowledge; and knowledge teaching autonomy. By then these themes it was possible to accomplish a critical balance about the teachers' act, their aptitudes, thoughts and articulation within the teachers' labor as well the factors, which contribute to the elaboration of their autonomy process.

**Keywords:** professionalism - autonomy - some knowledge.

### 1 INTRODUÇÃO

Nas atuais tendências investigativas sobre a docência, a constituição da profissionalidade do professor vem emergindo como uma temática relevante, que tem como referência os contextos e processos envolvidos na formação do ser professor.

O conceito de profissionalidade sugere uma nova perspectiva na abordagem da profissão docente, superando as concepções normativas que a analisam a partir de modelos

<sup>1</sup> Artigo apresentado como requisito parcial para a conclusão do curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Docência Universitária, da Unidade Universitária de Inhumas, Universidade Estadual de Goiás.

<sup>2</sup> Aluno do curso de pós-graduação em Docência Universitária da Universidade Estadual de Goiás. UnU Inhumas.

<sup>3</sup> Professora da Universidade Estadual de Goiás e da Secretaria Estadual de Educação de Goiás.

teóricos produzidos externamente ao exercício profissional, para compreendê-la em sua complexidade, como uma construção social.

Investigar o trabalho docente na perspectiva da profissionalidade implica compreender os professores como atores sociais que, agindo num espaço institucional dado, constroem nessa atividade, sua vida e sua profissão. Como destaca Tardif (2010) os professores são atores que dão sentido e significado aos seus atos, e vivenciam sua função como uma experiência pessoal, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão.

A discussão em relação à profissionalidade docente é considerada, na atualidade, como um importante elemento para a mudança educativa. Esse fenômeno traz consigo a necessidade de uma revisão profunda dos modelos formativos e das políticas de aperfeiçoamento e fortalecimento da profissão docente. Pensar na profissionalidade, na perspectiva da docência, implica reconhecê-la como conjunto de comportamentos, habilidades, competências, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor.

Assim, no presente trabalho, tem-se por objetivo investigar a construção da profissionalidade dos professores do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Goiás, buscando compreender os diversos elementos que interagem no processo de tornar-se professor.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO**

A docência na perspectiva da profissionalidade traz novos elementos para a compreensão de uma atividade cujos contornos – não obstante as pesquisas que, desde a década de 1980, vêm discutindo as questões da profissão docente e da profissionalização dos professores – ainda não se encontram muito claros.

Beneficiando-se de contribuições de diversas áreas, como: a sociologia do trabalho, a psicologia social, a sociologia interacionista, entre outras, os estudos mais recentes sobre o trabalho dos professores mostram um redirecionamento do foco de análise: das discussões sobre os critérios definidores da profissão e dos processos de proletarização ou desprofissionalização do magistério, para a investigação da docência como atividade humana complexa, com características próprias, exercida por pessoas que interagem numa instituição escolar que também é única, diferente de todas as demais (Contreras, 2002; Tardif, 2010).

Contreras (2002) utiliza a expressão profissionalidade referindo-se “às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo”. Segundo o autor, essa forma de expressar o conceito reflete, também, a dialética entre as condições da

realidade educativa e as expectativas em relação ao desempenho profissional dos professores, por um lado e por outro, as formas de viver e desenvolver a profissão na prática docente.

Em sentido semelhante, Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), analisando o processo de profissionalização da docência, apontam dois aspectos que se articulam no desenvolvimento da profissão: uma dimensão interna, a profissionalidade, entendida como o processo por meio do qual o professor adquire os saberes próprios da docência e constrói as competências profissionais, e uma dimensão externa, o profissionalismo, relacionada à obtenção de um status profissional e ao reconhecimento social da profissão.

Com base nessas abordagens, podemos considerar que profissionalidade e profissionalização mantêm uma relação dialética, ou seja, o desenvolvimento da profissionalidade dos professores, que envolve os conhecimentos e habilidades necessárias ao seu exercício profissional, está articulado a um processo de profissionalização, que requer a conquista de um espaço de autonomia favorável a essa constituição, socialmente reconhecido e valorizado.

A docência é uma atividade profissional que se dá num espaço social historicamente construído, a instituição escolar, cujas normas e formas de organização se inserem num contexto sociopolítico mais amplo, que assim está presente na vida da escola. Neste espaço instituído, os professores se apropriam das formas de estar e agir na profissão, ao mesmo tempo em que interagem nesse ambiente, modificando e reconstruindo o espaço escolar em sua atividade cotidiana. No entanto, os professores não tomam contato com a docência ao ingressar na profissão. A construção da profissionalidade docente no espaço escolar é informada por concepções e representações da docência construídas antes do ingresso na profissão, na trajetória pessoal e escolar desses sujeitos.

Tardif (2010) destaca a importância da escolarização inicial na construção dessas representações. Segundo o autor, antes de começarem a trabalhar, os professores já passaram longos anos imersos na escola e nesse processo de socialização escolar construíram uma bagagem de conhecimentos que tem grande permanência no tempo, atravessando, sem mudanças substanciais, os processos de formação inicial.

A profissionalização depende, entre muitos fatores, de como o professor compreende e analisa as suas práticas educativas, como articula saberes da docência no seu ato de ensinar; como reflete na ação diante do inesperado e do desconhecido. Tudo isto constitui grande parte de sua atividade, bem como reflete sua prática educativa distanciada do dia-a-dia na busca por novas possibilidades de agir no ensino.

O termo profissionalidade engloba capacidades, saberes, cultura, identidade e refere-se às noções de profissão e de profissionalização, isto é, diz respeito mais à pessoa, às suas aquisições, à sua capacidade de utilizá-las em uma dada situação, ao modo de cumprir as tarefas. Ela é instável, sempre em construção, surgindo mesmo do ato de trabalho; facilita a adaptação a um contexto de crise.

Na expressão de Perrenoud (2002), os traços que caracterizam a profissionalidade repousam sobre a capacidade de identificar e resolver problemas em situação de incerteza, de estresse e de forte envolvimento pessoal. A profissionalidade seria, assim, profissão em estado de ação. Dizendo de outro modo, temporalidade que se constrói na relação com o campo semântico das formas de expressão das identidades e das construções, nas trocas sociais e simbólicas estabelecidas entre os sujeitos. Constitui-se pela autonomia que exerce nas instituições, diante de seu trabalho; pela responsabilidade de sua formação permanente; pela capacidade de aprender e refletir sobre sua ação. Tornar-se profissional também passou a significar “ser competente”.

Diante do inesperado, ele age com seu “talento interior”, fazendo uso de seu reservatório de conhecimentos, mobilizando seus saberes conforme a exigência da situação, ou procurando adquirir novos conhecimentos, impulsionando sua auto-formação. O professor exerce sua prática, a partir de seus valores, de seus princípios, de suas convicções éticas e políticas. Dessa forma, o desafio da profissionalização está na compreensão dos “saberes docente”, intitulado por: saber disciplinar, saber curricular, saber das ciências da educação, saber da tradição pedagógica, saber experiencial e saber da ação pedagógica.

Estudos desenvolvidos por Nóvoa (1992) sobre a formação de professores vêm apontando a prática docente como espaço de formação e produção dos saberes, evidenciando a relação entre formação e exercício da profissão, em que o professor mobiliza os saberes profissionais, construídos e reconstruídos conforme a necessidade de utilização dos mesmos precisando ser conhecidos, sistematizados e valorizados.

O entendimento de formação aqui adotado considera, também, que as experiências anteriores e dos cursos de formação vão ter influência na formação docente. Como bem expressa Nóvoa (1992), “a formação é um ciclo que abrange a experiência como aluno e prossegue por todo o exercício profissional.”

Com isso, a formação passa a ser entendida como a síntese dos conhecimentos/experiências vividos antes e durante a formação inicial e continuada. Nesse sentido, Tardif (2010) esclarece que o saber docente é um saber plural, formado pelo

amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experiências.

Daí, a necessidade de o fazer do professor ser evidenciado à medida em que um sonho vai sendo compreendido como um o sonho possível, precisando ser viabilizado e não como algo pré-datado a essa realização.

Referências como estas nos orientarão na busca de novos caminhos sobre os saberes dos professores, formação e profissionalidade docente e, onde serão elementos norteadores para se compreender e desvelar a riqueza do trabalho docente, marcado pela articulação do saber, do saber ser e do ser.

### **3 PESQUISA REALIZADA: DADOS COLETADOS POR CATEGORIA**

#### **3.1 Perfil do professor da Universidade Federal de Goiás**

A pesquisa contou com a participação de uma docente, doutora em Genética e Bioquímica, área de concentração Genética Toxicológica, pela Universidade Federal de Uberlândia. Atualmente é professora adjunta do Instituto de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Goiás e Pesquisadora do Laboratório de Genética Molecular e Citogenética do Instituto de Ciências Biológicas da mesma instituição. Atua na pesquisa de novos fármacos com atividades antitumorais, com ênfase em metais pesados (organorotênicos) para o tratamento do câncer e iniciou estudos na área de farmacogenética e farmacogenômica, sendo coordenadora da Rede Goiana de Pesquisa em Farmacogenética e Farmacogenômica. É orientadora do programa de pós-graduação em Biologia da Universidade Federal de Goiás, onde, atualmente, orienta 2 teses de doutorado e 3 dissertação de mestrado, além de 3 iniciações científicas e diversos trabalhos de conclusão de curso. Atualmente coordena 8 projetos de pesquisa, financiados pela FAPEG (Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de Goiás), FINEP (Financiadora de Estudos e Pesquisas) e CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico). É membro do corpo editorial e revisora da Revista de Biologia Neotropical. Atua na área de Biologia Celular e Molecular, Genética Molecular, Farmacogenética, Mutagênese, Estudos de Atividade antitumoral, Citotoxicidade, Genotoxicidade, Plantas do cerrado, Células tumorais, Ciclo celular e Apoptose.

Os dados foram obtidos por meio de uma entrevista oral, na qual foi gravada com a autorização da docente e transcrita integralmente para preservar todo o conteúdo. Ela foi devolvida a docente que a concedeu para a sua validação e possíveis correções.

Inicialmente, a professora fez um breve e importante comentário sobre a verdadeira função da universidade:

(...) A universidade se caracteriza por uma instituição educativa que produz conhecimentos, estimula a formação crítica do sujeito, a pesquisa, à problematização das questões relacionadas ao contexto social na qual estamos inseridos e a preparação para o mercado de trabalho (...) (Lacerda, professora adjunto).

### **3.2 Necessidade de reconhecimento social**

A profissão docente é um produto da modernidade que produz extratos e classes sociais e, principalmente, o seu vínculo empregatício e institucional com o Estado, a Igreja ou outro empregador que por ventura possa identificado. Sua profissionalização, portanto, depende diretamente das regras que esses mesmos empregadores determinam e impõem e as formas com que se relacionam, aceitam, se contrapõem ou resistem a elas.

(...) o professor universitário produz sua identidade profissional na cotidianidade da própria universidade na qual trabalha, lecionando, pesquisando, orientando seus alunos e no interior de sociedades acadêmicas ou científicas nas quais se relaciona com os seus pares num contexto de crescente complexidade, competitividade e exigências sociais. (Lacerda, professora adjunto).

Antes, não mais do que poucos anos atrás, ser professor universitário trazia um reconhecimento social, político e cultural, porém a partir da década de 1980, frutos da impressionante expansão massificante do ensino superior, da política dos organismos internacionais, do crônico desinteresse das autoridades com o exercício da profissão docente no Brasil, o seu papel se transformou radicalmente. Agora, o seu reconhecimento social passa pela produtividade crescente, sendo então exigidas cada vez mais competências no processo do desenvolvimento de suas atividades profissionais.

(...) o reconhecimento do professor tenta fincar raízes nos valores sociais, na trama dos diversos papéis. É um avanço lento, como outros profissionais que já conseguiram sucesso. Podemos citar por exemplo, a saúde; procuramos um profissional especializado para cuidar da nossa saúde, o médico, porque esse campo amplo está cada vez mais definido como específico de profissionais com saberes, competência, valores e condutas referidas à garantia dessa tarefa específica. Foi um processo lento, mas consolidado e firmando tratamento valorativo para com seus profissionais. Existe uma cultura social que o legitima em valores sociais (Lacerda, professora adjunto).

A história da cultura do magistério não se fez isolada dos processos culturais mais amplos, das idéias e valores, da herança histórica que vem consolidando uma determinada herança cultural social e política, e muito menos dos interesses das classes, do governo, e não podemos esquecer das forças econômicas que interferem de forma que podem fazer a consolidação dessa cultura avançar ou retardar.

Os profissionais docentes perceberam a necessidade de incorporar um reconhecimento social, uma identidade coletiva que sempre lhes foi negada, pois, ao retratarmos a profissão, não contemplamos a sua diversidade.

Para Arroyo (2000), o ofício que carregamos associa-se a representações sociais das fases de desenvolvimento humano com os quais estamos envolvidos, a infância, adolescência e a juventude. Portanto, nosso reconhecimento social depende da relação que a sociedade estabelece com estas fases, sendo a organização da docência por ciclos de formação uma esperança de valorização da profissão associada também às políticas sociais de prestígio, a estes ciclos, o reconhecimento de seus direitos.

No final da década de 1970, os profissionais docentes utilizaram as estratégias do movimento operário, organizando greves, protestos, manifestações de rua. Com estas atitudes não fica apenas a reivindicação de melhores salários, carreira, estabilidade, mas também o reconhecimento de trabalhadores em educação que deve ser reconhecido pela sociedade. É uma tentativa de romper com o mito do sacerdócio.

Não podemos ser ingênuos e acreditar que basta apenas conquistar direitos, pois esses direitos podem ser retirados a qualquer momento, dependendo da política vigente. Mas se constituir como sujeitos culturais, que dão valor ao trabalho, ao reconhecimento social e político de trabalhadores, através de processo lento e tenso que se intensifica a medida que valores e representações sociais se consolidam e afloram em condutas, não somente dos trabalhadores, mas do conjunto de atores sociais de diversas representações.

Esta conquista podemos afirmar que não se retira ou se destrói. Querer ser identificados como trabalhadores em educação, não quer dizer adquirir a mesma cultura. O cotidiano, os valores dos docentes, a sua identidade, podem estar distantes da cultura do trabalho. Não é tão simples. Assumir uma cultura do mundo das classes trabalhadoras, da sociedade contemporânea e da cultura do magistério. Apesar de fazerem uso das mesmas estratégias, configuram-se distantes culturalmente. O cotidiano do profissional de educação acaba sendo uma amarra na tentativa de se fazer reconhecido como trabalhador em educação.

Como nos fala Arroyo (2000), “a cultura profissional de uma categoria não se altera enquanto a vida material dos profissionais e as práticas cotidianas e coletivas não se alteram”.

Quando se pensa na identidade deste profissional de educação não lhe é atribuída competência, e sim adjetivos que acabam desqualificando, pois qualquer um pode assumir o seu lugar. Se buscarmos ser um profissional da educação reconhecido pela sociedade, necessitamos extrapolar os limites históricos da nossa formação, que nos torna incapazes de corresponder aos compromissos da prática política. Necessitamos formar uma consciência política como agente participante da educação política dos trabalhadores.

Desta forma, rompemos com o mito, de que o profissional de educação trata somente do pedagógico, como se fosse possível separar ato pedagógico do ato político. O percurso da consciência do profissional de educação não o desvia de sua prática pedagógica, ao contrário, exige que ele se estruture em seus elementos epistemológicos, técnicos e científicos, como instrumento para sua função política de mediador do conhecimento no sentido de formação da nova cultura.

Portanto, é importante enfatizar a necessidade do professor possuir um espaço de liberdade, e, também, de ser reconhecido socialmente:

Se desejamos uma sociedade mais humana e justa, temos que participar, contribuir com uma educação que desenvolva a consciência de classe, possibilitando, assim, realizar e ter reconhecida uma vida profissional e nos constituirmos sujeitos culturais [...] (Lacerda, professora adjunto)

### **3.3 Precarização das condições de trabalho e de formação**

As transformações ocorridas na economia mundial desde a década de 1970 atingem a mais variadas gama de trabalhadores. O mundo do trabalho é afetado e os trabalhadores, por sua vez, vêm seus direitos e garantias sociais solapadas sob justificativa de melhorar a performance competitiva em escala global. É nesse contexto de disputa por mercado mundial que cada vez mais é explorado o aspecto da subjetividade do trabalhador como forma de aumentar a produtividade em consonância com o processo de intensificação do trabalho que perdura sob uma perspectiva neoliberal de exploração do trabalhador.

Nesse cenário, vários autores dão relevo ao tema da intensificação do trabalho, sobretudo no que tange ao trabalho docente, o que remete entender como tal aspecto tangencia o fazer docente é que trazemos as diversas análises.

Para Dal Rosso (2006), a elevação de produtividade sem aumento de intensidade só é possível devido à resistência dos trabalhadores a um maior desgaste físico e mental e ao mesmo tempo, indica que a “intensificação do trabalho, sem elevação da produtividade, tende acontecer em momentos de reorganização do trabalho”.

Com efeito, assim como as outras categorias profissionais que são atingidas pelo que convencionou chamar de precarização, Lourencetti (2006) explica que se torna inevitável este processo não afetar o trabalho docente, diante das transformações econômicas, políticas e sociais ocorridas nas últimas décadas.

De acordo com Galearizzi (2006) o termo precarização se constitui em uma diversidade de situações laborais atípicas que tem sua expressão maior nos anos de 1990, como consequência da reestruturação produtiva. A autora demarca duas dimensões dessa precarização: a primeira é relativa à ausência ou redução de direitos e garantias de trabalho e a segunda relaciona-se a qualidade no exercício da atividade.

Oliveira (2004) aponta que assim como há reestruturação produtiva no campo da produção e dos serviços, há também o processo de reestruturação do trabalho docente, o que remete investigar na atividade do magistério similitudes ao que ocorre em setores do mundo do trabalho.

Para Augusto (2005) as reformas educacionais se inserem no processo de reestruturação produtiva, que resultam novas demandas para educação. Com efeito, estas demandas exigem novas maneiras de analisar o trabalho docente, pois a lógica da racionalidade técnica e instrumental trás consequências ao trabalho escolar.

Nesse contexto, temáticas relativas ao trabalho docente têm sido retomadas como campo de estudos e pesquisas, sendo mais contemplados na investigação os aspectos referentes à formação profissional, aos saberes docentes, às práticas escolares e identidade docente.

Evidencia-se um cenário em que as transformações econômicas têm impingido aos trabalhadores, de um modo geral, readaptações na sua forma de trabalho concomitantemente a um processo de precarização, que atinge a mais ampla gama de categorias daqueles que vivem do trabalho.

No âmbito da reforma do Estado, a realização do argumento central utilizado pelos reformadores é imprimir um conceito de administração pública gerencial intercalada a um alto grau de racionalidade técnica nas decisões e ações públicas. Estes conceitos vinculam à remuneração a produtividade de resultados, ao acompanhamento e avaliação de desempenho,

penetrando gradativamente na gestão dos serviços públicos, em particular, no campo educacional.

Por outro lado, do ponto de vista histórico, no que tange a precarização do trabalho docente, verifica-se que esta não é recente no país, pois se trata de um processo constante e crescente que afeta sobremaneira as condições de formação e de trabalho dos professores. E, estes, por sua vez, segundo Sampaio e Marin (2004) sofrem pela falta de definição de políticas públicas que priorizem a valorização enquanto sujeitos importantes no processo educativo.

O processo de precarização do trabalho já demonstra ter alcançado o fazer pedagógico, as condições de trabalho do professor ao impor à lógica produtivista transposta do mundo empresarial ao processo educativo. Lourencetti (2006) concorda que os professores vivem uma situação de proletarização, e enfrentam uma crise na profissão. Siqueira (2006) denuncia ainda que parte do processo de precarização não se manifesta somente com professores do ensino superior, mas tem uma incidência de forma contundente entre aqueles que trabalham na educação básica.

No tocante a formação de professores as mudanças nas relações de produção remetem o trabalho docente a uma situação de permanente continuidade. Nas sociedades de economias globalizadas, as políticas sociais apontam à educação como sendo o elemento potencializador de desenvolvimento. Nesse contexto, a formação profissional docente constitui-se em mais uma das modalidades do trabalho, tencionada entre a formação inicial e a formação continuada. Oliveira (2004) aponta que assim como há reestruturação produtiva no campo da produção e dos serviços, há também o processo de reestruturação do trabalho docente, o que remete investigar na atividade do magistério similitudes ao que ocorre em setores do mundo do trabalho.

(...) as condições de trabalho em que estão submetidos os professores, ao mesmo tempo, que são revelados os desafios da profissão. Os obstáculos são de toda ordem: da falta de material didático e de equipamentos, a intensificação do trabalho e a desvalorização destes profissionais. A ausência de uma política salarial, vinculada à organização do trabalho docente converge para os inúmeros problemas que afligem a educação pública no país. (Lacerda, professora adjunto).

Isso leva a entender a forma como está situada a procura cada vez maior por cursos continuados de formação docente. Com efeito, os sistemas de ensino apostam na formação continuada destes profissionais como condição essencial para promover a qualidade da

educação, sem tampouco, dimensionar os desdobramentos desta proposição na vida daqueles que estão envolvidos com os percursos do ensino.

Os aspectos ora apontados situam o cenário que acomoda as políticas de continuidade da formação docente em tempos de exacerbação do trabalho. Contudo, há na organização do trabalho pedagógico, uma natureza político-reflexiva capaz de transportar-se para além das condições de alienação a qual se coloca o trabalho proletarizado.

Partindo do pressuposto que um docente tem que passar por uma formação continuada para conseguir acompanhar o ritmo do capitalismo e também para saber lidar com a diversidade social, depende que a instituição tenha condições de trabalho, ou seja, recursos que possibilita uma melhor realização do trabalho educativo.

A docente entrevistada enfatizou sobre as condições de trabalho e, ao mesmo tempo, salientou que a instituição não possui tecnologias suficientes para a realização de um determinado trabalho.

[...] algumas vezes que precisei de algumas tecnologias para repassar uma determinada aula, estava estragado. [...] tive que comprar um determinado equipamento para tornar as aulas mais atrativas. (Lacerda, professora adjunto)

### **3.4 Tempos/espços e ritmos de trabalho intensificados**

A intensidade é condição inerente do trabalho, independente de seu tipo e do modo de produção a que esteja submetido. Apesar de a quantidade de intensidade empregada no trabalho ter sido uma preocupação em todos os momentos históricos e modos de produção anteriormente existentes, no capitalismo os resultados do trabalho foram sistematizados, tornando-se a forma mais organizada de trabalho até então. O movimento de variação da exigência social de intensidade no grau de esforço humano para a realização do trabalho, assim como os movimentos sociais de resistência à superexploração por parte dos trabalhadores, depende de circunstâncias construídas historicamente. Dentro dessa variação de intensidade podem-se encontrar movimentos de intensificação do trabalho em maior ou menor grau.

A intensidade do trabalho é, pois, mais que esforço físico, pois envolve todas as capacidades do docente, sejam as capacidades de seu corpo, a acuidade de sua mente, a afetividade despendida, os saberes adquiridos através do tempo ou transmitidos pelo

processo de socialização. Além do envolvimento pessoal, o docente faz uso de relações estabelecidas com outros sujeitos sem as quais o trabalho se tornaria inviável. As relações de cooperação com o coletivo dos docentes, a transmissão de conhecimentos entre si, que permite um aprendizado mútuo, as relações familiares, grupais e societárias, que acompanham o docente em seu dia-a-dia e que se refletem nos locais de trabalho, quer como problemas, quer como potencialidades construtivas, são levadas em conta na análise da intensificação do trabalho (Lacerda, professora adjunta).

No capitalismo, as relações sociais e trabalhistas são cada vez mais complexas, e nelas, as contradições sociais revelam os diversos conflitos políticos de classes, em razão dessas relações transformarem-se gradualmente em relações de mercado.

Para Apple (1995) a intensificação do trabalho do professor está dentro de um processo mais recente de racionalização e controle praticados na instituição ao longo de sua história. Esse esforço de controle dos fazeres da escola pelo Estado e pelos interesses industriais não se interrompeu, ao contrário, sofisticou-se. Outrossim, a falta de profissionais constitui parte dessa reestruturação das relações sociais que se torna mais visível na racionalização de recursos e diminuição das vagas de trabalho que auxiliam o fazer docente. A intensificação, segundo Apple, tende a desarticular os trabalhadores enquanto categoria profissional, assim como na organização do trabalho de forma coletiva e cooperativa.

[...] representa uma das formas tangíveis pelas quais os privilégios de trabalho dos/as trabalhadores/as educacionais são degradados. Ela tem vários sintomas, do trivial ao mais complexo – desde não ter tempo sequer para ir ao banheiro, tomar uma xícara de café, até ter uma falta total de tempo para conservar-se em dia com sua área. Podemos ver a intensificação atuando mais visivelmente no trabalho mental, no sentimento crônico de excesso de trabalho, o qual tem aumentado ao longo do tempo (APPLE, 1995, p 39).

O trabalho docente inserido na lógica capitalista pode se tornar trabalho estranhado, alheio e oposto ao professor. Bruno (2005), ao tratar dessas relações de trabalho reorganizadas pelo capital na contemporaneidade, sobretudo as novas estruturas de poder e a reestruturação produtiva, faz uma relação dessa reestruturação com as novas formas de trabalho desenvolvidas na escola. Desde os anos de 1960 inicia-se uma reformulação no modo de produção, na organização do trabalho e nas formas de se exercer o poder sobre os trabalhadores.

Sob a perspectiva da proletarização docente, o trabalho docente se configura em um tipo de trabalho que, ao longo de sua trajetória histórica, desenvolveu-se como trabalho tipicamente capitalista. A divisão no processo de trabalho tornou-se determinante de sua

caracterização, ou seja, sua intensificação e proletarização deram-se através do controle dos objetivos, dos meios e do processo do fazer pedagógico.

Numa outra tendência teórica, localizam-se os autores que preconizam a profissionalização docente. O processo de construção da identidade do trabalhador docente com ênfase na profissionalização encontra-se explicitado nos estudos de Jáen (1991), que defende o trabalho do professor como profissão autônoma, diferenciada do operário do setor produtivo. A autora afirma que a proletarização ideológica se refere ao controle sobre os objetivos do trabalho, cujo processo afeta os docentes; e há a proletarização técnica referente ao controle dos modos de execução do trabalho. Neste último caso, a autora acredita que há formas de resistências ou artifícios, às vezes inconscientes, por parte dos docentes. Também vê de forma atípica o incremento das novas tecnologias e o procedimento de especialização no meio educacional. Para ela, há muito mais ganhos que perdas nesse processo do ponto de vista da qualificação dos professores, ao se introduzir o uso de computadores nas escolas e ao se exigir novos conhecimentos para que os educadores exerçam funções especializadas. A autonomia do planejamento do trabalho, o principal elemento diferenciador do trabalho do professor em relação ao trabalho fabril, ainda está presente na prática docente.

### **3.5 O papel do professor na Contemporaneidade**

Para iniciarmos a questão da profissionalização docente, precisamos saber o que queremos dizer ao utilizarmos o termo “profissionalizar”. A profissionalização “possui uma dimensão cognitiva, ligada a um corpo de saberes específico e apenas acessível ao grupo profissional [...] dimensões normativa e valorativa, que definem o papel social e hierárquico da profissão no conjunto da sociedade.” (FIDALGO; MACHADO, 2000, p. 262).

Partindo desse pressuposto, podemos afirmar que a profissionalização docente seria o próprio desenvolvimento da profissão de professor, com cada uma de suas facetas e características próprias, envolvendo inúmeras dimensões complexas e muitas específicas à condução do processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, para que o professor possa ser considerado um profissional docente, ele precisa estar a par de suas atribuições e funções, assumindo assim seu papel como protagonista de seu processo de formação docente.

Contudo, nem sempre apenas saber o que faz um professor é suficiente para dar autenticidade à ação docente. Muito menos é o suficiente para tornar essa ação eficiente e eficaz no alcance de seus objetivos educativos. O que ocorre é que o sistema em que está inserido o professor muitas vezes impõe determinados comportamentos, limitando assim sua

autonomia docente. E nesse contexto, vale lembrar que, mesmo com esta imposição de limites, ainda há certa autonomia do docente na sala de aula na adaptação dos métodos e técnicas, na introdução de novos materiais, nas atividades extracurriculares, na adequação do ensino para determinada clientela.

Por menor que seja, essa autonomia é garantida porque o trabalho docente é realizado por seres humanos, em contato com outros seres humanos; nada é robotizados e cada um tem a liberdade de impor seu “toque especial” ao lidar com a docência. (HYPOLITO 1997).

Desse modo, sendo contingente, o processo de profissionalização do professor depende diretamente da vontade individual e de seu nível de envolvimento com o trabalho que irá realizar como professor. Refletindo sobre isso, buscaremos a seguir descrever alguns fatores que interferem de forma significativa na profissionalização docente e nas opções que o professor fará no que se refere a qualidade desse processo de profissionalização.

Como já foi explicitado anteriormente, existem fatores que podem modificar a ação docente, de maneira positiva ou negativa, dependendo de que pólo esteja localizado. O primeiro destes fatores seria a necessidade de reconhecimento social. Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003) enfatizam a necessidade de o professor possuir o seu espaço e de ser reconhecido socialmente. Na sociedade, o professor, hoje, é visto ou como um falso ou um coitado, por falta de reconhecimento social [...]. Então, ninguém apóia a busca de solução para o professor. [...] (Lacerda, professora adjunto).

Um outro fator de grande relevância na profissionalização docente atual seria a precarização das condições de trabalho e de formação. Alguns autores definem as condições de trabalho como “o conjunto de recursos que possibilita uma melhor realização do trabalho educativo, e que envolve tanto a infra-estrutura das escolas, os materiais didáticos disponíveis, quanto os serviços de apoio aos educadores e à escola.” (KRUENZER; CALDAS, 2007). Ou seja, se estes conjuntos de recursos disponíveis à realização do trabalho educativo estiverem defasados, o resultado não será satisfatório. E aqui não falamos apenas de infra-estrutura e material.

[...] o professor vai para lecionar uma determinada matéria, mas ele é completamente incapaz de ministrar a aula: “eu estou aqui, porque estas aulas me foram passadas”. Então esse pessoal está completamente “cru”, perdido! (Lacerda, professora adjunto).

Apesar de reconhecer que além dos conteúdos propostos para o ensino existem inúmeras habilidades a serem desenvolvidas no aluno e importantes valores a serem construídos, como fazer isso se o ritmo de trabalho não permite que disponhamos de tempo

para essa construção? O professor atualmente lida com uma enorme carga horária de trabalho, numa maior quantidade de dias letivos no ano, férias muito reduzidas e dezenas de reuniões, muitas vezes improdutivas. Os dias parecem mais curtos e as horas são insuficientes.

Além disso, Oliveira (2003) acrescenta que, na atualidade, há um somatório de funções que não dizem respeito à docência que são imputadas ao professor:

[...] como de psicólogo, assistente social, agente público, dentre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda da identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante. (OLIVEIRA, 2003, p. 33)

Finalmente, ressaltamos um dos fatores mais discutidos na atualidade: a falta de uma remuneração digna. Que profissional docente nunca reclamou acerca dos salários? O que ocorre é que a falta de um salário digno tende a tornar o trabalho desvalorizado, tanto por quem o realiza como por quem o reconhece e descreve. Assim, os baixos salários, além de promoverem este sentimento de precariedade e desprofissionalização, interferem sobre as condições de trabalho, ocasionando “um sentimento de iniquidade salarial, percebido pelos professores como a incompatibilidade entre o salário recebido e o trabalho realizado.” (KRUENZER; CALDAS, 2007).

Em contrapartida, existem infinitas realizações promovidas pela docência. E o papel do professor na contemporaneidade não é mais apenas aquele de preparar os indivíduos para o mercado de trabalho, e, sim, de formar cidadãos conscientes e críticos, agentes de mudança social. O professor detém certas características próprias em sua formação e uma identidade única. Ser professor nos leva a um aparente paradoxo, onde de um lado estão os professores que amam a docência e que estão satisfeitos com o trabalho que escolheram, e, de outro, professores insatisfeitos com as condições precárias que existem nas condições de trabalho em todos os aspectos anteriormente discutidos.

Aquele que sabe buscar o conhecimento, recorrendo às diversas fontes de informação disponíveis, que domina o uso de modernas técnicas de ensino e de orientação da aprendizagem e que conhece e utiliza os diferentes recursos tecnológicos disponíveis (Lacerda, professora adjunta).

### **3.6 Novos paradigmas da profissão docente**

Ao longo da história, a profissão professor tem oscilado de acordo com os interesses da sociedade vigente. Desde a chegada dos primeiros jesuítas ao Brasil, ainda no século XVI,

até início do século XX, a profissão era associada especificamente ao sacerdócio. Ser professor era uma missão e/ou um dom, por isso acreditava-se que a pessoa nascia para ser professor. Esse perfil de professor, sacerdote e missionário ainda hoje, primeira década do século XXI, influencia e, por que não dizer, dificulta a consolidação do ser professor de profissão.

Nos questionamos sobre isso porque a palavra sacerdócio nos remete a sacrifícios, a aceitação e até mesmo a submissão, que envolvem um eterno doar-se, sem receber nada em troca. Nesses termos, Esteve (1999) corrobora, afirmando que “[...] já houve um tempo em que se considerava o magistério, ou mais especificamente o trabalho docente, um sacerdócio a que os abnegados profissionais da educação devia se dedicar quase historicamente”.

Com o advento do golpe militar, no ano de 1964, foi instalada no Brasil a Ditadura Militar, que influenciou fortemente o sistema de ensino brasileiro cujo foco passou a ser a formação de mão de obra para atender às necessidades do mercado emergente, priorizando os cursos profissionalizantes técnicos. O professor passou a ser considerado meramente um técnico cuja formação profissional não era o primeiro requisito para exercer a profissão. Era função principal desse técnico transmitir os conteúdos a serem aprendidos pelos alunos através de métodos e técnicas instrumentais para a resolução de problemas específicos.

Foi no período da ditadura militar, que durou quase vinte anos, que o modelo formativo da racionalidade técnica mais encontrou terreno fértil para se reproduzir, arrastando-se por muitos anos depois, até os tempos atuais. Schon (2000) define racionalidade técnica como “[...] a competência profissional que consiste na aplicação de teorias e técnicas derivadas da pesquisa sistemática, preferencialmente científica, à solução de problemas instrumentais da prática”.

No período do tecnicismo no Brasil também surgiu uma divisão que ainda hoje influencia a prática docente: a divisão entre os que produzem os saberes científicos e pedagógicos e estabelecem as leis da educação, e os professores das escolas da rede regular de ensino, responsáveis pela reprodução desses saberes no exercício da docência. Essa constatação suscita a seguinte indagação: “Por que o professor deve apenas aceitar e reproduzir leis, programas e currículos estabelecidos por outrem, sem levar em consideração sua subjetividade, seus pensamentos e sentimentos, sua produção intelectual, visto que ele é parte essencial para o processo educativo?”.

Essa e outras interrogações passaram a provocar, ainda que timidamente, inquietações, reflexões e discussões acerca da profissão professor nas três últimas décadas. Profissional, reflexivo, pesquisador, entre outros adjetivos passaram a ser atribuídos ao professor que

passou a ser visto como uma pessoa, parte interessada no processo educativo. É nesse contexto que surgem os atuais debates acerca da profissionalização docente.

Nesse sentido, Nóvoa (1992) afirma: “É a partir de então que a literatura pedagógica foi invadida por obras e estudos sobre a vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, as biografias e autobiografias docentes ou o desenvolvimento pessoal dos professores”.

O respectivo autor considera o ensino como um ofício sem saberes quando o professor apenas reproduz os saberes produzidos por outros, sem articulá-los aos demais saberes que produz em sua prática educativa. Quando um professor dedica-se apenas à transmissão dos saberes do conteúdo, ignorando os demais, está contribuindo para que o ensino seja considerado um ofício sem saberes, adquirindo um caráter eminentemente prático, que permite que qualquer um possa exercer a docência, visto que, nesse caso, basta apenas dominar os conteúdos para ser professor.

Por outro lado, a docência como saberes sem ofício remonta aos conhecimentos produzidos nos gabinetes oficiais e nos centros acadêmicos, que desconsideram as verdadeiras condições do exercício da profissão e as reais necessidades corpo docente e discente. Nessa perspectiva, o conhecimento teórico assume o status de exclusividade para a atuação do professor, que adquiriu esses conhecimentos nos bancos universitários, mas que não sabe como colocá-los em prática.

Assim como Gauthier et al. (1998), consideramos que a docência deve ser um ofício pleno de saberes, ou seja, uma profissão que para ser exercida efetiva e plenamente demanda uma formação adequada do profissional que a exerce, fundamentada no domínio de saberes múltiplos indispensáveis para seu exercício. Para os referidos autores, são eles: saber disciplinar, saber curricular, saber das ciências da educação, saber da tradição pedagógica, saber experiencial e saber da ação pedagógica.

Sobre a articulação entre os múltiplos saberes docentes e a profissão professor, Tardif (2010) afirma que “do ponto de vista da ação docente, um professor é considerado profissional, hoje, quando se concebe como detentor de saberes profissionais; quando é capaz de analisar e reconstruir sua prática de modo crítico e compartilhadamente”.

Nesse contexto, surge mais uma vez a discussão acerca da palavra profissão cuja definição não é simples porque, embora ela seja utilizada mundialmente, não há uma definição universal única para ela. A principal razão para isso é o fato dela ser uma construção social, sendo assim passível ao processo de transformações sociais, mudanças econômicas e políticas ocorridas no mundo do trabalho.

Na mesma direção, a entrevistada comenta:

[...] a profissão tem a ver com o reconhecimento e prestígio concedidos pela sociedade, a qual, por deter o poder de classificar e categorizar o mundo, concede a um certo grupo profissional o controle de um determinado domínio de trabalho, confiando-lhe um mandato para definir as regras a que deverá estar sujeito o exercício da sua atividade. (Lacerda, professora adjunto)

Assim, em grande medida é a sociedade quem reconhece, prestigia e legitima uma profissão de acordo com seus interesses econômicos, políticos, sociais e culturais. No caso específico da profissão professor, o processo histórico da profissionalização docente tem determinado o status ocupado pelo professor, como já discutimos anteriormente.

Nesses termos, Nóvoa (1992) afirma que a profissão professor deve estar alicerçada em uma formação inicial sólida, que garanta aos futuros professores tanto os conhecimentos do conteúdo e do currículo, quanto os conhecimentos didático-pedagógicos. Nas palavras dele, “[...] é na formação dos professores que se produz a profissão docente” (p.71), reafirmando, portanto a indissociabilidade entre formação do professor e profissão professor.

Para Tardif (2010) o saber deve “englobar os conhecimentos, as competências, as habilidades (aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser”. Nesse sentido, percebemos que a profissão professor é constituída e exige não apenas um saber profissional, mas sim saberes profissionais.

Ao refletir sobre a instituição escolar como espaço privilegiado para a aquisição de conhecimentos, ou seja, um espaço para a formação docente, Nóvoa (1992) ressalta que “a escola deve ser um lugar de reflexão sobre as práticas, o que permite vislumbrar uma perspectiva dos professores como profissionais produtores de saber e de saber fazer”. Assim, a escola passa a ser, além do local onde o professor exerce atua profissionalmente, o lócus principal de sua formação e de sua profissionalização.

Acerca da indissociável relação entre formação docente e a profissionalização do professor, Perrenoud (2002) adverte que “a profissionalização no ofício do professor pode parecer um slogan inócuo se os professores recusarem a autonomia e as responsabilidades ligadas a ela”, porque o primeiro passo para o professor ser reconhecido e valorizado como profissional da educação deve partir dos próprios professores, que devem se assumir como uma classe profissional, portadora de saberes próprios e indispensáveis para o exercício da docência, adquiridos em um processo formativo e legitimado pelo estado e pela sociedade.

### **3.7 O sentimento de desistência do Magistério**

O que é ou como se identifica o comprometimento com o trabalho educativo? Como se estrutura este compromisso, como se mantém e em que medida ele contém elementos de resistência no sentido transformador?

O sentido de comprometimento com o trabalho, ou seja, "adesão e forte envolvimento com os objetivos da organização em que trabalham" (Lacerda, professora adjunto), é tomado a partir de uma determinada concepção de instituição escolar e sociedade, de vez que não é possível identificar abstratamente este comprometimento senão através da identificação de quais são os objetivos ou metas que norteiam as opções e atitudes dos professores na relação com o trabalho.

Através da análise da entrevista realizada, é possível compreender como é a relação com o trabalho, consigo, com os pares e com o mundo pode ter gerado dinâmicas de resistência e desistência, entendendo que o processo de constituição do trabalho e do trabalhador é histórico e dinâmico.

Este processo de produzir-se, como homens e mulheres, e também como professores e professoras, ocorre na confluência do imediato e do genérico, do cotidiano e do não-cotidiano, da alienação e da liberdade.

Através da análise da pesquisa, o trabalho docente aponta um aparente paradoxo: por um lado desvelam com nitidez o quadro de precarização do trabalho e por outro apontam a existência da satisfação e do comprometimento.

A compreensão da universidade como espaço contraditório, como terreno de lutas, já indica que a resposta a tais questões não se resolve de forma unívoca. Trata-se, pois, de penetrar no terreno denso da concreticidade, buscando captar a síntese das múltiplas determinações que estruturam estes processos.

Nesta direção, entende-se que a desmotivação com o trabalho, onde não comparecem de forma predominante a adesão e o envolvimento, precisa ser estudada de forma articulada ao comprometimento.

A entrevista realizada com a professora apontou elementos de grande confluência na estruturação do comprometimento e na manifestação da desmotivação ou desistência, desvendando um complexo processo histórico, alimentado e realimentado por determinações gerais e condições concretas do exercício cotidiano da prática escolar, entrelaçando histórias individuais e coletivas.

O que significa desistir? Deixar de lutar? Deixar de acreditar? Recusar-se a compactuar com exigências intoleráveis?

Se não há uma resposta única a estas questões, também não há uma forma idêntica para a manifestação da desistência ou desmotivação no trabalho educativo.

Na pesquisa realizada, indaguei a professora se já havia pensado em desistir da profissão ou emprego.

Nunca pensei em desistir da minha profissão, lógico que tem algumas dificuldades nesta carreira que optamos, mas todas as profissões enfrentam dificuldades [...] [...] eu agarrei este profissão como fosse um filho, todos os dias tem um obstáculo a ser enfrentado. (Lacerda, professora adjunto).

### **3.8 Ser professor e o processo de profissionalização docente na ótica dos gestores**

As concepções elaboradas mais recentemente, sobre a formação e a “atuação” dos docentes, veiculam “tipos” de professores que se consubstanciam nos denominados professor-profissional; professor-reflexivo; professor-pesquisador; professor-investigador; professor-intelectual. Entretanto, percebe-se que autores dessas concepções mostram a necessidade do professor possuir uma sólida formação, além de um conjunto de conhecimentos/competências/habilidades que garantam o seu desenvolvimento profissional e uma aprendizagem consistente e significativa para seus alunos.

Através de uma entrevista feita com a coordenadora do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Goiás, ela comenta sobre o professor em geral:

[...] o professor precisa buscar seus direitos, principalmente por um salário digno. Além, procurar aperfeiçoamento na área atuante, através de uma formação continuada. [...] O docente tem que dedicar-se a sua profissão, para demonstrar a seus alunos a satisfação pela carreira escolhida. (MATARAZZO, coordenadora)

Segundo Nóvoa (1992) comenta que a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade. A identidade profissional é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão.

Dessa maneira, a profissionalização do professor tende a ser concebida como algo independente da prática docente, da experiência cotidiana da sala de aula.

De acordo com a entrevista, a vida profissional, de fato, justifica as trajetórias. O desejo de transmitir fatos, experiências, dados sobre trabalhos realizados é relevante para a entrevistada.

Quando chego à sala de aula é começo a expor minhas experiências que adquiro no dia-a-dia, principalmente daquilo que realizo no laboratório, e muito gratificante para um professor-pesquisador [...] Naquele momento, sinto que realmente é a profissão que escolhi [...] (Lacerda, professora adjunto)

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A profissionalização docente envolve vários fatores que delimita a identidade de cada docente. Desde as precárias condições de trabalho, até o reconhecimento dos saberes docentes.

Deve-se refletir sobre a profissionalização docente, buscando analisar questões que têm levado muitos docentes a desistência da profissão, bem como a desmotivação dos professores, relacionada ao seu aprimoramento profissional.

Sabe-se, também, que os docentes, considerando-se as condições salariais e de trabalho, cada vez mais precarizadas, a perda de sua autonomia, quanto do respeito da sociedade, a diminuição de sua autoridade perante os alunos, vêm sendo submetidos a um “stress profissional”.

O professor universitário é um protagonista da história da educação, um personagem ativo que se inscreve no mundo da cultura e traz com isso a responsabilidade de produzi-la, mas também de reproduzi-la mecanicamente, deformá-la ou tratá-la de acordo com os mais auspiciosos postulados políticos, ideológicos e compromissos sociais.

Atuando nas instituições públicas, privadas, confessionais ou fundações sua trajetória precisa ser acompanhada, reconhecida e analisada criticamente como um ponto importante da história social da cultura, da produção de conhecimento científico; quer seja como um transmissor de valores, idéias, informações, conhecimento tecnológico ou ainda um crítico moral da servidão do homem, um disseminador de utopias que, em busca de esperanças e sonhos de um amanhã melhor, não se furta de descer ao fundo do inferno que as mazelas sociais têm constituído, pois não é possível habituar-se ao cenário de desumanidade que o capitalismo produz.

Cultivamos uma história social da educação e isso pressupõe reconhecer a sua complexidade, enredamento e articulação com as próprias relações estruturais que se desenvolvem no solo histórico da sociedade brasileira. Como os déficits sociais são incalculáveis, os professores estão obrigados a uma série interminável e crescente de responsabilidades, mas também sua trajetória pode ser marcada pelo conservadorismo ou mesmo pela dificuldade em aceitar as mudanças que se produzem na realidade social,

assumindo mesmo uma postura refratária aos acontecimentos políticos que estão em curso, dizendo-se neutros ou simplesmente dizendo que não compreendem o que está acontecendo, nesse caso seus pronunciamentos nos remetem à idéia de que prestam ou desenvolvem um serviço profissional, dominando e disseminando um conhecimento, uma ciência que não se relaciona diretamente com os problemas que estão cursos na vida social.

Por todas essas e muitas outras indagações que possam ser feitas, precisamos reconhecer que a materialidade do seu trabalho é tão complexa e presente em nossa existência como o ar que respiramos. Não nos damos conta, muitas vezes não nos importamos com a sua presença, todavia a profissão de ensinar se faz presente e inunda toda atmosfera na qual se desenvolve o tempo e o espaço da vida social contemporânea.

## 5 REFERÊNCIAS

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

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre**. Imagens e Auto-imagens. Petrópolis, RJ. Ed. Vozes, 2000

AUGUSTO, Maria Helena Oliveira Gonçalves. **As reformas educacionais e “choque de gestão”**: a precarização do trabalho docente. Reunião Anual da ANPED, 28ª, 2005, Caxambu - MG, p. 1-12.

BRUNO, Lúcia. **Poder e administração no capitalismo contemporâneo**. *In*:

OLIVEIRA, Dalila A. (org.). **Gestão Democrática da Educação**: desafios contemporâneos. 6. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

DAL ROSSO, Sadi. **Jornada de trabalho**: duração e intensidade. *In*: CIÊNCIA & CULTURA. Trabalho. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/SBPC, n. 4, out./nov./dez. 2006.

DAL ROSSO, Sadi. **Intensidade e imaterialidade do trabalho e saúde**. Trabalho, Educação e Saúde, v. 4 n. 1, p. 65-91, 2006.

DAL ROSSO, Sadi e FORTES, José Augusto A. Sá (Orgs.). **Condições de trabalho no limiar do século XXI**. Brasília: Época, 2008.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. São Paulo: Editora EDUSC, 1999.

- FIDALGO, Fernando S. R.; MACHADO, Lucília R. de S. (editores). **Dicionário da Educação Profissional**. Belo Horizonte: Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, 2000.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia da Pesquisa-Ação**. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005. Disponível em <http://possef.adead.org.br/mod/biblioteca>; acesso em 04/10/2010.
- GALEARIZZI, Irene. Precarização do trabalho. In: CATTANNI, Antonio David;
- HOLZMANN, Lorena. **Dicionário sobre trabalho e tecnologia**. Porto alegre: Ed. UFRGS, 2006. 358 p.
- GAUTHIER, C et al. **Por uma teoria da pedagogia**. Ijuí: Unijuí, 1998.
- GONZÁLEZ REY, Fernando Luís. **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios**, São Paulo: Pioneira, 2002. 188 p.
- GUIMARÃES, Valter Soares (Org). **Formação e profissão docente**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2009.
- HYPOLITO, Álvaro M. Trabalho Docente e Profissionalização: Sonho Prometido ou sonho Negado? In: HYPOLITO, Álvaro M. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas: Papirus, 1997.
- JÁEN, Marta Jiménez. **Os docentes e a racionalização do trabalho em educação: elementos para uma crítica da teoria da proletarização dos docentes**. Teoria & Educação. Porto Alegre, n. 4, 1991, p. 74-89.
- KRUENZER, Acácia Z.; CALDAS, Andréa do R. **Trabalho docente: comprometimento e desistência**. Anais... IV SIMPOSIO TRABALHO E EDUCAÇÃO. Gramsci, Política e Educação. Ago, 2007.
- LOURENCETTI, Gisela do Carmo. **O processo de intensificação do trabalho docente dos professores secundários**. Reunião Anual da ANPED, 29ª, 2006, Caxambu - MG, p. 1-16.
- LÜDKE, Menga; BOING L. A. **Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes**. Campinas, Educ. Soc., vol. 25, n. 89, p. 1159 - 1180, Set./Dez. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 01 outubro 2010.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez: Brasília, DF; UNESCO, 2000.
- NOVOA, Antonio (Org). **Vida de Professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1992.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. **A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização**. Campinas, Educ. Soc., vol. 25, n. 89, p. 1127 - 1147, Set./Dez. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 01 outubro 2010.

- OLIVEIRA, Dalila A. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila A. (org). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professores**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- POCHMAN, Marcio. **O trabalho em três tempos**. In: CIÊNCIA & CULTURA. Trabalho. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/SBPC, n. 4, out./nov./dez. 2006.
- RAMALHO, Betânia L.; NUÑEZ, Isauro B.; GAUTHIER, Clement. **Formar o professor profissionalizar o ensino**: perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulina, 2003.
- SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. **Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares**. Campinas, Educ. Soc., vol. 25, n. 89, p. 1203 - 1225, Set./Dez. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 01 setembro 2010.
- SIQUEIRA, Tânia Cristina. **O Trabalho docente nas instituições de ensino superior privada em Brasília**. 2006, 204f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.
- SCHÖN, D. A. **Educando o professor reflexivo**. São Paulo: Artmed, 2000.
- TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2010.