REFORMAS EDUCATIVAS E TRABALHO DOCENTE: VALORIZAÇÃO OU PRECARIZAÇÃO?

Melânia Mendonça Rodrigues – UFCG
melania.r@uol.com.br

INTRODUÇÃO

O presente trabalho reúne algumas conclusões obtidas em dois projetos de pesquisa: o primeiro[1], desenvolvido no período de 2004 a 2006, traçou o perfil da educação pública municipal, nos 34 (trinta e quatro) municípios constituintes da 3ª Região de Ensino do Estado da Paraíba, no período 1997-2005, buscando identificar limites e possibilidades da instância municipal como espaço de democratização da educação, considerando as dimensões: acesso à escola, acesso ao conhecimento e gestão. Na segunda dimensão, levantaram-se dados acerca da formação e de aspectos da profissionalização dos professores do ensino fundamental.

O segundo projeto, realizado no período de maio de 2007 a abril de 2008[2], norteou-se pelo objetivo geral de "refletir sobre o trabalho docente, considerando a unidade dos seus elementos constituintes, a formação e a profissionalização, no atual estágio do capitalismo e no contexto das reformas educacionais em curso no país" (RODRIGUES, 2007, p. 8). Mais especificamente, o projeto buscou identificar a configuração e as concepções referentes ao trabalho docente e ao processo de formação profissional, junto aos alunos do Curso de Pedagogia/CH vinculados ao Programa Estudante Convênio – Rede Pública (PEC-RP)[3].

Os dados colhidos nos dois projetos, ora apresentados, ao tempo em que refletem uma primeira aproximação a esse objeto, constituem elementos a partir dos quais se organiza, no momento, um novo projeto de

[1] Trata-se da pesquisa *Educação municipal e democratização: um perfil*, apoiada pelo CNPQ , no âmbito do Programa Primeiros Projetos (CNPQ/FAPESQ-PB) e do PIBIC/UFCG.
[2] Projeto de pesquisa *Trabalho docente: um olhar, a partir do curso de Pedagogia do Centro de Humanidades*, apoiado pelo PROLICEN – UFCG.
[3] Programa implementado, de 1998 a 2007, pela Universidade Federal de Campina Grande, com o objetivo de propiciar uma formação, no nível superior, a professores em efetivo exercício do magistério na educação básica, nas redes públicas de ensino.

pesquisa, intentando aprofundar a reflexão sobre o processo de precarização do trabalho docente, mediante suas manifestações concretas nas redes de ensino em que os alunos do Curso de Pedagogia/CH/UFCG exercem o magistério.

Pretende-se, ao desenvolver tais pesquisas, contribuir com a retomada dos estudos inscritos no campo do trabalho docente, temática bastante discutida nos anos de 1980, mas relegada a um segundo plano a partir da segunda metade da década de 1990, quando as questões relativas à formação assumem o primeiro plano.

"UM PASSO À FRENTE..."

No Brasil da segunda metade da década de 1970 e dos anos 1980, a organização – ou reorganização – de entidades representativas dos mais diversos grupos sociais[4] marca o surgimento – ou ressurgimento – de novos sujeitos políticos coletivos. Expressão do fortalecimento da sociedade civil, esses novos sujeitos políticos instauram um claro enfrentamento com o regime ditatorial instaurado no país desde 1964, em defesa de uma democracia substantiva, calcada na igualdade econômico-social e na participação política das massas populares (ALMEIDA, 1997).

Assim, ainda quando, ao final da década dos 1980 e início dos 1990, no âmbito internacional, a ofensiva neoliberal experimenta seu momento privilegiado como pretenso pensamento único e o signo da crise marca o socialismo, no cenário político brasileiro, à contracorrente, o fortalecimento de novos sujeitos políticos coletivos permite confrontar, àquele ideário, um projeto societário alternativo.

Forjados nas contradições sociais engendradas pelo caráter profundamente excludente do modelo econômico, tais sujeitos políticos coletivos retratam – conforme Coutinho (2000) – o processo de organização das massas populares, indicando que "aqueles considerados minorias

[4] Dentre essas entidades, especial destaque cabe aos sindicatos de operários, notadamente os do ABC paulista, desatrelados da tutela estatal.

políticas [consolidam] um espaço próprio de luta e de organização" (SADER, 1998, p. 90).

No campo educacional, associações acadêmico-científicas e entidades representativas de professores e estudantes – que então se organizam ou se reconstróem – constituem esses novos sujeitos coletivos, cuja atuação afirma, como questões primeiras da política educacional, a constituição de um sistema nacional de educação e a garantia da "educação pública e gratuita, como direito público e subjetivo e dever do Estado" (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000, p. 47).

Mais especificamente, conforme destacam as autoras citadas, o projeto educacional defendido por essas entidades congrega cinco lineamentos, um dos quais diz respeito aos profissionais da educação, compreendendo aspectos relativos à formação e à profissão, como plano de carreira nacional e piso salarial unificado.

Retomando o processo de organização iniciado na década de 1920 e interrompido pela ditadura de 1964-1985, os professores passam a integrar, em 1990, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), cujas lutas direcionam-se por quatro eixos, como sejam, de acordo com Monlevade (2001): revalorização salarial, profissionalização, sindicalização maciça e unificação.

Em síntese, pode-se afirmar que, ao lado da sua relevância no campo mais amplo da política, na luta pela democratização do Estado e da educação, esse movimento dos professores assume um papel emblemático na história da educação brasileira, ao expressar uma ruptura com os modelos materno-vocacionais do magistério, hegemônicos no ideário pedagógico nacional. Atuação assim intensa permite afirmar que

> ... os anos 80 refletiram um momento de politização da discussão acerca do trabalho docente, ao incorporar a necessidade de se repensar as formas de organização e gestão da escola pública. Sobretudo, o debate da época demonstrou que a escola é local de trabalho e, por isso mesmo, reflete contradições, seja na sua racionalidade, que muitas vezes pode contrariar os interesses envolvidos, seja nas condições de trabalho que dispõe (OLIVEIRA et al., sd., p.5).

Se se deve, à organização da sociedade civil, os avanços na política social, inscritos na Constituição Federal de 1988 (PAULO NETO, 2000), no campo educacional, a mobilização dos trabalhadores da educação concorreu para que fossem consignadas, no artigo 206 da Carta Magna, a exigência imprescindível do concurso público de provas e títulos para ingresso na carreira, bem como as garantias de planos de carreira e do piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública.

Esse processo, no entanto, experimentaria um forte revés com a reordenação neoliberal da educação, procedida pelas reformas instauradas a partir da década de 1990, conforme se demonstra a seguir.

"... **E DOIS ATRÁS**..."

Alegando uma pretensa integração do país ao sistema econômico mundializado, o primeiro governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-1998), cumprindo as diretrizes do Consenso de Washington, encaminha a reforma – neoliberal – do Estado, em que, sob os imperativos maiores da estabilização monetária e do ajuste estrutural, são adotadas medidas de abertura do mercado de bens e serviços ao capital internacional; de desregulamentação; de privatização, e de redução dos fundos públicos para o financiamento das políticas sociais (PAULO NETTO, 2000).

As diretrizes dessa contra-reforma do Estado guardam consonância com traços gerais distintivos do padrão de acumulação toyotista, dominante no estágio acumulação flexível (HARVEY, 2003) do modo de produção capitalista, quais sejam: produção voltada à demanda do consumo; heterogeneidade e diversidade na produção; trabalho operário em equipe e flexibilidade nas funções, visando à intensificação da exploração sobre a força de trabalho; melhor aproveitamento do tempo, estoque mínimo e terceirização de parte da produção (ANTUNES, 1999, *apud* MIRANDA, 2006, p.2).

Conforme já destacado em vasta literatura, esse novo padrão repercute, danosamente, no mundo do trabalho, instaurando

> ... formas diferenciadas e cada vez mais violentas de alienação ou superexploração do conjunto da classe

> trabalhadora. As políticas neoliberais de desregulamentação, flexibilização do trabalho e destruição da esfera pública materializam, de forma conjugada, a exarcebação da face destrutiva do capital. A destruição mais visível é a do conjunto dos direitos sociais e subjetivos duramente conquistados pela classe trabalhadora e a instauração de uma insuportável e desintegradora provisoriedade e insegurança (FRIGOTTO, 2001, p. 32).

Idêntico entendimento é manifesto por Ricardo Antunes (2002), para quem os processos de desregulamentação – ou flexibilização – dos direitos sociais, historicamente conquistados pelos trabalhadores, cumpre o papel de "dotar o capital do instrumental necessário para adequar-se a sua nova fase" (ANTUNES, 2002, p.24). Um outro traço marcante da desregulamentação diz respeito à tendência à subproletarização do trabalho, caracterizada pelas modalidades de trabalho precarizado: parcial, temporário, subcontratado, terceirizado, dentre tantas. Recorrendo a Alain Bihr (1991), Antunes conclui que

> ... essas diversas categorias de trabalhadores têm em comum a precariedade do emprego e da remuneração; a desregulamentação das condições de trabalho em relação às normas legais vigentes ou acordadas e a conseqüente regressão dos direitos sociais, bem como a ausência de proteção e expressão sindicais, configurando uma tendência à individualização extrema da relação salarial (ANTUNES, 2002, p. 52).

Ainda configurando o trabalho sob o toyotismo, o autor ora referenciado destaca a "chamada 'polivalência'" do trabalhador, caracterizada pela "capacidade do trabalhador em operar com várias máquinas, combinando 'várias tarefas simples'". Dessa forma, criam-se os "trabalhadores multifuncionais", conforme denominação de Coriat (1992), referida pelo autor (ANTUNES, 2002, p.34, destaques do original).

Também pautadas nos parâmetros do modelo de acumulação flexível e elemento integrante do processo de reconfiguração do Estado, as reformas da educação, instauradas a partir da segunda metade da década de 1990, transplantam, para o setor, estratégias basilares do Estado

mínimo, como a lógica mercantil e a gestão de qualidade total, vigente na esfera produtiva da economia.

Tais reformas, de que a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) constitui o passo inicial e a face mais visível, compreendem uma articulada ação do Governo Federal – secundado por Estados e municípios – nos campos da legislação, do planejamento e das ações, expressas em programas específicos.

Desse modo, a LDB minimalista (SAVIANI, 1997) constitui-se como um prenúncio da reconfiguração neoliberal da educação brasileira, ainda que tímido, porquanto resulta da estratégia – similar à adotada quando da discussão da peimeira LDB, Lei nº 4024/1961 – de mesclar dispositivos constantes dos projetos em disputa[5], pautados em lógicas antagônicas. Nessa direção, o Poder Executivo Central

> ... adotou a velha prática de fazer valer seu projeto de educação, dispensando a velha forma de imposição de um documento elaborado em gabinete. Aplicou uma nova maneira de ir esvaziando o projeto que inicialmente expressava a vontade coletiva, ao mesmo tempo em que foi nele introduzindo algumas alterações. Dessa maneira, impôs o seu projeto através de duas técnicas fundamentais: a da sobreposição de seu texto ao texto do projeto coletivo e a da criação de lacunas a serem preenchidas com reformas setorizadas (SILVA, 1998, p. 28)

Materializações do novo papel assumido pelo Ministério da Educação, tais reformas setorizadas consubstanciam o modelo de uma pretensa descentralização em que, pela concentração das decisões político-estratégicas, esse Ministério intensifica o controle sobre as instâncias subnacionais – Estados e municípios – e sobre o trabalho dos professores, mediante um leque de ações, dentre as quais : a criação e implementação do sistema nacional de avaliação; o estabelecimento de parâmetros e conteúdos básicos de um Currículo Nacional; o desenvolvimento de "estratégias de formação de professores centralizadas nacionalmente e que permitam a atualização dos docentes segundo o plano curricular

[5] Respectivamente, o projeto progressista, construído com a participação do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública , aprovado na Câmara dos Deputados, e o projeto neoliberal, elaborado pelo senador Darcy Ribeiro, apresentado ao Senado.

estabelecido na [...] reforma (GENTILI, p. 27); a avaliação e a provisão dos livros didáticos; e o apoio a programas de gerenciamento escolar[6].

Sob a égide desse novo ordenamento ideológico e institucional, instaura-se um processo com dupla dimensão: de um lado, o esvaziamento da dimensão ético-político do movimento organizado dos profissionais da educação, a desarticulação dos mecanismos unificados de negociação com as organizações dos trabalhadores da educação (dinâmica que tende a questionar a própria necessidade das entidades sindicais); e, de outro, a precarização do trabalho docente, a flexibilização das formas de contratação e das retribuições salariais dos docentes, nos diversos níveis e redes de ensino.

Como conseqüência desse processo, e em concomitância com o movimento mais amplo de refluxo da organização popular, as entidades representativas dos trabalhadores da educação perdem força organizativa, alcançando relativa – e transitória – mobilização apenas no âmbito das reivindicações econômico-corporativas. Nessa conjuntura propícia, recrudescem ou surgem novos elementos característicos da precarização do trabalho docente, dentre os quais se destacam:

- a flexibilização das relações trabalhistas, pela adoção de formas variadas de prestação de serviços em caráter temporário;
- a intensificação do trabalho, decorrente do aumento de alunos e de funções atribuídas ao professor;
- a transmutação da profissionalização na vaga categoria da valorização, cujos elementos constitutivos carecem de precisão;
- a incorporação da lógica da empregabilidade e da polivalência, do que decorre a imputação, aos próprios trabalhadores da educação, da responsabilidade por seu sucesso profissional, apontado como

[6] Embora já bastante enfatizado na literatura da área, entende-se necessário frisar que as medidas citadas – assim como toda a atual reforma educacional brasileira – pautam-se nas diretrizes estabelecidas, para a América Latina, por organismos internacionais como a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe – CEPAL, o Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe – PROMEDLAC e o Banco Mundial (CEPAL.UNESCO, 1995; CORAGGIO, 1996; BRUNO, 1997; OLIVEIRA, 1997; SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000).

decorrência de um ininterrupto processo de (re)qualificação profissional.

Em um esforço de síntese, a lógica orientadora da reforma neoliberal da educação, no que diz respeito à formação e ao trabalho docente, consubstancia-se

> ...[pela adoção do] peculiar estratagema de deslegitimação (...) [dos] saberes teóricos e práticos [dos professores], seguido do esforço de convencê-los de que precisam de uma re-profissionalização, desconectada das raízes de seu *métier*. O ardil consiste em que, buscando retirar do mestre a identidade construída ao longo da história do seu ofício, esvazia-a de seu sentido original e em seu lugar procura constituir uma outra mentalidade, competitiva e individualista por excelência. O resultado desse ideário é a quebra da organização sindical (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000, p. 99, itálico no original).

Variados são os reflexos, nos professores, dessa reconfiguração neoliberal das condições e relações em que se efetiva o trabalho docente. De pronto, a busca pela contínua (re)qualificação profissional desvirtua a noção da formação continuada, constituindo-se na procura da certificação rápida e – via de regra – de questionável consistência acadêmico-científica. Não por coincidência, a responsabilização individual dos professores pela requalificação profissional, aliada à lógica de mercado, faz com que proliferem cursos de formação de curta duração, ministrados em instituições de ensino superior não-universitárias ou, até mesmo, universitárias, voltados, precipuamente, à finalidade de proporcionar "um aumento considerável de receita" a essas instituições (LÜDKE; BOING, 2004, p. 1170).

Outra manifestação bastante nítida dessa nova configuração do trabalho docente, constatada em pesquisas acadêmicas, diz respeito aos prejuízos à saúde mental do professor, decorrentes do processo de intensificação do trabalho, caracterizado pela sobrecarga de funções assumidas pelos professores, extrapolando o prescrito para sua atividade.

> Na realidade, o professor provoca uma intensificação do seu trabalho para responder a uma demanda externa, que não é proveniente de uma fonte identificável, como o

> estereótipo do gerente taylorizado, mas são de origens difusas.
>
> Muitas das demandas apresentadas ao professor não podem ser resolvidas por ele, que não detém meios nem condições de trabalho para tal, e daí advém o lado perverso da auto-intensificação, que causa sofrimento, insatisfação, doença, frustração e fadiga (OLIVEIRA *et al*., sd., p.10).

Contraditoriamente, tal sobrecarga de trabalho ocorre articulada a uma maior precarização de suas condições de trabalho, incluindo salários, aspecto em que se observa, ademais, uma grande disparidade entre as regiões do país (LÜDKE; BOING, 2004). A perda do poder aquisitivo, fruto da deterioração salarial, determina restrições no acesso a bens culturais, como a aquisição na compra de livros e na freqüência a museus, teatros, cinemas, dentre outros. Referindo-se aos relatos colhidos em suas pesquisas, Isabel Lelis (2001) afirma que "...o sentimento manifestado é o da perda gradativa do gosto pela leitura, das restrições vividas em termos do acesso a bens culturais com desdobramento sobre o estilo de vida e o trabalho [das] profissionais" (LELIS, 2001, p.43).

Por fim, a flexibilização das relações de trabalho e a transmutação da profissionalização em valorização tornam letra morta parte dos dispositivos constantes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96), em seu artigo 67, quais sejam: ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para tal fim; piso salarial profissional; progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluídos na carga de trabalho; condições adequadas de trabalho.

Os entendimentos ora expostos constituem o quadro de referência para a reflexão sobre os dados relativos ao trabalho docente em redes públicas municipais do estado da Paraíba.

TRABALHO DOCENTE EM MUNICÍPIOS PARAIBANOS

Conforme explicitado logo no início deste artigo, duas pesquisas propiciaram os dados com os quais se procede a uma primeira aproximação à realidade do trabalho docente no Estado da Paraíba.

A primeira, *Educação municipal e democratização: um perfil*, circunscreveu-se à 3ª Regional[7] de Ensino do Estado da Paraíba, integrada por 41 (quarenta e um) municípios – doze dos quase são novos municípios, criados no ano de 1997 – e polarizada por Campina Grande.

Em sua quase totalidade, a Regional é constituída de pequenos municípios – populações inferiores a 30.000 habitantes – e que, embora classificados como de médio desenvolvimento, pelo Atlas de Desenvolvimento Humano (PNUD, 2000), apresentam, em sua quase totalidade, à exceção de cinco municípios, percentuais médios de pobreza superiores a 60%.

Os dados aqui apresentados, relativos ao universo estudado, foram obtidos mediante a análise documental, notadamente, os Planos de Cargos, Carreira e Remuneração dos municípios, enviados, por via postal, pelos dirigentes municipais de educação. Cabe registrar a dificuldade enfrentada para recolher esses documentos legais, uma vez que algumas Secretarias alegaram extravio da documentação, na transição de governo; outras informaram possuir O Plano, mas não enviaram cópia, apesar dos reiterados pedidos.

Já a segunda pesquisa, *Trabalho docente: um olhar, a partir do curso de Pedagogia do Centro de Humanidades*, foi desenvolvida junto aos alunos do Curso de Pedagogia, vinculados ao PEC-RP, matriculados nos dois primeiros períodos do Curso. Pode-se, de forma bastante ligeira, caracterizar esses alunos como segue:

- amplo predomínio do sexo feminino, representando um percentual de 93% das turmas;
- significativa maioria de professores das quatro séries iniciais do ensino fundamental (71,5%), mas já se fazendo presente um

[7] Para fins administrativos, a Secretaria Estadual da Educação e Cultura subdivide a Paraíba em 12 Regionais.

percentual (21,5%) nada desprezível de professores da educação infantil;

- sensível diferenciação na faixa etária, abrangendo alunos dos 21 aos 46 anos;
- forte concentração de professores com até dez anos de magistério (64,3%) e reduzido número com mais de 20 anos (21,5%).

Os dados aqui apresentados foram obtidos por meio de relatos dos alunos-professores – emitidos em memoriais de formação e nas discussões acerca da profissão docente no Brasil, ocorridas na disciplina História da Educação –, e de formulários de sondagem, levantando questões acerca do trabalho docente e da formação recebida no Curso de Pedagogia.

Como norteamento dos estudos, adotaram-se algumas categorias, selecionadas dentre as características do modelo de acumulação flexível, como sejam:

- flexibilização das relações trabalhistas – prestação de serviços em caráter temporário e terceirização dos serviços educacionais;
- fragilização da profissionalização – regulamentação da carreira; formas de ingresso e progressão funcional; remuneração;
- intensificação do trabalho – jornada de trabalho; funções atribuídas ao professor.

Quanto à primeira categoria, não se encontraram, entre os alunos do Curso de Pedagogia, exemplos de formas precárias de contratação, já que ser professor efetivo das redes públicas constitui uma das exigências para a participação no PEC-RP. Considerando o universo da pesquisa, essas formas são encontradas no município de Campina Grande, cuja rede municipal conta com professores prestadores de serviço, contratados por intermédio de uma cooperativa, sem qualquer vínculo trabalhista com o poder público.

Em se tratando dos aspectos constituintes da categoria fragilização da profissionalização, o documento analisado permite visualizar as contradições da política oficial: por um lado, a institucionalização da carreira, pela via de um dispositivo legal, fortalece a profissão. Por outro, a leitura dos textos dos Planos de Carreira revela fragilidades, notadamente no tocante à remuneração e ao estímulo à capacitação.

No tocante às duas últimas categorias norteadoras dos estudos, os instrumentos disponíveis não permitiram a sua devida configuração, tornando necessárias abordagens complementares, destacando-se, por ora, apenas algumas indicações preliminares, a iniciar por aspectos dos Planos de Carreira, como sejam:

- todos repetem o disposto na Constituição Federal acerca do ingresso na carreira, exclusivamente, por concurso público de provas e títulos;
- maioria significativa (75%) adota o regime estatutário, a jornada de trabalho de 25 horas – 20 horas de aula e cinco horas de atividades de planejamento e similares – e prevê a possibilidade de o professor dobrar a carga horária de aula. Essa dobra, no entanto, não duplica os salários – o acréscimo situa-se entre 70% e 80% – e reduz as horas de atividade – para 40 horas-aula, oito horas-atividade;
- maioria ainda expressiva (62,5%) prevê o afastamento para cursos de formação, nos níveis de graduação e pós-graduação, condicionando sua efetivação a uma regulamentação posterior – até o momento, não ocorrida –, assim como assegura a progressão vertical por titulação e estabelece um adicional à remuneração em decorrência da titulação – no nível da pós-graduação;
- idêntico percentual dispõe sobre o afastamento para participação em eventos acadêmicos ou sindicais, também remetendo, à legislação posterior – até agora, inexistente –, o estabelecimento das normas para a autorização desse afastamento;
- metade dos Planos organiza os cargos de professor segundo a etapa em que o doente atua. Esse percentual corresponde, ainda, aos Planos que incluem um artigo referente à valorização dos profissionais da educação e um outro, tratando das funções dos professores, nos quais são repetidos, literalmente, os constantes da LDB;
- número restrito (25%) de Planos contempla o afastamento para atividades de formação continuada, novamente, condicionando sua efetivação a uma – jamais emitida – regulamentação posterior;
- nenhum dos Planos estabelece piso salarial, apresentando as tabelas de remuneração como anexos.

Faz-se pertinente observar que,dos 41 municípios constituintes do universo da pesquisa, apenas 23 enviaram as cópias dos seus Planos de Carreira. Os demais, ou declararam não possuírem (dois) ou não responderam (16), permitindo a dúvida acerca da existência desses Planos, o que indica certa fragilização da profissão docente em mais de 40% dos municípios estudados.

Em se tratando dos alunos de Pedagogia, vinculados ao PEC-RP, os dados coletados evidenciaram dois elementos denotadores de precarização do trabalho docente:

a) o ingresso na profissão, para um expressivo número dos pesquisados, decorreu de indicação, feita por algum político;
b) a grande maioria – e a quase totalidade dos que trabalham na educação infantil – não possuía, ao ingressar no magistério, a formação legalmente exigida, demonstrando a persistência da figura do professor leigo, no universo estudado.

Compatível com esses traços de precarização, em nenhum dos memoriais, elaborados por esses alunos, há qualquer referência a questões salariais, a filiação sindical ou outro aspecto atinente às dimensões trabalhista e política.

Por fim, pôde-se constatar, no universo dos alunos-professores do Curso de Pedagogia, a restrição ao acesso aos bens culturais: conforme suas declarações, pouco lêem, não freqüentam teatro e, raramente, vão ao cinema, apontando, como justificativa, a falta de tempo, dada a jornada de trabalho que cumprem, e de recursos financeiros.

Assim alijado do acesso a elementos mais elaborados da cultura, dos professores pesquisados têm sua própria formação humana comprometida, o que repercute, diretamente, no seu trabalho, pois

> ... [o] trabalho educativo alcança sua finalidade quando cada indivíduo singular se apropria da humanidade produzida histórica e coletivamente, quando o indivíduo se apropria dos elementos culturais necessários à sua formação como ser humano, necessários à sua humanização (DUARTE, 2003, p.34)

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Lúcio Flávio de. De JK a FHC: apontamentos para as lutas sociais no Brasil contemporâneo. In: OURIQUES, Nildo Domingos, RAMPINELLI, Waldir José (org.). **No fio da navalha:** crítica das reformas neoliberais de FHC. 2. ed. São Paulo: Xamã, 1997. p. 39-63.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 8. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2002. 200 p.

COUTINHO, Carlos Nelson.**Contra a corrente***:* ensaios sobre democracia e socialismo. São Paulo: Cortez, 2000. 176 p.
DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A nova e a velha faces da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. In: _____; CIAVATTA, Maria (org.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 21-46.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; _____ (org.). **Escola S. A.:** quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996, p. 9-49.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 12.ed. São Paulo: Loyola, 2003. 352 p.

LELIS, Isabel. Profissão docente: uma rede de histórias. **Revista Brasileira de Educação**, n. 17. 2001. p. 40-49.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. *Caminhos da profissão e da profissionalização docentes*. **Educação & Sociedade**, vol. 25, n. 89, set./dez. 2004, p. 1159-1180.

MIRANDA, Kênia. **As transformações contemporâneas no trabalho docente: repercussões em sua natureza e seu processo de trabalho.** 2006. 12f. Disponível em <http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalho_eixo_tematico.htm> Acesso em 15 de março de 2008.

MONLEVADE, João. **13 lições sobre fazer-se educador no Brasil**. Brasília: Idéia, 2001. 80 p.

OLIVEIRA, Dalila Andrade *et al*. **Transformações na organização do processo de trabalho docente e o sofrimento do professo***r*. s.d. Disponível em http://www.fae.ufmg.br/estrado/documentos. Acesso em 10 de novembro de 2007.

PAULO NETTO, José. FHC e a política social: um desastre para as massas trabalhadoras. In: LESBAUPIN, Ivo (org.). **O desmonte da nação:** balanço do governo FHC. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 75-89.

RODRIGUES, Melânia Mendonça. **Formação e profissionalização docente**: um olhar, a partir do Curso de Pedagogia do Centro de Humanidades. Projeto de pesquisa. 2007. 10 f. Mimeo.

SADER, Emir Simão. **A transição no Brasil:** da ditadura à democracia? 12. ed. São Paulo: Atual, 1998. 92 p. (Série história viva).

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação:** trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1997. 242 p. (Coleção educação contemporânea).

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. 140 p. (O Que Você Precisa Saber Sobre ...)

SILVA, Carmem Sílvia Bissoli da. A nova LDB: do projeto coletivo progressista à legislação da aliança neoliberal. In: _____; MACHADO, Lourdes Marcelino (org.). **LDB**: trajetória para a cidadania? 3. ed. São Paulo: Arte & Ciência, 1998. p. 23-32.