

Andréa R. Caldas (Professora do Setor de Educação - UFPR)

Profissional da Educação: Sujeito do Processo Pedagógico (?)



A jogadora de cartas | 1913-1914 | Pablo Picasso | detalhe

Nunca se falou tanto a respeito do profissional da educação como nos últimos tempos. Nos inúmeros trabalhos, artigos, palestras, livros, campanhas publicitárias comparece o destaque à centralidade do professor(a), o debate a respeito do papel do pedagogo(a), a incorporação do funcionário(a) da educação como agente educativo. São variadas as abordagens: avaliação, currículo, tecnologias de ensino, gestão escolar, relação com a comunidade, disciplina, violência, requisitos da empregabilidade, dificuldades da aprendizagem... Sob todos os prismas revela-se inquestionavelmente a responsabilidade

pedagógica e social do(a) trabalhador(a) da educação.

Entretanto, o que poderia configurar-se como uma merecida homenagem e valorização destes profissionais parece não encontrar eco nas manifestações cotidianas da vida docente. Avolumam-se os relatos, registros, denúncias e estudos sobre as doenças profissionais, a evasão de educadores (as), o estresse, o "burnout".

Importante e reveladora pesquisa realizada no Brasil, no final dos anos 90, através de parceria entre a UNB e a CNTE (CODO, 1999)*, desnudou um quadro alarmante e inquietante a respeito da condi-

ção de trabalho e de vida dos profissionais da educação pública. O estudo que investigou 52.000 profissionais espalhados por todos os cantos do país, constatou que pelo menos 48% deles (as) apresentava algum sintoma da denominada "Síndrome de Burnout", ou seja, exaustão emocional, despersonalização e falta de envolvimento pessoal no trabalho.

A partir de lá, novos estudos aconteceram, inclusive levantamentos e pesquisas levadas a cabo por órgãos governamentais, não tendo sido demonstrado até então alteração significativa no quadro. É esta também a percepção sentida e vivenciada

pelos(as) trabalhadores(as) da educação nas escolas e sindicatos. Ao que tudo indica, o coração do processo educacional (o agente educativo) está "perdendo o fogo" (*burnout*)...

A mesma época que afirma a centralidade da docência, após longo processo de luta contra a taylorização do processo pedagógico intentada nos anos 70, traz como fruto o esgarçamento social e ocupacional dos profissionais da educação.

Como compreender este quadro paradoxal? Como extrair possibilidades de resistência e transformação?

A resposta pode estar no aprofundamento da natureza própria do trabalho educativo e seu entrecruzamento com a dinâmica específica do modo capitalista de produção e reprodução da existência, no momento atual. Ou seja, trata-se de mergulhar o olhar no contexto concreto em que a educação acontece, a fim de desvendar o que há por trás dos discursos, das fórmulas e das teorizações, no intuito de compreender e revelar quem é e quem pode vir a ser o educador(a).

Educador e educadora que foram sendo forjados historicamente, através dos tempos em que a educação se constituiu e se organizou como forma moderna de acesso ao conhecimento sistematizado. No início, homens ligados majoritariamente à Igreja, que, além do domínio de conhecimento comprovado e controlado pela tradição e pelas Ordens Religiosas, deveriam fazer constar em seu currículo "a probidade, a retidão, o amor à ordem e à disciplina". Com a expansão relativa do processo de escolarização que acompanha a industrialização e a urbanização, as mulheres de famílias bem situadas ou as que pretendiam ascender socialmente passam a ocupar os postos da educação primária (como extensão ou substituição do trabalho maternal), enquanto os homens ascendem na estrutura do magistério.

Nesta época, o controle, outrora da Igreja e da comunidade local, passa a ser exercido pelo Estado, através de normas, regulamentos e inspeções que inauguram a burocracia educacional. Esta formalização do processo educacional, entretanto, não aborta o controle "moral" e "subjetivo", antes o reconfigura, fundindo aspectos de controle burocrático e impessoal com formas menos explícitas de padronização de condutas e atitudes.

De um quase profissional liberal (sem nunca ter sido de fato), passando pela decisiva e marcante influência da Igreja (e com ela a idéia de missão), até a configuração como funcionário(a) público(a) e posterior proletarização crescente do trabalho, a gênese e desenvolvimento da profissão docente fundiram aspectos contraditórios de autonomia e alienação, subjetividade e objetivação, desvelando um profissional que ainda hoje luta pela sua afirmação e reconhecimento social.

Este profissional é hoje tensionado pelas crescentes e renovadas exigências do mundo atual (que envolve desde a preparação para o mundo do trabalho reestruturado até o convívio pessoal e coletivo, numa sociedade cada vez mais cindida e desagregada) e a deterioração trazida pela globalização, com a consequente redução de investimentos públicos que suportem o empreendimento desta gigantesca tarefa social.

Suas tarefas mudaram: o funcionário(a) da escola deve se profissionalizar e assumir seu papel educativo; o pedagogo(a) deve abandonar a tarefa de fiscalizador(a) e atuar como articulador(a) da autonomia pedagógica; o professor(a), que nos anos 70 era visto como executor(a) da linha de produção, repetidor(a) de livros didáticos, hoje deve ser "reflexivo", desenvolver "competências", "adaptar-se", "resolver problemas não previstos", "surpreender-se", "reformular ações"...

Mas, onde o suporte, o apoio, a estrutura material? O educador(a) tenta resistir, custeia sua própria qualificação (mas nem sempre ou quase nunca os cursos respondem a suas inquietações), procura ajuda nos livros e "best-sellers" educacionais, ouve palestras (mas tudo parece falar de um mundo tão distante do seu). Ele(a) cansa, desanima, pensa em desistir, mas... não é tão simples assim... Afinal, parte da sua vida, de seus projetos, está nesta profissão, não foi "por acaso" que se tornou educador(a)... Mas será que ele(a) ainda sabe educar? Será que o problema é só seu? De falta de competência ou de habilidade? Será que para os outros é tão simples como parece nos livros e palestras dos "show men e show women"? Será que é só saber acessar a internet? Usar as novas mídias? Deve recusar as novas funções sociais? Reivindicar a condição de mero executor(a)? Lutar pela autonomia?

Onde está o caminho?

Eis que o caminho começa a aparecer, muitas vezes, de forma prosaica. No desabafo do cafezinho. Na conversa no sindicato. No intervalo da palestra ou do curso... No encontro com outros pares, no compartilhar das angústias e esperanças, no coletivo! Enquanto a busca é meramente individual, incentivada pelo ideário neoliberal da competitividade, do desempenho, do empreendedorismo, dos livros de auto-ajuda individual, o sentimento de solidão e impotência se avoluma e se transforma muitas vezes em culpa e vergonha, em outras em ceticismo e desânimo. Reconstruir a teia de relações da escola, a "ciranda" pedagógica, este parece ser o início da trilha, difícil, complexa, mas necessária!

PARTE II:

TRABALHO DOCENTE: RESISTÊNCIA E DESISTÊNCIA

Como construir a resistência e cultivar novas possibilidades para a constituição coletiva de um projeto de educação e sociedade voltado à humanização plena? Como recompor a teia das relações pedagógicas? Como trazer a "motivação" para dentro da escola? O que fazer para que a condição de sujeito do processo educativo seja para o educador(a) uma prática vivida e não um mero rótulo?

Em primeiro lugar é preciso assinalar que as relações de dominação e subordinação que tendem a transformar os(as) trabalhadores(as) da educação em meros(as) executores(as), cada vez mais desvalorizados(as) não são pré-determinadas ou dadas. Estas formas dominantes precisam ser constantemente construídas e reforçadas pela burguesia, o que abre espaços para que no interior do mesmo processo, possa ser gestada a possibilidade de sua negação, ou seja, a resistência. Subestimar estes processos, que são, muitas vezes, periféricos ou submersos, significa desperdiçar as contradições internas e suas complexas interpenetrações. Ou seja, "reduzir as arenas nas quais a luta educacional e política efetiva pode e deve ocorrer (APPLE, 1989).

Eis que, nesta direção, em diversos espaços (escolas, universidades, movimentos sociais, etc) têm sido formulados projetos alternativos que buscam superar as tradicionais propostas fragmentadas de educação, ou a lógica taylorizada de divisão do trabalho escolar, que incide diretamente na formação da identidade do professor.

"A prática tem mostrado não haver mudanças significativas no trabalho dos professores a partir de experiências fragmentadas de treinamento, nos quais o professor é retirado da escola para capacitar-se em uma parcela do conteúdo que faz parte da disciplina que ele ministra. (...) Nestas formas de qualificação, não se discute a articulação da disciplina à totalidade do trabalho escolar. O professor, como resultado deste tipo de formação, vai consolidando uma identidade de professor de disciplina, e não da escola." (KÜENZER, p. 300, 2003)

Entretanto, estas iniciativas realizadas por uma escola, um grupo de educadores, pela equipe pedagógica ou de direção, ou mesmo por toda uma rede educacional, muitas vezes esbarram na precarização do trabalho docente, no que diz respeito às condições de trabalho, carreira e formação, invariavelmente ocultadas pelas paredes da sala de aula e os biombos das grades curriculares.

As demandas que passam a ser geradas pelo trabalho coletivo, como planejamento, envolvimento, autonomia, domínio de conteúdo, que na lógica taylorizada do trabalho escolar podem ser transmutadas em rotinização, colocam em relevo a falta de condições objetivas e subjetivas necessárias à construção de uma nova forma de relação pedagógica, requerida pela contemporaneidade e propagandeada nas reformas educacionais.

É neste momento que comparecem as dimensões, contraditórias e mutuamente inclusivas, de resistência e desistência, por parte de professores e alunos. O entusiasmo, a insegurança, a desconfiança, o compromisso, a apatia, o desinteresse, a auto-crítica, o estímulo para recomeçar.

O discurso dominante tende a explicar estas diferentes manifestações como expressões de "caráter" ou de personalidade individual, "facilmente sanáveis" através de formulas de emulação, competição ou

mesmo, exclusão. Atribui-se aos professores, individualmente, o fracasso da escola, absolutizando os fatores subjetivos e desconsiderando as dimensões materiais de produção da existência, contribuindo ideologicamente para a auto-justificação do fracasso e "internalização da exclusão" (FREITAS, L.C, 2002).

Noutra direção, as explicações totalizantes vêem apenas nos fatores macro-sociais, a fonte inequívoca de soluções, subestimando as dimensões concretas e subjetivas que tensionam e são condicionadas pela totalidade histórica, acabando por incorrer num nefasto determinismo, tão imobilista quanto o fatalismo, e igualmente lacunar no que se refere à compreensão de movimentos de resistência articulados ao processo histórico mais geral.

O desafio a ser enfrentado é o desvelamento da práxis concreta, dentro do movimento dinâmico entre o geral e o específico, o simples e o complexo, o abstra-

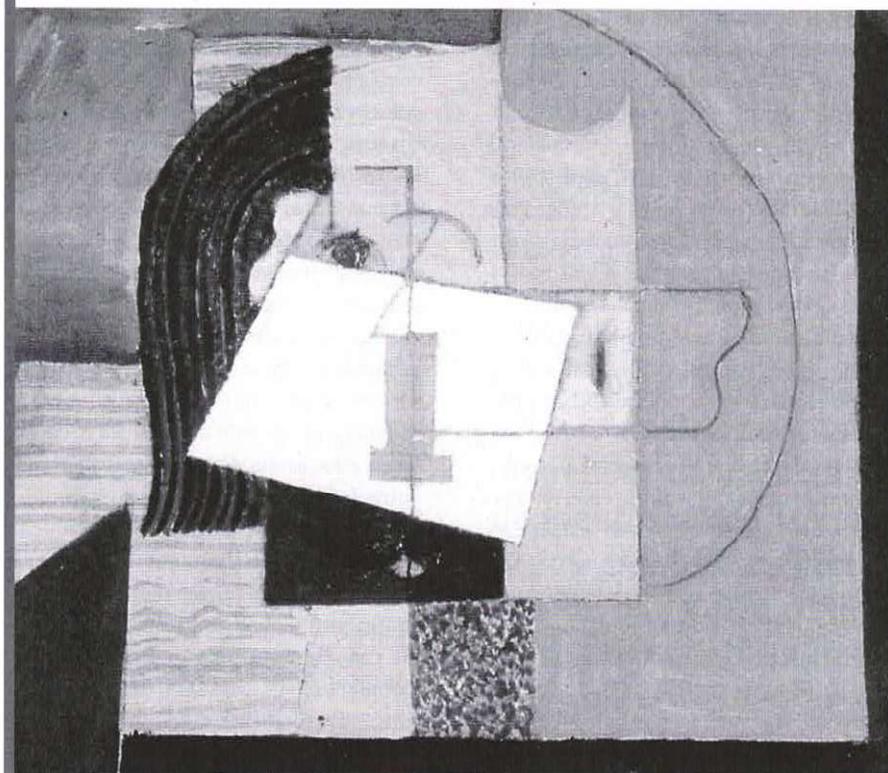
to e o concreto.

Diversos autores contemporâneos, afilados ao marxismo, têm buscado indicações explicativas para tal problemática, a partir da "teoria da vida cotidiana", seguindo o caminho palmilhado por Lucács, na sua ontologia do ser social, bem como as contribuições de Henri Lefebvre, Karel Kosik e Agnes Heller (NETTO, 1996).

A teoria do cotidiano, nesta perspectiva, longe de cristalizar as dimensões factuais, isolando-as da dimensão histórica, tão ao gosto do "racionalismo limitado (a moléstia positivista) e da derivação irracionalista (a vertente fenomenológica), abre a possibilidade de uma apropriação séria e responsável da teoria social de Marx" (NETTO, p.64, 1996), no que se refere à compreensão da produção e reprodução da existência social.

A vida cotidiana, como determinação mais simples, revela e oculta as dimensões da totalidade, no âmbito da singularidade.

trata-se de mergulhar o olhar no contexto concreto em que a educação acontece, a fim de desvendar o que há por trás dos discursos, das fórmulas e das teorizações, no intuito de compreender e revelar quem é e quem pode vir a ser o educador



"Enquanto espaço-tempo de constituição, produção e reprodução do ser social, a vida cotidiana é ineliminável.(...) É o alfa e o ômega da existência de todo e cada indivíduo." (NETTO, p.66-68, 1996)

Assim sendo, a análise dos processos de constituição e naturalização da vida cotidiana (FREITAS, M F Q., 1998; MARTÍN-BARÓ, 1998, MONTERO, 1987), oferecem rico material de análise na busca do deslindamento de práticas concretas, constituição de identidades, crenças, sentimentos e valores, podendo contribuir para o aprofundamento da temática em tela, qual seja, o "fazer docente", que implica e está implicado no "fazer-se docente", ou seja, a confluência de elementos objetivos e subjetivos, ligados "às condições de trabalho, passando pelas relações que estabelece com seu objeto de trabalho e sua área de conhecimento, até como percebe a si mesmo nesse processo e que tipo de significado atribui a isso em sua vida" (FREITAS, M.F.Q., s/d), compreendidos no quadro mais geral de mudanças e alterações ocorridas no mundo do trabalho e na sociedade.

As dimensões de resistência e desistência no trabalho docente, ao invés de serem tomadas como sintomas circunstanciais ou elementos de caráter interno, fazem parte do complexo e dinâmico processo de construção do ser social, na cotidianidade.

A cotidianidade, nível em que se dá a reprodução social e a reprodução direta dos indivíduos, determina padrões de comportamentos, que "cristalizam uma modalidade de ser, figurada num pensamento e prática peculiares" (NETTO, p.68, 1996). Estes padrões, explicações e crenças são incorporados no cotidiano, na maioria das vezes, sem questionamento e vão conformando modelos, auto-culpabilizações, culminando numa atitude fatalista diante do mundo, que se expressa através do materialismo espontâneo e um tendencial pragmatismo.

A vida cotidiana, caracterizada pela "heterogeneidade, imediatividade e superficialidade extensiva" produz exigências, que são respondidas pelos indivíduos sem que ponham em cheque sua objetividade material; "o critério da utilidade confunde-se com o da verdade".(NETTO, p.67-8, 1996)

Neste mundo da pseudo-concretidade (KOSIK,1976) em que nos movemos no

cotidiano, o que percebemos é a realidade fenomênica, aparental. A essência, o concreto não se deixam perceber imediatamente. Desta forma, vão se consubstanciando explicações superficiais, padrões de comportamento, modelos, preconceitos que vão sendo incorporados a-criticamente no processo de construção de identidades, permeando o agir e o sentir.

Assim sendo, a crise da educação, como parte da crise do modelo de acumulação capitalista vem sendo sentida pelos educadores como a confluência de novas exigências e requisitos, sem o claro estabelecimento das condições concretas para

"a teoria em si não transforma o mundo. Pode contribuir para a sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação"



sua efetivação. O professor, a escola, a educação já não gozam da valorização social de antes, seu papel e função se encontram em mutação. Os professores não querem ser rotulados de reacionários, ensaiam se adequar aos novos "parâmetros", mas percebem que seus esforços esbarram nas precárias condições materiais de sua vida e formação. Como explicar o discurso de "valorização do professor" como responsável pelas mudanças educacionais e o sucateamento da sua profissão? Como entender as propostas de "aprovação automática" que lhes retiram um instrumento de aferição de resultados e exercício de poder sem lhe repor outra forma de autoridade e legitimidade? Por que em tempos de "avaliação diagnóstica", recuperação paralela, o professor tem sido submetido a tantos controles formais e mecanismos classificatórios? Como incorporar as metodologias ativas, sem recursos materiais, sem condições de qualificação adequada?

A avalanche de exigências, os novos decretos e resoluções, as renovadas demandas burocráticas, somadas à precarização das condições de vida da população por ele atendidas, que assomam à escola não só em busca de saber, mas do acolhimento de necessidades de toda ordem, antes sob a responsabilidade de outras instituições, faz com que ele se sinta atônito, pressionado.

O que fazer? Desistir? Mas, como? Ele investiu esforços, tempo, energia e sonhos nesta profissão. Como abdicar de parte de sua vida, ou no mínimo, da sua condição de sobrevivência? É preciso continuar, é preciso sobreviver.

Para tanto, mecanismos de adaptação e resistência são acionados. Entretanto, o potencial destes instrumentos irá depender da capacidade de identificar onde estão os problemas. Contra quem ou contra quem é preciso resistir, a quem é preciso adaptar-se?

Como anteriormente assinalado, a "naturalização da vida cotidiana", pela sua urgência e sentido de utilidade faz com que os mecanismos frequentemente acionados sejam o do pragmatismo e fatalismo. Ou seja, a construção de respostas rápidas e superficiais que permitam ao indivíduo sanar suas dificuldades perceptíveis ou ao menos, aprender a conviver com elas. Ante aos problemas que lhe parecem insolúveis, ou no mínimo, indecifráveis, há que se conformar, aceitar estabelecendo explicações que justifiquem tal atitude. É assim que Martín-Baró (1998, p.93-94) analisa o "fatalismo" comumente presente nas populações latino-americanas:

" El fatalismo constituye uno de esos

esquemas comportamentais que el orden social prevalente em los países latinoamericanos propicia y refuerza en aquellos estratos de la población a los que a racionalidad del orden establecido niega la satisfacción de las necesidades más básicas (...) Las clases sociales se apropian de su destino histórico y lo interpretan ideológicamente desde su perspectiva alienada. Por eso, mientras las clases dominantes desarrollan una alta motivación de logro, las clases dominadas se muestran pasivas, asumiendo con fatalismo que el lugar donde se decide su destino está bajo control externo."

A possibilidade de ruptura poderá advir, segundo Lucács, do processo de suspensão da heterogeneidade da vida cotidiana (Kosik denominou tal processo de *détour*), "que homogeneiza todas as faculdades do indivíduo e as direciona num projeto em que ele se reconhece como portador da consciência humano-genérica" (NETTO, p.69, 1996). A superação da cotidianidade, na visão lucacsiana, poderá ser feita através do trabalho criador, da arte e da ciência.

Trata-se de ultrapassar as balizas do pensamento cotidiano, presas da pseudo-concreticidade, o que por si desautoriza a compreensão de que "qualquer teoria" possa operar este necessário desvio, ou suspensão. A possibilidade de ascender do plano do pensamento imediatista para a consciência genérica, implica a superação das representações puramente instrumentais, presentes no senso comum ou no denominado "saber prático", assim como igualmente, nas formulações "teóricas" que não rompem com a faticidade empírica.

Exemplos desta abordagem reducionista, na área da educação, são os trabalhos de Schon (1992; 2000) e Tardiff (1991), que tornaram-se referências para muitas pesquisas e propostas no campo da formação de professores, que preconizam a "reflexão na ação" e a "epistemologia da prática", adotando uma "pedagogia que desvaloriza o conhecimento escolar e uma epistemologia que desvaloriza o conhecimento teórico/científico/acadêmico" (DUARTE, s/d), num movimento caracterizado por Moraes (2001) como o "recuo da teoria" na pesquisa em educação.

O que se pode supor é que tais "fórmu-

las de capacitação de professores", assentadas nestas concepções, ao invés de permitir uma superação do fatalismo, tendam a agravá-lo, ou no mínimo, tornam-se inócuas e inoperantes.

Ou seja, recaem na "decodificação do cotidiano através de fórmulas lógicas e nexos causais, que só o repõem no plano do pensamento" (NETTO, p.73, 1996), não escapando da cilada entre o empirismo, que vê a consciência como expectadora passiva ou o "utopismo abstrato" (LUCÁCS, p.74, 1974), que preconiza a ocasionalidade das mudanças, com sua inabalável fé na "guerra panfletária" (ENQUITA, p. 162, 1993).

Ao analisar as possibilidades de eliminação do fatalismo, Martin-Baró alerta para o perigo da adoção do idealismo como antídoto para o empirismo, repondo a construção dialética já preconizada por Marx e Engels, nas Teses sobre Feurbach:

"Para que las mayorías latinoamericanas puedan eliminar su fatalismo no sólo hace falta que modifiquen sus creencias sobre el carácter del mundo y de la vida, sino que tengan una experiencia real de modificación de su mundo y determinación de su propio futuro. Se trata de un proceso dialéctico en el que el cambio de las condiciones sociales y el cambio de las actitudes personales se posibilitan mutuamente." (Martin-Baró, p. 99, 1998)

Nesta direção, a análise dos resultados da pesquisa realizada pelo Laboratório de Psicologia do Trabalho da UnB, em parceria entre a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CONTEC, 1999), não aponta variações significativas quando se confrontam os níveis de satisfação, comprometimento e desistência ao nível de formação dos professores. Por outro lado, ao destacar as "relações sociais no trabalho" e a gestão da escola, há uma significativa variação na relação entre comprometimento e satisfação.

Com isto, pode se depreender de que não basta proporcionar aos professores "momentos de formação e capacitação", muito menos, estimulá-los a arcar com os custos de sua formação para garantir sua empregabilidade, tão ao gosto das políticas neoliberais (FREITAS, L.F, 2002), mas construir possibilidades concretas de exer-

cício de uma práxis coletiva e transformadora, que tensione os limites da atual sociedade, em cujos marcos não se faz possível a realização plena de uma educação emancipatória.

Este seria o rompimento com o conformismo diante da injustiça, "uma construção psicossocial compartilhada que vai fornecendo referências para a vida e para as relações com o mundo, revelando o caráter histórico da possibilidade de mudança, através de ações grupais e em referência a uma preocupação coletiva" (FREITAS, M.FQ, p. 11, s/d). Fecundar e compartilhar a esperança, organizar-se e agir, porque

"a teoria em si não transforma o mundo. Pode contribuir para a sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação de consciência, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isto como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação." (VÁSQUEZ, p.207, 1977)

... o potencial destes instrumentos irá depender da capacidade de identificar onde estão os problemas. Contra quem ou contra quem é preciso resistir, a quem é preciso adaptar-se?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, Perseu. "O professor, a organização corporativa e ação política." In: CATANI, D. (et al). *Universidade, escola e formação de professores*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

AGUIAR, Flávio. Educação e Educadores na América Latina: propostas e perspectivas de atuação. *Universidade e Sociedade*. ANDES, ano 1, nº2, nov. 191.

ALMEIDA, L.F. Entrê o local e o global: poder e política na atual fase de transnacionalização do capitalismo. In: DOWBOR, L. (org.). *Desafios da Globalização*. Petrópolis: Vozes, 1997.

ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In: GENTILI & SADER (org.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado Democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANTUNES, R. *Adesão ao trabalho?: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. (org.). *Lukács: Um Galileu no Século XX*, São Paulo, 1996.

APPLE, M. Relações de classe e de gênero e modificações no processo trabalho docente. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo (60):3-14, fev. 1987.

_____. Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da História e Ideologia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (64):14-23, fev.1988.

_____. & TEITELBAUN, K. Está o professorado perdendo o controle de suas qualificações e do currículo. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n.4, 1991.

_____. *Educação e Poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. & BEANE (orgs.) *Escolas democráticas*. SP: Cortez, 1997.

ARROYO, Miguel. Administração da educação, poder e participação. *Educação e Sociedade*. São Paulo, 2:36/46, jan.1980.

_____. *Mestre, Educador, Trabalhador (Organização do Trabalho e Profissionalização)*. UFMG, Belo Horizonte, 1985. (mimeog.)

DUARTE, Newton. *Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (Porque Donald Schön não entendeu Lúria)*. s/d.

_____. Operários e educadores se identificam: que rumos tomará a educação brasileira? *Educação e Sociedade*, São Paulo, 5: 5/23, jan./ 1980.

_____. O trabalho ou a resistência ao trabalho? *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n.1, 1990.

BANCO MUNDIAL. *Prioridades e estratégias para la educación: estudio sectorial del Banco Mundial* (mayo de 1995).

BÓRON, A. A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal. In: GENTILI & SADER (org.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado Democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BRAVERMAN, H. *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no séc. XX*. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

BRIOSCHI, L.R. & TRIGO, M.H.B. *Família: Representação e cotidiano (reflexão sobre um trabalho de campo)*. São Paulo: CERU/CODAC/USP, 1989.

BRUNO, Lúcia. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In: OLIVEIRA, D.A. (org.). *Gestão democrática da educação*. Petrópolis: Vozes, 1997.

CABRERA, B. & JÄEN, M. J. Quem são e que fazem os docentes? Sobre o conhecimento sociológico do professorado. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n.4, 1991.

CARVALHO, Marília. Ritos, fragmentações: tempo e trabalho docente numa escola pública de 1º grau. *Caderno de Pesquisa*. São Paulo, 84, fev/93.

CAVACO, M. H. Ofício de professor : o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (org.) *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1995.

CODO, W. (org.) *Educação, carinho e trabalho*. Petrópolis: Vozes; Brasília: CNTE/ UnB, 1999.

_____. & LANE (orgs) *Psicologia social: o homem em movimento*. SP: Brasiliense, 1987, 5 ed.

CORAGGIO, J. L. *Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção?* In: TOMMASI, Livia de, et alii. *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.

COSTA, M. V. *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

COUTINHO, C.N. *A democracia como valor universal e outros ensaios*. 2ª ed., Rio de Janeiro: Salamandra, 1984.

DEMARTINI, Z. B. F. & ANTUNES, F. F. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (86):5-14, ago. 1993.

DEJOURS, C. *A banalização da injustiça social*. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1999.

DOWBOR, Ladislau. Globalização e tendências institucionais. In: DOWBOR, L. (org.) *Desafios da Globalização*. Petrópolis: Vozes, 1997.

NGUITA, Mariano. *Trabalho, escola e Ideologia*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

_____. A ambigüidade da docência : entre o profissionalismo e a proletarianização. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n.4, 1991.

ESTEVE, José M. Mudanças Sociais e Função Docente. In: NÓVOA, A. (org.) *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1995.

FERNANDES, F. *A transição protoganda : o período pós-constitucional*. São Paulo: Cortez.

_____. *Nova República ?* Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

FREIRE, P. *Pedagogia da Esperança*. RJ: Paz e Terra, 1992.

FREITAS, L.C. A internalização da exclusão. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol.23, n.80, setembro/2002, p.277-300.

FREITAS, M F Q. Novas práticas e velhos olhares em Psicologia Comunitária: uma conciliação possível ? In: SOUZA, L, FREITAS, M F Q & RODRIGUES, M M P (orgs). *Psicologia: reflexões (imp) pertinentes*. SP: Casa do Psicólogo, 1998, p.83-108.

_____. *Docência, Vida Cotidiana e Mundo Contemporâneo*. (s/d)

FRIGOTTO, Gaudêncio. A formação e profissionalização do educador: novos desafios. In: CNTE e organizadores, *Escola S.A. Brasília*, 1996.

GENTILI, Pablo. *Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. O discurso da "qualidade" como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI & SILVA (org.) *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: visões críticas*. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. & SADER, E. (org.). *Pós neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

GIROUX, H. *Teoria Crítica e Resistência em Educação*. Petrópolis: Vozes, 1986

GÖRZ, André. *Metamorfosis del trabajo: busqueda del sentido: crítica da razão econômica*. México: Editorial Sistema, 1989.

GRAMSCI, A. *Caderno 12* (tradução de Paulo Nosella), São Carlos: UFSCar (s/d).

_____. *Concepção Dialética da História*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991, 9.ed.

_____. *Escritos Políticos*. Lisboa: Seara Nova, 1977 (vol. I, II, III e IV).

_____. *Maquiavel, a política e o Estado moderno*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

_____. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HARVEY, D. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1992.

HYPOLITO, A. M. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n.4, 1991.

IANNI, Otávio. *A idéia de Brasil Moderno*. São Paulo: Brasiliense, 1992.

_____. *Teorias da Globalização*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

_____. *A sociedade global*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.

_____. A política mudou de lugar. In: DOWBOR, L. (org.) *Desafios da Globalização*. Petrópolis: Vozes, 1997.

JÄEN, M. J. Os docentes e a racionalização do trabalho em educação. Elementos para uma crítica da teoria da proletarianização dos docentes. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n.4, 1991.

KÖSIK, Karel. *Dialética do Concreto*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia Z. A escola desnuda: reflexões sobre a possibilidade de construir o Ensino Médio para os que vivem do trabalho. In: OLIVEIRA, M R N S (org.) *O ensino médio e a reforma da educação básica*. 2003.

_____. *Sob a reestruturação produtiva, enfermeiros, professores e montadores de automóveis se encontram, no sofrimento do trabalho*. (www.educacao.ufpr.br), s/d.

_____. *As políticas de formação: a construção da identidade do professor sobrando*. (www.educacao.ufpr.br), s/d.

LELIS, Isabel A. *A formação da professora primária: da denúncia ao anúncio*. São Paulo: Cortez, 1989.

LEWIN, Helena. Educação e força de trabalho feminina no Brasil. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo (32): 45-59, fev. 1980

LUKÁCS, George. *História e consciência de classe: estudos da dialética marxista*. Porto: Publicações Escorpão, 1974.

MARTIN-BARÓ, Ignacio. El Latino Indolente. In: ABARCA, A B. *Psicología de la Liberación*. Ignacio Martín-Baró. Madrid, Ed. Trotta, 1998, p.71-103.

MARX, Karl. *O Capital*, livro I, volume I. São Paulo: Abril Cultural, 1983

_____. Capítulo VI (inédito). *O Capital*, livro I, São Paulo: C. Humanas, 1985.

_____. *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

_____. Crítica ao Programa de Gotha. In: *Obras Escolhidas*. v.2, São Paulo: Alfa-ômega, s/d.

_____. & ENGELS, F. *Ideologia Alemã*. São Paulo: Moraes, 1984.

_____. & ENGELS, F. Manifesto do Partido Comunista. *Obras Escolhidas*; v.1. São Paulo: Alfa-ômega.

_____. & ENGELS, F. *Textos sobre educação e ensino*. São Paulo: Moraes, 1992.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. *Planejamento político-estratégico (1995/98)*. Brasília, maio de 1995.

MONTERO, M. Através del espejo. Una aproximación teórica al estudio de la conciencia social en América latina. In: MONTERO, M. (coord) *Psicología Política Latinoamericana*. Caracas: Ed.Panapo, 1987, p. 163-202.

MORAES, M C M . Recuo da Teoria: Dilemas na Pesquisa em Educação. In: *Intelectuais, Conhecimento e Espaço Público*. CD Rom da 24 Reunião Anual da ANPED, 2001.

NOSELLA, Paolo. *A escola de Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1992.

NÓVAES, Eliana. *Professora primária: mestra ou tia*. São Paulo: Cortez, 1984.

NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n.4, 1991.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA (coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

_____. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA (org.) *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1995.

NUNES, A. & TROJAN, R. & TAVARES, T. *Análise da Implantação da Proposta Curricular do Magistério, SEED: 1990/94*. Curitiba: UFPR, 1995 (Relatório de Pesquisa).

NUNES, A. C. "Gestão democrática ou colegiada: uma (não) tão simples questão de semântica". *Caderno Pedagógico 2*. Curitiba: APP-SINDICAT0, 1999.

_____. "A re-significação da gestão democrática: igualdade, desigualdade e diferença." *Chão da Escola*. Curitiba : SISMMAC, 2002.

_____. *A natureza do trabalho docente como mediação da relação orgânica entre sindicato e escola*. Curitiba: UFPR, 1998 (dissertação de mestrado).

OFFE, Claus. Trabalho como categoria sociológica fundamental ? *Trabalho e Sociedade*, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, vol. 1, 1989.

OZGA, J. & LAWN, M. O trabalho docente: interpretando o processo de trabalho do ensino. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n.4, 1991.

PARO, Vitor H. A administração de escolas de 1º e 2º grau e a natureza do processo de produção pedagógico. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo (59), nov. 1986 (a).

_____. *Administração escolar: introdução crítica*. São Paulo: Pioneira, 1986(b).

_____. A utopia da gestão escolar democrática. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (60):51-53, fev. 1987.

PEREIRA, Luiz. O magistério primário numa sociedade de classes. São Paulo, 1969.

PERRENOUD, Philippe. *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: Perspectivas Sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

_____. (org.) *Formando Professores Profissionais*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PESSANHA, Eurice C. *Ascensão e queda do professor*. São Paulo: Cortez, 1994.

POPKEWITZ, Thomas S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA coord.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PUCCI, B. & OLIVEIRA, N. R. & SGUISSARDI, V. O processo de proletarianização dos trabalhadores em educação. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n.4, 1991.

QUEIROZ, Maria Isaura P. *Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva*. São Paulo: T.A. Queiroz Ed., 1991.

RABELO de CASTRO, L. De assalariado a interlocutor maior: sobre o engajamento militante no magistério. *Educação e Sociedade*. Campinas, n.37, dez./ 90.

RIBEIRO, Maria Luísa S. *A formação política do professor de 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1984.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.) *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1995.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. *Ensino público e algumas falas sobre a universidade*. São Paulo: Cortez, 1984.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA (coord.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

_____. *Educando o profissional reflexivo*. Porto Alegre : Artmed, 2000.

SILVA, Tomaz J. (org.) *Trabalho, Educação e Prática Social, por uma teoria da formação humana*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

SNYDERS, Georges. *Escola, classe e luta de classes*. Lisboa: Moraes Editores, 1977.

SOMMA, Tais. *A reflexão do professor sobre a sua práxis pedagógica e a questão da teoria e prática: um estudo sobre o professor da RME*. UFPR, Curitiba, 1990 (dissertação de mestrado).

SPOSITI, A. Globalização um novo e velho processo. In: DOWBOR, L. *Desafios da Globalização*. Petrópolis: Vozes, 1997.

TARDIF, M. & LESSARD, C. & LAHAYE, L. Os professores face ao saber. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n.4, 1991.

TOMMASI, L. (org.) *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. SP: Cortez, 1996.

VASCONCELOS, G. (org.) *Como me fiz professora*. RJ : DP&A, 2000.

VÁSQUEZ, Adolfo S. *Filosofia da Práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VIEITEZ, Candido G. *Os professores e a organização da escola*. São Paulo: Cortez, 1982.

VIGEVANI, T. Globalização e política: ampliação ou crise da democracia. In: DOWBOR, L. *Desafios da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1997.

ZIBAS, Dagmar M. L. Ensino noturno de 2º grau: a voz do corpo docente. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, (60): 3-14, fev.1987.