

## **Trabalho docente:** ditos e não ditos de professoras em uma escola pública em Salvador-Bahia

Claudia Urpia Rosa<sup>1</sup>

Dídima Maria de Mello Andrade<sup>2</sup>

### **RESUMO**

O artigo ora apresentado é fruto de uma pesquisa de Mestrado realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Teve como lócus uma escola da rede pública de Salvador-Bahia; traz como principal inquietação a compreensão das professoras acerca do trabalho docente, ao tempo em que evidencia a complexidade que envolve a profissão docente e aponta elementos que contribuam para a compreensão da importância da formação contínua a partir do contexto vivido na escola. Trata-se em um estudo de caso com abordagem qualitativa, por meio dos dispositivos entrevistas e grupo de discussão, e apresenta fundamentos teóricos associados às falas das professoras. Os resultados, a voz e a vez das professoras apontam compreenderem-se profissionais, sujeitas de uma atividade complexa, que se dispõem ao trabalho e que compreendem trabalho docente como forma de inscrição no mundo, agregando competência, conhecimento, responsabilidade e ética.

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação e Contemporaneidade PPGEDUC/UNEB. Especialista em Supervisão Escola e Empresa, Especialista em Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia. Assessora Psicopedagógica da Rede Particular e Coordenadora da Rede Municipal de Salvador. Membro do Grupo de Pesquisa Educação, Ludicidade, Formação, Processos Tecnológicos - ELUFOTEC/UNEB. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8412-1421>. Email: [claudiaur23@gmail.com](mailto:claudiaur23@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutora em Educação e Contemporaneidade Docente da Graduação. Docente permanente do Mestrado Profissional Gestão e Tecnologia Aplicadas à Educação (GESTEC). Coordenadora do Grupo de Pesquisas Educação, Ludicidade, Formação, Processos Tecnológicos - ELUFOTEC. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4467-2442>. Email: [didima.andrade@gmail.com](mailto:didima.andrade@gmail.com)

**Palavras-chave:** trabalho docente; profissão e proletariado; formação continuada.

**Teaching work:** what's said and what's not said by teachers at a public school in Salvador – Bahia

## **ABSTRACT**

The article presented here, whose locus is a public school in Salvador-Bahia, is the result of a Master's research carried out within the scope of the Graduate Education and Contemporary Program (PPGEDUC) at the State University of Bahia (UNEB). This research brings as its main concern the understanding of teachers about the teaching work while it highlights the complexity that involves their profession and points out, from the context experienced at school, elements that contribute to the understanding of the importance of continuing education. This is a case study with a qualitative approach, through interviews and discussion groups, and presents theoretical foundations associated with the teachers' speeches. The results, in their own voices, show that the teachers understand themselves as professionals, subjects of a complex activity that are willing to work and who understand teaching work as a way of making a difference in the world, adding competence, knowledge, responsibility and ethics.

**Keywords:** teaching work; profession and proletariat; continuing education.

**Trabajo docente:** dichos y no dichos de profesoras en una escuela pública en Salvador-Bahia

## **RESUMEN**

El artículo que aquí se presenta es el resultado de una investigación de Maestría realizada en el ámbito del Programa de Posgrado en Educación y Contemporaneidad (PPGEDUC) de la Universidad del Estado de Bahía (UNEB), tuvo como locus una escuela de la red

pública de Salvador-Bahía; trae como principal inquietud la comprensión de las maestras sobre el trabajo docente al tiempo en que se evidencia la complejidad que involucra la profesión docente y señala elementos que contribuyen a la comprensión de la importancia de la formación continua desde el contexto vivido en la escuela. Se trata de un estudio de caso con enfoque cualitativo, a través de los dispositivos entrevistas y grupos de discusión y presenta los fundamentos teóricos asociados a los discursos de las profesoras. Los resultados, la voz y el turno de las profesoras, demuestran que se comprenden como profesionales, sujetas de una actividad compleja que se disponen al trabajo y que entienden el trabajo docente como una forma de registrarse en el mundo sumando competencia, conocimiento, responsabilidad y ética.

**Palabras clave:** trabajo docente; profesión y proletariado; formación continuada.

## INTRODUÇÃO

As discussões sobre Educação, especificamente no que diz respeito ao trabalho docente no Brasil, não são reflexões tão recentes. De acordo com Oliveira (2010), iniciaram no final dos anos 1970 e início da década de 80, com a luta pela profissionalização e reconhecimento do magistério. Porém, em conformidade com Tardif e Lessard (2014a), apesar de a docência ser uma das profissões mais antigas e contar com um aporte teórico de grande valor, ainda há poucas pesquisas no Brasil a respeito desta ocupação, a partir da análise do contexto cotidiano em que atuam os sujeitos do trabalho docente.

Acreditamos, com efeito, que o estudo do trabalho docente dispõe, hoje, de recursos conceituais e metodológicos bastante fortes, com avanços ricos e fartos em pesquisas empíricas, com formulações teóricas diversas, amplas e consistentes para o desenvolvimento desse campo. Nesse sentido, o ponto de vista da profissão docente implica o constante exame dos cenários políticos, das tensões e perspectivas em torno da afirmação profissional; portanto, muito vinculada a sua formação.

Embora se sinta a necessidade de ir além do quadro nacional (TARDIF; LESSARD, 2014b) e levar em conta a experiência coletiva das sociedades, consideramos premente refletir um dos resultados da pesquisa, como um esforço de dar luz ao que os professores compreendem, apresentar o que vivem, o que sentem, o que falam sobre si mesmos como docentes e como atuam, ressoando ao mesmo tempo sua singularidade e seu pertencimento a uma universalidade.

Este texto, conforme anunciado anteriormente, nasce da dissertação de mestrado intitulada Trabalho docente no ensino fundamental I: desafios diante dos avanços da tecnologia, defendida no início de 2021, em contexto pandêmico ocasionado pelo SARS-CoV-2, e seu foco está em um dos objetivos específicos, a saber: analisar como os professores compreendem o trabalho docente, no intuito de penetrar no coração do entendimento das professoras acerca do seu ofício, como se enxergam e de como, a partir dessa compreensão, realizam seu trabalho no cotidiano.

No percurso metodológico de abordagem qualitativa, realizamos um estudo de caso com as professoras regentes do ensino fundamental I, em uma escola municipal de Salvador, utilizando como dispositivos a entrevista e o grupo de discussão, mediado pela plataforma *Meet*.

Perscrutar o trabalho docente é deslindar as contradições, resistências, delimitações, imposições da legislação e outras marcas perversas da incerteza, da insegurança presentes nas relações sociais contemporâneas dentro e fora da escola, ainda mais latentes durante a pandemia. Mas também é revelar a presença da criatividade, sensibilidade, ludicidade e valor estético, resistência, como potencial de ser expressivo e sensível dos profissionais.

Em última instância, possibilitar a compreensão de como o professor se relaciona com o seu trabalho, sua produção, como realiza a arte de ensinar, tarefa que nunca foi fácil, para reflexões acerca do trabalho docente como ato político de transformação, de beleza e de incompletude diante de um cenário mediado pela racionalidade tecnológica.

O artigo está dividido em cinco seções: 1) “Introdução”, que explanou a temática e sua delimitação, bem como o problema de pesquisa, o objetivo, a relevância do estudo e sua organização; 2) “Trabalho docente: proletariado ou profissão”, que foi o ponto de partida proposto na pesquisa e que se mantém aqui, mas já com outras reflexões acrescentadas após o término da pesquisa, a discussão a respeito da docência como trabalho que repercute na definição do professor como profissional ou trabalhador na condição de assalariado, a partir das ideias de Oliveira (2010, 2016), Enguita (1991), Tardif (2000, 2014), Tardif e Lessard (2014a, 2014b), Angelin (2010), Machado (1989), entre outros; 3) “A Construção Metodológica”, com Gatti (2010), Esteban e Paz (2010), em que é apresentado o percurso investigativo da pesquisa, destacando-se a abordagem, o tipo de estudo, o instrumento de coleta de dados e os aspectos éticos, bem como o lócus da pesquisa e a forma de participação dos colaboradores; 4) “A voz e a vez das professoras”, com os resultados e discussões; e 5) “Nossos ditos para concluir”, na qual se retoma o problema e o escopo do estudo proposto, apontando as considerações finais.

### **TRABALHO DOCENTE:** proletariado ou profissão?

Alguns autores têm pontos de vista consensual a respeito da noção de profissionalização dos trabalhadores da educação. Apple (1995), Hargreaves (1998), Nóvoa (1991, 1993), Tardif (2000, 2014), Tardif e Lessard (2014a, 2014b), Oliveira (2010, 2016), entre outros, ocuparam-se e apresentaram análises com alguma semelhança em diferentes contextos, indicando que a classe de magistério vem historicamente se constituindo de profissionais, a partir do movimento da organização e expansão dos sistemas escolares.

Como caudatários das ideias do *paidagogos* (o condutor da criança), e dos postulados educacionais jesuíticos, os professores na Idade Moderna integraram a escola, como a conhecemos hoje, com regras, disciplinas, conteúdos programáticos, divisões por séries, a partir de critérios cronológicos etc., em um movimento inicialmente

vinculado ao amadorismo, vocação ou devoção, liderado pela Igreja Católica, e posteriormente sob o comando do Estado.

Um trabalho que, no decorrer da história, sofreu impactos econômicos, e sociotécnicos, devido à reorganização da sociedade em modelos emergenciais impostos pela racionalidade da modernidade, com “[...] repercussões significativas sobre os sistemas educacionais [...]” (OLIVEIRA, 2016, p. 71). Tudo que era certeza, hoje, gera insegurança.

Já em 1991, Enguita denunciava a crise de identidades em torno do estatuto social e ocupacional dos professores. De acordo com seu pensamento, nem a sociedade nem a própria categoria chegaram a um acordo a respeito da imagem social, e muito menos da “[...] delimitação do campo de competência, organização da carreira etc.” (ENGUITA, 1991, p. 41).

A despeito disso, surgem, a partir do século XX, discussões de temas como associações profissionais, código de ética e credencialismo, que são de suma importância para o desenvolvimento de argumentos a respeito de profissionais e profissão. Angelin (2010), em seus estudos, analisa as teorias funcionalistas, essencialmente a americana, do final dos anos 1930; as teorias histórico-comparativas, centradas na Europa continental e com ideias divergentes dos americanos; a corrente do interacionismo simbólico, cujo foco é a divisão do trabalho a partir de resultados das interações e processos sociais; as novas correntes de pensamento surgidas a partir da década de 70 do século passado, para então fazer uma análise sobre essa temática no Brasil.

No Brasil, consoante Angelin (2010), profissionalismo está associado, dentre outras coisas, à exigência do conhecimento técnico-científico, o crescimento do número de profissões, a crescente expansão das universidades e ensinos profissionais, que emitem certificados e diplomas, e o crescimento de estudantes de nível superior.

De acordo com Enguita (1991), os docentes se configuram em categoria, como grupo profissional que obtém situação privilegiada no mercado de trabalho, como profissionais que se

autorregulam e que somente eles podem oferecer determinados bens ou serviços. Embora estejam submetidos às leis, que ao mesmo tempo protegem e delimitam, estariam fora da sujeição ao Poder Público.

Ambrosetti e Almeida (2009) informam que, antes dos anos 1990, as pesquisas sobre profissionalização e profissão docente pouco contribuíram para esclarecer o termo profissionalidade docente relacionada à qualidade da prática profissional. Tardif e Lessard (2014a) assinalam que, somente após os anos 90, as pesquisas, os debates e as reformas relacionadas ao ensino deram espaço a este tema.

Na compreensão destes autores, junto às discussões a respeito da profissionalidade docente, tem sido incorporada uma quantidade significativa de ideias que valorizam a docência, embora muitas vezes estas ideias não cheguem à prática.

De acordo com Hypólito (1991, p. 5), as argumentações sobre as especificidades do trabalho docente transitam em dois sentidos:

- a que considera a escola como espaço de trabalho diferente, com características muito próprias e as relações capitalistas não conseguem adentrar completamente;
- a que considera as especificidades da escola e do trabalho realizado, mas que a lógica capitalista existente na fábrica é a mesma da escola.

Distinção que o autor faz ao considerar a teoria de Marx (1996), no que tange ao trabalho produtivo (trabalho que produz mais valia) e improdutivo. Ou seja, quando o trabalhador produz, gera um valor e ele fica com o valor arrecadado, é trabalho improdutivo, mas se o trabalhador é contratado e recebe um salário em troca do seu trabalho, então é produtivo.

O autor chama a atenção para a posição diferenciada do trabalho docente, na concepção de alguns autores, quanto ao trabalho do professor nas redes pública e privada, em observância da produção material e imaterial descrita por Marx, que vai além.

Reafirma a lógica capitalista empenhada em ambos os espaços pelo viés da teoria de Marx, considerando o modelo técnico-burocrático em que a escola está organizada, caracterizada pela redução da autonomia do professor em relação ao ensino, pela divisão de tarefas, formas de controle, hierarquização entre outras marcas acentuadamente burocráticas.

Sobre esta reflexão, é preciso acrescentar que o processo de trabalho na escola não se apresenta no mesmo grau do sistema fabril, empregando-se as mesmas categorias; portanto, corroboramos com Machado (1989), ao tratar o trabalho docente também sob a perspectiva que entende a organização do trabalho como espaço social de confronto entre os interesses das classes sociais.

Igualmente, compreendemos que o trabalho desenvolvido na escola parte de uma concepção romântica de sacerdócio, é adentrado pela violência imposta pela organização capitalista, no que tange à complexidade da sua estrutura econômica, e historicamente concebe a complexa relação humana e experimenta enormes transformações.

Dessarte, esse trabalho envolve componentes humanos, um trabalho interativo, “[...] situações sociais caracterizadas por interações elementares entre seres humanos [...]” (TARDIF; LESSARD, 2014a, p. 231), de trocas inegáveis, já que são relações de trabalho de um ser humano sobre outro ser humano e levanta questões de poder e até mesmo de conflitos de valores.

Em conformidade com as ideias de Machado (1989), se concebemos a escola como local social contraditório, valorizando a dimensão cultural deste espaço como instância entre reprodução e resistência, ressaltamos a importância da ação humana, da subjetividade na tensão resultante da dinâmica de disputa de poder na práxis histórico-social dos homens. Os professores lutam pelo seu espaço, pela sua autonomia, para não perderem o controle sobre seu processo de trabalho, e é na escola que essa luta se configura, um local marcado pela ambivalência.

Entre a classe operária e a categoria profissional, os docentes incorporam em seu fazer elementos em duplicidade, da profissionalização e da proletarização. Enguita (1991, p. 49), por sua vez, argumenta que os proletários enfrentam

[...] o crescimento numérico, a expansão e concentração das empresas privadas do setor, a tendência ao corte de gastos sociais, a lógica controladora da Administração pública e a repercussão de seus salários sobre os custos da força de trabalho adulta.

Estes aspectos enfrentados pelos docentes como proletariado regulamentam a ação docente, tirando-lhes a autonomia, pois, além da determinação mais geral, hora, tempos de aula, matérias por curso, entre outras, prescrevem especificações do fazer docente por meio de programas, sistemas de ensino ou livros didáticos previamente elaborados por empresas educacionais com especificações detalhadas, inclusive do como fazer passo a passo.

Por outro lado, corroboramos com o autor quando este cita fatores que atuam contra essa tendência:

[...] a natureza específica do trabalho docente que não se presta facilmente à padronização, a fragmentação extrema das tarefas, nem a substituição da atividade humana pela das máquinas, bem como ao nível superior em formação e a crescente atenção social dada à problemática da educação (ENGUITA, 1991, p. 50).

Aspectos que não garantem a profissionalização, mas mostram o lugar de conflito e resistência na autorregulação da profissão; trazem à tona a “posição de semiprofissão”, ou seja, deflagram um “[...] pacto velado de autonomia em troca de baixos salários [...]”, ao desempenhar tarefas de alta qualificação ao tempo em que estão submetidos ao controle das organizações burocráticas, sejam públicas ou privadas (ENGUITA, 1991, p. 50).

Ainda sobre esta problemática, é acrescida à ambiguidade da carreira docente o diferencial de esforços individuais de cada

professor no desempenho da sua função. Há os que mantêm por si o desejo constante de aperfeiçoamento, e o fazem, mas também imputam essa responsabilidade ao Estado ou empresários; os que buscam aperfeiçoamento pela responsabilidade própria para elevar o nível de seu trabalho e reconhecimento da profissão; e os que se mantêm passivos na aplicação da rotina sem o menor empreendimento de esforços, e que endossam a imagem degradada da profissão. Aspectos da subjetividade que se mesclam ao fazer docente e colaboram com os impasses, mecanismos de controle e indefinições futuras da categoria entre os próprios docentes e organismos da coletividade, a exemplo dos sindicatos.

A subjetividade considerada neste processo não ignora a visão economicista, a materialidade em que se constitui o lugar do trabalho docente, mas Machado (1989, p. 11) ressalta as relações sociais, o espaço de confronto mediante acomodações, conformidades e não conformidades geradas no desenvolvimento da organização do trabalho pelos sujeitos desta realidade, no que tange às singularidades dentro das escolas.

Neste sentido, Contreras (2012) aponta a obrigação moral, compromisso com a comunidade e competência profissional como dimensões que definem a profissionalidade docente. Declara que estas dimensões abarcam o desempenho, valores e intenções que regem o ensino e os objetivos estabelecidos para o exercício da profissão. Designa, assim, as qualidades profissionais como resultantes da forma como o professor interpreta o modo de ensinar e suas finalidades.

Quando se refere à obrigação moral, foca a ética como principal atitude mediante o fazer da profissão. Sugere uma prática compromissada com o desenvolvimento e reconhecimento do aluno, bem como a reflexão das suas escolhas nos processos de ensino.

Para Contreras (2012), o compromisso com a comunidade se dá a partir do entrelaçamento da docência com os aspectos sociopolíticos, devido à responsabilidade pública da profissão. Propõe que seja estabelecido um currículo capaz de intervir e

equacionar conflitos, organizado de forma partilhada e cooperativa com os membros da comunidade.

Ademais, estabelece, como competência profissional, os recursos intelectuais utilizados no repertório de conhecimentos profissionais, técnicas e competências para desenvolver didáticas e metodologias que lhes possibilite intervir na realidade junto aos alunos, favorecendo a reflexão sobre as condições e os meios mais ajustados no favorecimento do ensino.

Mediante estes aspectos e concepções, parece-nos importante analisar o trabalho dos professores do ensino fundamental I, fazendo uma crítica às visões normativas e moralizantes da docência. Visões que, para Tardif e Lessard (2014b, p. 17), derivam das raízes históricas “[...] no *ethos* religioso da profissão de ensinar que é antes de tudo um trabalho orientado por uma ética do dever com forte conteúdo religioso [...]”, conforme citado anteriormente. Coadunamos com estes autores, quando eles enfatizam que o trabalho do professor é fundamentado na obediência e na mecânica às regras codificadas pelas autoridades escolares e muitas vezes religiosas, pois a docência ainda está vinculada ao sinônimo de obedecer e de fazer obedecer.

Da mesma forma, as pesquisas científicas muitas vezes compartilham destes moldes normativos e moralizantes a respeito do ofício do professor, trazendo em seu bojo

[...] um dos maiores problemas da pesquisa em ciências da educação [...], o que significa dizer que os pesquisadores se interessam muito mais pelo que os professores deveriam ser, fazer e saber do que pelo que eles são, fazem e sabem realmente [...]. (TARDIF, 2000, p. 12).

As questões discutidas até aqui reforçam nosso percurso no intento de refletir como os professores compreendem trabalho docente e como o realizam, em um estudo de caso a partir de si, do que sabem, fazem e do que são realmente.

## A CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA

No entendimento de Gatti (2010, p. 28), uma pesquisa na área educacional, que trabalha com os processos de vida, “[...] dificilmente será alcançada através de métodos que não considerem a heterogeneidade, a historicidade e a diversidade dos sujeitos e seus processos”. Aspectos que reiteram a escolha de corroborar com Feyerabend (1977), na tentativa de transpor os limites impostos por uma escolha metodológica única. A busca pelo conhecimento de como o trabalho docente se desenvolve a partir da compreensão do que é trabalho docente é uma aproximação dos atos de educar e ser educado dentro da escola, sem deixar de considerar os aspectos subjacentes a essa ação em suas perspectivas sociológicas, políticas e filosóficas, o que exige abertura nos processos de investigação para além dos muros da escola.

Assim, a pesquisa de cunho qualitativo, escolhida para este trabalho, justifica-se por se tratar de uma pesquisa educacional, que envolve seres humanos no desenvolvimento de sua profissão; ou seja, além de si, envolve ainda outros seres humanos. Destarte, consideramos envolvidos elementos de ordem social mais ampla, posto que educação abrange sistemas de relações pessoais, englobando as particularidades nelas existentes.

A pesquisa nos levou ao estudo de caso, no intuito de examinar o fenômeno em suas sutilezas e nuances mais internas. O caso, conforme descrito por Lüdke e André (1996, p. 17), “[...] é sempre bem delineado com contornos definidos [...], mas é ao mesmo tempo distinto e singular”. Assim, é possível a pesquisa deter-se em uma unidade dentro de uma situação mais ampla, mesmo que posteriormente apresente semelhanças com outros sistemas.

Para o alicerce à pesquisa, utilizamos como instrumento inicial um comunicado enviado pelo aplicativo *WhatsApp*<sup>3</sup> a todos os

---

<sup>3</sup> O uso do aplicativo *WhatsApp* e demais dispositivos eleitos para comunicação com os sujeitos da pesquisa estão de acordo com a metodologia desta pesquisa e atendem às

professores da escola, para conhecimento da proposta e, especificamente, convidando os professores do ensino fundamental I a participarem do estudo. Já a análise documental, a entrevista semiestruturada e os grupos de discussão em salas virtuais foram eleitos para o decorrer do desenvolvimento desse estudo.

O segundo movimento foi a apresentação do projeto às seis das oito professoras regentes do ensino fundamental I, que se dispuseram a fazer parte da pesquisa, e à diretora da escola. Foram necessários dois encontros, pois nem todas estavam disponíveis no mesmo dia e horário. A partir desse dia, foram agendadas novas videochamadas individuais para a realização das entrevistas também pelo aplicativo *Google Meet*. Após a visualização, análise e transcrição das gravações, realizamos os grupos de discussão como possibilidade de escuta por meio da produção de discursos, mediados pelo investigador, a partir de ideias suscitadas nas entrevistas.

Encontros mediados por tecnologia, pela necessidade do momento, referentes ao objeto a ser investigado, mas sem a anulação da dimensão histórica e subjetiva dos sujeitos pertinentes a um saudável exercício circular em torno do que se pretende compreender, porquanto tenha sido uma entrevista profunda e momentos de discussão amplos.

O trabalho docente, objeto de pesquisa, é muito caracterizado pelo uso da linguagem, e é na linguagem que acontece a apreensão do ser. Não é somente a expressão de processos mentais. Falar do seu trabalho, para o professor, é também falar de si, de suas ideias, experiências, estados emocionais e afetivos, descobertas e entrelaçamentos com outros seres, em um contínuo descortinar de sentidos. Aspecto que favorece a compreensão do objeto da pesquisa pelos sujeitos neste estudo de caso no *lócus* escolhido, Escola Municipal Osvaldo Cruz, situada no Rio Vermelho há 85 anos, municipalizada em 1998, mediante apelo

---

orientações de afastamento social, em decorrência do estado pandêmico ocasionado pela Covid-19.

da comunidade, passando a contemplar o ensino fundamental I, além da educação infantil.

A escola atende às comunidades circunvizinhas: Chapada do Rio Vermelho, Nordeste de Amaralina, Vale das Pedrinhas, Santa Cruz. São filhos de pequenos comerciantes, empregados domésticos, trabalhadores do comércio, entre outros, que buscam esse espaço para garantir a seus filhos serviços educacionais de qualidade, conforme descrito em seus documentos.

A sede fica na Rua do Meio s/n. Foi demolida em 2009, reconstruída e entregue em dezembro de 2011, contando com boa infraestrutura: biblioteca, parque, quadra, sala de dança, salas de aula condizentes com o quantitativo de 20 a 25 alunos por turma, sala de atendimento especializado (AEE), cozinha, pátio e refeitório. Porém, desde 2017, segue interdita por problemas na estrutura e manteve e mantém seu funcionamento em prédios alugados e/ou emprestados, ainda garantindo um índice de destaque no Ideb, na média municipal e estadual.

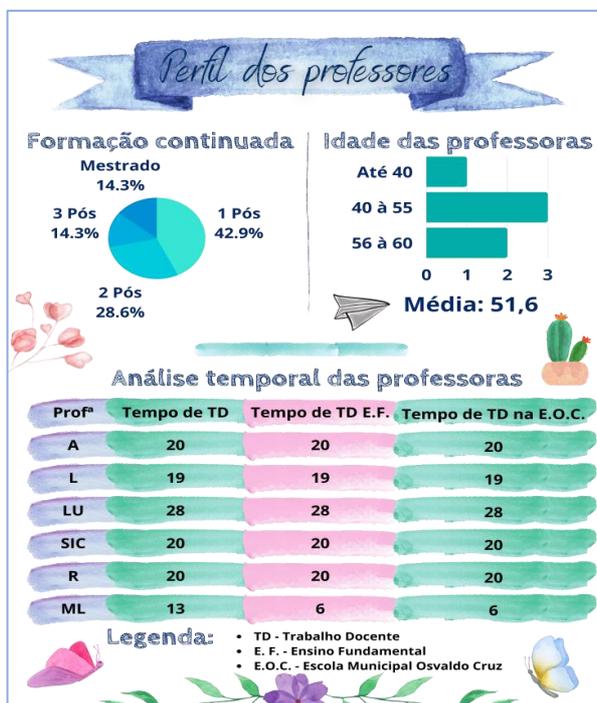
### **A VOZ E A VEZ DAS PROFESSORAS:** resultados e discussões

Iniciamos esta etapa por elas, as professoras, pois ficou evidenciado na entrevista que não há como falar do trabalho docente sem falar de quem o realiza. Nas entrevistas, confirmamos particularidades que se constituíram dados importantes para a análise a respeito de quem são esses sujeitos, professoras falando do seu trabalho. Embora possam parecer irrelevantes, a princípio, transparecem algumas coincidências e reforçam pareceres e relatos de sentidos próximos, complementados e debatidos no grupo de discussão.

Antes de alcançarmos as informações, as professoras resolveram como seriam identificadas na pesquisa. As identificações não seguem uma única lógica, conforme se tem em pesquisas: letras aleatórias, nome de flores etc. Cada uma fez uma relação: letras relacionadas ao próprio nome, ao nome de filhos, ao seu histórico ou apelido.

Observando o infográfico a seguir, contemplamos informações referentes ao perfil das professoras colaboradoras e os caminhos de investimento na profissão.

### Infográfico 1 – Perfil formação das professoras colaboradoras



Fonte: Professoras colaboradoras (2020).

Das seis professoras entrevistadas, quatro cursaram o magistério, todas tiveram parte significativa de seus estudos em instituições públicas, todas fizeram o curso de Pedagogia, prosseguiram com seus estudos pelo menos cursando uma pós-graduação; uma, a mais nova do grupo, é mestre. Outro elemento marcante foi o pertencimento à mesma faixa etária – a maioria acima de 50 anos e em atuação em outras funções na área educacional. Uma das professoras é coordenadora pedagógica em uma instituição de ensino na rede estadual, outra é vice-gestora na mesma instituição em que realiza a docência, e uma terceira, que já atuou como coordenadora por muitos anos em outra instituição, há

seis anos é vice-gestora, além de ser professora na mesma instituição da pesquisa.

Ainda na observação do infográfico acima, verificamos que o tempo que as professoras têm no desenvolvimento do trabalho docente é o mesmo dedicado ao ensino fundamental e no mesmo local, na Escola Municipal Osvaldo Cruz. Na entrevista, constatamos que elas possuem vínculos de trabalho extraescolar; ocorrem em duplas ou trios. Muitos desses encontros se dão também com outros docentes de outras instituições, com os quais discutem e tecem elaborações acerca do ser professor.

Percebemos que, na entrevista, sentiram-se à vontade, felizes em falarem livremente de si e de suas escolhas, trajetórias de vida. Nesses ditos, mostraram, antes de tudo, serem aquelas que se comprazem no encontro, na atuação profissional. Revelaram um grande prazer de ser quem são: professoras. Apresentaram sentimentos que se assemelham também quando analisados:

Trabalho docente é maravilhoso, é a minha realização [...] é apaixonante... (Professora SIC).

Eu gosto! Eu mesmo gosto muito de ser professora, então eu me envolvo demais [...] (Professora A).

Eu só tenho uma certeza, que da sala de aula eu não quero sair. É a convicção que eu tenho[...] (Professora R).

Como eu disse, eu gosto do que eu faço, eu curto, eu tenho certeza que eu fiz toda escolha da minha vida com muito desejo. (Professora Lu).

Fiz aquele curso/concurso da prefeitura... ali eu vi que eu queria mesmo ser professora; que aquilo fazia sentido para mim. É minha paixão. (Professora Li).

Uma vez que passam um bom tempo em convivência, trazem momentos de trocas importantes dentro e fora da escola, fortalecidos pelas similaridades demonstradas nos dados acima. A

fala da professora A ilustra bem essa constatação: “Troco muito com minhas colegas. Eu acho que, às vezes, essa troca vai muito das relações também, assim fora de escola, de proximidade, por interesse e tal”. A professora A exemplifica a ideia que Pimenta (1999) apresenta sobre a formação da identidade profissional; ou seja, a trajetória de 20 anos na mesma escola, trabalhando juntas no mesmo grupo, possibilitou a construção social da profissão a partir da convivência, da revisão das ideias, dos embates. Pimenta (1999, p. 19) assevera que essa identidade é construída,

[...] também, pelo significado que cada professor, enquanto ator, autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir dos seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida ser professor.

Inquestionavelmente, são sujeitos e profissionais que escolheram e se formaram independentes, mas que trocaram experiências, saberes, e contribuíram e construíram o conhecimento sobre o trabalho docente ao discutirem práticas, dividirem anseios e angústias e fortalecerem valores próximos umas das outras, ao tempo em que se constituíram fortes como grupo de resistência aos desafios.

Observamos que aparece, mesmo que de maneira implícita para as demais, mas bem situado na fala da professora L, uma relação do trabalho docente vinculado à missão, quando esta diz: “Nós professores de escola pública temos essa missão”, ao referir-se “[...] às múltiplas expectativas que a sociedade contemporânea demanda [...]” (OLIVEIRA, 2016, p. 72), e que recaem sobre os professores como redutores da humanidade. Mediante estas informações sobre os sujeitos da pesquisa, vejamos o que os ditos e não ditos das professoras nos apresentaram sobre o trabalho docente, ao serem questionadas sobre como compreendem trabalho docente:

*Trabalho docente! Bem complexo! (Risos) São muitas demandas! Mas é isso! É uma função muito*

*complexa, trabalhosa. Demanda de muitos tudo, ação, refazer essa ação e, é bem complexo. Eu acho que você está sempre experimentando, não deixa de ser um laboratório.* (Professora A).

*O trabalho docente ele é mais amplo do que as pessoas imaginam. O trabalho docente é o integrar-se com outro, com os outros de uma forma que nem a gente mesmo faz ideia total, porque não é simples.* (Professora L).

*Eu acho que o trabalho docente é um trabalho de muita colaboração com a sociedade, na melhoria de vida, pela mudança de vida para eles. Eu vivo isso há 28 anos na realidade da escola pública. E todas as dificuldades e todos os momentos de prazer, que eu tive muitos e tenho, porque realmente a minha profissão é o que realmente eu fui predestinada. Não faço por amor nem por dinheiro eu faço porque eu acho que eu tenho competência para fazer porque eu gosto.* (Professora LU).

A partir de algumas falas das professoras, verificamos a compreensão do trabalho docente vinculado à compreensão do fenômeno vivido por elas, a partir da experiência sensível (da qual também parte a razão científica) do fazer-existir no mundo. Apoiamo-nos em Arendt (2020), quando se debruça sobre os fenômenos em seus modos de aparição na existência mundana, onde ser e aparecer coincidem. Reforçamos o entendimento que essas professoras apresentam de seu trabalho, a partir de seus próprios ditos, à medida que compreendem o seu fazer como inscrição no mundo, cuja ação se embasa na condição humana impregnada pela pluralidade e tradição também de nossos ancestrais.

Consideramos que a fertilidade dessas ações é promissora; no entanto, Pimenta e Anastasiou (2014, p. 50) alertam que são discutíveis se, diante desta postura, for negada a importância da didática que

[...] diz das finalidades, dos objetivos, dos compromissos históricos-sociais, da prática

pedagógica e, portanto, confere significado ético e político à disciplina enquanto fenômeno prático, em que a dimensão utópica (a realidade que se deseja) tem um papel central.

Nesse sentido, a autora trata de convocar a atenção de não substituir a prática social embasada pela didática pela prática individual fundamentada somente nas experiências vivenciais, embora reconheça o mérito e a importância da subjetividade dos professores e dos alunos no processo de produção do saber docente e discente, conforme salientadas pelas professoras.

Com o propósito de ilustrar, vemos essa passagem de forma mais enfática quando a professora L diz que “[...] *a parte técnica, ela é assim! Ela é linda! Ela pode ser muito útil e ela é em vários aspectos [...]*” e consolida sua compreensão de trabalho docente unindo o conhecimento técnico às experiências subjetivas: “[...] *ela não pode deixar de existir nunca, mas ela de forma alguma pode impedir que você extrapole seu papel, porque trabalhar com seres humanos exige de nós um conhecimento além da técnica, exige de nós um conhecimento que extrapola a nós mesmos*”.

A professora L põe o pensamento a serviço da vida e não em uma encapsulada forma de agir. As professoras, ilustradas nesta passagem pela professora L, faz-nos compreender que pensam o trabalho docente estendido à vasta rede de relações humanas, sem perder no processo a conotação individual de ser e dos demais seres envolvidos, o que denota respeito às subjetividades no processo de ensino.

Ainda sobre a relação com o ensino, chamamos a atenção para uma das passagens da professora SIC: “*É a formação acadêmica e social desses meninos e tem uma coisa que eu gosto muito, que é estar sempre buscando a formação de cidadão, a capacidade de argumentação diante do mundo. Esse poder de fala*”, que expressa a responsabilidade do professor enquanto profissional, que é o exercício da democracia com sujeitos coletivos contribuindo para melhorar a vida de todos, em todos os aspectos.

Esta constatação foi mais aprofundada no grupo de discussão, quando refletiram coletivamente sobre suas colocações primeiras, ao tratarmos de trabalho docente, e quando exprimiram:

"Trabalho docente! Bem complexo!", "O trabalho docente ele é mais amplo do que as pessoas imaginam", "Que forma de perguntar, nossa!", e então pudemos reconhecer as suas possibilidades perceptivas acerca da compreensão das inter-relações embutidas na docência e na complexidade<sup>4</sup> inerente ao fenômeno.

Tal complexidade é apresentada em fala colaborativa pelas professoras:

*[...] trabalho docente tem tudo a ver, é muito forte a questão política, não é política partidária, é ação enquanto indivíduos, e acho que todo mundo é mesmo aqueles que dizem que não é, é também uma posição política. O trabalho docente envolve o que eu sou, o que eu penso da minha profissão, claro que a gente está em uma diversidade; tem meios, as técnicas, as metodologias, as didáticas, mas o que eu levo para minha sala, apesar de toda rede particular, municipal ou estadual, a gente faz um caminho que é nosso, por que a gente queira ou não, a gente repassa isso,[...] a gente pratica o que a gente acredita.*

Essa perspectiva, em nossas análises, mostra que as professoras compreendem que seu trabalho comporta a importância de uma postura política frente ao exercício da docência, e, conseqüentemente, também fazem críticas às políticas negligentes implementadas para o ensino fundamental que vivenciaram durante os anos de trabalho. Porém, apesar de reconhecerem que essas políticas modelam as frágeis propostas de formação docente, não transparece em suas falas a clareza de que estas propostas interferem em suas ações, embora sintam falta de

---

<sup>4</sup> Sugerimos a leitura do capítulo O desafio da complexidade. Morin (1999) discute o termo com amplitude e vasto repertório, porém, ressaltamos uma pequena parte de suas contribuições para seguimento do nosso texto: "[...] a ideia de complexidade para o conhecimento multidimensional. Ela não quer dar todas as informações sobre um fenômeno estudado, mas respeitar suas diversas dimensões, pois os fenômenos sociais são, ao mesmo tempo, econômicos, culturais, psicológicos etc.. Ao aspirar a multidimensionalidade, o pensamento complexo comporta em seu interior um princípio de incompletude e de incerteza" (MORIN, 1999, p. 177).

propostas de formação processuais, fundamentadas e que partam da problemática vivida dentro da escola.

Deixou-nos compreender que, com o tempo, passaram a não importar estas apreensões para seu trabalho, ou seja, a permitir que estas políticas incidam em suas ações, embora tenham ciência de que incidam sobre o trabalho docente da rede como um todo de forma a mitigar a grandeza de uma ação que deveria ser contributiva, colaborativa e sustentada na reflexão da prática docente, como as professoras sugerem, mas que não vivenciam há anos, ao dizerem que:

*[...] o trabalho docente demanda de muitos tudo, ação, refazer essa ação [...]. Eu acho que você está sempre experimentando, não deixa de ser um laboratório. (Professora A).*

*[...] e daí a sala de aula se torna um laboratório não só para nossas crianças, mas principalmente para nós. (Professora L).*

Estes fragmentos trazem à baila a necessidade de uma formação contínua voltada para a práxis, para que se assegurem das respostas aos desafios vividos na escola, que discutam a formação teórica, permitindo-lhes compreender as realidades em que atuam, para que, então, arquem com a responsabilidade a que se aventam: a aprendizagem, o que nos fez entender que, para elas, o trabalho docente traz um constante movimento de saberes que se ressignificam continuamente, tais como citam Pimenta e Anastasiou (2014): saberes pedagógicos, didáticos, da área do conhecimento, das experiências.

Quando a professora Lu diz que “[...] é um trabalho de mediar, de colaborar, de ensinar para essa transformação de vida deles”, ela mostra utilizar estes saberes e ocupar uma posição de “*executante autônomo*”, conforme Tardif e Lessard (2014a), ou seja, que em meio a atividades inseridas em um conjunto de regras e controles, institucionalizado e burocratizado, o(a) professor(a) escolhe as finalidades que ele(a) acha que deve privilegiar na ação concreta, para atender as especificidades a partir dos seus valores, crenças e necessidades dos alunos, mas que estas estão

relativizadas, se considerarmos que a escola persegue fins heterogêneos e que seus valores, crenças, recursos disponíveis e leis executam algum controle sobre suas ações.

A partir da discussão, deduzimos que, apesar de cientes de suas capacidades, estas professoras sentem falta de uma formação que lhes proporcione uma reflexão. Que haja ações, estudos coletivos acerca do trabalho vivido por elas dentro da escola a título de relacionarem o dito já sei com os objetivos, o fazer, a legislação e o alcançado. Porém, no finalzinho da fala da professora M, também depreendemos que essa busca pela formação esconde anseios de subsídios para afirmar sua autonomia.

Pimenta (1999) nos aponta que o professor precisa estar em contato com os saberes sobre educação e sobre pedagogia, para então encontrar instrumentos que o ajudem a interrogar, alimentar suas práticas e confrontá-las em um exercício contínuo de aproximação de um estatuto epistemológico. Neste caso, elas têm anos de convivência e de trocas dentro do mesmo espaço escolar, com práticas ricas de possibilidades, mas sem as devidas anotações, registros, reflexões formativas para a constituição teórica.

Naturalmente, há muitas implicações embutidas nesse contexto profissional, no qual também se sentem abaladas. Encontramos nas falas dessas professoras as profundas transformações sociais, econômicas, políticas e culturais que afetam o trabalho docente e funcionam como condicionantes da desprofissionalização da docência. Se bem que não parecem saber dessas implicações e, só para exemplificar, não reconhecem que a feminização da profissão e a baixa origem social são considerados impeditivos de avanços do reconhecimento da profissionalização docente.

Decerto, compreendem o trabalho docente pela sua finalidade. Colocam-se a serviço da mudança da pessoa, da emancipação da pessoa. Um trabalho que ajuda na dignificação da pessoa, conforme dito de outras formas por elas: o trabalho docente está "*[...] na melhoria de vida, pela mudança de vida para eles [...]*"; é um trabalho de "*[...] construções sociais, acadêmicas; é trabalhar nessa formação deles enquanto cidadãos [...]*"; "*[...] e eu acredito muito neles!*". Falas que embasam suas inscrições na vida sem deixar

de salvaguardar a dimensão genuinamente política de sua atribuição.

## **NOSSOS DITOS PARA CONCLUIR**

Esta proposta surgiu com o intuito de refletir sobre o posicionamento das professoras da educação básica frente ao seu trabalho, como compreendem trabalho docente e como o realizam a partir de si mesmas em seu contexto de trabalho, explorando parte de um aporte teórico denso e rico neste tema.

Durante muito tempo, a docência foi assinalada como vocação, maternidade, e representava uma ocupação pouco valorizada, de baixa remuneração e sem necessidade de formação específica. A partir da 2ª Guerra Mundial, o trabalho docente passa a ser uma ocupação mais estável e mais especializada; passa a atender novas camadas sociais, democratiza-se, torna-se responsabilidade do Estado e, conseqüentemente, burocratiza-se e se moderniza. Com essa evolução, investimentos e implementações de reformas estruturais, curriculares e ideológicas atingem a docência, tornando-a “[...] uma atividade profissional complexa que exige dos profissionais qualificações elevadas e conhecimentos abstratos” (TARDIF; LESSARD, 2014a, p. 20).

Assim, também, as professoras-sujeitos desta pesquisa, há 20 anos juntas na mesma escola, neste estudo de caso, apresentaram em seus ditos e não ditos, a complexidade da docência. Reiteraram, ao identificar um grande repertório de elementos constitutivos considerados e tantos outros subjacentes, ao falarem a partir de si: a escolha pela profissão, o prazer em ser professora, os aspectos subjetivos, mas, também, os saberes necessários, a busca pela práxis, a autonomia, a consciência política, as mazelas da profissão, ainda mais escancaradas em tempos pandêmicos.

Ademais, vivenciaram reformas educacionais que mostraram pouca confiança na capacidade dos professores da escola pública. Foram desafiadas a cumprir objetivos e ditames de especialistas, estiveram submetidas a projetos que vêm e vão sem consistência, passaram por diversas formações fragmentadas instituídas e

destituídas por mudanças de lideranças políticas, viram-se precarizadas pelo aumento da carga horária de trabalho e afazeres e sofreram em lutas por melhores condições de trabalho, reconhecimento e remuneração salarial.

Em respostas individuais e, posteriormente, em grupos de discussão a questões distintas, corroboraram para atendimento ao objetivo deste artigo o entendimento de que são profissionais que consideram a subjetividade como forma de inscrição, o que pensam agregado à competência, conhecimento, responsabilidade e ética para com o que escolheram enquanto profissão. Consideram-se profissionais, lúdicas, dispostas ao enfrentamento e abertas ao fazer pedagógico, sempre reflexivo e na busca da formação contínua para sustentação do engajamento político e consciente necessário nesta profissão.

Outro aspecto considerado nesta conclusão é a visão que as professoras possuem de si como profissionais, mesmo sujeitas às políticas que desfavorecem ao que elas apresentam: compromisso, estudo, ética e amorosidade. Conquanto entendam trabalho docente como ato político, ensinamos elementos para pensarem ainda mais sobre esta forma de se inscrever profissionalmente no intuito de fortalecimento, manutenção da força e do amor que dispensam à profissão.

Por fim, registrar que o alcance dos resultados não denota romantismo, demonstra resistência ao que se opõe à boniteza e à alegria de ensinar e aprender; firmeza e certeza no processo de busca.

## REFERÊNCIAS

AMBROSETTI, Neusa Banhara; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 90, n. 226, p. 592-608, set/dez. 2009.

ANGELIN, Paulo Eduardo. Profissionalismo e profissão: teorias sociológicas e o processo de profissionalização no Brasil. **REDD –**

**Revista Espaço de Diálogo e Desconexão**, Araraquara, v. 3, n. 1, jul./dez. 2010.

APPLE, Michael Whitman. **Trabalho Docente e textos**: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ARENDDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2020.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Venezuela. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ENGUITA, Mariano F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *In*: Teoria & Educação, n. 4. DOSSIÊ: Interpretando o trabalho docente. Porto Alegre: Pannonica, 1991. p. 41-61. ().

ESTEBAN, Sandin; PAZ, Maria. **Pesquisa qualitativa em educação**: fundamentos e tradições. Tradução de Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FEYERABEND, Paul. **Contra o método**: esboço de uma teoria anárquica da teoria do conhecimento. Tradução de Octanny S. da Mota e Leonidas Hegenberg. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa no Brasil**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2010. (Série Pesquisa, v. 1).

HARGREAVES, Andy. **Os professores em tempos de mudança**: o trabalho e a cultura na Idade Pós-Moderna. Alfragide, Portugal: McGraw-Hill de Portugal, 1998.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. *In*: Teoria & Educação, n. 4. DOSSIÊ: Interpretando o trabalho docente. Porto Alegre: Pannonica, 1991. p. 3-21.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1996.

MACHADO, Antônio Berto. Reflexões sobre a organização do processo de trabalho na escola. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 9, p. 27-31, jul. 1989.

MARX, Karl. **O Capital**: Crítica da Economia Política. Volume 1, Livro primeiro. O processo de produção do capital. Tomo 1. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural: Círculo do Livro, 1996.

MORIN, Edgar. **Ciência com Consciência**. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

NÓVOA, Antonio (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Portugal: Publicações D. Quixote, 1993.

NÓVOA, Antonio (org.). **Profissão professor**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1991.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A profissão docente entre a perda de poder e a afirmação da autoridade: o recurso à formação. *In*: SPAZZIANI, Maria de Lourdes. **Profissão de professor**: cenários, tensões e perspectivas. São Paulo: Unesp, 2016. p. 71-93.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Os trabalhadores de educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. especial 1, p. 17-35, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido *et al.* **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à

formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O ofício de professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2014b.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2014a.

Recebido em: *Setembro/2021*.

Aprovado em: *Agosto/2022*.