



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA - UEPB
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
CENTRO DE EDUCAÇÃO – DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
COORDENAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA**

MONA LISA KELLY BARBOSA

**REFLEXÃO DA DOCÊNCIA PARA A REALIDADE DE
UM NOVO TEMPO**

**CAMPINA GRANDE – PB
2011**

MONA LISA KELLY BARBOSA

REFLEXÃO DA DOCÊNCIA PARA A REALIDADE DE UM NOVO TEMPO

Monografia apresentada como requisito parcial para conclusão do Curso de Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba, em cumprimento às exigências para obtenção do título de Pedagoga.

Orientadora: Professora Mestre Edilazir L. da Cunha

CAMPINA GRANDE – PB
2011

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL – UEPB

B238r Barbosa, Mona Lisa Kelly.
 Reflexão da docência para a realidade de um novo tempo
 [manuscrito]./ Mona Lisa Kelly Barbosa. – 2011.
 31f.

 Digitado.
 Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em
 Pedagogia) – Universidade Estadual da Paraíba, Centro de
 Educação, 2011.
 “Orientação: Profa. Ma. Edilazir Lopes Da Cunha,
 Departamento de Educação”.

 1. Formação de professores. 2. Docência. 3.
 Afetividade. I. Título.

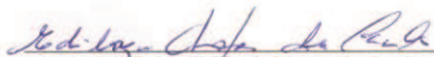
21. CDD 371.12

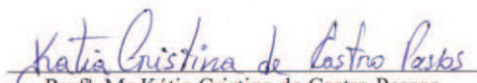
MONA LISA KELLY BARBOSA

REFLEXÃO DA DOCÊNCIA PARA A REALIDADE DE UM NOVO TEMPO

Aprovada em 29 de novembro de 2011

BANCA EXAMINADORA


Prof.^a Ms Edílazir Lopes da Cunha
Orientadora/UEPB


Prof.^a Ms Kátia Cristina de Castro Passos
1 Membro – UEPB


Prof.^a Ms Maria Gudmar dos Santos

CAMPINA GRANDE

DEZEMBRO /2011

AGRADECIMENTOS

A Deus, por que tudo que tenho e sou vem do Senhor.

Aos meus pais, pela minha vida e pela credibilidade a mim dada.

A orientadora Edilazir por pacientemente me auxiliar.

*“A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem.
Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode
fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa”.*

Paulo Freire

RESUMO

Este estudo tem como objetivo refletir sobre a docência e humanização, a partir da necessidade de investigar a humanização no ofício de ensinar. Tendo em vista, a carência afetiva percebida hoje nas relações intra e extra-escolares, as quais têm reflexo na saúde e no trabalho do docente. Nessa perspectiva, o estudo apresenta alguns aspectos históricos da docência, reflexão sobre os saberes necessários a prática docente e os desafios que a mesma apresenta no contexto atual. Trata-se de um estudo bibliográfico fundamentado nos autores DELORS (2001), ENGUITA (1991), FREIRE (1986), NÓVOA (1991) entre outros, sobre o processo de humanização que envolve também a relação professor-aluno, destacamos os avanços e retrocessos nesta relação. Apresentamos ainda algumas estratégias para a humanização do docente, dentre as quais a reflexão do docente sobre sua prática. Deste estudo, observa-se que um dos caminhos para a humanização é a afetividade dos indivíduos no contexto escolar.

Palavras-chave: Docência. Educação. Afetividade.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	08
1. ASPECTOS HISTÓRICOS DA DOCÊNCIA	10
2. A DOCÊNCIA COMO PROFISSÃO	13
2.1 Saberes necessário a prática docente	14
2.2 Os desafios da profissão.....	15
3. A DOCÊNCIA COMO ELEMENTO ARTICULADOR EM UMA SOCIEDADE CADA VEZ MAIS VIOLENTA.....	18
3.1 Os avanços e retrocessos da relação professor-aluno no cotidiano de uma escola	19
3.2 Estratégias para humanização do profissional docente.....	20
4. IMPORTÂNCIA DA REFLEXÃO NA PRÁTICA DOCENTE	23
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	28
REFERÊNCIAS.....	30

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objetivo refletir sobre a docência e humanização, a partir da profissionalização do ofício de ensinar, considerando o contexto social cuja ocorrência de inúmeros acontecimentos podem ser traduzidos pelo aumento expressivo da violência praticada não só contra os professores, mas a população como um todo. Muitos desses atos protagonizados por adolescentes ou mesmo jovens e adultos que deveriam estar na escola como um lugar privilegiado de formação para a cidadania, de apropriação de valores que apontem para o bem da sociedade, para a paz e a vida fraterna.

Sabemos que existe uma grande dívida social por parte dos governantes, que apesar de discursos inflamados e de tentativas inócuas, pouco têm se empenhado na busca de ações concretas que apontem soluções, mesmo em médio prazo e em longo prazo, promovam a efetiva inclusão social e a redução da marginalidade e da pobreza.

Quando abordamos o tema violência, tendo como pano de fundo a escola, nos preocupamos com a questão da humanização na docência, questionando se os professores buscam essa humanização, faltam recursos pedagógicos, propostas de capacitação continuada, falta de apoio dos poderes, da família como da sociedade como um todo.

Assim temos algumas reflexões que nos levam a repensar o papel do professor, levantando a seguinte questão: será possível estabelecer diante desses parâmetros uma relação pedagógica saudável entre professor e aluno? Não será justamente por isso que encontramos cada vez mais professores insatisfeitos com seu trabalho, infelizes, mas, resignados porque mesmo diante da falta de humanização docente, ainda existem professores que escolheram essa profissão tão nobre, que encanta, engrandece e por isso muitos são felizes em fazer parte de um trabalho tão significativo?

A violência é a palavra chave no contexto escolar, contrapondo com a humanização docente. Portanto, a familiarização com a agressividade e a violência as tornam, como analisam psicólogos e sociólogos, matéria do cotidiano, corriqueiras a ponto de serem consideradas “normais”. A proliferação indiscriminada desses comportamentos mostra que a escola perdeu ou vem perdendo o poder normativo e ignora ou negligencia os recursos pedagógicos para estabelecimento de limites entre o que é aceitável e o que ultrapassa essa condição.

Neste contexto o professor, é destituído de autoridade e autonomia, e essa lacuna dar margem para que o aluno mesmo ou sua família, em sala de aula, no espaço escolar, ou fora dele, arbitre sobre o que é justo ou injusto, certo ou errado, segundo sua visão pessoal.

Na busca de elementos para fazer refletir sobre essas questões, o estudo de caráter bibliográfico, subsidiado pelos teóricos Nóvoa (1999), Esteves (1999), Perrenoud (2001), Delors (2001), Enguita (1991), Freire (1986), entre outros, partimos das mudanças radicais ocorridas na sociedade e as consequências para a prática pedagógica e imagem dos professores destacando os conceitos de profissão e profissionalização tentando apreender elementos para a reflexão sobre o ofício do professor e suas dificuldades profissionais na tentativa de entendermos a docência e humanização e os instrumentos de reflexão para a realidade de um novo tempo.

Estrutturamos este estudo assim:

No primeiro capítulo, apresentamos os aspectos históricos da docência, o qual observamos que a docência sofreu ao longo do tempo influencia de varias correntes pedagógicas, sendo inicialmente este profissional definido como mestre, educador e mais recentemente, professor.

No segundo capítulo, abordamos a docência como profissão, com ênfase nos saberes necessários a prática docente e os desafios que a profissão impõe.

O terceiro capítulo, a docência é abordada a partir da violência, dos conflitos estabelecidos no contexto escolar, indaga-se neste capitulo o papel do professor como um elemento articulador nesta sociedade cada vez mais violenta. É abordado ainda os avanços e retrocessos da relação professor-aluno no cotidiano de uma escola, bem como as estratégias para humanização desse profissional.

O quarto capítulo, refletimos a importância da prática docente, destacando a importância da parceria com a sociedade, da formação continua dos professores e gestores, pois só assim a escola terá condições de não somente assumir este desafio, mas de satisfazê-las.

Por fim, apresentamos as considerações finais destacando algumas características que se tornam necessárias ao professor, quando este assume como ator que pode, individual e coletivamente, trabalhar para humanizar e transformar o próprio ofício, mesmo enfrentando enormes desafios para exercer seu papel social.

1. ASPECTOS HISTÓRICOS DA DOCÊNCIA

Nas sociedades primitivas não haviam escolas, portanto, as crianças eram orientadas em seu ambiente familiar e social, de modo que a educação era transmitida de maneira prática. Assim sendo, esse papel de transmissora do conhecimento era destinada a mulher.

No entanto, em decorrência das mudanças no modo de organização das sociedades, vieram as mudanças culturais. Logo, a educação das crianças menores teve que se enquadrar nesse novo modelo de sociedade. Essa incumbência de doutrinar as crianças ficou a cargo da igreja. Portanto, mais uma vez, as mudanças sociais e os fatos históricos apontam novas coordenadas para a necessidade de se pensar a escola e em decorrência, a necessidade de profissionais dedicados ao ensino, tendo em vista, que “os religiosos não conseguiam mais dar conta de múltiplas atividades” (PILETTI, 1996; ARANHA, 2002). Todavia, segundo Nóvoa (1991, p.118)

A gênese da profissão docente é anterior à estatização da escola, pois, desde o século XVI, vários grupos sociais, leigos e religiosos, consagram cada vez mais tempo e energia à atividade docente. É uma ação de longa duração, realizada no seio de algumas congregações religiosas, ao longo da qual os docentes tendem a abandonar suas múltiplas atividades para se concentrar sobre o ensino, diferenciando assim a função docente de toda uma série de outras funções e erigindo o campo educativo em domínio de investimento de um grupo social específico e autônomo. Nesse cenário, são exigidos e cobrados alguns requisitos aqueles que se dedicam ao ensino, a saber: domínio da leitura, da escrita e competências para organização da vida em sociedade.

Pelo exposto, entende-se que a profissão docente, em diferentes épocas sofreu influência das correntes pedagógicas, da sociedade, o que atribuiu a estes profissionais várias concepções: mestre, educador, professor. Enfim, não há uma imagem única para o docente, mas ela muda conforme a época.

No Brasil, o ensino ficou durante os primeiros séculos da colonização portuguesa a cargo dos padres da Companhia de Jesus, os Jesuítas, em quase a sua totalidade. As primeiras escolas, conforme assinala Aranha (2002, p.35), “atenderam os filhos dos índios e dos colonos, onde os índios recebiam educação voltada para o cristianismo e os filhos dos colonos recebiam uma educação mais ampla, além do ler e escrever”.

A educação jesuítica, conforme assinala Aranha (2002, p. 92) era regulamentado pelo *Ratio Studiorum*, isto é, um documento que servia como modelo no processo educativo ordenando o ensino de uma única maneira. Este documento expressava a visão de ensino do

catolicismo, servindo como modelo nos processos educativos das épocas em que era utilizado. A *Ratio Studiorum* surgiu com a necessidade de unificar o procedimento pedagógico dos jesuítas diante da explosão do número de colégios confiados à Companhia de Jesus, para a formação das elites nobres e expansão missionária.

Analisando os princípios da educação brasileira vimos que uma das características marcantes na história das políticas de educação no Brasil tem sido sua vocação para servir às elites. Dessa forma, compreende-se, então, porque existe a escola dualista, isto é, uma para a elite e outra para os pobres, (ARANHA, 2002, p.153).

Os primeiros registros da escola pública, no Brasil, regidos por leis, datam de 1880. Nela, o ensino enfatizava a idéia de que ler se aprende escrevendo, baseado em técnicas de decodificação, limitando-se a produzir uma alfabetização mecânica que não se preocupava com a formação do aluno como cidadão. “Alfabetizar era apenas passar os rudimentos da língua escrita para outra pessoa. Aquele que conhecia esses códigos era considerado alfabetizado”. (BARBOSA, 1990, p.12).

Somente em 1961, o Brasil teve sua primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que segundo Saviani (1999) “[...] abria a possibilidade de organização e instalação de um sistema nacional de educação como instrumento de democratização da educação pela via da universalização da escola básica”. Foram treze anos de debates que se iniciaram um ano após a Constituição Federal de 1946, até a promulgação da 1º Lei de Diretrizes e Bases em 1961. Mesmo assim, não contempla muito em relação ao professor pelas limitações que o texto apresentou em relação à democratização do acesso ao ensino fundamental e pelo tratamento desigual que expressa entre as elites e as classes populares e ainda, entre regiões.

A segunda Lei de Diretrizes e Bases, de número 5692/71 (BRASIL, 1971), pouco mudou em relação à primeira. Esta Lei foi promulgada durante o regime militar. Mas, já se destaca um avanço a formação do professor à distância, na modalidade supletiva. No artigo 30, a Lei 5692/71, prevê a formação do professor ao nível de graduação.

Em 1987, instalado Congresso Nacional Constituinte, para discutir uma nova constituição para o país, iniciaram-se as discussões em torno da elaboração das novas diretrizes e bases da educação, que após várias vicissitudes, é aprovada.

A nova Lei De Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionada em 20 de dezembro de 1996, em vigor até os dias de hoje, inicia-se apresentando uma visão ampla da educação, quando reza em seu artigo 1º que a educação “[...] abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas

manifestações culturais”. Em relação a formação dos educadores, a partir do Artigo 62, a Lei determina que para atuar na educação básica, o docente deverá ter formação em nível superior, especificamente, em curso de licenciatura (BRASIL, 1996).

2. A DOCÊNCIA COMO PROFISSÃO

A institucionalização da escola formal, como a conhecemos hoje, deu origem a profissão docente. Antes, porém, foi preciso institucionalizar a infância, reconhecer essa etapa. Tudo isso foi possível graças à emergência da modernidade, isto é, o paradigma social moderno. Assim, é relevante observar que esse novo paradigma social tanto reestruturou a organização da vida em comunidade, obviamente impostas pelas regras da economia e pelas leis do Estado, como também imputou a necessidade de formação para os cidadãos. Deste modo, a profissão docente e a escola formal visam à normalização do comportamento social, daí porque a introdução de modos de convivência e de aprendizagem, posto que os modelos de ensino vigentes até então não objetiva o convívio social das crianças, porque até então elas não eram vistas como um ser que faz parte da sociedade. Neste contexto, surge a necessidade de formação de professores, cabendo inicialmente as instituições religiosas – parceria Igreja/Estado – e posteriormente a cargo do Estado com a criação das Escolas Normais, tendo em vista que a instrução passa a ser de caráter público.

Etimologicamente, o termo profissão vem do latim *profissio*, que significa declaração, profissão, exercício, ocupação, emprego. Mas, no âmbito da Sociologia das Profissões, sua configuração assume uma maior complexidade, o que pretendemos, rapidamente, situar.

Diferentes correntes de pensamento sociológico têm concepções diversas sobre profissões. Esse é um conceito que evolui historicamente. Nesta aula, apresentaremos algumas referências importantes na área, objetivando compreender a complexidade que tal conceito encerra. Os funcionalistas, como Parsons (1972) e Carr-Saunders (apud DUBAR & TRIPIER, 1998), destacavam como características essenciais da profissão a visão <altruísta> e a função integradora dos grupos profissionais.

Segundo a teoria funcionalista, impulsionada na França a partir de Émile Durkheim (1893), as profissões são fundamentais para a organização dos povos contemporâneos, marcados pela anomia jurídica e moral, em que a organização corporativa assume uma função integradora, para resolver os conflitos de classes, superando seu passado utilitarista.

Chama-se profissionalização ao processo pelo qual uma ocupação se torna profissão (DUBAR & TRIPIER, 1998, p. 88). Harold Wilensky (1964 *apud* DUBAR e TRIPIER, 1998, p. 90), voltando sua atenção para a gestão de certas ocupações, chegou a apresentar os processos históricos do desenvolvimento das profissões americanas, destacando a existência de uma regularidade de estágios pelos quais uma ocupação passaria até se tornar uma

profissão. Para tal, haveria a conquista progressiva de atributos, quais sejam: autonomia, formação científica de seus membros em escolas especializadas, existência de um código deontológico e o ideal de serviço. Apesar de essa teoria ser criticada por sua abordagem etapista, pressupondo um “modelo” de profissionalização a ser seguido, algumas de suas características são consideradas válidas para várias correntes de pensamento sociológico.

Apoiando-se na teoria marxista e weberiana, Magali Larson (*apud* DUBAR e TRIPIER, 1998, p. 130) entende a profissionalização como uma estratégia profissional (Professional Project), em que certos grupos profissionais estabelecem objetivamente um monopólio sobre um segmento específico do mercado de trabalho e o reconhecimento de sua especialização - a expertise - pelo público, com o apoio do Estado.

2.1 Saberes necessário a prática docente

Se voltarmos um pouco na história da educação podemos definir o professor como aquele que transmite conhecimentos, os saberes para o aluno. Nesse caso o aluno chegaria à escola “vazio” sem conhecimento algum. Mas se caminhamos um pouco, teremos o educador, aquele que compartilha o conhecimento, constrói junto com o aluno, numa troca de experiências. Pois nesta concepção o aluno chega a escola com uma bagagem, um conhecimento prévio. Já o ensinante, é aquele professor que norteia seu trabalho com base em suas experiências que foram construídas ao longo do seu percurso profissional e pessoal.

Considerando que o educador hoje, é visto como um orientador, aquele que aponta pistas das possibilidades de aprendizagem; notadamente ele precisa conhecer-se, ou seja, saber das suas possibilidades, ter domínio dos instrumentos que utilizará para que o aluno também aprenda. Esse “conhecer-se para conhecer”, vai de encontro aos pilares da educação definido por Delors (2001, p.5) que diz “o aumento dos saberes, que permite compreender melhor o ambiente sob os seus diversos aspectos”.

A construção dos saberes docentes por meio da formação inicial, nas universidades e, até mesmo na formação em serviço tem nos levado a investigar a cultura profissional docente, de modo que novas perspectivas surgem no campo da formação de professores.

Essa discussão sobre a formação docente e os saberes necessários à docência é um desafio, sobretudo, no Brasil, onde por anos uma gama de professores leigos foi responsável pelo ensino, principalmente, nas séries iniciais. Nesse contexto, diversos estudiosos se debruçaram sobre a necessidade de profissionalização do professor. No Brasil, podemos

destacar o educador Paulo Freire (1996, p.15), para quem “formar é muito mais que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas”.

De outro modo, Delors (2001, p.5) aponta quatro pilares na formação do professor, a saber: Aprender a conhecer, Aprender a fazer, Aprender a viver juntos e conviver com os outros e, Aprender a ser. Em síntese, Delors (2001) nos alerta para a complexidade da missão do professor e, portanto, da necessidade de uma profissionalização que lhe garanta uma ação entre a teoria e o contexto escolar.

Nessa perspectiva, a cultura da profissionalização dos professores esbarra nas políticas educacionais, face à dualidade da profissão docente e a ação das políticas públicas.

Neste novo, não tão novo assim, como observamos revisitando os escritos de Freire e Delors, panorama educacional há uma corrida pela formação contínua. Mas essa formação só se efetivará no momento em que houver uma reflexão-ação no seio da escola sobre a necessidade de profissionalização docente presente nas propostas políticas.

2.2 Os desafios da profissão

O exercício de qualquer profissão é marcado por desafios, nos quais o profissional precisa dispor de competências e habilidades para desempenhá-la. Ciente disso, nos perguntamos: o que define que tal atividade é uma profissão? No transcurso das leituras referentes a esta temática, alguns conceitos foram formados, dos quais destacamos Enguita (1991, p.42) definindo profissão como “uma categoria auto-regulada de pessoas que trabalham diretamente para o mercado”. Contudo, as alterações no mercado de trabalho e a conjuntura social, além dos estudos sociológicos contribuem para a evolução deste conceito.

A distinção entre uma e outra corrente, perpassa também pela conceituação do termo profissionalização, definida pelos estudiosos como “uma estratégia profissional”, por Magali Larson (1977, p.198), a qual defende que o termo está intrinsecamente ligado ao paradigma de poder.

Num ponto, pesquisadores desses termos concordam: no exercício da profissão a profissionalização é preponderante, tendo em vista que todo profissional deve possuir características que o gabarita para o exercício da atividade escolhida, a saber: competência, licença profissional, vocação, independência e autorregulação. Esse conjunto de características são balizadoras da prática profissional.

De modo geral, considera-se essencial, independente do conhecimento ou não do que seja profissão e profissionalização, que o indivíduo possua conhecimentos específicos da sua área de atuação, sobretudo, os de natureza ética. De igual modo, o profissional docente, como mediadores do conhecimento.

A luta dos profissionais da educação pela valorização e também por uma melhor formação não é recente, datam da década de 1990, quando da elaboração do Plano Nacional de Educação, o qual definia para um período de 10 anos as diretrizes da política educacional através da elaboração de planos estaduais e municipais de acordo com a realidade de cada lugar.

Agora, passados quase duas décadas, a Comissão Organizadora Nacional da Conferência Nacional de Educação – CONAE (2010) apresenta um Documento-Base, provisório, com as propostas apresentadas por menos de cinco unidades da federação, divididas em seis eixos, a saber: Papel do Estado na Garantia do Direito à Educação de Qualidade: Organização e Regulação da Educação Nacional, Qualidade da Educação, Gestão Democrática e Avaliação, Democratização do Acesso, Permanência e Sucesso Escolar, Formação e Valorização dos Profissionais da Educação, Financiamento da Educação e Controle Social, Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade.

De acordo com este documento provisório, em relação à Formação e Valorização dos Profissionais da Educação, “A formação dos/das profissionais da educação deve ser entendida na perspectiva social e consolidada como política pública, tratada como direito e superando o estágio das iniciativas individuais para aperfeiçoamento próprio, com oferta de cursos de graduação/especialização/aperfeiçoamento ou extensão aos/às profissionais da educação pública em Universidades também públicas” (CONAE, 2010, p. 155).

Observa-se então, que essa formação é pressuposto para a valorização, como também para a melhoria da qualidade do ensino oferecido no Brasil. Porém, tanto a valorização como a qualidade só serão obtidas com políticas públicas eficazes. O referencial a que se refere este documento é primordial na política de formação dos profissionais da educação, tendo em vista as diversidades regionais e as pesquisas educacionais que apontam para as deficiências na formação inicial do professor, bem como, percebe-se uma fragmentação tanto nas instituições públicas como nas particulares. Pelo exposto, o currículo escolar deve priorizar a pluralidade cultural, a cidadania e a relação com o saber. De modo que há uma necessidade eminente de investimentos na formação dos profissionais da educação. Mas, também há necessidade de uma jornada menor de trabalho para que o mesmo possa estudar mais. Por tudo isso, entende-se que o plano de cargos, carreiras e salários é um grande desafio, não no tocante a

elaboração, mas principalmente, no que tange a implantação, a efetivação. Porque, os planos aprovados em todas as esferas governamentais e em todos os níveis de ensino apresentam lacunas quanto a melhorias salariais de acordo com a qualificação profissional.

De modo geral, o documento provisório do CONAE (2010), contempla pontos que há muito angustia os profissionais da educação. Sabendo-se que tais questões devem sempre ser reavaliadas, tendo em vista que a categoria dos profissionais da educação historicamente tem sido penalizada nas políticas públicas educacionais, na qual as questões salariais e de formação tem sido relegadas a segundo plano.

3. A DOCÊNCIA COMO ELEMENTO ARTICULADOR EM UMA SOCIEDADE CADA VEZ MAIS VIOLENTA

Desde a década de 90 as discussões em torno da profissionalização, da formação docente, das competências docentes estão na pauta de cursos de graduação, das Universidades. Por outro lado, na prática cotidiana em sala de aula e na escola, como um todo os professores se deparam com uma realidade permeada de conflitos. De modo, que as discussões não revelaram até o momento como englobar o processo de ensino e aprendizagem e as relações entre professor e aluno.

Obviamente, uma questão se instaura a esse respeito: como suprir essas lacunas na formação docente? Por meio da formação continuada, das discussões entre o corpo docente, na construção de um projeto de escola, nas relações entre a escola e a família. As possibilidades e a formação continuada se justificam não apenas pelas lacunas já referendadas, mas pela própria necessidade do professor de atualização teórica-prática que norteará sua atuação educativa para melhoria da qualidade de ensino. Como bem evidencia Delors (1999), a educação deve se organizar em torno de quatro pilares: Aprender a conhecer; Aprender a fazer; Aprender a viver juntos, aprender a conviver com os outros e Aprender a ser. Então é extremamente importante que o professor esteja continuamente em formação.

Mas, uma questão se destaca, nas relações pessoais na escola, afetividade entre professor e aluno. Neste sentido, ao abordarmos os avanços e retrocessos da relação professor-aluno, nos propomos a fazer uma análise a respeito do sentido da afetividade na escola, sabendo-se que esta relação faz parte da organização da práxis pedagógica, na qual, a principal tarefa do professor é garantir a ampliação dos conhecimentos dos alunos, pautado na formação social, afetiva e cognitiva do sujeito, considerando suas particularidades e mantendo uma relação de igual para igual, onde educador e educando são sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem.

A marginalização social de alguns alunos não é um fato muito esporádico. Não é raro que alguma negligência das políticas sociais esteja unida a dificuldades de aprendizagem. Não se trata, apenas, de alunos de personalidade pouco sociável ou que por algum motivo são pouco atraentes, podem ser alunos novos, com dificuldades de integração em grupos já formados.

Sendo assim, compreendemos que a relação professor-aluno não se limita ao que costumamos associar a expressão relação humana, ou seja, ser abertos, amáveis, abrange

todas as dimensões do processo ensino-aprendizado orientado. E mais nossa tarefa básica consiste em ajudar os alunos a estudar e a aprender. Um bom relacionamento com os alunos pode levar a eficácia na tarefa docente, uma boa relação de um ponto de vista mais integral.

Procurar esse bom relacionamento pode ser difícil com alguns alunos que com frequência nos causa maiores problemas e às vezes uns poucos consomem todas as nossas energias. Por isso, devemos ter perspicácia para aproveitarmos os momentos e situações na sala de aula que estão mais propícios a potencializar nossa relação com os alunos.

3.1 Os avanços e retrocessos da relação professor-aluno no cotidiano de uma escola

O sistema educacional tem como finalidade promover mudanças desejáveis e relativamente permanentes nos indivíduos, modificando comportamentos nas áreas cognitiva e psicomotora. As pessoas, sob a influência desse sistema, adquirem novos comportamentos e os incorporam a seu repertório particular, apresentando, desse modo, capacidades e habilidades não existentes anteriormente. Além de adquirir comportamentos novos, os indivíduos podem, ainda, modificar comportamentos anteriormente adquiridos.

Entendemos assim, que o aluno se sentirá mais seguro para expor suas dúvidas, mais confiante no apoio do professor se mantiverem um bom relacionamento. A segurança do aluno em se aproximar do professor será construída ao poucos, no momento em que o professor o orienta, acompanhando o desenvolvimento das atividades.

A idéia de educação afetiva deve supor uma profunda reflexão em toda a sociedade e não só na escola. As formas como temos nos educado não tem se mostrado efetivas e é muito fácil perceber isso, basta acompanharmos os noticiários dos jornais. Acreditamos que o fundamento disso repousa na pouca importância dada até hoje a formação da pessoa como tal.

Os alunos têm aprendido coisas realmente maravilhosas sobre a natureza, mais ainda desconhece muito dos próprios processos afetivos, das relações em grupo. Aprender sobre si mesmo parece tão difícil que se relega para segundo plano aquilo que se tem de mais valioso e diferenciador: a relação afetiva. Geralmente, são mal-educados afetivamente porque conhece pouco. Os alunos necessitam da convivência com outros semelhantes de maneira fundamental. De uma forma geral, será que a educação que os alunos recebem leva em conta os aspectos afetivos e emocionais? Parece-nos que não. Basta olhar para a vida cotidiana dos alunos para perceber que os sentimos às vezes perplexos por não saber conduzir o

relacionamento afetivo entre professor-aluno. Portanto, é necessária mais do que nunca, a educação do afeto.

Ao longo da vida aprendemos de tudo, menos a falar de nossos afetos de maneira que possam indicar ao outro o que está acontecendo conosco. Precisamos entender a partir dos estudos disponíveis na literatura sobre o assunto e pelas nossas vivências que as relações entre as pessoas não são sempre permeadas pela tranquilidade e pela suavidade.

Para Tapia (1999, p.14) “A aprendizagem apresenta a informação, propor tarefas, responder a demanda dos alunos, avaliar a aprendizagem e exercer o controle e a autoridade, os professores criam ambientes que afetam a motivação e a aprendizagem”.

Em conseqüência, se queremos motivar nossos alunos, precisamos saber de que modo nossos padrões de atuação podem contribuir para criar ambientes capazes de conseguir que os alunos se interessem e se esforcem para aprender e, em particular, que formas de atuação podem ajudar, concretamente, a um aluno.

O modo como se dá nossa relação com os alunos, a qualidade de nosso relacionamento com eles e nosso impacto global sobre eles dependerão, sobretudo, de nossas próprias atitudes e do modo como nos vemos a nós mesmos como professores, como destaca Morales (2001, p.158)

Nossa relação com os alunos não se limita ao que costumamos associar a expressão relações humanas, ser abertos, amáveis, etc) abrange todas as dimensões do processo de ensino-aprendizado que se desenvolve na sala de aula; também nos comunicamos com o que fazemos, dando estrutura ao aprendizado, orientando nossa tarefa básica consiste em ajudar os alunos a estudar e a aprender.

Baseado na fala de Morales (2001) um relacionamento afetivo com os alunos, se não houver eficácia na tarefa docente, não é uma boa relação de um ponto de vista mais integral. Esse bom relacionamento é potencializado, nos ajuda no processo de aprendizado.

Procurar esse bom relacionamento pode ser difícil com alguns alunos: com frequência, os que vão pior são os que nos causam maiores problemas, e às vezes, uns poucos consomem todas as nossas energias. É difícil prescindir de nossas próprias emoções e sentimentos, mas esse aluno, também, são nossos alunos.

3.2 Estratégias para humanização do profissional docente

Esta reflexão insere-se na perspectiva de Freire (1996, p.113) para quem “ensinar exige saber escutar”. De acordo com o autor, “O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele”. Mas surge então uma dúvida, será que esse educador enquanto aluno, enquanto cidadão aprendeu a escutar? Será que ele também já foi escutado pelo professor.

A nossa prática pedagógica está intrinsecamente relacionada às nossas vivências enquanto aluno. Pois como diz Freire (1996) “escutando que aprendemos a falar com eles”. Por outro lado, a formação docente também influencia na postura na sala de aula, diante dos alunos. De modo que outra questão se coloca “a importância da relação professor-aluno”.

Assim, é relevante se investigar como os professores e alunos concebem o relacionamento na sala de aula, na contemporaneidade. Uma vez que se questiona tanto que a escola deve possibilitar um ambiente favorável as relações afetivas, a interação, ao conhecimento prévio do aluno. Todas essas questões se pautam em virtude de, atualmente, busca-se romper com os processos educativos tradicionais; nos quais o sujeito era, apenas, um ser intelectual, onde suas emoções eram deixadas de lado.

Nesse contexto, não se concebe mais o educador que fala impositivamente. Mas, para que ocorra essa postura dialógica é preciso que aprendamos a escutar. “O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar impositivamente” (FREIRE, 1996, p.128). Notadamente, que o educador que assume a postura do diálogo, da escuta, do ouvir para depois falar, de estar aberto ao diferente, ao contraditório, foi capaz de transformar o seu discurso. E isso é extremamente importante nas relações estabelecidas na sala de aula.

Essa postura de saber escutar, também insere-se no que Delors (2001, p.5) defende nos quatro pilares a educação do futuro “Aprender a conhecer, Aprender a fazer, Aprender a viver juntos, aprender a conviver com os outros e, Aprender a ser”

Nessa perspectiva, o professor deve assumir a postura de motivador do diálogo, de primar pelo respeito à diferença, pois só assim, conheceremos o alunado e seu contexto social e cultural; só assim aprenderemos a conviver com o diferente; só assim aprenderemos a ser alguém que pára e escuta o outro. E não falamos em escutar no sentido de ouvir apenas, mas em algo definido por Freire (1996, p.135) como:

Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro.

Obviamente, compreendemos que na maioria das vezes, o professor não dá conta de que atitudes muitas vezes consideradas simplórias são muito importantes na relação professor-aluno.

Obviamente, reconhecemos que urge a necessidade de um novo olhar para os alunos, conscientes de que o ensino não se restringe apenas ao ritual de apresentação dos conteúdos, controle da turma ou avaliação da aprendizagem, mas, criar laços afetivos indispensáveis a aquisição do conhecimento.

Para tanto, se os professores e alunos não mantêm uma relação de escuta, se os professores não tiveram uma formação acadêmica que os orientasse numa relação dialógica, se vivemos numa realidade que a escuta do outro é algo distanciado das vivências pessoais e essas vivências são reproduzidas na escola, só caberá ao professor uma formação continuada que o conduza a mudança de postura na sala de aula sobretudo. Porquanto, esta será mais uma oportunidade de reflexão, mediante o que Freire (1996) acrescenta: “quem tem o que dizer deve assumir o dever de motivar, de desafiar quem escuta, no sentido de que, quem escuta diga, fale, responda”, em outras palavras, para que essa postura insira-se definitivamente no contexto escolar, cabe ao professor o primeiro passo para a mudança.

4. IMPORTÂNCIA DA REFLEXÃO NA PRÁTICA DOCENTE

Não se pode ensinar hoje do mesmo modo que aprendíamos no passado. Naquela época reinava o poder absoluto dos mais instruídos, o conhecimento era linear e uniforme.

É nessa perspectiva que as autoras Sonia Penin e Sofia Lerche, no Ensaio: Refletindo sobre a função social da escola, fazem uma reflexão das novas demandas da educação. Segundo as autoras:

Sempre que a sociedade defronta-se com mudanças significativas em suas bases sociais e tecnológicas, novas atribuições passam a ser exigidas á escola. Conseqüentemente, também sua função social tende a ser revista; seus limites e possibilidades, questionados (PENIN e LERCHE, 2002, p.23).

Sua função tem variado ao longo do tempo. Isto porque, as dimensões pedagógicas, institucional e metodológica da escola, assumem diferentes significados conforme a concepção que se tenha de escola, de ensino, de sociedade e da relação com a sociedade e a formação dos alunos.

O fato é que as expectativas e as responsabilidades projetadas freqüentemente sobre a escola, nao condiz com a capacidade da escola em superá-los, dai a importancia da parceria com a sociedade, da formação continuada dos professores e gestores, pois só assim a escola terá condições de não somente assumir este desafio mas de satisfazê-las.

Ademais, a complexidade do cotidiano escolar e a busca por uma educação democrática e voltada para a cidadania fascinam muitos educadores e pesquisadores. A tentativa de compreender suas nuances e de decifrar os fatos, os acontecimentos e as relações em seu dia-a-dia provoca inquietações e conflitos que são discutidos e compartilhados por diversos estudiosos do assunto. Para Araújo (2002), o cotidiano escolar devido a sua complexidade ao mesmo tempo em que provoca mudanças, enfrenta também resistências.

Na perspectiva de Araujo (2002), a educação para a cidadania pressupõe a formação e a instrução das pessoas visando à sua instrumentalização para a participação motivada e competente na vida política e pública da sociedade. Por isso, a formação dos educandos deve visar não apenas o desenvolvimento de competências cognitivas, mas, sobretudo, pessoais e coletivas, pois só assim esses sujeitos terão condições de atuar frente à diversidade e o conflito de idéias que permeia a sociedade. E isso, evidentemente, passa pela construção coletiva de um modelo de educação que seja verdadeiramente democrático.

Posto que os pressupostos apresentados por Freire (1996) para a educação dialógica, tais como esperança, amor, humildade, confiança, não são idéias inalcançáveis, tanto que o diálogo pode ser considerado a essência da educação libertadora.

As idéias de Freire (1996) são sempre atuais e seus escritos mostram uma maneira intensa nas relações escolares. Em Freire “idéias e afetos articulam-se engenhosamente no pensar, no falar e no agir”, como diz Lima (2001). Essa fala ilustra um modelo pedagógico em que o aprendizado tem como eixo a interatividade entre os sujeitos.

É nesse aspecto que o diálogo é considerado a essência da educação libertadora, enquanto constituição do sujeito histórico, em que através da aproximação entre educando e educador, há uma transformação pessoal e social, na qual o diálogo é o elo, a conexão no estabelecimento de um vínculo afetivo, na democracia, na cidadania, enfim na luta pela justiça social.

As reflexões aqui apontadas apresentam elementos que considera-se essenciais para a compreensão do papel da docência no contexto social e a importância do professor refletir sobre seu papel na conjuntura social.

Contudo Oliveira et alli (2006, p.2) destacam, que nas reformas educacionais o professor “aparece como um mero técnico, aplicador de regras, planos e normas concebidas por especialistas e, como tal, não é ouvido nem considerado com relação às mudanças possíveis no seu campo de trabalho, além de muitas vezes ser culpabilizado pelo fracasso da escola e do sistema”.

Pelo exposto, torna-se, assim, extremamente importante que os professores assumam uma prática pedagógica que enfatize o exercício da reflexão através da discussão, da investigação, do diálogo, do questionamento, e da cooperação na resolução de problemas, considerando as experiências vividas e compartilhadas pelos estudantes.

Na verdade essa dialogicidade na prática não é algo fácil, tendo em vista o contexto cultural, político e social em que está implícita a concepção de escola. Nas palavras de Freire (1989, p. 70), “A distância social existente e característica das relações humanas no grande domínio não permite a dialogação”.

Nesse contexto, Freire (1986, p. 89), reforça a necessidade da competência técnica e política do educador, ao afirmar que “quanto mais seriamente você está comprometido com a busca da transformação, mais rigoroso você deve ser, mais você tem de buscar o conhecimento, mais você tem de estimular os estudantes a se prepararem científica e tecnicamente para a sociedade real na qual elas ainda vivem”.

É certo que uma prática transformadora do professor só é possível com o comprometimento com as implicações sócio-políticas, onde a educação estará a serviço do desenvolvimento do educando. É por meio desta prática que se formará um cidadão em condições de intervir no contexto em que vive.

Portanto, é preciso pensar no papel do professor no contexto escolar, e em quais articulações no processo de ensino e aprendizagem é necessária sua intervenção. Para tanto, se faz necessário um conjunto de prerrogativas que estabeleçam parâmetros na função do professor na escola.

Pimenta (1999) citado por Oliveira et alli (2006, p. 9) defende que “a identidade é um processo de construção do sujeito historicamente situado, sendo esta construída a partir da significação social da profissão; da revisão constante e das tradições”. Nesse sentido, entendendo que a formação qualificada o professor passa pela auto conscientização do próprio educador, do seu papel de mediador para construção do conhecimento do educando, Freire (1997, p.43) afirma “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”.

Corroborando com esta visão, Perrenoud (2000, p.14) define a “Organização e direção das situações de aprendizagem, como o cerne do ofício do professor”, para tanto, o autor defende que se faz necessário ao professor:

- Conhecer os conteúdos a serem ensinados e sua tradução em objetivos de aprendizagem;
- Trabalhar a partir das representações dos aprendizes;
- Trabalhar a partir dos erros e obstáculos à aprendizagem;
- Construir e planejar dispositivos e seqüências didáticas;
- Envolver os alunos em atividades de pesquisa, em projetos de conhecimento (PERRENOUD, 2000, p.32).

O próprio Perrenoud (2000) esclarece a importância competências mais específicas, como conhecer, para determinada disciplina, os conteúdos a serem ensinados e sua tradução em objetivos de aprendizagem, argumentando:

A competência requerida hoje em dia é o domínio dos conteúdos com suficiente fluência e distância para construí-los em situações abertas e tarefas complexas, aproveitando ocasiões, partindo dos interesses dos alunos, explorando os acontecimentos, em suma, favorecendo a apropriação ativa e a transferência dos saberes, sem passar necessariamente por sua exposição metódica, na ordem prescrita por um sumário. (PERRENOUD, 2000, p.35)

Também em Delors (2001) vamos encontrar argumentos para a necessidade de formação do professor. O autor utiliza-se das considerações de Thompson (1995) para relacionar a formação a qualidade na educação.

Para melhorar a qualidade da educação é preciso, antes de mais nada, melhorar o recrutamento, a formação, o estatuto social e as condições de trabalho dos professores, pois estes só poderão responder ao que deles se espera se possuírem os conhecimentos e as competências, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e a motivação requeridas (THOMPSON, 1995, p. 153).

Destas considerações de Delors e Perrenoud, respectivamente, conclui-se que o professor se configura como aquele que organiza e gerencia o saber de forma a ajudar os alunos a serem competentes, valorizando suas experiências extracurricular. Nesse contexto, também ele, o professor, deve se valer de suas vivências e não somente dos conteúdos, enfim, deve ser conhecedor de estratégias didáticas eficazes, a fim de atingir também objetivos eficazes.

Por isso, a reflexão sobre os diferentes aspectos do papel do professor e dos fatores como: formação, valorização profissional e a própria motivação para ensinar merecem ser analisados neste estudo, pois diversos são os problemas e as perspectivas na formação de professores e na valorização profissional que influenciam na sua motivação para lecionar.

Tanto Libâneo (1999) quanto Pimenta (1999, p.20) salientam que a atividade docente vem se modificando em decorrência de transformações nas concepções de escola e nas formas de construção do saber, resultando na necessidade de se repensar a intervenção pedagógico-didática na prática escolar.

Em decorrência, muitos professores acreditam que a valorização profissional – entende-se melhores salários, é o primeiro passo para o reconhecimento do professor, articulando-se com o pensamento do Governo Federal, que afirma: “A valorização do professor com melhoria de salários e na formação e aperfeiçoamento dos profissionais são prioridades para o Brasil” (HADDAD, 2006).

Todavia, a valorização vai além da questão salarial. A valorização profissional é algo que acontece de dentro para fora, ou seja, deve partir da própria pessoa que deseja ser reconhecida, como veremos no tópico (3.3) referente à motivação.

Para Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), a qualidade da educação depende da valorização do professor, diz Speller (2006), dirigente da instituição. Segundo ele: "Um dos principais problemas hoje, nos estados

e municípios diz respeito a carreira docente, é preciso que haja um estímulo, um atrativo para a carreira, combinada com os valores salariais, com as condições de trabalho, e se isso não for colocado pelos estados e municípios não teremos melhoria significativa na educação básica no Brasil".

O que é confirmado pela legislação brasileira, no Artigo 206 da Constituição Federal, que apregoa: O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: “V - valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; (...)” (BRASIL/CF, 1988).

Mas isso não basta, para garantir realização profissional, para o professor sentir-se valorizado e motivado para lecionar diante de tantos obstáculos que a área educacional apresenta.

Nesta perspectiva, uma das atitudes de mudança mais urgentes na escola é a motivação do professor, a valorização e a descoberta de caminhos que melhorem sua auto-estima.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre as relações humanas na profissão docente foi o objetivo principal deste estudo, tendo em vista que a escola hoje recebe os reflexos de uma sociedade cada vez mais violenta. Assim como as relações sociais, familiares, as ações educativas são marcadas por influências internas e externas, onde o docente deve atuar como mediador, não apenas do processo de aprendizagem, mas também, das relações estabelecidas entre os indivíduos.

A inquietação para a produção deste estudo surgiu em conversas com professores e colegas durante o curso de Pedagogia, nas quais se perceberam pelas falas as diferentes concepções de docência, as aflições do cotidiano na sala de aula.

Assim, neste estudo nos propomos a refletirmos sobre a humanização do docente, na perspectiva das relações entre trabalho e profissionalização. Tendo como premissa que a valorização do professor começa pela qualidade de vida no trabalho, visto que o estresse, a falta de reconhecimento do papel social e educativo do professor, a incidência de atos agressivos por parte de alunos e também da família, tem deixado o professor apreensivo com seu futuro em sala de aula. Deste modo, nos perguntamos quais seriam os parâmetros para que se estabeleça na escola uma relação pedagógica saudável entre professor e aluno.

Consultando a literatura sobre a história da educação, sobretudo no Brasil, a fim de identificarmos as razões de o docente ter sido relegado por anos à profissional sem qualificação, passível de receber salários irrisórios e exercer a docência em estabelecimentos inadequados; encontramos autores que nos dão pistas que promovem a desvalorização do profissional docente. Muitos problemas da educação básica no Brasil podem ser resumidos em uma palavra: precariedade; gerando um imenso atraso histórico em que nos encontramos, o que, obviamente, torna o desempenho qualitativo simplesmente sofrível. O segundo identifica na história da educação brasileira a construção de um sistema dualista de ensino.

No contexto atual da educação brasileira, como se não bastasse a desvalorização do docente, deparamo-nos com a indisciplina, a agressividade, a falta de afetividade, o que causa estresse, ansiedade, e outras síndromes no docente, o qual se vê forçado a conviver com tal perturbação, a tal ponto, de comprometer o processo de ensino.

Ao mesmo tempo, reconhece-se que as vertentes trabalhistas, sociais, culturais e pedagógicas de profissionalização e humanização da docência são complexas, transversais a todo o aspecto educativo, e implicam um reparo histórico a ser concertadas de médio e longo prazo. Desta forma, é preciso termos clareza da escola que temos hoje e da escola que

queremos, porque não foram os alunos que mudaram, eles também são a peça chave das transformações sociais, econômicas e culturais que nos levaram a chegar a tal situação.

O estudo sobre a docência e as relações da profissão também possibilitou verificar que a crise das relações interpessoais, não tem afetado só a escola, constata-se a vivência de uma crise que atinge todos os segmentos sociais. Por isso, a preocupação com a qualidade no ensino, com a relação professor e aluno, com a desestruturação da família. Por isso, os estudiosos da área educacional já constataram no decorrer da vida profissional, o quanto é fundamental o bom relacionamento com o aluno.

Por isso, reconhecemos que essa realidade vivenciada por boa parte dos professores em todos os níveis de ensino, gera no indivíduo, primeiramente uma falta de organização interna do docente que o impede de se adaptar a esta atividade profissional, em seguida a falta de estímulo.

Esperamos com este estudo colaborar com todos os professores que vivenciam o desafio de construir experiências significativas para os alunos da contemporaneidade e que a humanização que ora afeta a profissão docente se torne uma realidade nos espaços escolares.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia A. **História da educação**. São Paulo: Ática, 2002.

BARBOSA, José Juvêncio In: LAGOA, Ana. Afinal, o que é Alfabetizar? **Revista Nova Escola**. São Paulo: Abril, Ago. 1990, p. 12.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira**. Lei número 9.394, 1996. Brasília, DF: Diário Oficial, 1996.

BRASIL. **Constituição Federal**, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm. Acesso em: 15 de setembro de 2011.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 5.692**, de 11 de Agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: outubro de 2011.

CONAE 2010. Documento provisório da Conferência Nacional de Educação Construindo o Sistema Nacional de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação. Documento Referência, 2010. Disponível em: http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/conae_2010_capabaixav.pdf. Acesso em outubro de 2011.

DELORS, Jacques. **Educação: Um Tesouro a Descobrir**. UNESCO/MEC. São Paulo: Cortez, 2001.

DURKHEIM, E. **A Divisão do Trabalho Social**. Lisboa: Presença, 1977

ENGUITA, M. F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Revista Teoria & Educação**, [s.l.], n. 4, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 13 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. **Educação como prática de Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 10ª Edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

LIBÂNIO, C. José. **Adeus Professor, Adeus Professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1999.

LIMA, M. N. dos Santos; ROSAS, Argentina (orgs). **Paulo Freire: quando as idéias e os afetos se cruzam**. Recife: Ed. Universidade UFPE/Prefeitura da cidade do Recife, 2001.

Morales, P. **A relação professor-aluno: o que é, como se faz** (3ª ed). São Paulo: Loyola, 2001.

NÓVOA, Antônio. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria & Educação**, nº 4, 1991, p.109 – 139.

OLIVEIRA, A. B.; et al. A reflexão na prática docente. **Revista Universo Acadêmico**. Edição nº 10 - Julho a Dezembro de 2006.

PENIN, Sonia P. Sousa e VIEIRA, Sofia Lerche. Refletindo sobre a função social da escola. In: VIEIRA, Sofia Lerche (org.). **Gestão da escola: desafios a enfrentar**. Rio de Janeiro: DP & A, 2002. p. 13-43.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2001.

PILLETTI, Nelson. **História da educação no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1996.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

ROMANELLI, Otaíza de O. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 8ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1986

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1999.

TAPIA, J. A. **A motivação em sala de aula: o que é, como se faz**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1999.