

## Políticas educacionais, regulação educativa e trabalho docente: representações sociais de professores iniciantes

*Romilda Teodora Ens*  
[romilda.ens@pucpr.br](mailto:romilda.ens@pucpr.br) – PUCPR

*Maria Lourdes Gisi*  
[maria.gisi@pucpr.br](mailto:maria.gisi@pucpr.br) – PUCPR

*Ana Maria Eyng*  
[ana.eyng@pucpr.br](mailto:ana.eyng@pucpr.br) - PUCPR

*Sueli Pereira Donato*  
[sueli.donato@gmail.com](mailto:sueli.donato@gmail.com) - PUCPR

### Resumo

A reflexão problematiza o trabalho docente sob influência das esferas política, econômica, social e cultural, submetendo-o à regulação decorrente das reformas educacionais implementadas no Brasil nas últimas décadas. A análise objetiva identificar traços da regulamentação educacional presente nas representações sociais de professores iniciantes. A coleta de dados foi realizada em 14 escolas, mediante entrevista individual gravada e transcrita, com 42 professores iniciantes de 7 dos 9 Núcleos Regionais de Educação de Curitiba. Na configuração da discussão são considerados os seguintes aspectos: 1. **O trabalho do professor**: novas demandas e desafios antigos, com referência em Paro (2012), Saviani (1986), Nóvoa (1995); 2. **Regulação educativa e trabalho do professor**, com referência em Maroy e Dupriez (2000), Augusto (2011), Oliveira (2003), Lessard (2008), Nóvoa (1995); 3. **Representações sociais de professores iniciantes** sobre: a. Estar preparado para lidar com a realidade da sala de aula; b. Contribuição da formação inicial diante dos desafios da inserção profissional na escola contemporânea. Nas representações analisadas são identificados traços de desvalorização, precariedade das condições de trabalho docente, indicando a percepção de contradições e tensões face à complexificação das determinações do contexto e das políticas educacionais, além de aspectos da regulação política, de fatores históricos e sociais, econômicos e culturais que definem o modelo de formação e condições de trabalho docente.

**Palavras-chave:** Políticas educacionais. Trabalho docente. Representações sociais. Professor iniciante.

Education policy, educational regulation and teaching job:  
representations of beginner teachers

Abstract

The reflection questions the teacher work under the influence of political, economic, social and cultural aspects, subjecting it to regulation due to the educational reforms implemented in Brazil in recent decades. The analysis aims to identify traces of these educational regulations in the social representations of beginner teachers. Data collection was conducted in 14 schools

through individual interviews recorded and transcribed, with 42 beginner teachers 7 of 9 Regional Centers of Education from Curitiba. In the configuration of the discussion the following aspects were considered: 1. **The teacher's work: new demands and old challenges**, with reference in Paro (2012), Saviani (1986), Nóvoa (1995) 2. **Educational regulation and teacher work**, with reference to Maroy and Dupriez (2000), Augustus (2011), Oliveira (2003), Lessard (2008), Nóvoa (1995) 3. **Social representations of beginner teachers** about: a. To be prepared to deal with the reality of the classroom; b. Initial formation contribution to face the challenges / learning posed by employability in contemporary school. In the representations analyzed are identified traces of devaluation, precarious conditions of teachers' work, indicating the perception of contradictions and tensions due to the complexity of the context and determination of educational policies, besides aspects of regulatory policy, as the historical and social factors, economic and cultural define the model of training and working conditions of teachers.

**Key words:** Educational policies. Teaching work. Social representations. Beginner teacher.

## Introdução

A reflexão sobre o trabalho docente no quadro da sociedade capitalista contemporânea requer, em princípio, considerar as transformações ocorridas no cenário brasileiro desde a década de 1990, no plano econômico, político e social, decorrente do contexto internacional. Pode-se dizer que a partir dessa década, efetivaram-se os ideais neoliberais frente aos novos padrões impostos pelo domínio da globalização na economia, nas quais novas exigências são acrescentadas ao trabalho docente. Segundo Scheibe (2004, p. 188), na década de 1990, ocorreu amplo

[...] quadro de reformulação política e econômica da sociedade e, conseqüentemente, de ajuste das políticas sociais à reformulação em curso. Nesse contexto, destacou-se a redução do papel do Estado, por um lado; por outro, a ampliação do seu papel controlador e regulador dos sistemas sociais. Configurou-se um Estado cada vez mais retraído e descomprometido quanto ao financiamento de políticas públicas de interesse majoritário da sociedade.

Ao analisar as influências que incidem sobre a educação e o(s) impacto(s) que geram nas políticas de formação, Vieira (2002) considera três argumentos fundamentais: a consolidação do processo de globalização; a redefinição das formas de reorganização do Estado e o fortalecimento do papel das agências internacionais e alerta que “esses argumentos não se excluem uns aos outros, ao contrário, articulam-se mutuamente” (p. 20).

Os traços neoliberais, fortemente presentes nas políticas educacionais no contexto brasileiro, precisam ser analisados para melhor compreender as tensões e contradições que

incidem e configuram o trabalho docente. No âmbito das reformas postas em prática, principalmente nessas duas últimas décadas no Brasil, é fundamental ressaltar, como ponto de partida, que as políticas educacionais, articuladas por organismos internacionais em sintonia com o receituário neoliberal, provocaram uma desqualificação da educação pública, bem como dos profissionais da educação em função de seus interesses de caráter mercantilista. “Se queremos entender o sentido das reformas educacionais em curso, precisamos dirigir o olhar para essas reformas globais que as motivam e imprimem contornos e rumos” (VIEIRA, 2002, p. 19).

Nesse contexto, buscamos analisar as representações sociais de 42 professores iniciantes sobre duas questões: 1. Preparado para lidar com a realidade da sala de aula; 2. Contribuição da formação inicial diante dos desafios da inserção profissional na escola contemporânea. Optamos por investigar os professores iniciantes, aqueles que, conforme Huberman (apud MARCELO, 1999), estão na fase de entrada na carreira (1 a 3 anos) ou fase de estabilização (4 a 6 anos), ou seja, os professores participantes da entrevista semiestruturada iniciaram sua carreira profissional a partir do ano de 2009. Das 164 escolas municipais de Curitiba, 14 aceitaram a pesquisa e a entrevista individual, gravada e transcrita, realizada com 42 professores iniciantes de 7 dos 9 Núcleos Regionais de Educação de Curitiba. Do total de entrevistados, 99% são do sexo feminino, situação que comprova a predominância feminina na docência, como indicam os estudos de Gatti e Barreto (2009).

A opção metodológica foi pela investigação que “ênfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 21). O estudo sobre trabalho docente, com o aporte teórico das representações em diálogo com as políticas educacionais, “abre possibilidades de análise a muitos dos aspectos do sistema educativo [...] fenômenos complexos sempre ativados e em ação na vida social” (JODELET, 2001, p. 15), pois as representações sociais, segundo a autora, são “uma forma de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (p. 15).

### **O trabalho do professor: novas demandas e desafios antigos**

A compreensão do trabalho docente, segundo Paro (2012), demanda discussão sobre um dos mais importantes temas que constitui a complexa realidade escolar. Para essa

discussão, vamos à década de 1980, em que Saviani<sup>1</sup> (1981), em seus estudos sobre “Trabalhadores em educação”, analisou o trabalho do professor, considerando a distinção entre trabalho produtivo e trabalho não produtivo como inadequada para a compreensão do trabalho em educação. Segundo Saviani (1986, p. 80), “a contraposição correta seria entre trabalho material e trabalho não material”. Sobre essa afirmação, argumentou que Marx<sup>2</sup> (1978, p. 79) discute duas possibilidades de produção não material, explicitando na segunda modalidade que, em educação, “o produto não é separável do ato de produção” (p. 81).

Com base nessas considerações, Saviani (1986, p. 81) explica:

De fato, a atividade educacional tem exatamente esta característica: o produto não é separado do ato de produção. A atividade de ensino, a aula, por exemplo, é alguma coisa que supõe ao mesmo tempo a presença do professor e a presença do aluno. Ou seja, o ato de dar aulas é inseparável da produção desse ato e do consumo desse ato. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo pelo professor e consumida pelos alunos. Consequentemente, ‘pela própria natureza da coisa’, isto é, em razão da característica específica inerente ao ato pedagógico, o modo de produção capitalista não se dá, aí, senão em algumas esferas.

Outro autor a trazer estudos sobre o trabalho do professor é Paro (1986) que, a partir dos estudos de Saviani (1986), retoma os escritos de Marx (1978), reafirmando que o modo de produção capitalista não pode aplicar-se de forma plena ao fenômeno educativo, devido a sua natureza. Ao analisar o papel do aluno no processo educativo escolar, destaca que é preciso “considerá-lo como verdadeiro ‘objeto de trabalho’ do processo educativo escolar” (PARO, 1986, p. 141). Por isso, argumenta o autor, “o sucesso do trabalho escolar não depende apenas da escola, mas também do tipo de educando que ela recebe; em outras palavras, para aprender, o aluno deve apresentar alguns requisitos mínimos, relativos tanto a sua saúde física e mental quanto a uma prontidão afetiva, intelectual e cultural” (p. 143).

Ao estudar o trabalho docente, não podemos deixar de considerar o caráter peculiar e único de como se realiza esse trabalho, a sua própria natureza específica, nos lembra Paro (2012), e complementa que

[...] o principal ponto a se considerar, acima do próprio fato de tratar-se de um trabalho que se processa no âmbito da produção não material, é que se trata de

---

1 Texto escrito originalmente, em São Paulo, em 1º de outubro de 1981, dia nacional de luta dos docentes (SAVIANI, 1986, p. 86).

2 Saviani realiza suas argumentações sobre o trabalho do professor como sendo um trabalho não material, apoiando-se em MARX, K. *O Capital*. São Paulo: C. Humanas, 1978. Livro I. Capítulo VI (Inédito).

uma relação entre sujeitos, e que o próprio objeto de trabalho (aquilo que se transforma em produto durante o processo de produção), ou seja, o educando (que transforma sua personalidade viva, à medida que se educa), tem como característica intrínseca e inalienável o fato de ser um sujeito. Essa condição deve ser determinante do trabalho do professor, que tem pela frente não um simples objeto, mas um sujeito que, como ele mesmo, trabalha nesse processo como coprodutor de sua educação (p. 588-589).

Estamos refletindo e discutindo um trabalho que se dá em “realidades educativas [...] paradoxais e, muitas vezes, contraditórias”, conforme indica Nóvoa (1995, p. 10), uma vez que os professores “constituem um dos mais numerosos grupos profissionais, mas também um dos mais qualificados do ponto de vista acadêmico” (p. 31).

Discutir o trabalho docente na atualidade requer considerar que este “é influenciado pelo modo como pensam e como agem os professores durante sua prática pedagógica e pelo contexto no qual atuam, isto é, influenciado pelas mudanças que ocorrem na sociedade como um todo” (ENS, EYNG, GISI, 2012, p. 128). Portanto, é um trabalho que está sob as influências das diversas esferas da sociedade, sejam problemas políticos, econômicos, sociais ou culturais, todos incidem na educação e, por consequência, no trabalho escolar, submetendo-o a uma nova organização e regulação decorrente das reformas educacionais implementadas no Brasil nas últimas décadas.

As reformas educacionais implementadas no Brasil no decorrer dos anos 1990 têm privilegiado um tipo de educação voltada para a legitimação e a manutenção da ideologia neoliberal implementadas nas sociedades capitalistas (OLIVEIRA, 2003). No âmbito dessas políticas, as reformas na educação que ocorrerem no Brasil, por enfatizarem a avaliação, apresentam perspectivas contraditórias, tendo por um lado a opção por lógicas neoliberais e por outro alguns princípios democráticos. Elas trazem em seu bojo características de forte regulação, controle e foco nos resultados, em decorrência da nova configuração do papel do Estado, sustentado na ideologia neoliberal correspondendo às exigências dos organismos internacionais com o objetivo de “despolitizar a educação, dando-lhe um novo significado como mercadoria para garantir, assim, o triunfo de suas estratégias mercantilizantes e o necessário consenso em torno delas” (GENTILI, 1998, p. 230).

Nesse caminhar pelos pressupostos da lógica neoliberal, as reformas educacionais buscam a performatividade, a meritocracia, que se alimenta dos índices, da regulação, do controle e da obrigação de resultados. Ao mesmo tempo, trazem mudanças voltadas à nova lógica neoliberal, ou seja, a “versão da modernização econômica e social” (CHARLOT, 2008,

p. 20). Na perspectiva da democratização, ao corresponsabilizar a comunidade, definindo como fundamental seu envolvimento, as reformas assumem “um perfil igualitário: a esperança de que as coisas melhorem, de um bem-estar geral, de um progresso para todos e não para um grupo particular em detrimento de outros” (LESSARD, 2008, p. 44).

Esse quadro é definido por Oliveira (2007, p. 357) ao explicar que:

[...] a configuração dos sistemas educativos é alterada nos seus aspectos físicos e organizacionais, sob critérios de produtividade e excelência, expressando uma regulação que, embora dirigida à instituição pública e estatal, encontra-se fortemente ancorada no mercado (Barroso, 2003, 2006; Lessard, 2004; Maroy, 2006). A noção de justiça social vê-se mesclada e confundida com os princípios de eficácia que, a partir deste momento, passam a orientar as políticas públicas educacionais.

Os aspectos apontados são corroborados por Oliveira (2003, p. 33) ao dizer que o “movimento de reformas que toma corpo nos países da América Latina nos anos 1990 traz consequências significativas para a organização e a gestão escolar, resultando uma reestruturação do trabalho docente, podendo alterar até sua natureza”.

De fato, ao refletirmos sobre o cenário educacional brasileiro nas últimas décadas, constata-se que vivemos um momento de profundas e rápidas mudanças provenientes de diversas esferas da sociedade<sup>3</sup>, cujos reflexos incidem diretamente na dinâmica do cotidiano escolar, o que traz novas questões e desafios para o trabalho docente e, em especial, ao trabalho do professor da educação básica.

Com base nos aspectos explicitados, torna-se evidente a complexificação e a responsabilização que perpassa o trabalho docente na atualidade e isso requer uma problematização sobre as nuances de uma profissão que enfrenta desafios e tensões no bojo de uma sociedade em constante transformação, como evidencia Morgado (2005, p. 62):

Estas sensações de mudança, rapidez, complexidade, compreensão, incerteza, que caracterizam o mundo em que vivemos, acabariam, inevitavelmente, por se refletir no campo educativo, colocando numerosos problemas e lançando novos desafios aos sistemas escolares modernos e aos professores que aí trabalham.

---

3 Na perspectiva de Morgado (2005), essas mudanças compreendem o reconhecimento da diversidade, embora acompanhado de um incremento da desigualdade cultural, o aumento das diferenças entre ricos e pobres, a mundialização da economia, a flexibilidade econômica, a compreensão do espaço e do tempo e a consequente aceleração da mudança, a evolução das telecomunicações, a sociedade digital, o desenvolvimento da informática, o aumento exponencial de computadores, a disseminação mais rápida da informação, associadas ao declinar da família tradicional, do aumento da incerteza, da instabilidade e da insegurança, são realidades cada vez mais presentes.

Portanto, compreende-se que as políticas educacionais efetivadas nas últimas décadas representam um projeto de sociedade num determinado momento histórico, o qual merece profunda reflexão, pois “ensinar, é trabalhar com seres humanos, sobre humanos, para seres humanos” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 31).

## Regulação educativa e trabalho do professor

A regulação no campo educativo é definida por Maroy e Dupriez (2000, p. 74) “como o processo de regras de produção e de orientação do comportamento dos atores”. Sobre essa regulação, os estudos de Augusto (2011), apoiados em Maroy e Dupriez (2000), apontam-nos para uma forma de intervenção governamental que os autores denominam “regulação institucional”. Essa regulação, explicam os autores, são um “conjunto de ações decididas e executadas por uma instância (governo, hierarquia de uma organização) para orientar as ações e interações dos atores, sobre os quais detém certa autoridade” (AUGUSTO, 2011, p. 172-173).

O conceito de regulação educativa, com base em Augusto (2011, p. 173), pode ser entendido a partir de dois aspectos:

- O primeiro seria o modo como é produzida e aplicada a medida que orienta a ação dos envolvidos, ou seja, as regras, normas e injunções.
- O segundo aspecto seriam os modos como tais atores se apropriam (ou não) delas e como as transformam. Compreende as ações e interações dos diversos atores em relação às intervenções, e o (re)ajustamento das ações.

No primeiro aspecto, “temos a regulação institucional, ou de controle” (p. 174). São leis, decretos, pareceres, resoluções, portarias que regulamentam as ações das escolas e, conseqüentemente, do trabalho do professor. O segundo aspecto diz respeito “à regulação situacional, autônoma e à regulação de conjunto, definida por Reynauld<sup>4</sup>” (p.174).

No que tange aos novos modos de regulação da educação, Lessard e Tardif (2008, p. 260) esclarecem que existem quatro ingredientes especialmente importantes, os quais induzem esse processo “a disputa entre uma política educativa neoliberal e uma política humanista-igualitária; a transformação do papel do estado; a ascensão do modelo mercantil, a globalização e o desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação”.

---

4 Augusto (2011, p. 174), ao explicar a regulação situacional, apoiou-se nas obras: REYNAUD, J. D. *Les règles du jeu: l'action collective et la régulation sociale*. 3. ed. Paris: A Colin, 1997. REYNAUD, J. D. Régulation de controle, régulation autonome, régulation conjointe. In: TERSAC, G. (Dir.). *La théorie de la régulation sociale de Jean-Daniel-Reynauld*. Paris; La Decouverte, 2003.

A nova regulação das políticas educativas interfere na organização de todo o sistema escolar, passando por todas as mediações até a escola. Um redesenho da organização e gestão desses sistemas está sendo esboçado e há muita contradição nesse processo. Os sistemas escolares continuam a contribuir na regulação da sociedade, quer como agências formadoras de força de trabalho quer como disciplinadores da população, papel que ganha relevância no que se refere aos pobres, em face das transformações sociais atuais. (OLIVEIRA, 2005, p. 765).

Outro aspecto que tem influenciado o trabalho docente é a responsabilização por resultados, que conforme esclarece Lessard<sup>5</sup> (2004 e 2009), insere-se “num contexto de mudanças dos sistemas educativos e na retórica da administração gerencial, prevendo o seu êxito e eficácia”, conforme nos alerta Augusto (2011, p. 174). O sistema de resultados, ancorado em sistemas de avaliação e indicadores que medem desempenho e classificam professores e escolas, faz com que as políticas educacionais e decorrentes reformas educacionais fiquem subordinadas à lógica econômica ao implantarem modelos de controle de qualidade e eficácia da estrutura educacional e dos sistemas de educação.

Nesse sentido, as reformas educacionais que regulam a educação, como define Lopes (2004, p. 110),

[...] são constituídas pelas mais diversas ações, compreendendo mudanças nas legislações, nas formas de financiamento, na relação entre as diferentes instâncias do poder oficial (poder central, estados e municípios), na gestão das escolas, nos dispositivos de controle da formação profissional, especialmente na formação de professores, na instituição de processos de avaliação centralizada nos resultados.

Ao lembrar que as reformas da década de 1990, em países da América Latina, foram efetivadas em suas diferentes dimensões, Campos (2003, p. 84) define serem essas dimensões: a “gestão, financiamento, currículo e avaliação” e acrescenta que a “educação foi revista pelo Estado, de modo a adequar-se aos imperativos economicistas que orientam as políticas públicas”. Para isso, as reformas educacionais, segundo Maués (2003, p. 94), “apresentam um objetivo político bem definido, que envolve a estrutura administrativa e pedagógica da escola, a formação de professores, os conteúdos a serem ensinados, os aportes teóricos a serem adotados, enfim tudo o que possa estar relacionado com o processo de ensino-aprendizagem”.

---

5 Augusto (2011, p. 174), ao explicar a obrigação por resultados, apoiou-se nas obras: LESSARD, C. *L'obligation de résultats en éducation: de quoi s'agit-il? Le contexte québécois d'une demande sociale, une rhétorique du changement et une extension de la recherche*. In: LESSARD, C.; MEIREU, P. *L'obligation de Résultats en Éducation*. Les Presses de l'Université Laval, Québec, 2004. LESSARD, C. (2009) Les hauts et les bas de l'obligation de résultats en éducation In: *La performance, sa mesure*. Enjeux éthiques. *Revue Administration et éducation*. L'association Française des Administrateurs de l'éducation (17-26), 2009.

No entanto, esclarece Oliveira (2007, p. 366), “as reformas educacionais que na última década [anos 1990] foram implantadas na maioria dos países latino-americanos foram marcadas pela descentralização administrativa, financeira e pedagógica, atribuindo maior autonomia aos estabelecimentos escolares”. Essa descentralização, esclarece a autora, “veio acompanhada de processos de padronização de procedimentos administrativos e pedagógicos, como meios de garantir o rebaixamento dos custos da expansão do atendimento e redefinir gastos, sem, contudo, abrir mão do controle central das políticas”. Para isso, foram necessários “currículos centralizados, o livro e material didático, vídeos, programas de computadores, a regularidade dos exames nacionais de avaliação e a prescrição normativa sobre o trabalho pedagógico”.

Cabe ressaltar que perante as mudanças educacionais em face ao novo modelo produtivo em curso, a CEPAL<sup>6</sup> alertou, na década de 1990, que países da América Latina deveriam adequar seus sistemas educativos ao sistema produtivo vigente (CEPAL, 1990, 1992). Para isso, foi necessário que a estrutura organizacional brasileira atendesse determinados conhecimentos e habilidades específicas, como: “versatilidade, capacidade de inovação, comunicação, motivação, destrezas básicas, flexibilidade para adaptar-se a novas tarefas e habilidades como cálculo, ordenamento de prioridades e clareza na exposição, que deveriam ser construídas na educação básica” (SANTOS; MESQUIDA, 2007, p. 60).

A reforma educacional, no contexto brasileiro, buscou cumprir-se por meio do Plano Decenal de Educação (PDE, 1993), com os parâmetros estabelecidos pela Conferência do Jomtien, realizada em 1990, que resultou na aprovação da Declaração Mundial de Educação para Todos, a qual estabeleceu metas para serem cumpridas pelos países. Dentre elas, a prioridade pela universalização da educação básica. Como consequência, surgiu a necessidade de reformar a formação de professores, propondo-se para isso uma formação inicial superior e uma formação em serviço e continuada para os que já estavam no espaço da escola, exigindo formação superior para aqueles que não a possuíam, no sentido de adaptar os futuros docentes e os docentes às novas exigências educacionais e do mercado. Pois, de acordo com o Banco Mundial, segundo Maués (2003, p. 95), “a educação tem que ser produtiva e que é preciso

---

6 CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe, criada em 1948 pelo Conselho Econômico e Social das Nações Unidas com o objetivo de incentivar a cooperação econômica entre os seus membros. É uma das cinco comissões econômicas da Organização das Nações Unidas (ONU), possui 44 estados e oito territórios não independentes como membros. Além dos países da América Latina e Caribe, fazem parte da CEPAL: Canadá, França, Japão, Países Baixos, Portugal, Espanha, Reino Unido, Itália e Estados Unidos da América.

gerenciar melhor a escola, os conteúdos, a formação de professores, sugerindo uma formação mais curta e fora das universidades”, mas de nível superior.

Compreendemos que a partir desse contexto, o trabalho docente sofreu profundas alterações no âmbito da gestão, do currículo, da própria formação docente em função das mudanças efetivadas na base material da sociedade e, também, decorrente das políticas educacionais neoliberais adotadas no país. Sobre as mudanças exigidas ao trabalho docente, Oliveira (2003, p. 34) indica que este,

[...] não é mais definido apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores, ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação. [...] Assim, por força muitas vezes da própria legislação e dos programas de reforma, os trabalhadores docentes se veem forçados a dominar práticas e saberes antes desnecessários ao exercício de suas funções.

Diante dessas questões, prevalece um intenso processo de desqualificação e desvalorização da profissão docente, repercutindo em sua identidade, por isso “a desqualificação sofrida pelos professores nos processos de reforma que tendem a retirar deles a autonomia, entendida como condição de participar da concepção e organização de seu trabalho, contribui para o fortalecimento da sensação de mal-estar desses professores” (OLIVEIRA, 2003, p. 33).

Nesse contexto, os pressupostos neoliberais aplicados na regulamentação das políticas educacionais e do trabalho docente definem um sistema educacional que busca ser mais performativo e competitivo, ao mesmo tempo em que almeja a qualidade social da educação.

Em conformidade com esses aspectos, Borges e Oliveira (2006, p. 139) assinalam no dossiê sobre “a regulação educativa e o trabalho docente” que:

A escola atual é confrontada com forças contraditórias oriundas dos níveis locais (comunidade, grupos de pressão, associações diversas etc.), nacionais (Estado, indústrias, sindicatos etc.) e transnacionais (globalização, regulação, competição, standardização, mobilidade etc.). Estas pressões se conjugam por meio de processos de reformas educacionais, que expressam grandes contradições: igualdade e competição, desempenho individual e ênfase no trabalho coletivo, profissionalização e controle externo, novas demandas e compressão de recursos, ênfase na qualidade dos processos e visão quantitativa dos resultados, entre outras.

Compreendemos que as políticas educacionais efetivadas nas últimas décadas representam um projeto de sociedade, num determinado momento histórico, o qual merece profunda análise e reflexão.

Da regulação às condições de trabalho docente na representação de professores iniciantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental

Os participantes dessa pesquisa foram 42 professores iniciantes na carreira docente, da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba/Paraná. Pelas informações obtidas com os professores, estes possuem idade entre 22 e 50 anos, ou seja, 9 professores (21,4%) tinham entre 21 e 25 anos; 13 (30,95%) entre 26 e 30 anos; 11 (26,19%) entre 31 e 35 anos; 7 (16,66%) entre 36 a 40 anos e apenas 2 (4,76%) acima de 40 anos. Quanto ao estado civil, 27 (64,28%) são casados, enquanto que 9 (21,42%) são solteiros, 4 (9,52) possuem união estável e 1 (um) divorciado e outro viúvo.

Os dados revelam que dos professores participantes da pesquisa, 30 (71,42%) estão na fase de entrada na carreira (1 a 3 anos) e os demais na fase de estabilização (4 a 6 anos).

A respeito da formação inicial dos professores, estes informaram que esta foi realizada, em sua maioria, em IES privadas (73,80%), prevalecendo apenas 26,19% nas IES públicas. Com relação à modalidade de formação, 78,57% cursou a modalidade presencial e 21,42% optaram pela Educação a Distância.

Sobre as condições de trabalho, diversas foram as dificuldades apontadas no cotidiano escolar, desde problemas com indisciplina de alunos, perpassando pelo não apoio das famílias no acompanhamento do processo de aprendizagem, não apoio pedagógico suficiente na escola, falta de material para trabalhar em sala, estrutura física da escola precária, demora nos encaminhamentos solicitados, até uma formação inicial insuficiente para responder aos desafios postos pela realidade da sala de aula, além da desvalorização profissional.

Com relação aos aspectos que representam as condições do trabalho docente, em sala de aula, um professor representou a complexificação da sala de aula, hoje, relatando situações que vivencia no cotidiano escolar, dizendo:

Na verdade tem várias situações que eu passo diariamente tanto com o segundo ano quanto com o quinto [...]. A gente chama atenção dizem que você não manda neles que você não é mãe nem pai. Passei uma situação com uma criança essa semana que chutou a lixeira no chão e espalhou o lixo por todo o chão, eu pedi para ela juntar. A criança não quis juntar, ficando dando risada, então é bem complicado.

Alunos que batem em outros alunos, dizem que vão te bater que querem te matar, então é bem difícil.

Assim sabe, a gente fica meio apavorada porque a gente não sabe o que fazer... às vezes a gente recorre à pedagoga, mas às vezes também a gente não tem muito apoio, então, é bem difícil. (P12).

Outro professor representou os desafios da sala de aula, ao expressar-se sobre a indisciplina:

A indisciplina dos alunos, a falta da participação dos pais, são desafios. Como trabalhar com uma criança de escola integral que envolve tantos aspectos que envolvem a parte teórica e envolvem outros aspectos que para gente falta. (P19).

Os professores, ao representarem os desafios enfrentados com os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, denunciam a precarização do sistema de saúde, pois mesmo com uma proposta de acompanhamento do escolar com dificuldades de aprendizagem e outras, o tempo de espera é grande.

Há também os problemas econômicos, como os diferentes aspectos da sociedade, sejam econômicos, políticos, sociais ou culturais, que interferem no trabalho docente. Os professores também associam sua ação docente (o ensinar) ao movimento histórico-social do amor e doação para tentar dar conta do “ser professor” ao explicarem:

Dificuldades de aprendizagem muito grande, as crianças aqui possuem um poder aquisitivo muito baixo. Elas têm muita dificuldade de ir ao fonoaudiólogo, o que dificulta na alfabetização dela. Tenho crianças do quinto ano que aprendeu a ler agora porque tem dificuldade na fala e, isso dificulta muito sabe. Problemas em casa e, então, eles precisam de tratamento psicológico eles também não têm condições. Então são várias coisas que afetam dentro da sala de aula sabe... Tem crianças repetentes aqui eu vejo que não estão caminhando pra uma melhora sabe não estão conseguindo aprender e a gente faz de tudo que pode. (P 13).

Tenho crianças com problemas que a gente percebe que tem algum problema psicológico que a gente não sabe qual, então, é passado pelas pedagogas, mas demora muito o resultado de uma avaliação psicológica e isso vai atrapalhando o trabalho com eles. Isso não acontece só com um. São três quatro em uma turma só em uma sala, são várias e a gente não consegue dar conta. (P22).

Os desafios com as dificuldades de aprendizagem e indisciplina são acrescidos pela falta de material para atender diferentes momentos de aprendizagem, ou seja, trabalhar com as diferenças em sala de aula, como explica um dos entrevistados:

O Público, o atendimento da rede que é diferenciada, há falta de material para trabalhar, tendo que adaptar as atividades e conflitos familiares, falta de apoio pedagógico, tudo isso contribui para aumentar a dificuldade encontrada no dia a dia do nosso trabalho. (P15).

Além da complexificação da sala de aula para o atendimento às diferenças, sentem que lhes falta mais prática na formação inicial. Realmente, sabemos que os cursos de formação inicial e continuada não têm oferecido formação adequada e suficiente para inserir o professor no espaço de trabalho docente. Aspecto esse confirmado por Gatti (2011, p. 206) ao dizer que se a formação “é falha o desempenho profissional sofrerá, e sofrerá o trabalhador, no caso o professor, que terá de sobrepujar várias lacunas e dificuldades que se farão presentes”. Bem como pelo depoimento do professor a seguir:

Eu acho que a minha formação profissional na faculdade, me deu um repertório, um aporte teórico muito bom fundamental, porém deixou muito a desejar no que diz respeito à prática, as vivências. Mesmo na formação você fala da prática, você leva exemplos, mas não tem jeito cada prática cada um, depende de como o individuo vai levar lidar com aquela situação e é isso que gente encontra, agora não sou mais eu na universidade com professor dando orientação. Parece que tudo que você planejou vai dar certinho, não você planejou uma atividade, chega em sala de aula tem indisciplina. E indisciplina, eu tenho enfrentado muito... do ano passado para cá a gente [...] tem um número muito grande de crianças assim indisciplinados violência verbal, ou físico mesmo, mas muitos violentos, e como a gente lida com isso é um aprendizado o tempo todo. Tem dias que você sai e agora será que é isso que eu quero? Estou fazendo o melhor para eles ou não? (P14).

A representação contida na frase “Tem dias que você sai e agora será que é isso que eu quero?” (P14) vem mostrar o que aponta Moricone (2013) ao analisar o estudo sobre “Evaluación del desempeño y carrera profesional docente”<sup>7</sup>, e o relatório “Teacher matter: attracting, developing and retaining effective teachers”<sup>8</sup> de que é preciso que “a docência seja atrativa às novas gerações, para poder contar com bons candidatos [...]” (p. 177). Para isso, esses documentos anunciam a necessidade dos bons docentes manterem-se motivados até o final da carreira. No entanto, fala-se em “selecionar bem”, acompanhar os iniciantes, avaliar, os futuros professores, ao que nos perguntamos: seria apenas isso que falta?

O professor entrevistado retrata o cotidiano dos atuais professores:

Eu acho assim que hoje com as condições do nosso país tem que gostar muito de ser professor, foi isso que me trouxe para a carreira docente e por acreditar

---

7 Estudo coordenado por F. Xavier Murillo Torrecilla para a UNESCO.

8 Relatório produzido pela OCDE.

na educação e achar que de alguma forma eu poderia ter algo a acrescentar. Mas faltam recursos para trabalhar, essa escola que você está me entrevistando ainda é uma escola privilegiada, mas não é a realidade de todas as escolas da rede. No outro turno que eu trabalho em outra escola, tem uma vontade das professoras muito grande, mas tem uma dificuldade também com o público com crianças, uma série de dificuldades ali da região e eu sinto falta de recursos eu acho que nós não somos reconhecidos profissionalmente, o nosso salário não condiz com o trabalho que a gente tem. Na minha realidade aqui iniciante talvez, eu estou aqui gripada eu estou assim há quase um mês e eu não faltei nenhum dia do meu trabalho não fui ao médico, ela está demorando a curar, porque assim é a minha realidade. É assim, eu saio daqui cinco horas até umas oito eu fico para mim, para minha filha daí eu retomo os estudos, retomo o planejamento normalmente eu vou dormir a uma da manhã então eu tenho tido de quatro a cinco horas de sono por dia e gente não ganha por isso a gente só faz isso por paixão por querer fazer melhor. Eu penso que não quero submeter as crianças a minha incapacidade eu tenho que me aprimorar, então é muita relação ai quando você vai olhar teu contracheque não condiz com tudo isso. (P31).

Pela representação dos professores, o que precisamos é de “implementar políticas que incorporem a participação dos professores na sua formulação, que promovam redes de aprendizagem entres eles, que se aumente o gasto público em educação e que se reveja em profundidade o conhecimento acadêmico e prático que os docentes devem possuir para responder aos desafios atuais da educação”, como explica Gatti (2013, p. 154).

São questões que exigem um novo olhar para a educação, ou seja, é necessário pensarmos, como nos diz Tedesco (2010, p. 20), em um “governo da educação [...] o que significa superar a concepção de administração da educação, como uma questão de gestão, de gerência, para colocá-la sob o governo de uma sociedade [...], pois falarmos de governo da educação envolve uma mudança conceitual”. Só assim superaremos a representação da escola e do trabalho docente que temos hoje, segundo Dalila Andrade de Oliveira<sup>9</sup> “uma escola pobre, para pobres”.

Outro aspecto que interfere no trabalho docente são as atividades além da docência, exigidas pelos sistemas de ensino e regulação educativa, desvalorizando o trabalho do professor, como expressa um dos entrevistados:

Os pedagogos, eles têm muito acompanhamento burocrático e têm que dar conta. Tem muita limitação eu não sei dizer que é só do pedagogo eles têm uma série de formulários para preencher [...] Eu acho que eles têm as mesmas limitações que o professor é muito retorno burocrático, muito relatório para

---

9 Expressão usada pela autora durante seu discurso por ocasião da abertura da 36ª Reunião Anual da ANPED (2013).

entregar e pouco recurso. Esse ano, por exemplo, vamos agendar uma visita para o segundo semestre para levar essa turma para o parque de ciências, pois é um direito que eles têm, e eu não pude levá-los porque eu não tenho ônibus disponível. Não é culpa do pedagogo ele tem um limite, um limite muito pequeno e isso é frustrante para o professor e, é frustrante para o pedagogo também, para a gente como cidadã, é nessa hora que você olha, meu imposto está servindo para quê? (P23).

De fato, o contexto em que a escola está inserida é complexo e diversificado, como destaca Charlot (2008) ao chamar a atenção para o fato de que “a contradição entra para a escola” como reflexo de sua própria configuração. O autor aponta três aspectos que favorecem esse quadro:

1. a escola vira espaço de concorrência entre crianças, quando a nota e o diploma medem o valor da pessoa e prenunciam o futuro do filho;
2. novas camadas sociais ingressam na escola e isso traz, ao universo escolar, comportamentos, atitudes, relações com a escola e com o que nela se estuda, que não combinam com a tradição e até com a função da escola. E acrescenta que “esses novos alunos encontram dificuldades para atender às exigências da escola no que diz respeito às aprendizagens e à disciplina” (CHARLOT, 2008, p. 19);
3. os professores sofrem novas pressões sociais. Já que os resultados escolares dos alunos são importantes para as famílias e para “o futuro do país”, os professores são vigiados e criticados.

Frente a esse contexto, o professor, no seu cotidiano na atualidade, depara-se com exigências que vão além de sua formação decorrente das inúmeras funções que desempenha e que muitas vezes ultrapassam o âmbito de sua tarefa educativa, que é a função de ensinar, como explica Oliveira (2005, p. 769).

São compelidos, em dadas circunstâncias, a assumirem os papéis de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outros. Tais exigências contribuem para um sentimento de (des)profissionalização, de perda de identidade profissional, de constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante. Essa situação é ainda mais reforçada pelas estratégias de gestão já mencionadas, que apelam à participação comunitária e ao voluntariado, na promoção de uma educação para todos.

Frente a esse cenário, constatamos que inúmeras são as funções que se agregam ao trabalho docente. E esses professores, como afirmam Ens e Gisi (2011, p. 39), “geralmente constituem-se em profissionais que procuram meios para atender às exigências que a sociedade

lhes impõe, fazendo uso de seus saberes, seus valores e suas habilidades para concretização dessa tarefa”. Portanto, os professores iniciantes trabalham na confluência da força dessas contradições e simbolizações na qual “a distância entre a idealização da profissão e a realidade de trabalho tende a aumentar, em razão da multiplicidade de tarefas que são chamados a cumprir nas escolas” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 25), o que exige um profissional bem formado.

Diante do exposto, constata-se que o trabalho docente tornou-se complexo e em estado de constante tensão decorrente das reformas e mudanças no mundo contemporâneo e, considerando que envolve trabalho com e sobre os seres humanos, como lembram Tardif e Lessard (2005), é inevitável que sofra influências das diversas esferas da sociedade.

Nesse sentido, Jodelet (2001, p. 17) indica-nos sobre a “necessidade de estarmos informados sobre o mundo a nossa volta”. Ela nos fala da necessidade “de nos ajustar a ele” e para isso, precisamos “saber como nos comportar, dominá-lo física ou intelectualmente, identificar e resolver os problemas que se apresentam”, explicando ser “por isso que criamos representações” (p. 17).

### **Para refletir ...**

Nesta lógica, as relações entre o campo de formação do professor e o campo do trabalho docente, no contexto das políticas educacionais, pelo que constatamos nos estudos teóricos e nas representações sociais de professores iniciantes, remetem à precarização do trabalho docente no âmbito da perda de identidade, proletarização, desvalorização e desprofissionalização do trabalho do professor. Aspectos que evidenciam as condições que movem a profissão docente nos dias atuais e têm sido objeto de estudo e pesquisas de vários autores nas últimas décadas no Brasil e no exterior e confirmam as tendências da legislação às propostas neoliberais para a educação.

São propostas que invadem os muros das escolas e “interferem tanto na organização da escola como nas formas de relacionamento, de trabalho do professor, bem como na maneira como alunos e professores aprendem”, como explicam Ens e Gisi (2011, p. 39). Além disso, são propostas decorrentes dos desdobramentos da Lei 9.394/1996, os quais provocaram um “grande impacto no ensino superior, possibilitando a expansão da privatização e

mercantilização, com graves consequências em relação à qualidade dos cursos oferecidos, principalmente os cursos de formação de professores” (ENS; GISI, 2011, p. 31).

As representações dos professores iniciantes sobre o trabalho docente ancoram-se em valores, ideias, concepções e atitudes influenciados por sua própria história de vida no contexto pessoal e profissional. São essas representações, segundo Moscovici (2001, p. 62), “ao mesmo tempo, construídas e adquiridas”, pois não vivemos isolados num vazio social.

Portanto, os aspectos da regulação política bem como os fatores históricos e sociais, econômicos e culturais definem o modelo de formação e condições de trabalho docente, incidindo nas representações do professor sobre seu trabalho. Nas representações analisadas, são identificados traços de desvalorização, precariedade das condições de trabalho docente, indicando a percepção de contradições e tensões face à complexificação das determinações do contexto e das políticas educacionais. Também podem ser destacadas representações que ancoram na ideia da docência marcada pela doação e como pondera Gatti (2013, p. 153), isso “retira o caráter de profissionalismo como essencial ao exercício da docência, [...], esfumando seu caráter fundamental de agente social da preservação da cultura e recriação desta”.

## Referências

AUGUSTO, Maria Helena. A regulação educativa em Minas Gerais: efeitos sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; PINI, Mônica Eva; FELDFEBER, Myriam (Org.). *Políticas educacionais e trabalho docente: perspectiva comparada*. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2011. p. 171-186.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari K. *Investigação qualitativa em educação*. Porto, PT: Porto Ed., 1994.

BORGES, Cecília Maria F.; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Olhares entrecruzados sobre as políticas e reformas recentes e seus efeitos sobre o trabalho e as práticas docentes. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 44, p. 137-142, dez. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Plano decenal de educação para todos. Brasília, DF: MEC, 1993. (versão atualizada). Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>> . Acesso em: 29 set. 2013.

CAMPOS, Roselane Fátima. Do professor reflexivo ao professor competente: os caminhos da formação de professores no Brasil. In: MORAES, Maria Célia; PACHECO, José Augusto;

EVANGELISTA, Olinda. *Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares*. Porto: Porto Ed., 2003. p. 83-104.

CEPAL; UNESCO. *Educação e conhecimento: transformação produtiva com equidade*. Santiago: CEPAL & OREALC, 1992.

CEPAL. *Transformación productiva con equidad*. Santiago do Chile, CEPAL, 1990.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008.

ENS, Romilda Teodora; EYNG, Ana Maria; GISI, Maria Lourdes. O trabalho do professor nas representações de alunos de licenciatura em Pedagogia e Biologia. In: ENS, Romilda Teodora; VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; BEHRENS, Marilda Aparecida. *Trabalho do professor e saberes docentes*. 2. ed. Curitiba: Champagnat, 2012. p. 127-142.

ENS, Romilda Teodora; GISI, Maria Lourdes. Políticas educacionais no Brasil e a formação de professores. In: ENS, Romilda Teodora; BEHRENS, Marilda Aparecida. *Políticas de formação do professor: caminhos e perspectivas*. Curitiba: Champagnat, 2011. p. 25-49.

GATTI, Bernardete A. Valorização da docência e avaliação do trabalho docente: o papel da avaliação participativa em um contexto institucional. In: GATTI, Bernardete A. (Org.). *O trabalho docente: avaliação, valorização, controvérsias*. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013. p. 154-176.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba de Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2011.

GENTILI, Pablo. *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo no contexto da globalização*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise. (Org.). *As representações sociais*. Tradução de Lílian Ulup. Rio de Janeiro: Ed. EDUERJ, 2001. p. 17- 44.

LESSARD, Claude; TARDIF, Maurice. As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão de professor? In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude

(Org.). *O ofício do professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 255-277.

LESSARD, Claude. Reformas curriculares e trabalho docente: natureza e graus de prescrições do trabalho. *Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 17, n. 30, p. 43-58, jul./dez. 2008.

LOPES, Alice Casemiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*, n. 26, p.109-110, maio /jun. /jul. /Ago. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a08.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2013.

MAROY, Christian; DUPRIEZ Vincent. La regulation dans les systemes scolaires. *Revue Française de Pédagogie*, Paris, n. 130, p. 73-87, 2000.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 118, p. 89-117, mar. 2003.

MORGADO, José Carlos. *Currículo e profissionalidade docente*. Porto, PT: Porto Ed., 2005.

MORICONI, Gabriela Miranda. Avaliação para o ingresso e acompanhamento de iniciantes na carreira docente. In: GATTI, Bernardete A. (Org.). *O trabalho docente: avaliação, valorização, controvérsias*. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013. p. 177-228.

MOSCOVICI, Serge. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, Denise (Org.). *As representações sociais*. Tradução de Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001. p. 45-66.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, Antonio (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Ed., 1995. p. 13-34.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 13-38.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 26, n. 92, p. 753-775, especial out. 2005.

OLIVEIRA, Dalila. Política educacional e a reestruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 28, n. 99, p. 355-375, maio/ago. 2007.

PARO, Vitor Henrique. *Administração escolar*. introdução crítica. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986.

PARO, Vitor Henrique. Trabalho docente na escola fundamental: questões candentes. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 586-611, maio/ago. 2012.

SANTOS, Maria Socorro dos; MESQUIDA, Peri. *As matilhas de Hobbes: o modelo da pedagogia por competência*. São Bernardo do Campo, SP: Universidade Metodista de São Paulo, 2007.

SAVIANI, Dermeval. *Ensino público e algumas falas sobre universidade*. 3. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; v. 10).

SCHEIBE, Leda. Formação de profissionais da educação pós-LDB: vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (Org.). *Formação de professores: políticas e debates*. Campinas, SP: Papyrus, 2002. p. 47-64.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma*

TEDESCO, J. C. Presentación. In: OLIVEIRA, D. A. et al. Políticas educativas y territorios: modelos de articulación entre niveles de gobierno. Buenos Aires: UNESCO-IPE, 2010. p. 19-26.

teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

UNESCO. Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Aprobada por la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Jomtien, Tailandia, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf>> . Acesso em: 29 set. 2013.

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas de formação em cenário de reforma. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (Org.). *Formação de professores: políticas e debates*. Campinas, SP: Papyrus, 2002. p. 13-46.

Submetido em 21/10/2013