

# O STATUS DO PROFESSOR: CONCEITOS, EVIDÊNCIAS AÇÕES E REAÇÕES

Tania Mara Tavares da Silva<sup>1</sup>  
Hugo R. Lovisolo<sup>2</sup>

## Introdução

Pesquisadores em História da Educação brasileira têm dedicado-se a escrutinar a história da formação docente, demonstrando os processos a partir dos quais ocorreram mudanças no que aqui denominaremos status do professor<sup>3</sup>, ou seja, que representação e que lugar este profissional vem ocupando historicamente no âmbito da sociedade. A partir desta história, algumas visões foram consagradas, sendo uma das mais recorrentes aquela que reitera o professor como profissional ou trabalhador pouco valorizado em termos salariais ou, como afirmam alguns autores, que teve seu trabalho docente precarizado. O período histórico no qual este processo foi sendo aos poucos implementado encontra seu alicerce nas políticas governamentais da época da ditadura militar principalmente a partir do conceito de capital humano, retomado agora nos preceitos da globalização e do neoliberalismo (Frigotto, 1995). De acordo com Oliveira (2004), as reformas educacionais introduzidas nas décadas de 1960 e de 1990 podem ser consideradas chave para compreender as mudanças nas décadas seguintes e, por consequência, a forma de se pensar a ação docente e o seu papel na educação. O que reitera a autora é que em ambos os períodos não houve uma valorização do trabalho docente que possibilitasse uma melhoria da educação no Brasil. Neste texto enfocaremos a visão docente a partir da década de 1990, que é reconhecida como o momento em que a educação foi colocada novamente em cena como espaço importante para o desenvolvimento nacional (cf. Freitas (1990), Enguita (2004) e Libâneo (2008) dentre outros).

A perda da valorização gerou, porém, uma forte defesa da importância do trabalho docente. Para tanto, criaram-se organizações fortes que tinham por objetivo a melhoria do trabalho do professor principalmente pela defesa de melhores salários e melhor formação, dentre outras reivindicações. Nos anos noventa, o docente tornou-se um dos atores centrais para a melhoria da escola e para ele voltaram-se os focos, seja no âmbito do Estado, que produziu documentos extensos sobre o perfil desejado dos professores, quanto da Academia, que vem escrutinando o trabalho docente através de pesquisas tanto quantitativas quanto

<sup>1</sup> UNIRIO – Escola de Educação. Contato: taniamtavares@bol.com.br

<sup>2</sup> Professor UERJ/FCS. Contato: lovisoto@globo.com

<sup>3</sup> Optamos pela expressão inglesa “status” que implica com maior força alguma forma de estratificação do prestígio ou os retornos financeiros da profissão.

qualitativas. Parece que estamos diante de um clássico processo histórico no qual a valorização aparece como reação ao diagnóstico de desvalorização. Assim, o processo de revalorização da ação e formação docente consolida-se como um significativo *locus* da pesquisa histórica em educação. Apenas para salientar alguns exemplos da produção nacional que analisam a formação de professores sob vários ângulos, mencionemos o trabalho de Villela (2000) e Catani (2000); os textos que enfocam a precarização do trabalho docente no que se convencionou denominar período neoliberal (Saviani e Goergen, 2000); os que enfocam a mudança na forma como deve ser pensada a docência, como é o caso do texto de Arroyo (2000); os que defendem a postura docente, como a do professor pesquisador reflexivo Dickel (1998) e os que a criticam, como Pimenta (1998) e Zanella (2003) dentre outros<sup>4</sup>.

A produção acima discute direta ou indiretamente o que estamos definindo como status do professor, isto é, a sua importância e o seu papel no caso de uma educação posta como transformadora de uma sociedade considerada injusta, pouco democrática e excludente.

Nosso interesse, dentro do espectro mais amplo da história da formação docente, é analisar, ainda que de forma parcial, a produção que discute o status do professor, basicamente, a partir de três opções: profissional, semiprofissional e trabalhador. Digamos que optamos por lidar com conceitos que estruturam as narrativas históricas.

### **Profissional; trabalhador ou semiprofissional.**

A discussão, e a opção mais ou menos consequente pela categoria classificatória de profissional, semiprofissional e trabalhador, tem como objetivo central a discussão da autonomia da ação educacional, no contexto geral das relações entre decisões internas e externas ao exercício docente. Decisões que abrangem valores, objetivos, formas de controle e técnicas de ensino e aprendizagem, entre outras. Um claro exemplo é a obra de Contreras (2002), que tem por objetivo a “autonomia dos professores” e que dedica quase a metade do texto para discutir o status do professor<sup>5</sup>.

Os termos usados para qualificar os professores têm sua origem no campo extra científico ou extra teórico e formam parte da linguagem comum e até mesmo popular. Temos,

---

<sup>4</sup> Ver Silva (2005), que mostra como, nos últimos anos, vem crescendo na área de educação a produção que enfoca o tema da formação e ação docente.

<sup>5</sup> Por exemplo, há um debate importante sobre a questão da avaliação docente e a grande maioria da produção se inclina pela defesa da não avaliação já que ela iria ferir a autonomia dos docentes. Ver neste sentido, só a título de exemplo, o texto de Nacarato e outros (1998).

portanto, determinantes históricos e sociológicos particulares que não desaparecem, que permanecem marcados, quando incorporados pelo discurso teórico e histórico da educação. Na linguagem popular, “o trabalhador” foi durante muito tempo o sujeito que vive de seu trabalho com alta carga de trabalho manual ou físico. A maldição levítica, “ganharás o pão com o suor de teu rosto”, forma parte de seu conteúdo. A produção de riqueza foi vista como resultado do trabalho físico e manual testemunhada pelo suor.

Os teóricos retomaram os termos trabalhador e trabalhador produtivo e tentaram refinar seu alcance. Os fisiocratas identificaram o trabalho produtivo como sendo o realizado na agricultura. Para Marx, o trabalhador gerador de objetos materiais era também o produtor de mais valia (trabalho excedente sobre o trabalho necessário para reproduzir o trabalhador)<sup>6</sup>. Ou seja, o que ele denominava como trabalhador produtivo. Marx estendeu o alcance do qualificativo produtivo (no sentido de produtor de mais valia) para o trabalhador industrial, porém, excluía o trabalho dos que operam com símbolos, com transporte, com comércio. Alguns economistas liberais pensaram, e ainda pensam, que era produtivo tudo aquilo pelo qual estávamos dispostos a pagar e, assim, incluíam desde o músico que tocava na praça ao produtor de uma patente.

A teoria marxista, uma das principais referências na discussão do estatuto do professor, faz a história do trabalhador ou proletário a partir da expropriação do produtor direto (camponês) que perdeu a posse ou controle dos meios de produção que, sob a forma transformada de capital, ficariam nas mãos daquele que paga um salário pelo trabalho necessário, criando a possibilidade de apropriação do excedente ou mais valia. Parte considerável de *O Capital* foi destinada a mostrar o processo histórico de separação do produtor direto de suas condições de produção e a emergência do assalariado ou proletário. De fato, na sociedade pré-capitalista, a massa dos trabalhadores era camponesa que tinha o controle da terra, o principal meio de produção. Marx situa a perda da diversidade das competências do trabalhador já no artesanato, faz referência explícita à denominação de cada profissão como *mystères*, destacando sua especialização, e afirma que a tecnologia descobriu as poucas formas básicas do movimento do corpo humano mediante as quais ocorre toda a produção. Realiza, ainda, um paralelo com a mecânica que apesar da diversidade dos instrumentos, sem se deixar enganar pela crescente complicação da maquinaria, encontra a repetição de formas básicas. Coloca a subsunção do produtor a um ramo específico da produção como momento necessário do desenvolvimento<sup>7</sup>. A perda da diversidade, além de

<sup>6</sup> Marx realizou a discussão de forma mais abrangente nos manuscritos que precederam *O Capital*.

<sup>7</sup> Marx, 1985, vol.1 t.2.

ser antiga é necessária para o desenvolvimento das forças produtivas. No campo da educação, a visão da especialização como necessária para o “desenvolvimento de suas forças produtivas” não é bem quista. Também não seria bem quista uma visão da didática como reduzida a um conjunto de formas básicas, embora esta seja a experiência que os docentes temos dela.

No mundo capitalista, a autonomia que se perde é a de dispor do uso das condições de produção e reprodução e não, como parece sugerir a discussão sobre os docentes, a desqualificação por especialização na racionalização do processo educativo, em particular, e produtivo, de modo geral<sup>8</sup>. Os operadores de um torno moderno ou de uma colhedora mecanizada não estão menos qualificados que um camponês do século XVII, se a comparação é possível de ser feita, se faz sentido, coisa que duvidamos. Da mesma forma, um professor especializado em física não está menos qualificado que um alfabetizador que ensinava a ler a Bíblia no século XVI.

O tema da desqualificação apareceu vinculado ao famoso exemplo da produção de alfinetes e, de fato, tomará crescente importância até ser definido, já no século XX, pelo modelo fordista. Se cada trabalhador fazia seus alfinetes tinha um domínio ou autonomia sobre sua produção (controle, planejamento, execução). De fato, isto é altamente discutível, pois tanto o fazedor de alfinetes quanto o agricultor podiam estar presos à tradição, ainda mais quando suas receitas satisfaziam em termos de produção. Hoje o agricultor familiar que segue as recomendações dos organismos técnicos é tão “autônomo” quanto o tradicional que seguia a folhinha sobre as culturas agrícolas distribuída pela Igreja. Quando a indústria divide o processo de produção, e cada trabalhador realiza uma operação parcial, estaríamos, supostamente, diante de uma perda da autonomia do trabalhador em fazer alfinetes. Dito de outra forma: estaríamos diante de uma perda, por parte do trabalhador, do processo de fabricar alfinetes em sua totalidade e de um aumento da produtividade do trabalhador coletivo, ou da equipe, pois seriam feitos mais alfinetes com os mesmos trabalhadores em igual tempo. A discussão, então, centrava-se sobre os benefícios da especialização, louvava a maior produtividade do trabalhador coletivo sobre o individual. O trabalhador que fazia a cabeça do alfinete era mais produtivo que aquele que fazia o alfinete completo.

---

<sup>8</sup> Sempre existiram ocupações com retornos maiores e menores e associadas a diferenças de qualificação. J.S. Bach recebia muito mais pelas músicas encomendadas pelas Igrejas do que os encarregados de limpá-las. Era difícil substituir Bach, que afirmava que era apenas um intermediário para Deus fazer música, do que o limpador da Igreja. Ninguém qualificava sua limpeza de celestial.

A divisão técnica parecia avançar no campo do ensino a partir da regra de que quanto mais avançado estejamos nos conteúdos curriculares maior a especialização docente. Assim, a analogia construída foi a de que o professor especializado em ensinar matemática seria mais produtivo que o professor que tudo ensinava. Entretanto, o foco principal da argumentação não era a qualificação maior ou menor do trabalhador coletivo ou individual, mesmo por não serem comensuráveis a qualificação do generalista e do especialista. Ou seja, não faz sentido discutir se o professor que ensina todos os conteúdos no ensino fundamental é mais ou menos qualificado que o professor que ensina física na universidade (embora se aceitarmos o valor da divisão técnica a superioridade foi produzida historicamente tanto por exigências de formação quanto por salários maiores para os que ensinam nas séries mais avançadas). De fato, o professor é qualificado para atingir determinados valores e objetivos na formação de seus discípulos. No entanto, na discussão sobre o status do professor, tanto a ideia de autonomia quanto de qualificação, estão sobrepostas e criam um tipo de confusão difícil de ser superada.

Devemos observar que a ideia de que a divisão e especialização do trabalho criavam um processo de maior produtividade, embora gerada pela produção capitalista, tem um sentido coletivista, pois, os operários perdem sua individualidade enquanto produtores atomizados em favor do trabalhador coletivo. É o conjunto que faz o alfinete. Este raciocínio merece um lugar no museu dos argumentos contra o individualismo que os educadores críticos gostam, embora de forma contraditória de usar. A dependência entre os especialistas poderia ser aproximada da ideia de divisão orgânica do trabalho social de Durkheim.

Esta ideia foi central na formação da escola moderna. Observemos que a especialização também ganhou corpo no campo educacional. O currículo passou a ser visto em termos de disciplinas ou conteúdos especializados, exigindo do docente a correlata especialização que cresce com a carreira escolar: quanto mais avançada mais especializada. Ou seja, o docente também se especializa em alguma parte do alfinete e isto aumentaria a produtividade do sistema de ensino<sup>9</sup>. Os estudantes são formados pelo coletivo dos professores, pela escola ou universidade e não por um preceptor individualizado. Há na instituição educativa uma forte divisão do trabalho por especialização no ensino que, pode ser provado, talvez seja historicamente anterior à divisão do trabalho pelo capitalismo. Mais ainda, a escola, quer privada, quer pública, trata o professor como um trabalhador assalariado ainda quando valoriza sua qualificação e cria programas para sua melhora. Evidentemente que

<sup>9</sup> A questão do currículo em sua relação com a docência tem sido amplamente abordada pela educação. Apenas a título de exemplo citamos os trabalhos em coletânea organizada por Moreira e Tadeu Silva (2006).

não há autonomia, no sentido marxista, de que o professor tem o domínio de suas condições de produção. Embora os professores possam participar do planejamento, controle e execução, há leis que os enquadram e outros atores sociais cujas posições deveriam ser respeitadas tais como: pais, alunos, especialistas de outras áreas, meios de comunicação, autoridades, enfim, todos aqueles que têm alguma quota de responsabilidade sobre os cuidados de criação e educação de crianças e jovens. Se a sociedade no seu conjunto é responsável pela educação dos novos, a pretensão da autonomia radical do professor, em qualquer sentido, é um contrassenso. Digamos que apenas pode ter uma autonomia negociada.

Ainda dentro de uma ocupação, há diferenças de grau de qualificação e competência no desempenho. Talvez por isso continuemos a ler Henrique V ou a Megera Domada de Shakespeare, enquanto ignoramos a existência de outros autores de sua época. Pensamos que Shakesperare, pela sua competência e desempenho, tornou-se cânone ou canônico, como afirma Bloom (1995). Assim, além do domínio geral ou autonomia, temos a competência, a qualificação que parece independer da especialização, divisão de tarefas ou perda do controle. Atribuímos à competência musical de Bach, literária de Cervantes, arquitetônica de Niemeyer ou educacional de Freire um valor em si mesmo. Demonstramos que respeitamos o valor de suas condutas especializadas no tratamento de respeito que temos com a obra e seu autor. O tratamento de respeito é uma conduta, uma práxis.

Como se verá adiante, a perda de autonomia por desqualificação é um tema central, nem sempre tratado com clareza, entre aqueles que pensam o docente como figura em processo de proletarização. A desqualificação é entendida como perda de competência e, então, pode estar associada à perda do respeito, das formas de tratamento que formam o respeito. O tema parece abrir uma ferida dolorosa: a perda do respeito pela competência profissional, desempenho ou “profissionalismo”. As pessoas valorizam o respeito pessoal, mas, também, o respeito profissional ou da competência. É comum ouvirmos: “me respeite, eu sou um profissional”. A corrente crítica da perda da autonomia e da qualificação culpa ou responsabiliza ao tecnicismo a partir de uma visão romântica do fazer docente, pois ele deve ser como o artista: criativo, singular, original, enfim, sua forma de agir é uma obra de arte individual e não um repertório técnico testado, avaliado e realimentado de forma contínua. O tecnicismo aparece como querendo substituir a arte de agir por um protocolo de procedimentos e materiais didáticos. Antes de entrar neste problema central vejamos algumas considerações que nos permitem distanciar das emoções bloqueadoras que os termos da discussão carregam.

## **Amadores e profissionais**

Estamos lidando com categorias de uso popular, então, pareceria oportuno que, antes de entrarmos na discussão teórica, situar-nos no horizonte da linguagem, visto como uma cidade que comporta partes antigas e outras recentes. Partir da linguagem comum ou da rua é uma forma valorizada por filósofos e cientistas sociais. Isto não implica apenas ficar nela; é uma forma de operar, um modo de iniciar a pesquisa. A partir desta premissa, destacamos três sentidos básicos em que usamos, no Brasil, a palavra “profissional” e neles se entrecruzam sentidos antigos e modernos.

O primeiro remete ao contexto de oposição com palavra “amador” ou “voluntário”, indicando que aquele qualificado como profissional extrai suas rendas ou remunerações de uma determinada atividade. Na discussão dos anos vinte e dos anos trinta do século passado sobre o futebol profissional, esse era o sentido dado ao termo. Até aquele momento, os jogadores deviam ser amadores, isto é, tinham que demonstrar que viviam de outra atividade remunerada ou de renda, não do futebol. Era uma época em que o futebol devia ser praticado por *sport, fair play* ou amadorismo, e na qual se valorizava os que praticavam o esporte sem receber retornos monetários. Tal conduta faz sentido pelas inclusões e exclusões que operam no sentido de distinguir os que podem ou não participar e de criar identidades. Até hoje o golfe conserva a distinção entre o jogador amador e o profissional. Carregamos o peso de uma tradição que valoriza a conduta que não espera retornos monetários ou materiais.

Da mesma forma, se alguém ensina teatro em uma comunidade, sem receber remuneração, hoje utilizaríamos o qualificativo de trabalho voluntário na verdade, com o mesmo significado ou muito próximo de amador. A ação se faz por vontade, crença, ideologia ou amor, não por interesse econômico ou por necessidade de sobrevivência. Temos, assim, o trabalho voluntário em alfabetização, feito pela vontade de contribuir sem pensar em algum tipo de retribuição econômica, embora permeado da satisfação moral de fazer aquilo que deve ser feito e, não raro, do reconhecimento de outros atores sociais significativos. Pareceria que o trabalho amador ou voluntário nos situa na esfera da liberdade, dos não condicionamentos, da ausência da necessidade que caracterizaria o trabalho que visa aos retornos monetários. Há, de longa data, uma valorização positiva da ação feita para os outros e que não se orienta pela recepção de pagamentos, seja distribuindo peixes ou ensinando a pescar. Viver da atividade é uma condição para ser considerado profissional. Podemos dizer que temos, então, uma

definição econômica da “profissão”, baseada na necessidade de sobreviver em contexto de escassez.

### **O valor do profissionalismo**

Contudo, na sombra da cidade velha lateja a valorização moral típica de quase toda discussão, claramente desde Adam Smith, sobre a economia. Assim, uma segunda significação também é de tipo moral, mas torcendo o valor moral do amadorismo ou voluntarismo (sem, no entanto, extingui-lo), caminha em outro sentido. Neste, o termo “profissional” é utilizado para salientar o domínio de um conjunto de atitudes de responsabilidade no exercício da ocupação ou atividade. Então, é usado para demandar respeito. Quando o jogador de futebol diz “sou um profissional”, está nos dizendo que cumpre com seus deveres ou obrigações de treinamento, de participação na vida do clube contratante, de dedicação ao jogo com raça e espírito de equipe. Romário, por exemplo, um grande jogador, foi acusado de “falta de profissionalismo”. Esta expressão funciona como mediação e, ao mesmo tempo em que conserva o entendimento econômico, “ele vive do futebol”; aponta para a falta de cumprimento com seus deveres enquanto profissional. Este sentido parece ter crescido na crítica aos docentes, em relação à sua responsabilidade e desempenho. A crítica significa que desvalorizando a competência, a qualidade, a responsabilidade, contribui-se para gerar a falta do tratamento de respeito ou, se preferirmos, os sinais práticos com os quais mostramos o reconhecimento profissional.

Portanto, “profissional” ou “bom profissional” implica tanto o retorno econômico da atividade quanto seu cumprimento segundo uma ética explícita ou implícita. Um pedreiro pode afirmar, diante de nossas suspeitas ou perguntas sobre a finalização do serviço, “sou um profissional, sou um profissional sério, sou um bom profissional”. Afirma, com essas expressões quase equivalentes, a moralidade ou a ética de sua conduta, a responsabilidade sobre suas ações contratuais e no cumprimento de seus deveres. Assim, profissional é, sobretudo, alguém que realiza seus deveres profissionais de forma competente. A dimensão moral ou ética está, portanto, presente na representação do linguajar popular quando lida com os sentidos de “profissional”. Esta dimensão moral em casos determinados se transforma em deontologia, tratado dos deveres, ou ética profissional. O juramento hipocrático pode ser considerado como uma formalização antiga, talvez a primeira, dos deveres de uma profissão. Temos, então, uma questão central: qual é a deontologia do professor, do docente? Há



consenso sobre ela? Juramos quando nos formamos docentes na especificidade de seus valores?

### **O domínio do saber fazer**

O terceiro uso aponta para o domínio de um saber fazer. Indica o controle de um arranjo de conhecimentos, técnicas e práticas que permitem atingir determinados objetivos. Em outros termos, afirma a posse de um conjunto de competências e habilidades para atingir objetivos específicos (construir uma casa, defender em juízo, jogar no time, curar as pessoas ou alfabetizar, entre tantos outros). Podemos chamar esta dimensão de “domínio do saber fazer”.

Os três usos do termo profissão, que não raro se entremeiam e sobre os quais necessitamos do contexto pragmático para entender o sentido específico, são retomados pelos teóricos da formação docente, contudo, sem reconhecer seus sentidos populares.

Segundo Lovisolo (1997), a modernidade caracterizou-se por um processo generalizado de transformação de ocupações em profissões. A formação em uma ocupação foi, durante muito tempo, um aprendizado na prática da lavoura, da oficina, do barco, do negócio, da rua, enfim, dos mecanismos básicos da autoridade da experiência do mestre e da imitação dos que estavam mais adiantados na formação ocupacional. Não existiam livros nem manuais, nem docentes e nem escolas. Mesmo os paradigmas de profissões atuais, como as de médico e advogado, eram formados na informalidade do aprendizado na prática. Esclarecendo sua afirmação, Lovisolo relata a transformação de mulheres inglesas amadoras ou voluntárias, que faziam trabalho social com os pobres, na formação sistemática do *social worker* por escolas especializadas. As senhoras inglesas não viviam do trabalho social que realizavam, não tinham um tratado de seus deveres e não podiam exibir nem certificar o “domínio do saber fazer”. Observemos que em alguns projetos ditos sócio comunitários parece que a imagem das senhoras inglesas, ou brasileiras, é recuperada. Claro, não apenas as senhoras! O trabalhador social, por seu lado, vive de sua atividade, tem um código de ética profissional e pode testemunhar, via diploma escolar e/ou concurso, quando for necessário, o “domínio do saber fazer”. A transformação de ocupações em profissões implicou em processos de certificações obtidos no ensino formal, embora não apenas nele como, por exemplo, o exame da OAB no caso brasileiro<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> Observe-se que, no caso da OAB, o registro de advogado serve para testemunhar diante do cliente privado e dos organismos públicos (juizados, delegacias, etc.) o “domínio do saber fazer”. Garante ao cliente que o

O aprendizado formal ou escolar da profissão é de praxe posto como resultado dos processos de racionalização da ação e sistematização dos domínios do saber fazer. No entanto, duas observações merecem ser feitas: a) não se pode pensar a priori que o aprendizado, na prática, não fosse guiado por racionalizações e sistematizações. Por isso, existiam graus na formação do artesão e domínio de saber fazer específicos associados a cada degrau (por vezes, no campo educacional, admite-se sem questionamentos que a racionalização e sistematização foram mero efeito do capitalismo) e b) é discutível que a racionalização, sistematização de uma profissão e a especialização profissional, e mesmo de um campo disciplinar, seja resultado de ações racionais. Parecem, muito mais, resultados de processos de lutas e conflitos, de interesses pessoais e de grupos, cuja reconstituição demanda muito mais a narrativa histórica do poder e da identidade do que uma teoria geral das profissões. O caso das ciências sociais é paradigmático, pois é impossível justificar racionalmente sua separação entre antropologia, sociologia e política. A separação em faculdades de medicina e odontologia sofre dos mesmos males, pois podemos imaginá-las juntas com boas razões. No entanto, a separação indica que os dentistas se autonomizaram em relação aos médicos, apenas isso<sup>11</sup>.

Nos dois últimos séculos, certificações e testemunhos passaram a ser crescentemente regulados pelo Estado, que estabeleceu os requisitos e campos de atuação de cada profissão. As leis e regulamentos foram resultados de pressões políticas, pois tinham efeitos de inclusão e exclusão dentro do campo profissional, provocando, não raro, reações. O caso dos médicos é bem conhecido. Sua organização e pressão sobre o Estado baseadas em seus pertencimentos e contatos com as elites, levou à exclusão dos que exerciam as artes de curar como ocupação, isto é, foram excluídos aqueles cujo domínio do fazer era resultado de um aprendizado prático. Recentemente, o campo da Educação Física criou seu Conselho, por lei, e passou a regular o exercício da profissão, gerando enfrentamento com os que ensinavam artes marciais, ioga, danças e outras atividades vinculadas a ocupações. No caso dos advogados, o elemento mais importante foi a proibição legal da obrigatoriedade de sua assistência em juízo, de onde resulta a necessidade da defensoria pública. Contudo, há também um caráter local da história das profissões. Assim, no caso anglo-saxão, a obrigação da assistência pelo profissional do

---

advogado foi examinado pela organização dos pares. Em aparente contradição, o cargo de juiz ou promotor não exige o registro da OAB: a certificação e o testemunho são dados pelo concurso público. Daí decorre a realização de uma ata, onde se certifica e testemunha o desempenho do postulante. No caso dos médicos, o registro da organização dos pares é dado de forma automática a partir do diploma universitário reconhecido pelo MEC. O fato de existirem situações diversas indica a construção histórica, processos de lutas e pressões, na constituição do reconhecimento profissional, ao invés do domínio de uma dogmática.

<sup>11</sup>A comparação entre a odontologia no Brasil e em Portugal daria boas informações para as afirmações realizadas.

direito não existe e qualquer cidadão poderia se defender por si mesmo. Em contrapartida, para ser médico nos EUA não é suficiente o diploma universitário. Neste país, os candidatos deverão passar pelos cursos e exames das organizações ou associações dos pares. Os exemplos, propositalmente escolhidos, têm a função de destacar o caráter histórico das regulações do reconhecimento e do exercício profissional<sup>12</sup>. Adiante, nos referiremos ao caso especial dos docentes no Brasil.

### **O profissional: retornos públicos ou privados**

Observemos que o fato de o profissional receber suas remunerações de uma organização pública ou privada, ao invés de seus clientes, não parece ser significativo para a definição no uso cotidiano. Um defensor público não é menos nem mais profissional do que um advogado de clientes privados ou outro que trabalha para uma empresa<sup>13</sup>. O mesmo ocorre com o médico, quer seja contratado por um hospital, quer seja pago pelos seus clientes na clínica privada, não parece incidir no status de profissional, embora possa nuançar a relação entre médico e paciente.

De forma semelhante, o fato de a posição do docente ser diferenciada, ocupar um cargo público por concurso ou estar contratado por uma entidade privada de educação, não faz dele mais ou menos profissional, embora possa nuançar o desempenho de sua função e a relação com os alunos, com os pais e também com os gestores das unidades educacionais. Em outros termos, a “autonomia” do docente que trabalha em instituições particulares é mais “negociada” que a dos docentes contratados pelo Estado. Não raro, muitos profissionais do direito e da medicina mantêm ambos os tipos de relações, sendo, por um lado, assalariados e, por outro, qualificados como prestadores autônomos de serviços. No caso, “autônomo” apenas significa por conta própria ou não assalariado. Não diz nada sobre a autonomia moral e de domínio do saber por parte do profissional.

Parece evidente que, quando se fala da formação docente e do docente enquanto profissional, está se referindo ao modo de relacionamento assalariado, quer público, quer privado. Os docentes que trabalham por conta própria, “os explicadores”, não entram, de praxe, nas reflexões dos que discutem a formação docente, nem poderiam entrar, devido à sua baixa representação. Sob este ponto de vista, o docente pode ser tão assalariado quanto o juiz,

<sup>12</sup> Lembremos que, em poucos anos, a regulação da docência mudou várias vezes em termos de exigências de titulação.

<sup>13</sup> Importa salientar que os advogados hoje se definem como “operadores” ou “técnicos” do direito, sem que isto signifique necessariamente perda de status profissional.

o promotor, o advogado da empresa, o médico do hospital público ou da clínica privada e, mesmo, o jogador de futebol<sup>14</sup>. A situação de assalariado não parece implicar, nos exemplos mencionados, a perda de respeito ou de reconhecimento.

Duas observações merecem ser feitas. Sob o ponto de vista legal, são trabalhadores assalariados e regidos pelas leis que regulam os contratos de trabalho, no caso do Brasil, conhecidas como CLT (Consolidação das Leis do Trabalho). Sob o ponto de vista do salário, existem diferenças significativas entre o juiz, o médico, o professor universitário e o professor municipal e estadual. A grandeza das diferenças não incide sob a definição legal de assalariado e as diferenças são produto de uma complexa interação entre mercado, prestígio e poder de cada categoria.

### **As definições fazem coisas**

Quando os membros de uma categoria se definem como “trabalhadores” ou como “profissionais”, estão fazendo coisas com esses dizeres. Quando se dizem “trabalhadores”, talvez estejam estabelecendo alianças e oposições, estejam solicitando apoio e simpatias, dizendo “de que lado estão” e quais são seus amigos e inimigos. Quando se dizem “profissionais”, talvez estejam enfatizando a responsabilidade, os deveres e o domínio de um saber fazer aquilo que considera importante para a sociedade. Assim, identificar-se com uma ou outra categoria significaria estabelecer estratégias diferenciadas para obterem melhores salários ou condições de trabalho, para reivindicar reconhecimento ou prestígio, para se contrapor às formas de controle do exercício da atividade. O que os atores sociais estão fazendo, quando dizem uma ou outra coisa, apenas pode ser estabelecido situacionalmente, isto é, no processo de construção e utilização das autoidentidades, enfim, na pragmática dos conflitos, de suas negociações e resoluções frequentemente transitórias. Não podemos deduzir da teoria aquilo que os atores fazem com a assunção de identidades específicas. Podemos construir, na teoria, hipóteses orientadoras para analisar situações e processos, tipos ideais; contudo, não podemos confundir os tipos ideais com as situações concretas<sup>15</sup>. Os tipos ideais apenas permitem estabelecer semelhanças e diferenças com as situações e processos de utilização das identidades de “trabalhador” e “profissional”.

---

<sup>14</sup> Apesar das fórmulas, por vezes exóticas dos contratos dos jogadores de futebol, a justiça do trabalho entende que é um trabalhador e aplica a CLT nos processos trabalhistas entre clubes e jogadores.

<sup>15</sup> A inspiração metodológica weberiana é evidente. Ver Weber (1982) e o excelente trabalho de Aron (1987) sobre a forma e lugar dos tipos ideais na elaboração da sociologia da ação.

## Da autonomia

Até aqui, realizamos apenas alguns esclarecimentos necessários para adentrarmos nas considerações dos ensaios e pesquisas sobre a formação docente que discutem seu status. Tomaremos aqui a obra de Contreras (2002), pelas suas qualidades de sistematicidade e relevância no tratamento do tema. Lembremos que o autor estuda o status docente no contexto da autonomia dos professores.

Contreras parte do debate sobre a proletarização dos professores que teria sido produzida pela “perda das qualidades que faziam deles profissionais” (CONTRERAS, 2002 p. 33). A linha analítica é construída a partir dos autores que, inspirados no marxismo, enfatizam que, com a racionalização capitalista, um de seus efeitos é a especialização e outro é a vontade de controle do processo de produção. Assim, os trabalhadores teriam sido progressivamente especializados ou atomizados, tendo reduzido seu campo de atuação<sup>16</sup>. O raciocínio supõe que, em alguma época, o trabalhador sabia fazer o barco ou a carruagem quase completa. Historicamente, temos que supor que o professor que ensina física deveria sentir-se expropriado, menos autônomo, por não lecionar todas as disciplinas, como talvez o fizesse Kant em sua época? Ou deveria sentir-se mal por se especializar em lecionar Física III e não Física I e II?

“A fragmentação ou especialização de sua produção levou à expropriação ou perda da autonomia”. Esta afirmação repete-se na crítica da educação moderna e, para alguns, neoliberal. Três processos teriam sido subjacentes: 1) a separação da concepção e execução; 2) a desqualificação como perda de habilidades de planejamento e execução e 3) a perda de controle sobre o próprio trabalho. A não separação de concepção e execução tem como modelo o camponês ou artesão autônomo. É mais um ideal do que um tipo ideal, pois, na prática, podemos supor que vigorava a força de tradição: ela significava a concepção e execução. Seguir uma tradição é bem diferente de conceber e executar. A desqualificação como perda de habilidade parece um desdobramento da primeira afirmação. Fica, então, a perda do controle sobre o próprio trabalho. Se o camponês, como já foi mencionado, segue uma folhinha distribuída pela Igreja com o planejamento do trabalho agrícola ou se planta aquilo que a tradição manda, de fato, ele tem controle sobre o próprio trabalho? O controle social sobre a concepção, a execução e suas habilidades são locais, mas, não por isso menos social nem menos coletiva. Há formas históricas e socialmente corretas de fazer a bota, de

---

<sup>16</sup> No pensamento de Marx há elementos para entender como atomizados ao camponês que tem o controle, individual de suas condições de produção e ao proletário como fazendo parte do trabalhador coletivo.

plantar a terra e de construir o barco. Alguns podem ser inovadores e costurar a bota de forma diferente, preparar a terra de modo original, criar um novo desenho de barco. Entretanto, se tem êxito, se são socialmente reconhecidos e premiados, é bem possível que esses modos originais se tornem logo formas sociais, técnicas partilhadas e seguidas, protocolos de ação, enfim, tecnicismos socialmente aceitos. Assim, estamos diante de uma imaginação de um passado, idílico para os autores, onde não existia separação, as habilidades não tinham sido perdidas e o controle seria do trabalhador. Esta situação ideal não é histórica nem social. Parece um tempo paradisíaco ou uma utopia do passado feita para criticar o presente. Contudo, ela pode ter por efeito negativo o não entendimento do presente, que é visto com a luz de um passado imaginado. Estamos diante da operação romântica típica.

Contreras vai expondo a posição dos autores (Apple, Jungck, Lawn, Osga, Desmore, Tyack e Tobin, Vinão e muitos outros), em uma bibliografia bem extensa e sistemática. Contudo, Contreras, em nenhum momento, pesa os argumentos e sua consistência, nem apresenta ou solicita as evidências<sup>17</sup>. Enfim, não faz um trabalho crítico e reflexivo sobre os autores. O trabalho de reflexão, altamente valorizado, não aparece no desenvolvimento da posição sobre a proletarização dos professores. Quando chega o momento de finalizar, Contreras afirma que as conclusões fundamentais do que apresentou são:

o certo é que no âmbito educativo há um aspecto mais importante que o da desqualificação técnica e que é mais de natureza ideológica. A falta de controle sobre o próprio trabalho se traduz no campo educativo numa **desorientação ideológica** e não na perda de uma qualidade pessoal para uma categoria profissional [...] A segunda conclusão [...] há processos de controle ideológico sobre os professores que **podem** ficar encobertos por um aumento da sofisticação técnica e pela aparência de uma maior qualificação profissional. Um determinado resgate de habilidade e decisões profissionais **pode** se transformar em uma forma mais sutil de controle ideológico (CONTRERAS, 2002 p.51).

Sejamos claros: não se entende por que a separação entre concepção e execução, a perda do controle, se transforma em **desorientação ideológica**. Como, por exemplo, a especialização disciplinar, o estar submetido a leis e regulamentos externamente elaborados, o ser objeto de avaliações levariam a uma desorientação ideológica? Se este for o caso, os médicos e os advogados estariam na mesma situação, pois são crescentemente especializados e aplicam protocolos terapêuticos ou do processo civil ou penal, além de serem submetidos, crescentemente, a avaliações externas, entre outras formas de controle. Tampouco se entende o que se quer significar com desorientação ideológica, que não fica claro e é bastante

---

<sup>17</sup> A ausência de evidências e até a consideração de “dados empíricos” como vício positivista é uma dominante em muitos trabalhos do campo educacional, embora, como sabemos, os qualitativos, com base em supostas etnografias, tenham se ampliado no campo. Ver a crítica de Fonseca (1999) à etnografia no campo educacional.

desorientador. O que, sim, está claro para o consenso de analistas de várias áreas, é que o fracasso do socialismo real, a queda do muro de Berlim, o aumento das incertezas, o declínio do Estado Nacional e da política de bem-estar social, o ressurgimento do liberalismo, a rapidez da inovação tecnológica, a perda de segurança pessoal, dentre outros fatores, criaram uma desorientação ideológica generalizada e, muito especialmente, entre as forças progressistas ou transformadoras que lutavam por um mundo menos individualista, mais solidário, mais comunitário, com menos desigualdade e exploração, dentre outros valores. A literatura sobre as empresas não carece de exemplos de desorientação empresarial. E nós, intelectuais e cientistas, não estamos menos desorientados do que os professores sobre o que fazer e como. Se Contreras abandonasse o posto de filósofo no topo da montanha e pensasse, andando no meio das ruas da cidade, conversando com as pessoas, além dos autores que cita, talvez falasse das coisas de outra forma e até outras coisas<sup>18</sup>.

Sua segunda conclusão é a clássica posição maniqueísta que entende a dinâmica histórica, e dentro dela, a educacional, como resultado da oposição entre o bem e o mal. Mais ainda, Contreras nos recomenda suspeitar daquilo que parece bom, pois, como a fruta do paraíso, pode esconder o veneno do controle que, em nenhum momento se esclarece a quem pertence e quais são suas intenções.

Veremos que Contreras nos reserva ainda algumas surpresas. Mas, antes, coloquemos algumas suspeitas com poucas evidências e um pouco de bom senso. Destacamos que as referências da corrente da proletarização são abstratas ou ideais, apenas se situam em processos gerais, sem levar em consideração o que estaria sendo produzido.

É mais ou menos evidente que, com algum esforço, podemos conceber e executar o trabalho de fazermos uma canoa a partir de um tronco de árvore, planejando seu tamanho, forma e consistência e ainda podemos estabelecer quando trabalharemos e como. O mesmo raciocínio pode ser aplicado a tecidos feitos a partir de fibras naturais, e podemos confeccionar roupas com eles. Há pessoas que fazem sozinhas uma prancha de surfe. Agora, ninguém que tenha bom senso pensaria que pode construir um barco frigorífico sozinho ou juntando outros trabalhadores habilitados para a construção de canoas. Construir um prédio de 70 andares que resista a sismos implica processos de qualificação e de separação entre concepção e execução. Isto não significa que devemos ser tayloristas. Podemos apostar em processos de maior flexibilidade e participação, contudo, continuarão a existir a concepção e a execução, a realização de tarefas específicas, normas orientadoras gerais e particulares.

---

<sup>18</sup> Ver a interessante introdução de Walzer (1983).

O taylorismo foi uma opção para um momento histórico definido e, hoje, está abandonada (pelo menos como conceito na forma de administrar). Contudo, isto não significa a volta à suposta autonomia do produtor ainda não separado de suas condições de produção e que fazia coisas não comensuráveis como as que fazemos. No campo educacional, sugere a figura do “preceptor” contratado para educar uma ou mais crianças da família. Ou um Rousseau tomando conta do Emílio. Ele poderia conceber, planejar, executar e mostrar suas habilidades. A figura foi abandonada pela mesma sociedade e em seu lugar entrou a educação moderna. Era impossível dar um Rousseau para cada criança. Mais ainda, muitos suspeitavam da bondade de sua prédica, quanto mais de sua ação.

Temos a impressão de que o leitor com “bom senso” suspeitaria de que os autores da proletarização têm saudades de um mundo de coisas simples, na terminologia de Durkheim, de um mundo de solidariedade mecânica. De um mundo no qual não existiria a revolução da produção e o aumento da produtividade, ambas admiradas pelo próprio Marx. Mais ainda: os autores parecem ignorar que uma das principais tarefas de racionalização, padronização, separação entre concepção e execução, que leva à perda do controle do próprio trabalho, foi realizada - como afirmou Lovisolo (2000) - por Comenio, quando ainda não se falava de capitalismo. Basicamente na separação dos alunos por idade, na criação do currículo graduado e progressivo em função das dificuldades e na constituição do educador como alguém, exclusivamente, dedicado ao trabalho de ensinar. Para o “bom senso” é mais ou menos evidente que o currículo cresceu ao longo dos séculos, *pari passu* com o crescimento dos anos de educação obrigatória. No mundo referido pelos saudosos, aprender a ler a Bíblia em voz alta seria satisfatório. Hoje não o é. Assim, imaginar uma autonomia da prática docente para o mundo do século XI ou XV ou mesmo XVIII e com ela julgar o presente, como perda de autonomia, seria como avaliar as práticas médicas atuais pela formas de cura de um povo africano. Não é necessário ser um relativista dogmático para entender que há coisas que são incomensuráveis.

Contreras continua seus desenvolvimentos escrevendo sobre a retórica do profissional e suas ambiguidades. Reconhece que o próprio termo é ambíguo e seus usos interessados, da mesma forma que nós o fizemos, situando-nos na observação da linguagem cotidiana. Analisa a posição de vários autores detendo-se, em especial, nas contribuições de Skopp, Enguita e Hoyle (apud Contreras, 2002). Toma a posição de Hoyle como a mais “homogênea e não mera justaposição de características” (CONTRERAS, p.56). Entende, sem analisar cada afirmação de Hoyle e as relações entre elas, que se trata de “aplicar os traços às diferentes



ocupações e, em função disso, determinar se lhes corresponde ou não tal denominação” (CONTRERAS, 2002 p.7). Contreras não analisa as proposições e os traços colocados por Hoyle. Ou seja, não usa a reflexão crítica. Entretanto, chega à conclusão de que “a única denominação possível a ser atribuída (aos professores) é a de *semiprofissionais*” (CONTRERAS, 2002 p.57). Somos levados a supor que são *semiprofissionais*, porque se lhes aplica alguns dos traços, talvez a metade. Com tal metodologia poderíamos definir um gato como um “semitigre”.

Hoyle parece ter realizado um esforço dedutivo interessante, sendo que sua primeira proposição é traço crucial para as restantes caracterizações que constrói para sua definição do profissional. Suas características, no entanto, não permitem separar todas as ocupações nem se aplicam em todos os casos. Assim, o risco é de que todos sejamos semiprofissionais. Iremos registrar um par de contra-exemplos apenas para reforçar o dito.

Na primeira proposição Hoyle afirma que uma profissão **é uma ocupação que realiza uma função social crucial**. Daremos, em princípio, um exemplo de uma ocupação crucial para todos os que habitam a cidade e que não parece ser profissão. Os lixeiros formam parte de uma ocupação crucial, por isso suas greves duram pouco tempo e no Brasil até engenheiros fazem concurso para a Companhia Municipal de Limpeza Urbana (COMLURB), como noticiam com frequência os jornais, porque seriam melhores pagos que no seu mercado profissional<sup>19</sup>. Entretanto, essa profissão não parece requerer um grau considerável de destreza (traço 2 de Hoyle), nem essa destreza é exercida em situações não rotineiras (traço 3), nem seus profissionais parecem ter que dispor de um corpo de conhecimentos sistemáticos (traço 4), através de um processo prolongado de educação (traço 5), nem de um código ético (traço 7), nem a ocupação requer que os lixeiros realizem seus próprios juízos com respeito à prática apropriada. Acreditamos ser suficiente o que enunciamos. Há ocupações cruciais que não são profissões. Por outro lado, há profissões, como a do contador, que não são cruciais para a sociedade. Trabalham para as empresas e uma boa parcela gostaria de poupar seus salários, pois os consideram produto de uma legislação e burocracia complexa que forma parte do “custo Brasil” e, além disso, porque trabalham, basicamente, para efetivar o controle do Estado sobre as empresas. As definições de Hoyle, então, não parecem adequadas para classificar o professor como *semiprofissional*.

---

<sup>19</sup> O caso dos lixeiros de São Francisco e seu movimento para a obtenção de reconhecimento foi analisado por Walzer e ocupa um lugar de destaque em sua argumentação sobre o pluralismo igualitário. Conferir Walzer (1983).

## Conclusão

Acreditamos que o esquema construído a partir da linguagem popular indica que os docentes são profissionais que consideram suas atividades cruciais, porém não suficientemente valorizadas. Os docentes gostariam de ganhar melhor, ter melhores condições de trabalho, ser socialmente reconhecidos, respeitados. De fato, se ganhassem melhor talvez fossem mais reconhecidos ou se importassem menos com o reconhecimento. Enfim, os docentes querem ser respeitados, tratados com respeito como, em um passado imaginado, teria sido feito. Há um axioma sindicalista que diz: se ganhássemos mais seríamos melhores docentes. Além de seu poder de fogo em termos de aumento salarial, deve ser reconhecido que o axioma pode ser invertido: pagaremos mais aos docentes com maior qualidade. Este parece ser o axioma que está sendo posto em prática, pelo menos em alguns dos estados do Brasil.

Podemos aceitar com bastante tranquilidade, conversando entre docentes, que se ganhássemos melhor nos sentiríamos melhor e, talvez, enfrentássemos com bom humor o acúmulo de novas tarefas, os novos currículos, os novos modelos de gestão e tantas outras parafernalias com as quais nos bombardeiam desde os ministérios. Também poderíamos aceitar com melhor disposição as críticas dos pais dos alunos e até ações que caracterizamos pela sua falta de respeito. Conversando no bar, aceitamos que a tarefa de ser docente está cada dia mais difícil e, uma das razões, é a falta de respeito. Talvez a dos médicos e dos advogados também: vivem se especializando, fazendo curso e às “turras” com o Estado, com as empresas de saúde e os clientes. Atualmente, os advogados também enfrentam críticas como as dirigidas aos médicos, por não saberem trabalhar com evidências, uma forma de dizer que não são reflexivos. Tanto os médicos como os advogados recebem o mote de corporativistas. Alguns lhes dizem que estão mais preocupados com a defesa de seus interesses do que com a saúde e com a justiça. Contreras também faz essas coisas, não como conversa de bar ou pela leitura dos jornais, porém citando a virulência de Larson para quem o profissionalismo seria um movimento de autodefesa corporativa de certas ocupações que tiveram a possibilidade de justificar tal postura na posse de um conhecimento especializado e exclusivo. Neste sentido, a reivindicação de autonomia do profissionalismo parece mais uma defesa contra a intrusão de intrusão de outros grupos profissionais e frente à intervenção da sociedade (CONTRERAS, 2002, p. 68).

Certo! Porém, por que os docentes teriam que agir de forma diferente de outras categorias profissionais e não se defenderem contra a intrusão de outros na sua esfera de

atividade? Será que deveriam ser puros e não lutar por seus interesses de categoria profissional? Ou será que estas exigências de pureza apenas surgem do fundo historicamente religioso da educação, portanto, conversor que, secularizada, transformou-se na religião da consciência reflexiva ou agir reflexivo, da mudança social ou da revolução aliada a uma visão romântica pela qual o professor dever ser como o artista: autônomo, criativo, original e singular, missionário e definido por uma forte vocação? <sup>20</sup>

Os professores são profissionais assalariados. Sua ocupação é regida por um conjunto de leis, desde as gerais do trabalho e do direito administrativo às específicas da titulação e dos concursos. Exige-se deles, como de outros profissionais, uma ética, que façam adesão a um tratado de seus deveres, um compromisso moral com os educandos ou estudantes, com a comunidade escolar e com a comunidade que a rodeia. Também se exige, como de outros profissionais, um domínio do saber fazer ou, se preferirmos, competências e habilidades específicas da profissão como um todo e da especialidade em que atuam (física ou literatura, por exemplo). Como em qualquer campo profissional, os docentes podem ser classificados em uma gradação de compromisso e competência ou qualificação. A sociedade, as comunidades, o Estado, as associações e outros atores sociais podem tentar aumentar o compromisso ético e a competência dos docentes, também dos médicos, dos advogados, dos jornalistas e de tantos outros profissionais cujas atividades são consideradas cruciais. Os modelos de formação docente expressam ou deveriam expressar as exigências éticas e de competências dos docentes.

### **Referências bibliográficas**

ARON, R. **As Etapas do Pensamento Sociológico**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

ARROYO, M. **Ofício de Mestre: Imagens e auto-imagens**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

BLOOM, H. **O Canône Ocidental**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

CATANI, B. D. “Estudos de História da Profissão Docente”. *In: 500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CONTRERAS, J. **A Autonomia de Professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DICKEL, A. “Que Sentido Há Em Se Falar Em Professor-Pesquisador no Contexto Atual? Contribuições Para o Debate”. *In: GERALDI; FIORENTINI E PEREIRA (Orgs.). Cartografias do Trabalho Docente*. Campinas/SP: Mercado das Letras, 1998.

---

<sup>20</sup> Observemos que nos últimos tempos os advogados penalistas devem se defender da acusação de serem praticamente criminosos.

- ENGUIITA, M. F. **Educar em Tempos Incertos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- FONSECA, C. Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**. n. 10. São Paulo: Autores Associados, jan/fev/mar/abr. 1999.
- FREITAS, L. C. “Eliminação Adiada: novas formas de exclusão introduzidas pelas reformas”. *In: Pró-Posições*. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação- Campinas, SP. v.1, n.1, mar. 1990.
- FRIGOTTO, G. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. São Paulo: Cortez, 1995.
- GOERGEN, P.; SAVIANI, D. (Orgs.). **Formação de Professores. A Experiência Internacional sob o Olhar Brasileiro**. Campinas/SP: Autores Associados, 2000.
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola**. 5. Ed. Goiânia: MF Livros, 2008.
- LOVISOLO, H **Educação Popular: Maioridade e Conciliação**. Salvador: UFBA/ Empresa Gráfica da Bahia, 1990.
- \_\_\_\_\_. Prolongar a Vida: Didática e Fisiologia. *In: Atividade Física, Educação e Saúde*. Rio de Janeiro: Sprint, 2000.
- MARX, K. **O Capital: o processo de produção do capital**. 2. Ed. São Paulo: Nova Cultural 1985.
- MOREIRA, F. A.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2006.
- NACARATO, A. et al. “O Cotidiano do Trabalho Docente : Palco, Bastidores e Trabalho Invisível...Abrindo as Cortinas”. *In: GERALDI; FIORENTINI E PEREIRA (Orgs.)*. **Cartografias do Trabalho Docente**. Campinas/SP: Mercado das Letras, 1998.
- OLIVEIRA, A. D. A Reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**. v. 25, n. 89. Campinas/SP: CEDES, set./dez. 2004.
- PIMENTA, G. S. “Professor reflexivo: construindo uma crítica”. *In: PIMENTA, G. S.; GHEDIN (Orgs.)*. **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.
- SILVA, T. M. T. **Professor Reflexivo e uma nova (?) cultura da docência: uma análise a partir dos anos 90**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, UNICAMP, São Paulo, Campinas.

VILLELA, O, S, H. “O Mestre Escola e A Professora”. *In: 500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

WALZER, M. **Las esferas de la Justicia**: Uma defensa Del pluralismo y la igualdad. México: Fundo de Cultura Económica, 1983.

WEBER, M. **Coleção Grandes Cientistas Sociais vol 13**. 2. Ed. São Paulo: Ática, 1982.

ZANELLA, L. J. **O Trabalho como Princípio Educativo**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, UNICAMP, São Paulo, Campinas.

Submissão: setembro de 2013  
Publicação: maio de 2014