

Profissão de quem professa? Representações sobre profissão do professor

Romilda Teodora Ens

romilda.ens@pucpr.br – PUCPR

Maria Lourdes Gisi

maria.gisi@pucpr.br – PUCPR

Ana Maria Eying

ana.aeyng@pucpr.br – PUCPR

Resumo

O objeto de estudo desta investigação é a profissão docente. Mais especificamente, objetivou-se compreender as representações sociais sobre a profissão do professor e como estas estão relacionadas ou não com as diretrizes que emanam das políticas educacionais. Evidencia-se, na atual legislação educacional, uma clara referência à profissionalização docente, o que despertou o interesse em compreender como tal referência é percebida nos estudos da área e na percepção de estudantes de Pedagogia. Segundo as representações das estudantes, os aspectos que configuram as condições para que o professor possa professar a profissão são: a especialização do saber, a formação continuada, a vinculação a um código de ética, a compreensão de que a essência da profissão do professor é ensinar e, por último, que a docência deve se constituir em um projeto de vida e que isto requer vocação. Percebe-se que as representações enunciadas não fazem referência ao aspecto associativo, ao compromisso social e ao trabalho participativo no contexto escolar, aspectos que conferem maior sentido à profissão porque contribuem com a consolidação da democracia e a justiça social. Caracterizam a profissão docente com forte componente vocacional, ancorado em responsabilidade, compromisso, dedicação e capacidade de ensinar, e, portanto, relacionado ao papel do educador e da sua atuação, especificamente em sala de aula. Parece que as representações das estudantes têm o seu enraizamento mais relacionado à idéia da profissão presente na sociedade. Tal constatação evidencia que as diretrizes que emanam da legislação ainda não ocupam um lugar central nas representações sobre a profissão.

Palavras-chave: Profissão Professor. Representações Sociais. Políticas Educacionais.

Profession of who profess? Representations about the teaching profession

Abstract

The aim of this investigation study is the teaching profession, more specifically it claims to understand the social representations about the profession and how these are relate or not with the directives that emanate from the educational policies. It has been cleared

that on the currency education legislation there is a strong reference to the teaching profession that has evoked the interest in understanding how this reference is discerned on the studies of the theme and about the discern of the students of pedagogy. According to the students representation the aspects that figures the teaching conditions are: the knowing specialization, the continuum formation, the connection to an ethic code, the comprehension that the essence of the teaching profession is teach and at last that the teaching must be a life project and for this it requires vocation. It is shown that these conditions mentioned do not take reference to the association aspect, to the social compromise and to the collective and collaborative work in the school context; these aspects have given a strong meaning to the teaching profession once they contribute to the democracy consolation and social justice. They refer to the teaching profession with a strong vocational compound based or responsibility, commitment, dedication and teaching capacity, therefore, related the teacher role and his actuation, specific in the classroom. It seems that the students' representations have its routes more related to the idea of the profession into the society. This perception evidences that the directives the come from the legislation do not occupy, widely a central concern on the professional representation.

Key words: Teaching Profession. Social Representations. Educacionais Policies.

Introdução

Na atualidade, as políticas de formação de professores parecem assumir o slogan “profissionalizar o professor”. Tal slogan remete à ideia de um trabalho que ainda não atingiu o status de profissão. Fato identificado por Evangelista e Shiroma (2003, p. 27) nos anos noventa como “voz corrente na área educacional”, apareceu ancorado à ideia do tipo “desenvolvimento profissional, valorização do magistério, profissionalidade, formação pré-profissional, desprofissionalização [...], semiprofissionalização e, mesmo, proletarização docente”.

As questões apontadas pelo slogan parecem encontrar sentido, principalmente, no campo da formação do professor, pois é de conhecimento geral que ainda existem no país muitos professores que não possuem formação superior e são os cursos superiores que, de modo geral, conferem alto status às profissões. Mas, como nos explicam D’Ávila e Veiga (2008, p. 8), “embora imbricados dialeticamente, os processos de formação e de profissionalização diferem entre si”. Assim se poderia questionar se, mesmo possuidores de diploma de curso superior (neste caso, cursos de licenciatura), os que atuam no magistério podem dizer que fazem parte de uma profissão.

A intensificação das discussões, no Brasil, sobre formação e profissionalização do professor da escola básica deu-se, principalmente, no período que antecedeu a aprovação da Lei n.º 9394/96, que incluiu a terminologia “profissionais da educação” em seus artigos 61 a 67 para denominar os professores. Na sequência, foi aprovado o Plano Nacional de Educação – Lei n.º 10.172/2001, que, ao tratar do Magistério da Educação Básica, estabelece que:

A melhoria da qualidade de ensino somente será alcançada se for promovida, ao mesmo tempo, a valorização do magistério e esta valorização somente será obtida por meio de uma política global de magistério, que implica em considerar de forma simultânea:

- a formação inicial;
- as condições de trabalho, salário e carreira;
- a formação continuada (BRASIL, 2001).

Mas embora asseguradas em legislação, as iniciativas para cumprir o que propõe o Plano não se faziam sentir. Em 2008, surge, então, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que estabelece a formação de professores e a valorização dos profissionais da educação como uma “questão urgente, estratégica e que reclama resposta nacional”, e é nesta perspectiva que o PDE “promove o desdobramento de iniciativas fulcrais levadas a termo recentemente, quais sejam: a distinção dada aos profissionais da educação, única categoria profissional com piso salarial nacional constitucionalmente assegurado (BRASIL, 2008).

O PDE faz referência, também, em relação à formação de professores, à Universidade Aberta do Brasil e ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Com esta legislação, surge a preocupação com a formação do professor em cursos a distância, isso porque, nesta modalidade de ensino, busca-se atingir um grande contingente de estudantes e o acompanhamento se torna uma tarefa difícil, e sem uma formação de qualidade a problemática não será solucionada.

Recentemente foi aprovado o Decreto n.º 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no fomento a programas de formação inicial e continuada e dá outras providências (BRASIL, 2009).

Analisando a legislação vigente, constatamos que a utilização do termo “profissional da educação” foi incorporada nas políticas educacionais e os seus mais recentes dispositivos reportam-se, em especial, à qualificação do professor, à formação inicial, à formação continuada e à melhoria da condição docente, que, sem dúvida, são as questões mais

prementes na educação básica. Entretanto, os mais recentes dispositivos da legislação educacional acerca de políticas de formação de professores, ao reportarem-se a essa denominação, voltam-se à pessoa do professor, à prática docente, à qualificação do professor, à formação inicial, à formação continuada, à mudança do perfil do professor, à melhoria da condição docente.

É importante destacar que a formação de professores (inicial e continuada) deve ter como propósito não apenas uma formação pontual, em serviço ou realizada por iniciativa própria do professor, mas uma perspectiva de continuidade, isto é, não de justaposição, conforme indica Marcelo Garcia (1999, p. 137): “o conceito de ‘desenvolvimento profissional dos professores’ pressupõe [...] uma abordagem na formação de professores que valorize o seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança” (grifos do autor). É uma abordagem, segundo o autor, que supera a forma tradicional individualista de aperfeiçoamento de professores. Também é importante assinalar que, quando se trata da profissionalização do professor, a formação deve levar em consideração um processo de formação que contribua para o desenvolvimento da profissão e do profissional na sua globalidade.

Para programar a política de formação de profissionais do magistério, conforme define o art. 12, do Decreto n.º 6.755/2009, caberá ao Ministério da Educação:

assegurar sua coerência com os processos de avaliação da educação básica e superior, os programas de livro didático, os programas de desenvolvimento da educação, além dos currículos da educação básica e as diretrizes curriculares nacionais dos cursos de licenciatura e pedagogia (BRASIL, 2009).

Observa-se, nas determinações recentes, que as políticas relativas à formação dos professores estão associadas aos processos regulatórios da avaliação. Assim, pode-se perceber uma tendência prescritiva, também de regulação, nos processos de formação e atuação dos professores, de forma que possam atuar na concretização das políticas e programas estabelecidos para a educação básica. Nesse sentido, os questionamentos que circundam a “profissão professor” estão alinhados às discussões internacionais e são apresentados nos resultados de pesquisas, os quais enfatizam a fragilidade na constituição da profissionalização face à complexificação da profissão docente.

Diferentes estudos sobre profissão docente indicam a permanente evolução das trajetórias profissionais, oriundas de uma construção sócio-histórica. A análise do percurso demonstra permanência e mudança na “profissão professor”. A reflexão aqui esboçada tem apoio em Dubar (1997) sobre a socialização docente; os caminhos percorridos pela profissionalização docente apontados por Nóvoa (1995a e b) e Roldão (2005 e 2007), que, mesmo sendo estudos do caso português, muito se assemelham ao

do Brasil; os estudos de Contreras (2002), que alertam para a importância do processo democrático da educação para o desenvolvimento profissional do professor e os estudos de Veiga (1998), Veiga e Araújo (1999), Lüdke e Boing (2004) e Penin (2008), que analisam a (des)mitificação da profissão docente, os caminhos dessa profissionalização no Brasil, bem como o “embate entre o concebido e o vivido”.

O Significado de Profissão

A questão que norteia a análise, neste artigo, retoma a pergunta que vem sendo colocada para os pesquisadores da área educacional: “De que ‘profissão’ estamos falando ao pensarmos no professor?”.

Para dar início a esta discussão, cabe apresentar, ainda que de modo breve, o sentido etimológico da palavra “profissão” e seu conceito, o que poderá contribuir para a compreensão da profissionalização e da profissionalidade docente.

Na etimologia, profissão tem origem no latim, no termo *professio*, que significa declaração, profissão, exercício, ocupação, emprego (FIRMINO, [s.d.]). O termo está hoje dicionarizado como “S. f. [...] 3. Atividade ou ocupação especializada, e que supõe determinado preparo. [...] 5. Meio de subsistência remunerada, resultante do exercício de um trabalho de um ofício” (FERREIRA, 1988, p. 531). Essa última explicação sobre profissão está alinhada à compreensão que Dubar (1997, p. 123) menciona ao se referir à profissão e profissional no sentido de atividade remunerada .

O conceito de profissão evolui, marcado pelas mudanças sociais, econômicas e culturais ocorridas ao longo da história. Desde o século XIII, ela é diferenciada de ofício ou de ocupação. Conforme explica Dubar (1997, p. 123), o termo profissão, de acordo com a sociologia das profissões, designa ao mesmo tempo:

- o conjunto dos empregos (em inglês: *occupations*) reconhecido na linguagem administrativa [...];
- as profissões liberais e sábias (em inglês: *professions*), isto é, *learned professions*, nomeadamente os médicos e os juristas.

Conforme indica o autor, a terminologia francesa inclui um terceiro termo: o de ofício (*métier*), que tem sido utilizado atualmente, em estudos sobre a profissão docente. É bom lembrar que antes da expansão das universidades, durante o século XIII, o termo ofício englobava as artes liberais e mecânicas. O trabalho dos artistas e artesãos, dos intelectuais e dos trabalhadores manuais era considerado arte, já o termo “profissão” tem sua origem na “profissão de fé” professada por estes mesmos trabalhadores, em suas corporações (DUBAR, 1997, p. 124). A “profissão de fé” no ingresso a uma categoria

profissional pode ser identificada, nos dias atuais, no juramento que os formandos realizam publicamente na cerimônia de formatura.

Com a expansão das universidades, os termos profissão e ofício passaram a ser colocados como opostos, o que demonstra Dubar (1997, p. 124):

- as “profissões” passam a ser ensinadas nas universidades, derivadas das septem artes liberais e “cujas produções pertencem mais ao espírito que às mãos”
- os “ofícios” derivados das artes mecânicas “onde as mãos trabalham mais do que a cabeça” (Rousseau). [chegando a ser denominado] no século XVIII: ‘ocupações que exigiam a utilização dos braços e que se limitavam a um número de operações mecânicas’.

A constatação dessa oposição, constatada pelo autor, é que tem levado a “um conjunto de distinções socialmente estruturantes e classificatórias” entre “profissões” e “ofícios” que se perpetuam através dos séculos, como, por exemplo: intelectuais/manuais. Mas não podemos esquecer que “ofícios” e “profissões” têm sua origem no mesmo modelo: “as corporações, isto é, corpos, confrarias e comunidades no seio dos quais seus membros estavam unidos por laços morais e por um respeito às regulamentações pormenorizadas dos seus estatutos” (p. 124).

Ao procurar mostrar o caminho das discussões sobre profissões, Dubar (1997, p. 127) informa que os “primeiros sociólogos” buscaram explicar as profissões a partir de uma prática comunitária dos ofícios, ou seja, “enraizar a relação dos homens com o seu trabalho numa perspectiva comunitária e tentar definir as condições de uma organização econômica socialmente viável”. Já na sociologia anglo-saxônica dominante fica evidente, diz o autor, com base em Boudon-Bourricaud (1982), a oposição entre “a transmissão hereditária dos estatutos e dos ofícios (acription) e a livre escolha individual das formações e das profissões (achievment)” como um dos argumentos para a superioridade das “profissões”. Nesse sentido, uma profissão “é um ofício que conseguiu que quem a pratique disponha de um monopólio sobre as atividades (...) e de um lugar na divisão do trabalho”, diz Desmarez (1986 apud Dubar, 1997, p. 139).

Nas últimas décadas, no contexto da produção flexível, as fronteiras entre as ocupações têm sido atenuadas. Ainda assim, o reconhecimento de uma profissão se constitui um desafio, principalmente, em relação a autonomia e colegialidade. Conforme D’Ávila e Sonnevile (2008, p. 26) explicam, “a autonomia refere-se à capacidade de tomar decisões e a colegialidade refere-se à união coesa entre os membros de um grupo regulados por um código comum”.

Nesse sentido, pode-se dizer que as profissões vão se constituindo e se organizando nas sociedades com uma grande carga de valores culturais e estão intimamente ligadas ao mundo do trabalho, ao movimento de empregos, das políticas e programas de formação, aos salários, o que irá definir o caminho da profissão, o prestígio e a consideração profissional.

Profissão professor

Na discussão apresentada até aqui, dos aspectos apontados fica a pergunta: como tais questões se relacionam com a profissão do professor?

Se compreender o sentido e as trajetórias das profissões é complexo, conseqüentemente, conceituar a profissão docente não é uma tarefa fácil. Lüdke e Boing (2004, p. 1161) afirmam “perceber características mais ou menos consensuais entre os especialistas no assunto, quando se trata de conceituar profissão, mas também certos traços quase incompatíveis, ao tentarmos aplicar esse conceito ao magistério”.

Em Dubar (1997, p. 130) encontra-se referência a Maurice (1972, p. 215) que, após realizar estudo comparativo entre as características das profissões, afirma: “só existe um consenso acerca dos atributos comuns a todas as profissões: a especialização do saber”. Ao lado dessas contribuições, os estudos de Roldão (2005) ajudam a compreender o que pode distinguir, sociologicamente, uma profissão de outras atividades. Para isso, a autora se valeu de um cruzamento das ideias de Gimeno Sacristán (1995), Claude Dubar (1997) e Antonio Nóvoa (1989 e 1995), que lhe permitiu identificar um conjunto de quatro descritores de profissionalidade comuns entre as análises realizadas e que nos parecem ser uma boa contribuição ao estudo da profissão docente:

- o reconhecimento social da **especificidade da função** associada à atividade (por oposição à indiferenciação);
- o **saber específico** indispensável ao desenvolvimento da atividade e sua natureza;
- o poder de decisão sobre a ação desenvolvida e conseqüente responsabilização social e pública pela mesma – dito de outro modo, o **controle** sobre a atividade e a autonomia do seu exercício;
- e a **pertença a um corpo coletivo** que partilha, regula e defende, intramuros desse coletivo, quer o exercício da função e o acesso a ela, quer a definição do saber necessário, quer naturalmente o seu poder sobre a mesma que lhe advém essencialmente do reconhecimento de um saber que o legitima (grifos do autor) (ROLDÃO, 2005, p. 109).

O questionamento novamente aflora: estariam os professores atendendo aos descritores de uma profissão indicados por Roldão (2005)?

Em relação às características que definem uma profissão, Veiga, Araújo e Kapuziniak (2005, p. 26) apontam: “o conhecimento especializado, a formação em nível superior, a autonomia, o prestígio social, o controle de qualidade e um código de ética”.

Isto posto, sabemos que o trabalhador professor possui e atua em um campo de trabalho que tem se modificado constantemente. Sofre ingerências não só das inovações tecnológicas, de ameaça de desemprego, das exigências do mundo globalizado, além de outras, mas não podemos deixar de reconhecer que a posição profissional professor ou profissão professor, como apontam Lüdke e Boing (2007, p. 1196), “continua situada em local de destaque em nossa sociedade, pela própria função que desempenha na base estrutural dessa sociedade”. E como diz Roldão (2007, p. 96), apoiada em Rodrigues (1997),

Todas as profissões que construíram ao longo do tempo o reconhecimento de um estatuto de profissionalidade plena (médicos, engenheiros, arquitetos, entre outros) se reconhecem se afirmam e são distinguidas, na representação social, pela posse de um saber próprio, distinto e exclusivo do grupo que o partilha, produz e faz circular, conhecimento esse que lhe legitima o exercício da função profissional em causa.

Com base nos aspectos apontados, perguntamos: Qual seria o traço que distingue a função, a tarefa, a responsabilidade, a expertise próprias do profissional professor?

Esta distinção se constrói a partir da profissionalização que vai conferindo uma identidade ao professor e esta se constitui, segundo Brzezinski (2008, p. 1150), no interior da categoria com alguns traços específicos, tais como:

a) possuir conhecimento e saberes, dominar procedimentos metodológicos e ter habilidades adquiridos em sua formação inicial e continuada; b) pautar-se por um código deontológico que lhe assegure uma postura ética; c) dedicar-se integralmente ao magistério; d) afiliar-se e participar efetivamente de entidades científicas e sindicais; e) reconhecer a importância dos procedimentos de avaliação e submeter-se a eles para acesso à profissão e durante o exercício profissional; f) engajar-se na luta pela valorização da profissão-professor.

Segundo Roldão (2005, p. 115-116), nesses estudos sobre a profissão docente, o ensinar é o que é específico do profissional professor, não “como o distribuidor de um saber restrito [...mas] eles se constituem como indispensáveis porque são – ou devem ser – os que fazem os outros (que hoje são todos os cidadãos) aprender um saber que socialmente se considera que lhes é necessário” (grifos nossos).

Contreras (2002), ao discutir a “Autonomia Docente”, retoma questões fundamentais aos estudos e slogans sobre profissionalizar o professor, principalmente ao apresentar as

diferentes formas do que significa ser profissional. Complementa esta discussão ao apresentar três aspectos relacionados à profissionalidade do professor: professor como técnico, ensino como uma profissão de caráter reflexivo e professor como intelectual crítico (p. 25). Ao discutir a profissionalização e desprofissionalização em Educação, Contreras (2002, p. 56-57) apresenta, na explicação, características relacionadas às profissões em geral, segundo Hoyle (1980, p. 45)

- Uma profissão é uma ocupação que realiza uma função social crucial.
- O exercício desta função requer um grau considerável de destreza.
- Esta destreza ou habilidade é exercida em situações que não são totalmente rotineiras, mas nas quais há que manipular problemas e situações novas.
- Por conseguinte, embora o conhecimento adquirido por meio da experiência seja importante, este saber prescrito é insuficiente para atender as demandas, e os profissionais deverão dispor de um corpo de conhecimentos sistemáticos.
- A aquisição desse corpo de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades específicas requer um período prolongado de educação superior.
- Esse período de educação e treinamento supõe também um processo de socialização dos valores profissionais.
- Estes valores tendem a centrar-se na predominância dos interesses dos clientes e em alguma medida tornam-se explícitos em um código ético.
- Como as destrezas baseadas no conhecimento são exercidas em situações não rotineiras, é essencial para o profissional ter a liberdade para realizar seus próprios juízos com respeito à prática apropriada.
- Como a prática profissional é tão especializada, a categoria profissional como organização deve ser ouvida na definição das políticas públicas relativas a sua especialidade. Também deve ter um alto grau de controle sobre o exercício das responsabilidades profissionais e um alto grau de autonomia em relação ao Estado.
- A formação prolongada, a responsabilidade e sua orientação ao cliente estão necessariamente recompensadas com um alto prestígio e um alto nível de remuneração.

Na configuração da profissão do professor, dos aspectos relacionados, destaca-se a função social, a atividade exercida em situações que não são totalmente rotineiras, dispor de um corpo de conhecimentos sistemáticos, o que, por sua vez, requer um período prolongado de educação superior e supõe um processo de socialização dos valores profissionais, sendo essencial ao profissional ter a liberdade para realizar seus próprios juízos com respeito à prática. Em especial, cabe destacar a participação dos professores na definição das políticas públicas e a autonomia profissional, como mostra Hoyle (1980), segundo Contreras (2002).

As representações sobre a profissão do professor, na contemporaneidade, podem ser mais bem compreendidas se analisadas na perspectiva histórica de sua configuração.

O traço que identifica no professor um vocacionado se deve às origens dessa ocupação. Nóvoa (1995a, p. 15) situa a gênese da profissão no século XVI no seio de congregações religiosas que se transformaram em “verdadeiras congregações docentes”.

Tal traço, que relaciona profissão de professor à vocação, adquiriu uma especificidade – o ensino – na segunda metade do século XVIII. Num contexto em que eram estabelecidas lutas por democratização pela burguesia revolucionária, a profissão professor inseriu-se num processo de secularização e estatização do ensino, passando a ser controlada pelo Estado, mas o “modelo do professor continua muito próximo do modelo do padre”, diz Nóvoa (1995b, p. 15). Paralelamente ao processo de estatização, observou-se, no século XVIII, a “emergência do professor como sujeito do ensino”, que segundo Penin (2008, p. 646), foi um

[...] dos marcos da epistemologização da área da pedagogia, assim como também se constituíram marcos a definição de um lugar para o ensino a ser ministrado – a escola – e as atividades examinatórias. Todos esses marcos se organizaram ao redor do primeiro dos paradigmas do ensino, o método, definido no século XVII por Comenius.

Essa definição do professor como sujeito do ensino passou a exigir uma formação específica para o exercício da profissão, o que significa, segundo a autora, o início da profissionalização do professor. O processo de profissionalização do professor no Brasil, como mostra Penin (2008), deu-se de forma inversa ao da criação das instituições de ensino. Primeiro, criaram-se os cursos superiores, depois, os cursos preparatórios para ingresso no ensino superior e, por último, as escolas de primeiras letras. Já a profissionalização do professor para trabalhar nessas instituições teve início com a preparação dos professores primários, bem depois os do secundário e até hoje continuam as polêmicas e resistências em relação a como deverá ser organizada a formação do professor para o ensino superior.

Essas questões contribuem para que perdure a representação de desprofissionalização relacionada à profissão do professor. Nesse sentido, a não exigência de qualificação, de formação específica para a atividade docente no ensino superior reforça a representação existente. Para o exercício da profissão no ensino superior, é especificada apenas a titulação, indicando os percentuais de mestres e doutores, de preferência na área específica do curso. Aqui se apresenta um contrassenso, pois, embora o professor da educação superior seja detentor de um prestígio maior e receba melhores salários, não lhe é “exigida” formação pedagógica. Isso parece assumir a representação da profissão do professor como ocupação não profissional, como não sendo trabalho. Exemplo disso são as perguntas feitas ao professor, indagando-lhe se além de dar aula ele trabalha.

Após meio século marcado por mudanças relacionadas à profissão do professor, não se pode esquecer que ela realmente “não mudou”, ela apenas desvinculou-se do poder da Igreja e passou ao poder do Estado. Assim, tem-se o século XIX marcado pela imagem do professor voltada ao “apostolado e ao sacerdócio, com a humildade e a obediência devidas aos funcionários públicos” (NÓVOA, 1995a, p. 16). A imagem da profissão docente marcada pela indefinição é ressaltada em Nóvoa (1995b, p. 19):

não são burgueses, mas também não são povo; [...] não podem ter uma vida miserável, mas devem evitar toda a ostentação; não exercem o seu trabalho com independência, mas é útil que usufruam de alguma autonomia etc. são questões que se acentuam com a feminilização do magistério.

Nóvoa (1995b, p. 22-30) sistematiza um processo de análise da profissão do professor, apresentando quatro aspectos: 1. o exercício da atividade docente como ocupação principal; 2. os professores como detentores de sua licença oficial; 3. criação de instituições específicas para a formação de professores; 4. participação em associações profissionais de professores de organização do coletivo e de reivindicações em defesa dos professores. Essas etapas propostas por Nóvoa (1995b) ainda se manifestam na atualidade, no cenário educacional brasileiro, do qual podem ser ressaltados os aspectos a seguir analisados.

Primeiro aspecto – É importante que os professores exerçam a atividade docente como ocupação principal, pois não podemos mais continuar com professores “itinerantes”, que, para melhorar o salário, trabalham em duas, três e até quatro escolas em um só dia. Ou, ainda, eles atuam nos três turnos: manhã, tarde e noite. São necessárias a estabilização profissional e a reorganização no interior das escolas. É preciso incentivar uma maior identificação entre o professor e a escola. Isso só será possível pelo aumento da permanência do professor no espaço escolar e pela possibilidade de permanência do professor para além do tempo das aulas no espaço escolar para o desenvolvimento de atividades de pensar o trabalho docente.

Todos estes aspectos são apontados, também, por Sampaio e Marin (2004, p. 1216), ao apresentarem uma discussão sobre a precarização do trabalho docente a partir da análise de situações como rotatividade e itinerância dos professores.

O salário vem sendo apontado também como fator de precarização do trabalho docente, pois estudos da UNESCO (2004 – tabela 1) mostram indicadores da pauperização profissional e pessoal dos professores entre vida e trabalho.

Observa-se na tabela 1 que, em relação às atividades que caracterizam as preferências culturais dos professores, fica nítido que, entre os aspectos relacionados ao estudo, à participação em cursos, ao hábito de leitura, sobressai-se a opção “às vezes”, o que causa

estranheza numa profissão em que a busca pelo conhecimento deve ser contínua, pois é inerente à atividade cotidiana. Não menos preocupantes são os aspectos relacionados a atividades de lazer que, de modo geral, são indicados na opção “nunca”. Os dados apresentados permitem várias análises e, entre estas, pode estar a condição salarial, a dificuldade de ausentar-se no trabalho, enfim, a política educacional que norteia a profissão docente no país.

Tabela 1 – Proporção de professores, segundo a frequência de atividades que atestam suas preferências culturais – 2002

Tipo de atividade	Frequência de atividades				Total
	Habitualmente /sempre	Às vezes	Alguma vez no passado	Nunca	
Participa de seminários de especialização	16,9	54,9	16,8	11,4	100,0
Lê revistas especializadas em educação	47,9	46,5	3,2	2,3	100,0
Fotocopia materiais	44,5	43,2	5,3	6,9	100,0
Lê materiais de estudo ou Formação	52,0	41,0	3,5	3,5	100,0
Estuda ou pratica idiomas estrangeiros	14,7	15,7	28,3	41,3	100,0
Compra livros (não didáticos)	22,9	58,5	12	6,5	100,0
Lê livros de ficção	11,7	38,7	20,2	29,4	100,0
Frequenta a biblioteca	33,3	52,9	9,4	4,3	100,0
Grava músicas	14,0	41,2	16,6	28,3	100,0
Compra CD ou fitas cassetes	33,1	54,9	5,6	6,4	100,0
Estuda ou ensaia teatro	4,1	11,1	18,7	66,1	100,0
Pinta ou aprende a esculpir	6,1	12,2	16	65,7	100,0
Pratica ou aprende danças	8,0	20,1	22,2	49,6	100,0
Estuda ou faz algum artesanato	12,8	21,1	18,3	47,7	100,0
Vê jogos de futebol na televisão	20,4	48,7	7,4	23,5	100,0
Tira fotografias	23,7	60,5	8,2	7,6	100,0

Fonte: UNESCO, *Pesquisa de Professores, 2004 – Tabela 48.*

Lüdke e Boing (2004) apontam também, ao discutir profissão docente, os estudos de Isambert-Jamati e Tanguy (1990), que trazem a ideia de ‘desprofissionalização’ do professor e “de se considerar a atuação dos professores dentro de um sistema subordinado à regularização do Estado, o que impõe limites a sua autonomia como grupo ocupacional” (p. 1164).

Além disso, destacam as diferenças de interesses entre os grupos de professores não só pelos níveis de ensino em que atuam, mas pelas separações entre os interesses das diferentes disciplinas, além de diferentes exigências de formação. Somam-se aos aspectos apontados

a subordinação estrita a normas e diretrizes do Ministério da Educação e de seus órgãos [... o que] explica grande parte da falta de autonomia de um grupo ocupacional, distante da situação de independência de um grupo profissional, que se autodetermina, se autocontrola ao desenvolvimento (LÜDKE; BOING, 2004, p. 1165) (grifos nossos).

O segundo aspecto proposto por Nóvoa (1995b) é que os professores deveriam ser detentores de uma licença oficial, ou seja, eles possuem o estabelecimento de um suporte legal para o exercício da atividade docente e que funciona com elemento de controle e defesa.

O terceiro aspecto refere-se a criação de instituições específicas para a formação de professores, mas somente isso não basta, é preciso que a formação esteja pautada em concepções que possam dar conta da complexidade da profissão e, neste caso, conforme Brzezinski (2008, p. 1141-1142), é fundamental adotar como concepção para formação de professores um paradigma fundamentado na concepção histórico-social, ou seja, a concepção adotada pelas entidades da educação (ANFOPE, ANPED, ANPAE, CEDES e FORUNDIR). Ela indica que este paradigma “leva em conta as transformações sociais, das forças produtivas e do mundo do trabalho, transformações estas que, dialeticamente, provocam mudanças no papel social atribuído ao professor”. Significa, nesta perspectiva, que a formação do professor, segundo a autora, é entendida, como

[...] um processo marcado pela complexidade do conhecimento, pela crítica, pela reflexão-ação, pela criatividade, pelo reconhecimento da identidade cultural dos envolvidos nos processos formativos e pelas relações estabelecidas na mediação entre formadores e aprendentes.

Fixar diretrizes e bases para a educação nacional significa, de acordo com Saviani (1999, p. 1), “estabelecer metas e parâmetros de organização da educação a serem seguidos pela totalidade de uma nação determinada, [...] implica compreender como a educação se constitui e se desenvolve historicamente”, isto se torna particularmente importante quando se trata da formação de professores para a educação básica.

Sabe-se, também, que esta não é tarefa simples, pois, atualmente, alguns dilemas circundam a ação de ensinar, o que Nóvoa (2002, p. 23-28; 2008, p. 227-233) denominou de: dilema da comunidade, o qual exige do professor o “saber relacionar e saber

relacionar-se”, com a abertura das escolas às comunidades locais, além de outras instituições culturais e científicas, chamando os professores a uma intervenção política além da técnica; o dilema da autonomia, com as propostas de organização do espaço/tempo escolar dentro de uma lógica de colegialidade, o que faz com que o professor se volte ao “saber organizar e saber organizar-se”, exigindo estudos em torno dos processos avaliativos que têm se posicionado mais como instrumento de regulação do trabalho do professor, principalmente nas políticas educacionais, e, por último, o dilema do conhecimento, dentro de uma proposta de reflexão dos professores sobre seu trabalho, exigindo-se que eles passem a “saber analisar e analisar-se”. Nóvoa ainda enfatiza (2008, p. 228) ser “no trabalho de reflexão individual e coletiva que eles [os professores] encontrarão os meios necessários ao desenvolvimento profissional” (grifos nossos).

Assim, as discussões sobre o professor reflexivo, que foi um dos “modismos” do final do século XX, têm recebido várias críticas quando tal proposição é decorrente de abordagens que estão focalizadas numa reflexão que considera a prática pedagógica em si mesma, sem relação com as políticas públicas definidas para o país e sem considerar o contexto social e econômico em que tais políticas são formuladas. Esse posicionamento é também o sentido da reflexão proposto por Nóvoa (1995b) ao considerar que o professor não mais poderá ver os problemas do ensinar ou das relações inter e intraescolar como sendo apenas uma questão individual, mas do coletivo da equipe escolar, e, nesta perspectiva, deve contemplar, também, a própria organização educacional dos sistemas escolares sem se esquecer da legislação de ensino e de uma análise do contexto social, econômico e cultural do país. Em síntese, para refletir, como explicitam Zeichner e Liston (1996) apud Zeichner (2003, p. 47), é fundamental “o conhecimento da matéria, a capacidade de ensinar, o conhecimento dos alunos e o conhecimento dos aspectos sociais e políticos do ensino”.

É nesse sentido que se justifica a formação e atuação reflexiva dos professores, vinculada, como diz Zeichner (2003, p. 46-47), “à luta por mais justiça social” e como um processo que de algum modo poderá colocar “a qualidade da educação à disposição dos alunos de diferentes estratos”. Essa reflexão a ser realizada pelo professor que o leva a “saber analisar e analisar-se” é, inevitavelmente, como aponta Zeichner, apoiado em Stephen Kemmis (1985), um ato político capaz de acelerar ou retardar a realização de uma sociedade mais humana, justa e satisfatória.

O quarto aspecto indicado por Nóvoa (1995b) refere-se à participação em associações profissionais de professores que desempenham papel importante na organização do coletivo e das reivindicações em defesa dos professores.

A capacidade associativa dos professores é extremamente frágil. A categoria profissional é segmentada entre os níveis de ensino, nas diferentes mantenedoras, nas diversas escolas e numa mesma escola. Os professores estão sós, embora componham o grupo profissional mais numeroso no país. Este aspecto da profissão do professor ressaltado por Nóvoa (1995b, p. 21) indica que a “afirmação profissional dos professores é um percurso repleto de lutas e conflitos, de hesitações e de recuos”. Além de que, “o movimento associativo docente tem uma história de poucos consensos e de muitas divisões”.

Esses quatro aspectos da proposta de Nóvoa (1995b, p.22-30) precisam ser analisados sempre a partir de duas dimensões: um conjunto de conhecimentos e técnicas necessários ao professor e um conjunto de normas e de valores que regem o cotidiano escolar sem desconsiderar o contexto social e econômico e as políticas educacionais.

Vários autores, ao analisarem a trajetória da profissão do professor no Brasil, no momento atual, apontam para a desprofissionalização, proletarização, precarização, chegando à mercadorização do magistério, tendo como “imagem fundo” as políticas educacionais do final do século passado e início deste. Dentre eles, destacamos Veiga (1998), Veiga e Araújo (1999), Lüdke e Boing (2004 e 2007), Oliveira (2004), Sampaio e Marin (2004), Penin (2008), Ens e Both (2009), Ens, Gisi e Eyng (2009). Além desses autores, Contreras (2002), Roldão (2005), Tedesco e Fanfani (2004), Tenti Fanfani (2006 e 2007) constata em seus estudos que a profissionalidade atribuída ao professor ainda pode ser considerada uma semiprofissionalidade.

Ao retomar a análise sobre o que constitui uma profissão, Dubar (1997), Contreras (2002) e Roldão (2007), Brzezinski (2008) destacam, entre os aspectos, o domínio de um saber específico. Nesse sentido, a docência pode ser considerada uma profissão, conforme constata Martínez (2003). Segundo a autora, a compreensão de profissionalismo tem relação com ser possuidor de um conhecimento específico do seu processo de trabalho. Assim, o fato de os professores serem submetidos à desqualificação e proletarização não significaria desprofissionalização. Por outro lado, quanto ao poder de decisão, autonomia e capacidade de organização do coletivo docente, exige-se uma longa caminhada na consolidação da profissão.

Profissão Professor na Representação de estudantes de Pedagogia

A contribuição do aporte das representações sociais para os estudos voltados à área da educação vem sendo destacado desde a década de 1990 por Marková (2006, p. 53), principalmente nos estudos dos “fenômenos que tiveram efeitos fundamentais no pensamento social”, o que é reafirmado por Jodelet (2007, p. 13) ao dizer “o campo da

educação tem se mostrado um nos quais o uso do modelo das representações sociais e de suas diversas metodologias é mais fértil”.

A escolha desta teoria para análise das representações de estudantes de pedagogia sobre “profissão professor” torna-se adequada, pois, como explica Jodelet (2001, p. 22), as representações sociais são “[...] uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, que tem um objetivo prático e concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. Assim, a percepção sobre a trajetória histórica da profissão, os traços enfatizados na literatura acerca da constituição da identidade docente resultam e produzem as representações sociais. Além disso, constata-se que a teoria das representações sociais, segundo Marková (2006, p. 243), “pressupõe que os conteúdos e os significados das representações sociais são estruturados, e que o objetivo da teoria é o de identificar, descrever e analisar estes conteúdos e estes significados estruturados”. Não se pode esquecer, também, que “as pessoas são capazes, de fato, de usar diferentes modos de pensamento e diferentes representações, de acordo com o grupo específico ao qual pertencem, ao contexto em que estão no momento” (MOSCOVICI, 2003, p. 328). É fundamental lembrar que “muitos elementos que determinam a construção das representações se encontram fora do alcance, da vontade e do poder dos indivíduos” (SOUZA et al., 2007, p. 99-100).

É nesse sentido que as representações sociais sobre a profissão do professor por estudantes de pedagogia podem contribuir para compreender até que ponto os aspectos relacionados à profissão docente são incorporados pelos futuros profissionais professores. Nesse estudo, foram analisados os dados coletados, mediante entrevistas estruturadas, abrangendo 15 alunas do 4.º período do curso de Pedagogia, selecionadas entre os 64 alunos que participaram da 1.ª fase da pesquisa realizada em conjunto com o CIERS-Ed¹. A representação desse grupo é notadamente importante após a homologação das Diretrizes Curriculares de Pedagogia – licenciatura (Resolução número 01/2006) que estabelecem a formação do pedagogo para o exercício da docência.

As representações das estudantes revelaram características da profissão que aparecem relacionadas, principalmente, com: vocação, responsabilidade, dedicação, ser capacitado, ter diálogo, compromisso e amor.

Algumas das respostas ilustram tais características, que podem ser relacionadas à discussão sobre os traços constitutivos de uma profissão.

Um primeiro aspecto se refere à afirmação de que “o único atributo comum a todas as profissões é a **especialização do saber**” ou o “saber específico” indispensável ao desenvolvimento do trabalho do professor. A indicação referente a esse atributo

¹ O grupo do CIERS-Ed. (Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade-Educação) sediado na Fundação Carlos Chagas

necessário ao exercício da profissão, nas representações das estudantes, aparece como: “ser capacitado”, “**ter capacidade, ser capacitado**”, “**procurar se capacitar**”, “**ser bem capacitado no que está fazendo**”, “**exige o estudo**” e “**tem que ter um aprendizado**”.

O Educador [...] **tem que ser capacitado**, tem que ser companheiro para ele ter responsabilidade no ensinar. (Estudante 1)

A **profissão** [...] exige uma responsabilidade, **ter capacidade, ser capacitado**. (Estudante 15)

Bom, na profissão eu penso que [...] tem que ter dedicação, tem que ser companheiro e também tem que **procurar se capacitar, ser bem capacitado no que está fazendo**, na profissão. (Estudante 2)

... eu relacionei educação com **profissão**, compromisso, estudo, responsabilidade, sabedoria, porque eu entendo que a educação tem que ser vista como uma profissão também, que exige como em outras áreas o compromisso, **exige o estudo**, exige responsabilidade, tem que desenvolver essa responsabilidade e também me proporcionar sabedoria. (Estudante 3)

Profissão é complicado. Para você ser um profissional, **tem que ter um aprendizado**, tem que ter certa atenção, principalmente com a educação, a disciplina. (Estudante 14)

Nessas representações, há referência à capacitação, decorrente da formação para o exercício da profissão, sem distinguir formação inicial ou continuada. Contudo, em duas respostas, é possível inferir a necessidade da formação continuada na profissão do professor. Assim, outro aspecto mencionado como constitutivo da profissão professor é a formação continuada.

Na educação ela **requer que se esteja sempre em aprendizagem**, que se tenha disciplina, que se esteja sempre estudando. Por que ela é uma **profissão** que requer atenção. (Estudante 11)

Responsabilidade com relação **à profissão**. Porque eu acho que se você está trabalhando numa determinada área, você deve ser capacitado, **estar sempre se desenvolvendo, fazendo cursos** [...]. (Estudante 13)

Um terceiro aspecto presente nas representações, que está vinculado a um código de ética, parece relacionado ao compromisso, responsabilidade, dedicação profissional, bastante ressaltado nas respostas em conformidade com estudos como os de Brzezinski (2008) e Roldão(2007).

Na **profissão** temos que ter o **compromisso** com o que se está fazendo, além de responsabilidade e dedicação. (Estudante 10)

Um profissional da educação, o educador tem que ter vocação, amor, **dedicação, compreensão, paciência, compromisso e responsabilidade.** (Estudante 4)
...deve ter um **compromisso** com a profissão, **respeito** pelos alunos [...]. Ele deve ter paciência e alegria para ensinar. (Estudante 13)

O quarto traço se refere à compreensão de que a essência da profissão do professor é ensinar, em conformidade com os estudos de Zeichner (2003), indicando ser fundamental “o conhecimento da matéria, a capacidade de ensinar, o conhecimento dos alunos e o conhecimento dos aspectos sociais e políticos do ensino”. Roldão (2005-2007) e Ludke e Boing (2007) também consideram que é nesse caminho que se move a profissão docente.

O primeiro eu optei pela **profissão** porque **a profissão do docente é “ensinar”**, o profissional tem que ter paciência, sabedoria, disciplina e diálogo com os alunos. (Estudante 5)
Dedicação na profissão. Porque eu acho que o professor deve ser dedicado, **deve ajudar seus alunos, na compreensão dos estudos, das disciplinas**, para que isso possa colaborar na formação do aluno, para a vida. (Estudante 13)

E complementa...

amor à **profissão**, porque eu acho que o professor, por não estar só na sala de aula, ele deve gostar dos seus alunos, gostar do que faz, deve ser companheiro, ele **deve dar atenção não só aos problemas que as crianças, os alunos têm na sala de aula, mas também procurar ajudar nos problemas que estão acontecendo fora da sala de aula.** Ter muito diálogo com seus alunos para tentar suprir as necessidades e as angústias desses alunos. (Estudante 13)

O quinto aspecto indica que a profissão deve se constituir em um projeto de vida, para o qual se deve ser vocacionado. Esse traço parece fundamental para que sejam superadas as improvisações, as vinculações temporárias, que consideram o magistério uma atividade secundária.

A **profissão é um objetivo que você tem na vida**, seria uma missão que se tem para cumprir na vida, seria sua profissão, algo que te realize pessoalmente, seriam qualidades que um profissional tem que ter. A **profissão** [...] exige uma responsabilidade, ter capacidade, ser capacitado, ele tem que desenvolver o diálogo, ter também a vocação, porque professor que é “empregado está cheio por aí”. (Aluna 15)
Bom, na **profissão** eu penso que tem que ter vocação para a profissão [do professor], dedicação, tem que ser companheiro e também tem que procurar se capacitar, ser bem capacitado no que está fazendo, na profissão. (Aluna 2)

Mais um aspecto apontado pelas estudantes mostra a objetivação e ancoragem de seus depoimentos em situações mostradas por Nóvoa (1995 a e b), em seus estudos sobre os caminhos da profissão professor, e por Tenti Fanfani (2006 e 2007), sobre perspectivas da profissionalização docente.

Para Tenti Fanfani (2006, p. 139), “as mudanças da sociedade e das condições organizacionais do trabalho docente têm colocado em crise a identidade do professor e esta profissão”. No entanto, explica o autor, “o componente vocacional desse ofício se nega a desaparecer, pois se pode dizer que ele se redefine em função das realidades contemporâneas”.

Neste caso, explica o autor, não se toma a vocação na sua definição clássica, como uma missão e componente da gratuidade, desinteresse e sacrifício, mas como um trabalho que uma pessoa realiza e que exigem dela competências técnicas e éticas de compromisso, respeito, cuidado com o outro, neste caso, o aluno. Complementa que “este elemento não racional” da profissão professor deve ser incorporado na definição de uma nova profissão professor (p.139). Porém, a “combinação entre vocação, profissionalização e consciência da dimensão política do trabalho docente não deixa de ser ambiciosa e ao mesmo tempo contraditória” (2007, p. 270).

Considerações Finais

Nas representações das estudantes de Pedagogia, observa-se uma grande preocupação em qualificar a profissão, atribuindo certos requisitos e demonstrando que é preciso ser capacitado, estudar, mas isso não é considerado suficiente. Exige-se, na percepção delas, um conjunto de atributos que conferem maior sentido à profissão, como responsabilidade, compromisso, dedicação.

Assim, é possível concluir que os aspectos que configuram as condições para que o professor possa professar a profissão, segundo as representações das estudantes, requer: a especialização do saber; a formação continuada; vinculação a um código de ética; a compreensão de que a essência da profissão do professor é ensinar; a docência se constituir em um projeto de vida, que requer vocação.

Percebe-se que as representações enunciadas não fazem referência ao aspecto associativo, fator fundamental e indispensável ao desenvolvimento e autonomia profissional, uma vez que esse permite a conquista de melhores condições de trabalho e fortalecimento da profissão. E, ainda, não há referência ao compromisso social e ao trabalho participativo no contexto escolar, aspectos que conferem maior sentido à profissão porque contribuem com a consolidação da democracia e a justiça social.

Em especial, a análise dos dados mostra que, para as participantes, o que caracteriza a profissão docente tem forte componente vocacional, ancorado em responsabilidade, compromisso, dedicação e capacidade de ensinar, portanto, relacionado ao papel do educador e da sua atuação, especificamente, em sala de aula, não se evidenciando, ainda, atribuição de significado às inúmeras atribuições da profissão na atualidade. Tal constatação evidencia que as diretrizes que emanam da legislação ainda não ocupam um lugar central nas representações sobre a profissão docente.

Referências

- BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Diário Oficial da União, Brasília – DF, ano 146, n. 21, sexta-feira, p.1-2, 30 de janeiro de 2009.
- BRASIL. Leis e Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9394/96, de 20 dez. 1996. Diário Oficial da União, Brasília, ano 134, n. 248, p. 27833-27841, dez. 1996. Art. 61 a 67. Seção 1.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução 01 de maio de 2006. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 15 maio 2009.
- BRZEZINSKI, Iria. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. Educação & Sociedade, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1139-1166, set./dez., 2008.
- CONTRERAS, José. A autonomia de professores. São Paulo: Cortez, 2002.
- D'ÁVILA, Cristina Maria; SONNEVILLE, Jacques. Trilhas percorridas na formação de professores: da epistemologia da prática à fenomenologia existencial. In: VEIGA, Ilma Passos A.; D'ÁVILA, Cristina (Org.). Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas: Papirus, 2008.
- D'ÁVILA, Cristina Maria; VEIGA, Ilma Passos A. Apresentação. In: VEIGA, Ilma Passos A.; D'ÁVILA, Cristina (Org.). Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas: Papirus, 2008.
- DUBAR, Claude. A socialização: construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto, 1997.
- ENS, Romilda Teodora; EYNG, Ana Maria; GISI, Maria Lourdes. As políticas educacionais e a constituição da representação social do trabalho docente: a percepção de alunos de pedagogia. In: SOUZA, Clarilza Prado de; PARDAL, Luis. Representações sociais de alunos de pedagogia e licenciatura sobre o trabalho docente. Aveiro: Univ. Aveiro, 2009.
- ENS, Romilda Teodora; BOTH, Laura Garbini. Políticas educacionais e trabalho docente na Rede ESTRADO em 2006. Cadernos de Pesquisa: pensamento educacional

- Administração da educação e políticas educacionais: justiça e desigualdades. Curitiba, n.7, 2009. (No prelo).
- EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida. Profissionalização: da palavra à política. In: MORAES, Maria Célia; PACHECO, José Augusto; EVANGELISTA, Olinda (Org.). Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares. Porto: Porto, 2003.
- FIRMINO, Nicolau. Dicionário latino-português. São Paulo: Melhoramentos, [s.d.].
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Dicionário Aurélio básico da língua portuguesa. São Paulo: Nova Fronteira, 1988.
- JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: Denise Jodelet (Org.). Representações sociais. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.
- JODELET, Denise. Contribuições das representações sociais para a análise das relações entre educação e trabalho. In: PARDAL, L. et. al. (Org.). Educação e trabalho: representações, competências e trajetórias. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2007.
- LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docente. Educação & Sociedade, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004.
- LÜDKE, M.; BOING, L. A. O trabalho docente nas páginas de Educação & Sociedade em seus (quase) 100 números. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1179-1201, out. 2007.
- MARCELO GARCIA, Carlos. Formação de professores: para uma mudança educativa. Porto: Porto, 1999.
- MARKOVÁ, Ivana. Dialogicidade e representações sociais: as dinâmicas da mente. Tradução de Hélio Magri Filho. Petrópolis: Vozes, 2006.
- MARTÍNEZ, Deolidia. Estudos do trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- MOSCOVICI, Serge. Representações sociais: investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2003.
- NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Coord.). Os professores e a sua formação. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995a.
- NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). Profissão professor. Porto: Porto, 1995b.
- NÓVOA, António. Formação de professores e trabalho pedagógico. Lisboa: EDUCA, 2002.
- NÓVOA, António. Os professores e o 'novo' espaço público da educação. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. (Org.). O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2008.

- OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.
- PENIN, Sonia Terezinha de Sousa. Profissionalidade: o embate entre o concebido e o vivido. In: EGGERT, Edla et al. *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores*. Porto Alegre: ediPUCRS, 2008.
- ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análise: especificidades do ensino superior e não superior. *Nuances: estudos sobre educação, Presidente Prudente: UNESP*, ano XI, v. 12, n. 13, p. 105-126, jan./dez. 2005.
- ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, Brasília, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007.
- SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 25, n 89, p. 1203-1225, set./dez. 2004.
- SOUZA, C. P. de et. al. As representações sociais da escola do passado: memória, identidade e trajetórias profissionais de professores. In: PARDAL, L. et al. (Org.). *Educação e trabalho: representações, competências e trajetórias*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2007.
- TEDESCO, Juan Carlos; TENTI FANFANI, Emílio. Nuevos maestros para nuevos estudiantes. In: PREAL-Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. Chile: Editorial San Marino, 2004.
- TENTI FANFANI, Emílio. Profesionalización docente: consideraciones sociológicas. In: _____. *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión em el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2006.
- TENTI FANFANI, Emílio. La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Peru y Uruguay. 1. ed. 1. reimpr. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2007.
- UNESCO. O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam. São Paulo: Moderna, 2004.
- VEIGA, Ilma P. A. (Org.). *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas: Papirus, 1998.
- VEIGA, Ilma P. A.; ARAÚJO, José Carlos S. Reflexões sobre o projeto ético para os profissionais da educação. In: VEIGA, Ilma P. A. (Org.). *Desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas: Papirus, 1998.
- VEIGA, Ilma P. A.; ARAÚJO, José Carlos; KAPUZINIÁK, Celia. *Docência I: uma construção ético-profissional*. Campinas: Papirus, 2005.

ZEICHNER, Kenneth M. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: BARBOSA, Raquel L. Leite. (Org.). Formação de educadores: desafios e perspectivas. São Paulo: Ed. UNESP, 2003.

Apresentado ao Conselho Editorial em 30/07/2009 aprovado em 27/09/2009