PROFISSÃO DOCENTE: INTENSIFICAÇÃO E COMPLEXIFICAÇÃO

Isabel Alice Lelis – PUC-Rio
isabell@puc-rio.br
Angela Iório – PUC-Rio
angela-iorio@hotmail.com
Silvana Soares de Araújo Mesquita – PUC-Rio
silvana.mesquita@ig.com.br
Maria das Graças C. de A. Nascimento – INES
mgracasnascimento@oi.com.br
GEPPE (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Professor e o Ensino)

Esse texto tem a intenção de trazer as imagens sobre o trabalho de professoras das séries iniciais do ensino fundamental de cinco escolas públicas com alto desempenho na Prova Brasil[1], situadas em diferentes bairros do município do Rio de Janeiro, na perspectiva dos gestores educacionais que atuam em diferentes níveis desse sistema de ensino (escola, CRE[2] e SME[3]). Tal recorte representa uma parte dos resultados da pesquisa "Profissão Docente: Entre o Estatuto Profissional e o Exercício do Ofício" desenvolvido pelo GEPPE (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Professor e o Ensino)[4], da PUC-Rio, coordenado pela professora Isabel Lelis, com o apoio e incentivo do CNPQ.

Essa investigação tem por finalidade estudar a profissão docente hoje a partir da clivagem entre o estatuto profissional - aquilo é definido pelo sistema de ensino, pelas associações profissionais - e o exercício concreto do ofício, o modo como os professores representam o trabalho que realizam no cotidiano escolar.

[1] A Prova Brasil foi idealizada para produzir informações sobre o ensino oferecido por município e escola, individualmente, com o objetivo de auxiliar os governantes nas decisões e no direcionamento de recursos técnicos e financeiros, assim como a comunidade escolar no estabelecimento de metas e implantação de ações pedagógicas e administrativas, visando à melhoria da qualidade do ensino.

[2] Coordenadoria Regional de Educação.

[3] Secretaria Municipal de Educação.

[4] Elizabeth Gil, Eloísa Neves, Lucidalva Porcina, Rita Vilanova, Ricardo Gancz, Rose Reis, Viviane Câmara e Thyenne Burkle fizeram parte do GEPPE.

A partir das entrevistas realizadas com diretores das escolas, coordenadores de CRES e representantes da Secretaria Municipal de Educação, foi possível identificar as imagens que esses gestores têm acerca dos professores e suas práticas, das escolas, da formação docente e do próprio sistema educacional.

A análise do material levantado evidenciou que, a despeito das escolas serem bem conceituadas, terem recebido prêmios por um sem número de projetos, possuírem um clima de coesão, condições materiais e físicas favoráveis, os professores têm enfrentado uma série de dificuldades. Dos depoimentos colhidos, alguns eixos se destacaram. O primeiro refere-se ao perfil sócio-cultural desse "novo" professor e as conseqüências sobre a gestão da classe. O segundo relaciona-se ao compromisso do professor com a aprendizagem dos alunos o que vem relativizar a imagem de uma pretensa passividade do professor. O terceiro refere-se aos novos papéis que os docentes são obrigados a desempenhar (papéis muitas vezes contraditórios como o ensinar, formar, cuidar) face às novas configurações familiares, à presença cada vez maior da mulher no mercado de trabalho, ao poder da mídia e das novas tecnologias de informação com impacto sobre a instituição escolar.

Entretanto, em que pesem esses problemas, é recorrente na fala desses gestores a boa relação entre os membros das escolas, bem como o compromisso desse conjunto de professores com o trabalho que realizam.

Perfil Sócio-cultural dos professores hoje:

Para compor uma imagem do profissional que atua nas escolas públicas da rede municipal do Rio de Janeiro que possuem bom desempenho nas avaliações que têm sido desenvolvidas, os gestores entrevistados explicitaram uma série de características que consideram comuns à maioria desses docentes. Para os entrevistados, trata-se de professores oriundos das camadas menos favorecidas, pertencentes a famílias com baixa escolaridade, que estudaram também na rede pública de ensino e que residem atualmente próximo às escolas em que atuam. Essa imagem foi confirmada em questionário aplicado a cinqüenta e um professores, segundo os quais apenas 39 % dos pais e 33% das mães possuem o Ensino Fundamental completo. Com relação à trajetória escolar

dos professores foi possível constatar que a maioria concluiu a educação básica na rede pública[5].

Esse fator, entre muitos outros, tais como precárias condições de trabalho e formação inadequada, tem sido apontado pela literatura como uma das razões para uma progressiva desvalorização dessa profissão. Mesmo não sendo atrativo do ponto de vista salarial, o magistério tem atraído, sobretudo, jovens das classes menos favorecidas, pela possibilidade de, forma rápida, ter um emprego, que lhes permita a sobrevivência (INEP, 2003). O acesso ao diploma que "habilita" os professores ao exercício da profissão pelas camadas menos favorecidas, normalmente dotadas de um menor volume de capital econômico e cultural, geralmente oriundos de faculdades privadas de baixo prestígio tem contribuído para a desvalorização da profissão docente. Como assinalam Nogueira e Nogueira (2002; p. 6), "quanto mais fácil o acesso a um titulo escolar, maior a tendência a sua desvalorização ("inflação de títulos").

Do ponto de vista das práticas culturais, são professores que sofrem restrições em virtude dos baixos salários e da desvalorização que a profissão vem sofrendo nos últimos anos. Na visão dos gestores entrevistados, esses professores têm pouca possibilidade de se apropriarem de bens culturais como ir ao cinema, ao teatro, comprar livros. Essa imagem foi confirmada, em parte, pelos dados obtidos em questionário aplicado às professoras das cinco escolas. Constatou-se que a ida a teatro, museus, espetáculos de dança e música clássica, bem como, a realização de viagens não faz parte do cotidiano deste grupo profissional. Entretanto, os professores estudados indicaram como freqüentes a ida ao cinema e às livrarias, como se pode constatar na tabela abaixo:

NOS ÚLTIMOS 12 MESES	PRÁTICAS CULTURAIS DOS PROFESSORES

[5] Segundo os dados coletados e com relação à trajetória escolar dos professores foi possível constatar que 89% dos professores concluíram o 1º Segmento do Ensino Fundamental na Rede Pública, 67% concluíram o 2º Segmento do Ensino Fundamental na Rede Pública e 64% concluíram o Ensino Médio/Curso Normal na Rede Pública.

	CINEMA %	**TEATRO %**	**MÚSICA CLÁSSICA %**	**DANÇAS %**	**MUSEUS %**	**LIVRARIA%**	**VIAGEM AO BRASIL %**	**VIAGEM AO EXTERIOR %**
NENHUMA VEZ	14	32	69	46	21	2	48	83
1 A 2 VEZES	21	42	21	39	41	19	36	12
3 A 4 VEZES	25	14	2	10	21	14	8	4
MAIS DE 4 VEZES	39	10	6	4	13	64	6	0
EM BRANCO	1	2	2	1	4	1	2	1

Fonte: Questionário Aplicado a 51 Professoras da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro de cinco escolas bem conceituadas na Prova Brasil. Ano: 2007.

Essa imagem explicitada permite identificar alguns dos fatores que levam os professores a serem vistos, tanto pelos gestores como por eles mesmos, como agentes "despoderados" e que por isso são constrangidos a duplas e até triplas jornadas de trabalho, precisando atuar em mais de uma escola. De acordo com os dados coletados, 35% desses professores trabalham mais de 40 horas por semana, ministrando aulas. Tal condição vai ser geradora, segundo os gestores, de muitos problemas, tais como: a busca por licença médica, por aposentadorias precoces, a falta de tempo para preparação das aulas e atualização. Esses problemas são apontados como geradores da manutenção de práticas tradicionais, a falta de motivação. Todo esse contexto acaba comprometendo a qualidade da prática pedagógica, a auto-estima e, conseqüentemente, a saúde dos

professores, como se pode ver na fala de um membro da diretoria do Sindicato de Professores da Rede Privada do Rio de Janeiro (SINPRO):

> *Os professores envelhecem sem perspectiva de salários que lhes permitam uma vida plena, uma aposentadoria mais plena, e permanecem no mercado de trabalho cansados, sem paciência. Os consultórios de análise, os psicólogos estão cheios de pessoas... As doenças profissionais [...] A doença profissional mais comum é o surto. [...] A CONTEE está fazendo uma pesquisa junto com o Sindicato do Rio de Janeiro, no SINPRO-Bahia sobre as doenças profissionais e aparece a surdez, a neurose, o estresse permanente, varizes, aparelho fonador, envelhecimento precoce, hemorróidas, trabalhar em pé, não é? Então são doenças profissionais que, certamente, no início da carreira elas não se manifestam e que no final de carreira elas aparecem.*

Na mesma direção, uma diretora de uma escola da zona oeste do Rio de Janeiro, assinala:

> *De um modo geral eu acho que volta a questão, os professores, eles se sentem, vamos dizer assim, [...] é [...] eu sinto que eles sentem necessidade de maior valorização profissional, entendeu? Há de se ter isso, um dia. Eu acho que realmente é uma coisa que eu não sei [...] se é por conta [...] de que a maioria que está na educação tem essa coisa assim de gostar de, e acaba dando conta, e [...] ficando, mas é uma questão que está [...] e se não for tomada uma medida nesse sentido, a gente vai perder excelentes profissionais. Porque a questão financeira também é muito importante na vida da pessoa.*

O Protagonismo dos Docentes

As representações que os gestores fazem desses docentes são de profissionais com baixa auto-estima profissional, mas que, ao contrário do que se possa imaginar, são comprometidos com os projetos das escolas, ligados mais pelos laços afetivos entre os colegas de trabalhos e seus

alunos do que pelo estatuto profissional. A "paixão" pela profissão ainda aparece como uma das razões destes profissionais se manterem no magistério, apesar das constantes trocas de rede e absenteísmo. A maioria destes gestores atribui o bom desempenho da escola justamente a esse compromisso dos professores, como se pode verificar na fala de uma diretora, quando afirma que os seus docentes "vestem a camisa" da escola.

> *A maioria dos professores chega, fica, veste a camisa, se compromete, é compromissado, procura fazer o melhor e com relação à dedicação exclusiva, seria excelente. Seria maravilhoso se nós tivéssemos, e quem sabe nós vamos chegar aí. Pelo menos a gente espera que o professor realmente, ele possa ter uma dedicação exclusiva. Mas, ele precisa correr atrás [...]. Então eu aqui, por exemplo, eu só tenho uma professora que não faz dupla, que não tem duas matrículas ou faz dupla, mas está fazendo uma faculdade de direito e, por conta disso, ela não está trabalhando duplamente. Mas o restante todo faz [...] trabalha a jornada toda, né? Às vezes faz dupla em outra escola... Saí daqui correndo, enfim [...] isso aí é uma questão que eu acho que precisa ser revista.*

Na visão dos gestores, a boa imagem da escola por parte da comunidade e dos órgãos reguladores contribui também para a valorização desses professores. Essa percepção se alinha com os argumentos de algumas pesquisas (Canário, 2001), segundo as quais, as situações profissionais vividas pelos professores ocorrem no quadro de sistemas coletivos de ação (organizações escolares), cujas regras são produzidas e aprendidas pelos próprios atores sociais. Como resultado destas análises as práticas profissionais dos professores devem ser compreendidas, não apenas por fatores individuais (dimensão biográfica), mas também por fatores organizacionais e contextuais. (Canário, 2001). Essa perspectiva foi explicitada pela diretora de uma escola da zona sul do Rio de Janeiro, que assinalou:

> *Primeira coisa o compromisso com a escola. Primeira coisa que marca... o compromisso com a escola, o compromisso com o trabalho que ele faz, o compromisso com a qualidade do trabalho. Que eu digo sempre que não dá pra voltar atrás, nós somos considerados uma*

escola muito boa, e eu não vou admitir que isso caia, e eles ficam felizes quando às vezes[...] porque a maioria como eu te disse mora aqui na redondeza. Então às vezes estão na fila do banco, aí [...] aquelas conversas invariáveis, né que "ah, você é professor, trabalha aonde? [...] Ah, mas aquela escola é uma escola modelo, mas aquela escola a diretora é muito severa, aquela escola tem que dormir na fila" [...] Sabe, [...] as pessoas da comunidade que dizem, e aí as professoras se sentem vaidosas de trabalharem numa escola que tem esse reconhecimento. [...] claro, que qualquer... qualquer prêmio [...] É o que eu disse, eu já tinha ido à Paris, foi o que eu falei para o prefeito, eu já tinha ido. Mas o fato de eu estar indo como prêmio por um trabalho que eu desenvolvi, deu todo um sabor diferente. [...] nessa vez eu fui porque o trabalho desenvolvido à frente dessa escola foi reconhecido pela prefeitura e ele quis premiar. Foi muito melhor do que quando eu fui por conta própria.

Destaca-se aí a importância da valorização da escola como elemento motivador e formador. Diante do quadro de professores com acesso a um sistema precário de formação continuada, uma vez que não podem deixar as turmas para participarem de diferentes atividades promovidas tanto pelas instâncias oficiais, como por sindicatos, universidades, instituições privadas e outras, pode-se falar da importância de uma formação centrada na escola. Tomando por base a tese de Canário (2001) segundo a qual os professores aprendem a sua profissão dentro das escolas e que aprendem a aprender com a experiência, é possível destacar a importância da escola como lócus privilegiado de formação continuada desses professores. Segundo Canário, é no contexto de trabalho que se desencadeia o processo de competência e socialização profissional. Essa perspectiva esteve também presente na fala da gestora quando reforça a idéia do engajamento dos professores com os projetos da escola, criados e conduzidos por eles, como um dos fatores responsáveis pelo sucesso destas escolas. Essa representação vem contrariar imagens sobre a docência, marcadas pela inércia e passividade, presentes na literatura e na própria mídia. O que a pesquisa evidenciou é que uma parcela das professoras estudadas tem sido

protagonista na construção do sucesso destas escolas. Como afirma uma das diretoras do nível intermediário do sistema escolar (CRE):

> *A escola tem excelente corpo docente, você entendeu? Então, eu não posso esquecer isso! Eu sei que o resultado vai ser bom, porque eles querem um bom resultado [...] O resultado vai ser bom porque eles pensam no aluno, né? Então, eu acredito que o balanço que eu faço, nós temos 70% das escolas com bom resultado, bom resultado, compromissados, entendeu? Professores competentes [...] quem faz a escola é o trabalho que ela (a professora) desenvolve, né?*

Para Nóvoa (2008, p. 231),"[...] é importante que se caminhe para a promoção da organização de espaços de aprendizagem entre pares, de trocas de partilhas. Não se trata apenas de uma simples colaboração mas da possibilidade de inscrever os princípios do coletivo e da colegialidade na cultura profissional dos professores". Para o autor só assim vai se passar a uma competência coletiva, mais do que soma de competências individuais.

Novos Papéis Docentes

Dentre as dificuldades indicadas pelos docentes em suas práticas destacam-se os novos papéis que a escola e, conseqüentemente, os professores se vêem obrigados a desempenhar, diante das "novas famílias" e dos "novos alunos".

Pensar a profissão docente na contemporaneidade implica não perder de vista o fato de que os professores constituem uma categoria social com uma longa história, povoada por imagens como o do mestre-sacerdote-apóstolo, o do trabalhador-militante, o do mestre-profissional (Tedesco e Fanfani, 2004). Certamente que para a definição do ofício de professor encontraremos ainda hoje combinações variadas desses três elementos. Entretanto, para além destas dimensões constitutivas do ofício, uma série de transformações tem impactado a escola com conseqüências sobre o trabalho docente como, por exemplo, a presença dos meios de comunicação e outros consumos culturais, as mudanças nos modelos de autoridade, a incorporação da mulher ao mercado de trabalho, etc. Ou seja, existem processos em marcha que têm provocado mudanças nas instituições responsáveis pela educação das crianças e jovens, o que coloca o professor

em um novo quadro de relações de grande complexidade. Acresce-se a esses dados, o fato de vivermos a expansão da denominada "sociedade do conhecimento", o que traz também novos desafios à escola e aos docentes na medida em que esses precisam estar mais informados acerca da lógica da ciência e da tecnologia moderna e de sua incorporação em todas as esferas da vida social. Eis as imagens de um representante da Secretaria Municipal de Educação (SME) acerca dos novos papéis do professor:

> *Do próprio aluno, que já não é mais o aluno que nós tínhamos há 10 anos atrás dentro da escola. Até as exigências do próprio conhecimento que avança, das questões que vão sendo colocadas pra ele como desafio de trabalho [...].*
>
> *[...] Essa desagregação, a questão da violência que também marca muito a cidade. Então o aluno que não vai pra escola porque não pode atravessar tal comunidade. Então se estabelecem outras relações.*

Referindo-se às preocupações presentes no discurso das professoras, ela destaca o que tem ouvido delas:

> *'Olha, eu sei que é isso, mas eu não sei qual é o caminho. Eu não sei que eu faço então. Eu já tentei muitas coisas, e eu não sei ainda, eu não consegui chegar lá' [...] Eu vejo muitas vezes o professor angustiado em tentar descobrir o caminho pra dar conta, daquilo. E aí, muitos acabam se perdendo no atalho de [...]. 'Ah, mas eu não sou psicólogo. Eu não sou fonoaudiólogo, eu não sou isso, e de repente eu tenho que ser tudo isso'.*

A análise dos dados coletados permitiu constatar que entre os principais conflitos enfrentados pelas professoras na gestão de classe estão a falta de respeito do aluno e a dificuldade de envolvimento das famílias com a escolarização dos seus filhos.

Tedesco e Fanfani (2004) sinalizam para a crise de comunicação entre professor e aluno como um dos geradores de indisciplina nas salas de aula. Para os autores, muitos educadores não possuem as competências de atitude e cognitivas necessárias para responder aos desafios próprios da

formação das novas gerações. Essas dificuldades acabam por dificultar tanto a produção de ordem democrática nas escolas como o desenvolvimento de aprendizagens significativas nos alunos.

Uma outra dificuldade refere-se à presença crescente das mídias e das novas tecnologias, desestabilizando as práticas tradicionais que ainda dominam a escola. Isto nos traz de volta a dimensão da formação continuada e a necessidade de atualização destes profissionais de acordo com a demanda do local onde atuam. Para a diretora de um departamento da SME:

> *Essas questões colocam o professor em xeque, e são trazidas por esses alunos, que trazem as questões que eles vêem na televisão, que eles vêem no rádio, que eles vêem no jornal. Isso obriga, de alguma maneira, o professor também a buscar respostas. Que são outras. E não aquelas que ele, necessariamente, para as quais ele se preparou ao longo de uma formação, e tal.*

As saídas encontradas por estes docentes são, na maioria das vezes, recorrer a sua própria personalidade, ao seu "jeito de ser" a fim de conseguir lidar com uma série de conflitos para os quais sua formação profissional não os preparou (Dubet, 2002).

Para este autor, não será mais apenas o estatuto profissional que irá definir o papel a ser desenvolvido pelo professor, mas o modo pessoal, a personalidade do docente que construirá a situação escolar. Para Dubet (2002, p. 16), ainda que estejam presos às regras burocráticas que os enquadram, "os professores definem o seu ofício como uma construção individual realizada a partir de elementos esparsos: o respeito ao programa, a preocupação com as pessoas, a busca dos desempenhos e a da justiça." Trata-se de um profissional que não detém mais com exclusividade as informações. A gestão da classe, a partir de uma autoridade pedagógica, apresenta-se como uma tarefa primordial, visto que os alunos não são mais os mesmos e possuem características sócio-culturais novas – enquanto "sujeitos de direitos" (Tedesco e Fanfani, 2004).

Mais do que ser um bom professor, o docente tem hoje que construir sua própria legitimidade, motivando a qualquer custo o aluno, controlando a dispersão da classe, uma vez que a mobilização para os estudos não está

mais assegurada, independente da qualidade do trabalho do professor. Para Oliveira (2004, p. 1132):

> *O professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além de sua formação. Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante.*

Tanto para Dubet (2002) como para Tardif e Lessard (2005), é no trabalho sobre o outro que reside, em grande parte, a complexidade do trabalho docente. A presença de um "objeto humano" modifica profundamente a própria natureza do trabalho e a atividade do trabalhador, nesse caso o professor. O trabalho interativo, que caracteriza o magistério, transforma dialeticamente não apenas o estudante, mas igualmente o professor. Esse tipo de trabalho levanta as questões complexas do poder, da afetividade e da ética, que são inerentes à interação humana, à relação com o outro. Tem a implicância de fortes mediações lingüísticas e simbólicas entre os agentes e exige dos trabalhadores competências reflexivas de alto nível e capacidades profissionais para gerir melhor a contingência das interações humanas na medida em que vão se realizando.

Ensinar é trabalhar "com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos" (Tardif e Lessard, 2005, p. 31). Envolve negociação, controle, persuasão, sedução. Evoca atividades como instruir, ajudar, entreter, divertir, cuidar, supervisionar, controlar e levanta questões de poder, de valores e de direitos. Nessa perspectiva, a docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores.

Para Maroy (2008), a partir dos trabalhos de Schon (1983), assiste-se a uma redefinição da profissionalidade docente. O que parece estar em questão é o modelo do "mestre instruído" ou do "técnico", valorizados no passado. Para este autor, hoje, o ofício deve adaptar-se à modificação do

público escolar, que se tornou heterogêneo e mais difícil (desmotivação, crise da disciplina, relação utilitarista e desiludida dos alunos com a escola) no contexto de um tempo marcado pela crise de valores, individualismo, pluralidade de culturas. Todas essas transformações exigem uma nova cultura e identidade profissional, constitutivas do que se convencionou denominar do *modelo prático reflexivo.*

No caso específico do Rio de Janeiro, as recentes reformas implementadas, como a ampliação da política de ciclos, são citadas pelos gestores como um desafio a mais ao trabalho que o professor realiza, como se pode ver no depoimento abaixo:

> *A nossa formação era pra aquele regime seriado, um sentado atrás do outro, que o professor bom era aquele que reprovava mais, era aquele que enchia o quadro de matéria e mandava a criança decorar aquilo tudo, essa é a minha formação e a da maioria dos professores aqui. E nós tivemos que fazer sim uma metamorfose pra nos adaptarmos.*
>
> *(Diretora de uma escola municipal na Zona Sul do Rio de Janeiro)*

Na fala dos gestores, o que se destacou foi a resistência dos professores diante dessas reformulações, vistas por eles como um "pacote a mais".

Muitos estudos (Oliveira, 2004; Enguita, 1991) têm destacado que, na maioria das vezes, as reformas educacionais são vividas pelos professores como perda do controle de seu processo de trabalho, o que caracteriza a proletarização do trabalho docente. Para Oliveira (2004), são muitas as exigências pedagógicas e administrativas, as quais os professores se vêem forçados a responder (novas metodologias, novas organizações curriculares, novas formas de avaliar...), o que vem provocando uma sensação de insegurança e desamparo, conforme destacado também pelas gestoras por nós entrevistadas. Para a autora, essas transformações, "sem as adequações necessárias, parecem implicar processos de precarização do trabalho docente" (Oliveira, 2004, p. 1140).

À Guisa da Conclusão

A partir das falas dos gestores sobre o ofício de professor das séries iniciais do Ensino Fundamental algumas questões merecem ser refletidas:

A primeira delas relaciona-se ao papel da direção da escola no desenvolvimento de um clima de trabalho participativo, em que pesem as condições de trabalho (salários baixos) dos professores não terem se modificado. Para Nóvoa (1992), a escola também tem que ser encarada como uma comunidade educativa, permitindo mobilizar o conjunto dos atores sociais e dos grupos profissionais em torno de um projeto comum. O fato dessas cinco escolas terem projetos pedagógicos contribuiu para que os docentes se sentissem compromissados com a aprendizagem dos alunos, apesar de uma parcela ainda trabalhar em dupla jornada em uma ou mais escolas. Por fim, o fato do corpo docente dessas instituições ter se identificado com a cultura dessas escolas, do qual é parte integrante, torna o trabalho mais prazeroso, apesar da complexidade do ofício de professor hoje.

Se para Dubet (2002) cada vez mais o docente conta com sua própria personalidade para motivar os alunos, sendo muito diferenciadas as tarefas a desempenhar, temos clareza de que essa situação precisa ser refletida pois o trabalho pedagógico não pode se ancorar meramente em atributos pessoais.

Há uma série de condições necessárias para uma prática que se quer eficaz como uma política de formação continuada, salários dignos, serviços de apoio ao professor (supervisão pedagógica), recursos e infraestrutura material e pedagógica nas escolas, expressão de políticas de Governo e do comprometimento dos gestores.

Considerando-se que a profissão docente se encontra em um processo de redefinição e de diversificação de suas funções, Nóvoa (1992) sugere que os professores definam um território ou campo de ação como forma de controle da profissão em sintonia com uma política de melhoria do funcionamento das escolas (p. 36).

Referências Bibliográficas:

BRASIL, INEP. **Estatística dos professores no Brasil.** Brasília, outubro 2003. Disponível em www.sbfisica.org.br/arquivos/estatísticas_professores_INEP_2003

CANÁRIO, R.. *A Prática Profissional na Formação de Professores*. In: CAMPOS, B. P. . **Formação Profissional de Professores no Ensino Superior.** Porto: Porto Editora, 2001. (Vol. 1, pp. 31-45).

DUBET, F. **Le Déclin de L`institution.** Paris: Édition du Seuil, 2002.

HARGREAVES, A. **Os professores em tempos de mudança**. Lisboa: Editora McGraw-Hill, 1998.

MAROY, C. **Note de Synthèse - Les évolutions du Travail Enseignant em France et en Europe: Facteurs de Changement, Incidances et Résistances dans L'enseignement Secondaire.** In: Revue Française de Pédagogie, nº 155, avril-mai-juin 2006. (pp 111-142)

_____. *O modelo prático reflexivo diante da enquête na Bélgica*. In: TARDIF, M. e LESSARD, C. (Org.). **O Ofício de Professor História, Perspectivas e Desafios Internacionais.** Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

NOGUEIRA, M. A. e NOGUEIRA, C. M. M.. **Bourdieu e a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NÓVOA, A. *Para uma Análise das Instituições Escolares.* In: NÓVOA, A. (Coordenação). **As Organizações Escolares em Análise.** Lisboa: Publicações Dom Quixote,1992.

_____. *Os Professores e o "Novo" Espaço Público da Educação.* In: TARDIF, M. e LESSARD, C. **O Ofício de Professor. História, Perspectivas e Desafios Internacionais.** Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

OLIVEIRA, D. A. **A Reestruturação do Trabalho Docente: Precarização e Flexibilização.** Campinas: Educação e Sociedade, Set./Dez. 2004, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144.

TARDIF, M. e LESSARD, C. **O Trabalho Docente: Elementos para uma Teoria da Docência como Profissão de Interações Humanas.** Petrópolis: Vozes, 2005.

TEDESCO, J. C. e FANFANI, E. T.. *Nuevos maestros para nuevos estudiantes.* In: **Maestros em América Latina: Nuevas Perspectivas sobre su Formación y Desempeño.** Santiago: Editorial San Marino, 2004.