

GT 28 – Trabalho, formação e profissionalização docente

Coordenadores: Prof. Dr. Dalmi Alcântara (IFG); Prof. Dr. Éder Alonso Castro (IFB)

Ementa: Trabalho: da prática à práxis docente. O desenvolvimento de identidades, valores e posturas profissionais dos docentes. Relação entre identidades profissionais, reconhecimento social e ética profissional. Cultura, trabalho e identidade profissional do docente. A ética como mecanismo de valorização e reconhecimento profissional do docente. Os desafios do trabalho docente e a diversidade cultural. Ações coletivas e a valorização do trabalho profissional. Análise das condições de trabalho dos profissionais da educação. A construção histórico-cultural do trabalho docente. A importância das tecnologias da informação, comunicação na formação da identidade e práticas profissionais dos docentes. As contribuições ético-profissionais dos educadores na escolha e formação profissional dos estudantes. Os conflitos entre gerações de profissionais no ambiente de trabalho docente.

Apresentação Oral

Cláudio Wilson Santos Pereira.

Negação (cancelamento) das licenciaturas no processo de (De)formação e (Des)valorização da profissão docente.

Cornélio Raimundo Mucache.

O trabalho docente na educação superior de sua *Commodity* à *praxis* epistemológica alternativa ao modelo educacional neoliberal.

Elza Magela Diniz, Maria Auxiliadora Monteiro de Oliveira.

Subjetividade docente: aproximações com o tema.

Patrícia Reis.

Trabalho e identidade: uma narrativa de uma professora sobre o impacto da sua condição socioeconômica na sua prática docente.

Katia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro Silva, Fernando Santos Sousa.

Trabalho docente em tempos de pandemia e ensino remoto: intensificação, proletarianização e relações de gênero.

Apresentação em Pôster

Sandra Jacqueline Barbosa, José Roberto Montes Heloani

Trabalho docente: saúde e subjetividade.

NEGAÇÃO (CANCELAMENTO) DAS LICENCIATURAS NO PROCESSO DE (DE)FORMAÇÃO E (DES)VALORIZAÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE

doi: 10.47930/1980-685X.2022.2801

PEREIRA, Cláudio Wilson dos Santos – claudiowilson.cba@gamil.com
INSTITUTO FEDERAL DO NORTE DE MINAS GERAIS – departamento de educação
Rua Raimundo Bernardino Filho, 275, Januária, MG 39480-000

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva z – shirleidesc@gmail.com
Universidade de Brasília - Faculdade de Educação
SQN 205, Bloco G, Apto 106 Brasília, Df

Resumo: *Este trabalho tem por objetivo apresentar discussões pontuais sobre a formação de professores da Educação Básica nos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, tendo em vista a necessidade de revisão teórica dos resultados e análise de um conjunto de pesquisa sobre as licenciaturas realizado no âmbito do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais. A metodologia foi elaborada a partir do pressuposto de que as pesquisas sobre espaços de formação de professores tratam da realidade concreta. Por isso, seu fundamento teórico-metodológico está alicerçado na perspectiva crítica dialética, a qual constitui uma teoria social de caráter teórico-filosófico que vai além das aparências do fenômeno. As discussões aqui apresentadas reúnem as análises de resultados de três pesquisas: o ingresso nos cursos de licenciatura (2015); as licenciaturas sob a ótica dos egressos (2016); e a política de implementação dos cursos de licenciatura nos Institutos Federais (2017).*

Palavras-chave: Licenciaturas. Profissão Docente. Dilemas.

1. INTRODUÇÃO

A institucionalização das licenciaturas, enquanto curso de formação de professores tem na sua gênese e desenvolvimento em um conjunto de eventualidades e dilemas, não resolvidos, que negam a condição dos cursos de licenciaturas como espaço prioritário da formação e construção da profissão docente. Ao longo da sua história, os discursos neutralizadores das autoridades políticas, dos gestores e profissionais das instituições formadoras, aliado outros fatores, fizeram com que a estrutura, a representação social e o modelo das licenciaturas permaneçam desprestigiada até os dias atuais.

Do mesmo modo, a institucionalização da profissão docente foi deliberadamente mediada pelos aspectos políticos, econômicos e sociais, que desencadearam na falta de prestígio social e financeiro da carreira docente, na precarização do trabalho, na falta de compromisso com a formação e retrocesso da profissão. Por outro lado, as licenciaturas enquanto cursos que habilitam profissionais para o exercício do magistério, constituem um campo de luta para garantir a seguridade da profissão e o desenvolvimento de uma cultura profissional fundada na superação das condições de desigualdades e dos mecanismos que impedem a consolidação da atividade docente como profissão.

Diante disso, este trabalho tem por objetivo apresentar discussões pontuais sobre a formação de professores da Educação Básica nos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, tendo em vista a necessidade de revisão teórica dos resultados e análise de um conjunto de pesquisa sobre as licenciaturas realizado no âmbito do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais.

Para alcançar o objetivo proposto, a metodologia foi elaborada a partir do pressuposto de que as pesquisas sobre espaços de formação de professores tratam da realidade concreta. Por isso, seu fundamento teórico-metodológico está alicerçado na perspectiva crítica dialética, a qual constitui uma teoria social de caráter teórico-filosófico que vai além das aparências do fenômeno. As discussões aqui apresentadas reúnem as análises de resultados de três pesquisas: o ingresso nos cursos de licenciatura (2015); as licenciaturas sob a ótica dos egressos (2016); e a política de implementação dos cursos de licenciatura nos Institutos Federais (2017).

2. A negação da licenciatura como elemento de afirmação da profissão docente

A negação aqui retratada constitui um processo de tentativa de cancelamento das lutas daqueles que buscam consolidar os cursos de licenciaturas como espaço de construção da profissão docente, negação no sentido inverso de negar a empiria, as aparências, mas submeter-se a elas, uma vez que não permite superar a condição que a situa. Desse modo, o descaso para com os cursos de licenciatura é um processo histórico que está relacionada à imagem e ao prestígio social que os professores representam. A obliteração acontece, sobretudo, quando os governos implementam política de formação de professores de longa escala, abrindo espaço para as instituições privadas assumir 2/3 da oferta de vagas para formação inicial e continuada da formação de professores (Evangelista, 2015). Sobretudo

quando faz da política formação de professores um grande negócio para as grandes organizações ofertar a formação através de plataformas digitais como processo natural de substituição da não presencial, alinhando a uma concepção liberal em que reduz as ações Estado a leis do mercado, libera os serviços educacionais para a exploração do capital especulativo (Lima, 2014).

Do mesmo modo, é negada quando o governo revoga resoluções democráticas (resolução CN 02/2015) para impor modelos de formação pragmática (02/2020) 01/2021) as quais implementa um neotecnicismo digital, neoconservador e pragmático. Uma política que segundo Lima (2014) aproxima a formação de professores a uma pragmatismo que afasta a formação de uma concepção omnilateral, ao se identificar com uma formação puramente técnica/tecnocrática.

O indeferimento dos processos constitutivos das licenciaturas está presente nas atitudes de dirigentes e professores nas instituições formativas quando não valorizam o potencial de socialização do conhecimento que os cursos de formação de professores proporcionam ao preterir os cursos de licenciaturas em relação aos cursos de elites que (de)formam pesquisadores e cientistas e em outras áreas. Para Dias-da-Silva; Muzzti (2008) e Pereira (2007), essa agregação de valor capital científico aos acadêmicos universitários contribuiu para a desvalorização do investimento na formação profissional, levando os cursos de licenciatura a pagar o ônus pela consolidação da formação científica nos cursos bacharelado. Processo que acarretou a falta de incentivo para quem dedica à formação de professores, tendo em vista, que suas atividades não são consideradas como relevantes no interior das instituições formadoras.

Não obstante, a política institucional não é favorável aos cursos, existe um estigma de que os cursos de licenciaturas são mais fáceis de serem implementados. Eles têm menos demanda de infraestrutura, o corpo de professores disponível na instituição é suficiente para atender à demanda. Por ser uma área em que a formação prática acontece em outros ambientes escolares, as disciplinas ditas pedagógicas e mesmos as chamadas “disciplinas de conteúdo da área de formação” são vistas como sem significância científica por serem destinadas a formar professores. Nesta perspectiva, portanto, não necessitam de outros espaços para desenvolver suas atividades.

Salienta-se ainda, que as licenciaturas são negadas pelos alunos quando os dados oficiais revelam a baixa atratividade pela carreira docente, que no seu cotidiano, o discurso dos alunos que ingressam nos cursos de licenciatura revela expressões tais como: “eu não quero atuar como professor”, “professor não é valorizado”, “professor não trabalha”, “ser professor é dom de Deus”, “eu não tenho vocação para ser professor”, entre outras insinuações do gênero. É um discurso ideopolítico que está sobrecarregado de estereótipo, uma vez que as palavras por meio da linguagem expressam uma cultura, uma filosofia, o bom senso, mas sobretudo o senso comum, como afirma Gramsci (1978) por meio da linguagem elas constituem uma multiplicidade de fatos organicamente organizados da realidade.

Depreende-se desta lógica que a rejeição pelos cursos de licenciatura está impregnada no imaginário popular fazendo com que estes cursos se tornam uma alternativa para o acesso ao ensino superior. São condições internalizadas que se manifestam na subjetividade das relações que se estabelecem no interior das instituições (KUENZER, 2011).

Analisando o perfil dos docentes dos cursos de licenciatura da referida instituição, a pesquisa (2017) demonstrou que uma maioria significativa dos interlocutores, setenta e um por cento (71%) revelou que sua entrada na carreira do magistério não foi uma escolha pessoal. Entre as razões apontadas pelos docentes destacam: a entrada no magistério aconteceu por influência da família, necessidade de trabalho, acidente de percurso, sedução da atividade docente, única opção de curso, convite para atuar na área. Contudo, analisando esse grupo de professores, percebe-se que as licenciaturas eram a principal alternativa de curso diante da frustração pela qual passaram por não ter conseguido ingressar em um curso de graduação almejado. E, nesse sentido, recorrer a um curso de licenciatura seria o melhor atalho para ingressar no mercado de trabalho e obter um diploma de nível superior.

Em contraste, a pesquisa demonstrou que apenas vinte e nove por cento (29%) dos professores sinalizaram que seu ingresso no curso de formação foi por escolha e que, de forma convicta, estavam decididos a ser professores desde o ingresso na graduação. Em estudo semelhante, Lima (2014), detectou que uma das problemáticas referente a esta questão, estava na existência de professores das áreas específicas sem formação pedagógica para atuar nas licenciaturas, portanto, professores originalmente leigos, oriundos de cursos de engenharia e cursos técnico.

Diante da manifestação dos professores formadores, percebe-se a existência de um discurso que se reproduz, nos quais, os cursos licenciaturas se tornaram um caminho para o acesso rápido ao ensino superior. Uma vez que, esgotadas as possibilidades de ingressar em um curso pretendido, as licenciaturas se tornam uma segunda opção entre o catálogo de cursos ofertados em uma determinada instituição, ou quando não se torna a única opção de curso disponibilizado, como acontece em casos de cidades interioranas e IES de pequeno porte.

Do mesmo modo, a pesquisa (2017) demonstrou a existência de um desvio de objetivos na concepção dos cursos de licenciatura, quando se revela nos discursos dos participantes uma opção pela formação acadêmica (propedêutica) dos alunos para seguir na pós-graduação, em detrimento dos que “tem perfil para o magistério”, de modo a segregar os alunos quem vão seguir carreira acadêmica e quem vai ser professor da Educação Básica, na maioria das vezes estes últimos ficam sob a tutela dos professores das áreas pedagógica. São discursos decorrentes da real intenção de forjar os cursos de licenciaturas em bacharelados, esta dicotomia se manifesta na forma como se constitui a composição e reuniões dos órgãos colegiados de curso (Núcleo Docente Estruturante – NDE e Colegiado) para reestruturar e discutir projetos e matrizes de curso, quando não maioria das vezes, não levam em consideração as discussões com os professores da área pedagógica. Um discurso que se reproduz na prática formativa ao tratarem as disciplinas de Fundamentos e didáticas como se fossem “disciplinas de prática” e a separação entre “disciplinas específicas” e “disciplinas pedagógicas”, como se as disciplinas pedagógicas não fossem de natureza específica dos cursos de licenciaturas.

Além disso, é um discurso dicotômico que revela uma incoerência que demarcam os cursos de licenciaturas, uma vez que, o que difere os cursos licenciaturas dos cursos de bacharelado e tecnologia é justamente a dimensão pedagógica, porque é na confluência interdisciplinar que possibilita o encontro entre as diversas áreas do conhecimento para o processo formativo dos professores. No entanto, essa fragmentação dificulta esse processo interdisciplinar que caracterizam os cursos de licenciatura, inviabiliza o processo de educativo e cultural que as respectivas áreas proporcionam para a construção de um ponto comum entre diferentes áreas do conhecimento.

Outro problema decorrente desta fragmentação é a sensação de abandono pela qual os alunos dos cursos de licenciaturas passam nas instituições onde concorrem com os cursos de

bacharelado e de pedagogia, sendo que os licenciandos pertencem a mais de um departamento, e por isso, não tem um lugar que possam considerar como seu. Por um lado, os professores do departamento da área de formação acabam por dar prioridade aos alunos do curso de bacharelado, a quem dirige todo os seus esforços para a atividade acadêmica e a produção de pesquisas na respectiva área. Por outro lado, os professores da faculdade de educação acabam por priorizar os alunos do curso de pedagogia com quem tem maiores afinidades.

Ademais, um outro fator que tem gerado tensão nas discussões sobre a licenciatura e o seu papel como espaço de formação da profissão docente, no campo do debate, existem aqueles que são defensores do trabalho docente como profissão, no entanto, existe outro grupo de pesquisadores que são contrários a profissionalização da atividade docente. De acordo com Papi (2005), o grupo defensor da profissão docente sustenta nos aspectos político e econômico, por entender que a profissionalização se constitui um meio de garantir a seguridade da função docente e proporcionar o desenvolvimento de uma cultura profissional, apoiada na colaboração coletiva da aprendizagem e do ensino. Enquanto aqueles que se manifestaram contrários, justificam que a negação do processo da profissionalização está respaldada nos perigos da hierarquia entre os profissionais e a comunidade externa, além da exclusão das minorias proporcionada pelo rigoroso processo de seleção para o acesso à profissão.

Ao longo da pesquisa, essa tensão se manifestou quando um dos participantes da pesquisa se manifestou que não gosta de “carregar o peso do nome licenciatura” para os cursos de formação de professores, uma vez que este termo soa de forma pejorativa e traz um sentimento de inferioridade diante dos cursos de bacharelado. Por isso, incentiva os seus/suas alunos(as) a assumirem o nome do curso de formação (matemático, físico, químico, biólogo) sem a utilização do prenome licenciatura.

Para os interlocutores da pesquisa o problema está na concessão da licença, na autoridade da profissão para conceder a licença e o mandato. Uma vez que para as profissões clássicas quem tem o mandato da profissão são as próprias associações profissionais, como no caso da categoria de médicos, o CRM; para os advogados a OAB, para os Engenheiros o CREA. Estas categorias profissionais têm construído aos longos dos tempos o modelo clássico de profissão. Quanto aos professores, quem concede o mandato da profissão? O Estado. A única diferença é que para a certificação de professores e controle da categoria não existe intermediários, o

Estado é que se encarrega de controlar a categoria e conceder o mandato e a licença. Portanto, a questão da licença é de natureza política, é de quem tem o poder de decisão e o controle sobre o mandato da profissão.

Diante disso, as profissões clássicas como a medicina e a advocacia, são historicamente reconhecidas como modelo ideal de profissão, uma vez que esta carrega consigo um tipo ideal de profissionalismo (FREIDSSON, 1996; EVETTS 2009) e que detém o poder e todos os atributos da profissão (DINIZ, 2001). Conquanto para a categoria profissional dos professores não acontece a mesma coisa, temos uma disputa epistemológica, inclusive para situar as concepções de “trabalho docente ou profissão docente”, conforme Enguita (1991) esta disputa política conceitual nos coloca diante do dilema para situar o lugar da ocupação docente. É uma profissão? Uma semiprofissão? É um trabalho proletarizado?

Dessa forma, a licença para atuar como professores não é algo novo, como afirma Vicentini (2009), a licença foi instituída desde o Brasil colônia, a partir da expulsão dos jesuítas com a reforma de Pombal. Naquele contexto, em Portugal e nas colônias portuguesas, ninguém poderia lecionar sem ter a referida licença conferida por concurso, embora nem todos fossem convocados assumir os respectivos cargos, mas já tinha os primeiros traços da normatização da atividade docente, de modo que, a licença se transformou em licenciaturas a partir do momento em que o diploma de professor em nível superior se tornou exigência para exercer a atividade docente, de modo particular, no ensino secundário.

Neste contexto, a licença é um marco regulatório para a história da profissão docente na medida em que passou a exigir condições para o exercício da profissão: limite de idade, habilitação profissional, comportamento moral, medidas que se tornaram decisivas para a evolução da profissão docente. Diante disso, a institucionalização dos cursos de licenciaturas no Brasil foi introduzida a partir da reforma Francisco Campos nos anos de 1930 ao criar o estatuto das universidades, as quais substituíram os Institutos de Educação destinados a preparar diretores, gestores e inspetores para atuar nos grupos escolares e professores para o curso normal. No entanto, a origem das licenciaturas está relacionada paralelamente às primeiras tentativas de institucionalização das universidades entre os anos de 1930 e 1939.

Depreende-se, que o problema não é o termo licenciatura, de modo que, retirar o nome licenciatura não altera nada, pois, recorrendo ao movimento histórico de constituição do curso, a configuração no sistema 3+1 era nada mais do que uma graduação “com ênfase na formação de professores” *a posteriori*, enquanto o objetivo principal era formar bacharéis em

suas respectivas áreas. Posteriormente caberia ao aluno tomar a decisão de se habilitar ou não para o magistério. Portanto, aqueles que pretendiam postergar os estudos, ou tinham “vocação” para o magistério, viam a possibilidade de licenciar-se mediante estudo nas áreas de gestão e fundamentos para se tornarem aptos para exercer o magistério no ensino médio.

Assim sendo, o curso de licenciatura nasceu na condição bacharelado, requisito mínimo para se licenciar, não obstante, curso de pedagogia permaneceu por muito tempo na categoria bacharelado. Apesar disso, a Pedagogia nunca deixou de ser um curso preterido, desprestigiado e socialmente discriminado. Sendo assim, o problema da profissão docente não está na nomenclatura do curso, mas nas contradições decorrentes dos mecanismos políticos que implicam o aligeiramento da formação docente nos cursos de curta duração, nos espaços não universitários, nas escolas isoladas, assim como, no caráter tecnicista e instrumentalizante a que muitos professores dos cursos de graduação são submetidos, além da intensa relação da formação docente com as instituições privadas.

3. As licenciaturas como afirmação da profissão docente

A profissão docente é resultado de uma construção política e social marcada por contradições. A qual tem as licenciaturas como lugar da formação e, neste particular, a formação docente como fundamento da ação educativa é caracterizada por duas dimensões: a formação técnica na área de conhecimento e a formação pedagógica. Portanto, essas características apresentadas tracejam o campo da docência enquanto profissão.

De acordo com Monteiro (2015), a palavra profissão tem suas raízes na religião, uma vez que o seu significado etimológico, “significa declaração de crença religiosa ou de convicções. Por exemplo fazer “profissão de fé”, “professar o ideário democrático” (p.16). Assim, a palavra profissão assume dois sentidos: uma amplo e um restrito. No sentido amplo, profissão corresponde a toda atividade, ocupação, função ou emprego exercido pelos indivíduos como meio de vida para suprir suas necessidades; no sentido restrito, profissão é compreendida como uma ocupação especializada, bem remunerada e prestigiada que só pode ser exercida por um profissional especializado que detém o monopólio do serviço.

Neste sentido, a licenciatura se apresenta como um lugar restrito da formação, de profissionalização do docente, de modo a ultrapassar os limites do fazer docente como sacerdócio. Para nossos interlocutores, a dimensão pedagógica das licenciaturas é uma necessidade da formação, pela qual será possível uma provocação, no sentido de incentivar a

busca do magistério como profissão, de se capacitar para ser melhor, de refletir sobre o ato educativo, estar preparado profissionalmente para romper com a ideia do senso comum de que qualquer pessoa pode ser professor e formar um novo coletivo de professores.

De acordo com Cortezão (2011), essa intromissão na educação por parte de outros profissionais que não são da área educacional é de natureza do senso comum, por considerá-la e situá-la como sendo de caráter doméstico, uma área que todos dominam simplesmente pelo fato de ter o conhecimento. Com base nos resultados das pesquisas, uma situação muito comum na educação tecnológica, na qual, os alunos se tornam cobaias de professores que não passaram pela formação inicial e chegam para aprender a dar aula, sem noção, no campo teórico, do que é um magistério, um documento escolar. Tudo se baseia no retrato do professor que ele achou bom para ele, e acabam por executar suas aulas como se fosse um espelho.

Neste sentido, Garcia (1999) aponta um problema conceitual da formação ao limitá-la apenas ao ato de ensinar, uma vez que ensinar é algo que qualquer pessoa faz. No entanto, existem outras preocupações conceituais que devem ser levadas em consideração para se configurar como professor, entre as quais: lidar com outras pessoas, com uma organização, envolver com o aluno que aprende, além de proporcionar a aprendizagem dessas pessoas.

Não obstante, as duas dimensões formativas que se apresentam como elementos da profissão docente, a formação técnica e a pedagógica, demarcam a área de identificação do profissional docente em um movimento de contradição que trava lutas na (in)definição dos aspectos formativos. No entanto, essa particularidade dos cursos de formação de professores que, diferentemente de outras formações, segundo Garcia (1999), abrange uma dupla formação (acadêmica e pedagógica). É um tipo de formação que nem sempre os profissionais escolhem a docência e, ao contrário de outras profissões, é uma formação de formadores. No entanto, retomando a concepção de integração desse duplo movimento, ele constitui, segundo o autor, um princípio da formação de professores que diferencia o professor licenciado do especialista de outras áreas alheias a educação.

De acordo com Roldão (2005) essa diferenciação é um processo da profissionalidade, enquanto um conjunto de atributos construídos na coletividade que leva a diferenciar de outras atividades socialmente relevantes, sendo esta profissionalidade construída a partir do reconhecimento social da especificidade docente; do saber específico para o desenvolvimento

da atividade docente; do poder de decisão e da responsabilidade pela atividade que exerce e; a pertença a um grupo coletivo que regula, controla e defende o mandado da profissão.

Diante disso a licenciatura assume um papel importante para o processo de profissionalização, mas afinal o que é licenciatura? A etimologia da palavra licenciatura vem do latim *licentura*, *licentiare* mais sufixo *ura* (resultado) que significa dar liberdade, dar permissão, liberar um contrato, outorgar uma faculdade, que pode ser definida como ato de conferir o grau de licenciado. Literalmente, licenciatura poderia significar conceder um uma licença, mas a ideia, o movimento e o conceito da palavra em si, tem uma abrangência muito maior pela sua significância e significado. Em termo de comparação, no Brasil, a palavra está relacionada a uma modalidade de graduação voltada para a formação de professores da Educação Básica, enquanto em Portugal e outros países da Europa, a licenciatura equivale a nossa graduação, na qual os demais profissionais de nível superior, que não irão assumir a docência, são também denominados de licenciados, aproximando-se, portanto, dos cursos de bacharelado no Brasil.

Desse modo, licenciatura é mais do que um termo, licenciatura é um conceito. Na condição de conceito a licenciatura se tornou um espaço para o processo de construção da profissionalização docente, é um campo de luta para a constituição da profissão docente como categoria profissional, é o espaço de luta pela autonomia e o mandato da profissão, é pela licenciatura que se constrói a sua profissionalidade, portanto, é a partir dela que articula um coletivo profissional com objetivos socialmente articulados.

Diante disso, depreende que os fatores que determinam a depreciação das licenciaturas são muitos mais complexos do que ao que se dissimula ser. No entanto, a luta pela formação de professores, conforme Freitas (2002) está inserida em uma problemática muito mais ampla, que perpassa pelas condições econômicas, políticas e sociais de uma sociedade mediada pelo modo de produção capitalista extremamente seletiva, desigual, injusta e excludente. É deste lugar que emerge o movimento de educadores contra uma realidade marcada por perdas de referenciais, incertezas e de desconstruções da própria história de luta do movimento de educadores em prol da garantia de sua formação e profissionalização.

Contudo, a luta empreendida para encontrar o lugar das licenciaturas e do curso de pedagogia como espaço de formação de professores, luta por política pública de formação de professores como forma de regulação da atividade docente por parte dos pares em contraposição à regulação do Estado por meio do mercado educacional, é que revela o movimento de

contradição para a afirmação da profissão docente. Para isso, as licenciaturas se tornam condição *sine qua non* para efetivação da profissionalização da atividade docente.

Por conseguinte, é neste contexto de luta por uma profissionalização da atividade docente, que os movimentos de educadores têm nas licenciaturas o lugar de convergências, sobre as quais, incide a consolidação da identidade e da afirmação da profissão docente. Por isso, resistem e buscam conscientemente superar as tentativas de mudança conciliada com a perspectiva do capital que, segundo Mézáros (2008), reduzem ao mesmo fracasso de tentativas anteriores, uma vez que estas determinações são imprescindíveis para a manutenção da estrutura do sistema capitalista que permanece em sua gênese irreformável. Portanto, o dilema dos cursos de licenciaturas, que formam professores para as disciplinas ditas científicas, está na própria origem histórica da educação brasileira que se mantém ambígua, excludente, discriminatória e preconceituosa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A baixa atratividade dos cursos de licenciatura é apenas uma particularidade de um complexo que resulta de outros fatores de abrangência política, econômica e sociocultural. A negação das licenciaturas ecoa em várias direções: na dimensão institucional, existe uma seletividade de cursos, que os ordena de acordo as modalidades e níveis de ensino; na dimensão política das associações, existe uma resistência contra os cursos de licenciaturas que não sejam ofertados pelas universidades; na dimensão acadêmica, ecoa através por meio dos alunos que buscam nos cursos de licenciatura um consolo por não conseguir ingressar em com maior *status* profissional; na dimensão profissional, a tensão gerada entre as áreas de abrangências das licenciaturas faz com que o professor dar maior ênfase à formação técnica/cientificista em detrimento da profissionalização docente.

Diante disso, os dilemas das licenciaturas se caracterizam pela desvalorização no interior das instituições de ensino; pelo desprestígio social que culturalmente caracterizou o estigma, a discriminação, a restrição e o preconceito do termo licenciatura; pela disputa desigual licenciatura x bacharelado; pelas as distorções do desenvolvimento do magistério caracterizadas pela baixa de atratividade dos cursos de licenciatura, pelo bico na profissão; pelo controle do setor privado sobre a política e a oferta de formação de professores. Portanto, os dilemas que as licenciaturas atravessam é consequência da desfiguração da profissão docente (aviltamento salarial, desprestígio social, precarização e intensificação do trabalho) e das concepções pejorativas que consideram a atividade docente uma tarefa doméstica que

qualquer pessoa possa exercê-la, sobretudo da política de formação de professores. Segundo Lima (2014) é uma concepção que se sustenta pelo princípio de que para ser professor basta dominar certas técnicas pedagógicas

Apesar de tudo isso é necessário compreender que licenciaturas ocupam, por excelência, um espaço privilegiado para a formação e profissionalização de professores. É o lugar onde o fazer docente ultrapassa os limites intrínsecos da escolha docente como vocação e o exercício como sacerdócio. Constitui-se um espaço de luta que abre caminho para o magistério ser reconhecido como profissão e onde o professor possa se capacitar para ser melhor, refletir sobre o ato educativo, preparar-se profissionalmente para romper com os mecanismos do capital que desfiguram a profissão.

REFERÊNCIAS

CORTESÃO, L. **Ser Professor**: um ofício em risco de extinção? Reflexões sobre práticas educativas face a diversidade, no limiar do século XXI. 3 ed.- São Paulo: Cortez, 2011.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G.; MUZZTI, Luci Regina. A reestruturação das licenciaturas: lutas concorrenciais no campo universitário In: **Licenciatura, escola e conhecimento** (orgs): Mari Margarete dos Santos Forster, Cecília Luiza Broilo. Araquara, SP: Junqueira&Marin, 2008.

DINIZ, M. **Os donos do saber**: profissões e monopólios profissionais. Rio de Janeiro: REVAN, 2001.pp 13 – 47.

ENGUITA, M. F. A ambiguidade da docência: entre profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v.4, p.41-61, 1991

EVANGELISTA, Olinda et al. **Desventuras dos professores na formação para o capital**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2019.

EVETTS, J. changing teacher roles, identities and professionalism- the management of professionalism: a contemporary paradox. **lecture at the kings college**, London, 19 October 2005. Disponível em: <https://studylib.net/doc/7372231/the-management-of-professionalism--a-contemporary-paradox>. Acessado em: 02 jun. 2021.

FREDSON, E. “Para uma análise comparada das profissões: a institucionalização do discurso e do conhecimento formais” – **Revista Brasileira de Ciências Sociais**- São Paulo, 1996

FREITAS, H. C. L. de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 136-167 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. 15.10.15.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KEUNZER, A. Z. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul.-set. 2011.

LIMA, Fernanda Bartoly Gonçalves de. **A formação de professores nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia**: um estudo da concepção política. / Fernanda Bartoly Gonçalves de Lima. – Natal: IFRN, 2014.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 1930; tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

MONTEIRO, A. R. **A profissão docente**: profissionalidade e autorregulação. São Paulo: Cortez, 2015.

PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores**: pesquisa representações e poder. 2 ed. 1. Reimp.- Belo Horizonte: Autentica, 2007.

ROLDÃO, M. C. Profissionalidade docente em análise - especificidades dos ensinos superior e não superior. Nuances - **estudos sobre educação**, ano 11, v. 12, n. 13, p. 105-126, jan./dez. 2005. Disponível em: [https://www.profissionalidade docente em análise - especificidades dos ensinos superior e não superior | roldão | nuances: estudos sobre educação \(unesp.br\)](https://www.profissionalidade docente em análise - especificidades dos ensinos superior e não superior | roldão | nuances: estudos sobre educação (unesp.br).). Acesso em: 02 jun. 2021.

Vicentini, P. P., & Lugli, R. G. **História da profissão docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo, SP: Cortez, 2009.

DENIAL (CANCELLATION) OF DEGREES IN THE PROCESS OF (DE)TRAINING AND (DE)VALORIZATION OF THE TEACHING PROFESSION

Abstract: *This paper aims to present specific discussions on the training of teachers of Basic Education in the Federal Institutes of Education Science and Technology, in view of the need for theoretical review of the results and analysis of a set of research on the degrees carried out within the federal institute of the North of Minas Gerais. The methodology was elaborated based on the assumption that research on teacher education spaces deals with concrete reality. Therefore, its theoretical-methodological foundation is based on the dialectical critical perspective, which constitutes a social theory of theoretical-philosophical character that goes beyond the appearances of the phenomenon. The discussions presented here bring together the analysis of the results of three studies: the entry into undergraduate courses (2015); graduates from the perspective of graduates (2016); and the policy of implementation of undergraduate courses at the Federal Institutes (2017).*

Keywords: Degrees. Teaching profession. Dilemmas

O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: DE SUA COMMODITYCIDADE À PRÁXIS EPISTEMOLÓGICA ALTERNATIVA AO MODELO EDUCACIONAL NEOLIBERAL

doi: 10.47930/1980-685X.2022.2802

MUCACHE, Cornélio Raimundo¹ – cornemucache@yahoo.com.br
Universidade Metodista de Piracicaba, Faculdade de Educação, Programa de Pós-
Graduação em Educação
Endereço: Rodovia do Açúcar, km 156
CEP – 13.400-911- Piracicaba – SP -
Brasil

Resumo: *O presente estudo propõe-se a partir de uma pesquisa bibliográfica numa abordagem do âmbito filosófico e das experiências de docência, contribuir nas discussões atuais sobre o trabalho e a formação docente na educação superior do ponto de vista de sua práxis e seu compromisso para com a formação, a universidade e a sociedade. No arcabouço de compreender as contribuições do trabalho docente na educação superior superando a sua atual commoditycidade para uma práxis docente engajada, foram resgatadas as discussões sobre as funções da universidade e da função prático-política do trabalho docente assim como da formação docente e a questão da autonomia do trabalho, com intuito de colocar em reflexão denunciando as atrocidades das atuais tentativas de esvaziamento e redução da universidade e do trabalho docente a mera mercadoria. Destarte, se faz necessário abordar os questionamentos trazidos neste estudo, pois, a crise no ensino superior não só afeta o processo educacional em si, quanto também fragiliza o processo de formação que implicaria também na natureza e na práxis docente.*

Palavras-Chave: Trabalho docente; Educação Superior; Commoditycidade, Práxis Epistemológica.

¹Doutor em Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Metodista de Piracicaba. Pesquisador Bolsista do CNPq – Brasil.

O objetivo deste trabalho é refletir a partir de um escopo filosófico as contribuições do trabalho e a formação docente na educação superior em prol da construção de um pensamento engajado. Um pensamento engajado na atividade docente em geral, é aquele que vai para além da “regência de classes” (DUARTE, 2010, p. 104), ou uma sala de aulas. Nesse sentido de acordo com Duarte,

[...] a categoria “trabalho docente” abarca tanto os sujeitos nas suas complexas definição, experiência e identidade, quanto as condições em que as atividades são realizadas no contexto escolar. Compreende, portanto, as atividades, responsabilidades e relações que se realizam na escola, para além da regência de classe (DUARTE, 2010, p. 105).

Na perspectiva filosófica o trabalho docente na formação do pensamento engajado entende-se na concepção de Pucci como “um exercício filosófico que visa aguçar a razão e a fantasia e tornar o percurso de formação mais denso e expressivo” (2001, p.13). A expressividade prática do trabalho docente neste sentido seria, portanto, o comportamento esperado no ofício de docência, aliás, do ser e do agir no exercício de cidadania dos estudantes dos professores. Entende-se aqui de cidadania de acordo Assmann (2011), não apenas uma mera atribuição abstrata, ou apenas performaticamente jurídica, de um conjunto de direitos e deveres básicos comuns a todos como integrantes de uma nação, mas sim como o acesso real e o exercício efetivo desses direitos e ao cumprimento desses deveres como meio seguro para uma existência humana digna. Isto a título de exemplo, está-se ainda longe de ser alcançado pela educação hoje no Brasil, mas é possível. A ilustração disso são os desmontes da educação presente nas reformas educacionais do ano de 2017, cujo fim é a monetarização do processo educacional em geral, empobrecendo o sentido da educação e o trabalho docente. Com as reformas educacionais de 2017 no Brasil se tem o interesse mercantil.

Segundo Mühl (2001, p. 36), neste tipo de educação (estandarizada) se pregoa sua “validade enquanto recurso de qualificação subjetiva e de formação de uma visão social e política alternativa no contexto da relação mercantil”. Por isso, para satisfazer os interesses do mercado se dá ênfase a importância das disciplinas e aos cursos de maior perspectiva econômica por parte da maioria da população e a subestimação daqueles conhecimentos de validade humanística e de formação geral.

O trabalho docente na educação superior no atual contexto de uma sociedade danificada pela barbárie, pode ser ainda reconfigurada a engendrar manifestações geradora de uma educação que orienta para a autorreflexão que se desenvolva também como esclarecimento geral para

desinibir a “insensibilidade, a exploração de pessoas, os extremismos” (PUCCI, 2001, p.16). Neste véis, para conduzir a reflexão, questão que se segue é importante: De que maneira o trabalho e a formação docente na educação poderia contribuir na construção de um pensamento engajado, na esteira de saída de sua commoditycidade à uma práxis epistemológica alternativa? Na filosofia da libertação ou filosofia da práxis na concepção de Enrique Dussel (2012) a práxis epistemológica alternativa é aquela que se afina numa práxis de libertação. Aliás que se compromete com a transformação social. Segundo Mucache (2018) o termo “práxis” na filosofia dusseliana significa um ato humano que se dirige a outra pessoa humana, como um aperto de mão, um beijo, um diálogo. Portanto, é a maneira atual de estar em realidade frente ao Outro; é a presença real de uma pessoa ante outra. Pode-se se estender esta relação concernente ao docente como “outro” em relação aos discursos oficiais ou a quem orchestra imperativamente as políticas educacionais e da práxis docente.

É indispensável no atual contexto discutir sobre o trabalho docente na educação superior neste momento em que a figura do professor se constitui como centralidade nos discursos oficiais de acordo o professor Novoa, professor como *metro* (medida) da qualidade e da falta de qualidade de educação. Não se é de estranhar, hoje a educação de qualidade nos discursos oficiais é mensurada pelos números, não pelo impacto da práxis educativa no ser e no agir dos estudantes ou dos formandos. Esta atitude, portanto, inviabiliza e arquiteta um esvaziamento da profissão do trabalho docente, eclodindo numa pobreza da práxis pedagógica deste profissional da docência, reduzindo seu campo de atuação.

Para além do enfraquecimento da profissão de docência, o trabalho do professor objetificada, instrumentalizada apenas para fins técnico, e não em prol dos sujeitos no exercício de sua cidadania, isto é, se é já uma evidência da perenidade da frieza burguesa na sujeição das instituições sociais, tais como a escola, a universidade estandartes de venda de conteúdos formativos, se bem, se podemos chamar de formação tal tipo de aquisição de conteúdos para a formação de *soft skills e hard skills* (competências comportamentais e sociais e habilidades técnicas). Nesta visão neoliberal, o profissional docente competente é “aquele que faz o melhor *marketing*; o melhor produto – o melhor conhecimento – é aquele que satisfaz o cliente e ajuda a resolver com rapidez e eficiência os problemas que afligem o mercado; o bom cliente é aquele que paga com presteza o produto que adquiriu e o utiliza com propriedade, sem procurar saber de sua natureza e de sua validade” (MÜHL, 2001, p. 36). A relação entre o professor e estudante se torna uma relação entre mercado e clientes, definindo-se a importância do primeiro (o

professor) não em função de sua qualificação e formação, mas em função da qualidade da mercadoria de que é vendedor. São importantes estas discussões no contexto atual para defesa desta profissão, não em função do que se é esperado pelos discursos oficiais, mas a sua natureza da sua práxis para a autonomia e a emancipação social.

No arcabouço de contribuir nos debates atuais sobre importância e da defesa do trabalho docente na educação superior, a discussão veicular-se-á a seguintes pontos: Das funções da universidade à função prático-política do trabalho docente e do trabalho docente na perspectiva da autonomia do trabalho.

2 DAS FUNÇÕES DA UNIVERSIDADE À FUNÇÃO PRÁTICO-POLÍTICA DO TRABALHO DOCENTE

Para se dissecar com mais segurança a questão do trabalho docente na educação superior, faz-se necessário destacar o campo “universidade e suas funções” e neste a articulação da função prático-político do trabalho docente. Neste modo, enseja-se em primeiro momento destacar as dimensões que são como desafios centrais da função da universidade de acordo com Severino (2008), no capítulo sobre *Desafios da Universidade*, apresenta considerações sobre o sentido da formação universitária, que é entendida como tendo uma tríplice dimensão. A “formação científica, profissional e política” (SEVERINO, 2010, p.18). Estas dimensões visam equipar o estudante ou o formando com um competente domínio do conhecimento científico, habilitá-lo tecnicamente para o exercício de uma profissão e desenvolver nele uma consciência social, de cunho analítico e crítico. Para atingir nesses objetivos intrínsecos a formação universitária conta com a ferramenta do conhecimento, a ser entendido e praticado como um processo de construção dos objetos que constituem a realidade.

Segundo Severino (2008, p.22), a universidade tem como papel, possibilitar: A educação superior como uma tríplice finalidade: profissionalizar, iniciar à prática científica e formar a consciência político-social do estudante”. Na dimensão profissional, consiste na formação de profissionais em diferentes áreas aplicadas, mediante o ensino\aprendizagem de habilidades e competências técnicas. Consiste também na formação de cientistas mediante à disponibilização dos métodos e conteúdos de conhecimento das diversas especialidades do conhecimento.

A formação na universidade, para além de profissionalizar, tem função na formação de cidadãos, pelo estímulo para uma tomada de consciência no sentido de sua existência histórica,

pessoal e social. Que o cidadão, aliás, o aluno ou formando entenda sua inserção não só em sua sociedade concreta, mas também no seio da própria humanidade. Despertar no aluno uma consciência social mediante uma série de mediações pedagógicas presentes nos currículos escolares e na interação educacional no tempo e espaço universitário.

Segundo Demo (2010), a universidade precisa redobrar a expectativa de ser o palco privilegiado onde a sociedade discute sua sorte e suas esperanças. Este palco deve ser a universidade, porque nela é possível preservar ambiente de confronto aberto, democrático e científico ao mesmo tempo, permitindo consciência crítica e montagem de soluções.

A educação superior contribui para o aprimoramento da vida humana em sociedade. Em um sentido mais profundo, a universidade deve ser entendida como funcionária do conhecimento e destina-se a prestar serviço à sociedade no contexto da qual ela se encontra situada. Portanto, daqui pode-se entender a função prático-política do trabalho docente. A práxis docente na universidade tem compromisso na educação em geral, e em particular, com a construção de uma sociedade na qual a vida individual seja marcada pelos indicadores da cidadania, e a vida coletiva pelos indicadores da democracia.

Para dar conta desse compromisso, a universidade desenvolve atividades específicas: Ensino, Pesquisa e Extensão. Que articulados entre si, cada uma assumindo uma perspectiva de prioridades nas diversas circunstâncias históricas-sociais em que os desafios são postos. De modo geral, entende-se “educação como o processo mediante a qual o conhecimento se produz, se reproduz, se conserva, se sistematiza, se organiza, se transmite e se universaliza, disseminando seus resultados no seio da sociedade” (SEVERINO, 2008, p.23).

Com relação ao ensino a que considerar que a atividade de ensinar e aprender encontra-se intimamente vinculada a um processo de construção de conhecimento, do qual de acordo com Severino (2008, p.25) deriva de uma equação: “ensinar e aprender significa conhecer; e conhecer, por sua vez, significa construir o objeto; mas construir objeto significa pesquisar”. O processo de ensino e aprendizagem na universidade têm seu diferencial na forma de se lidar com o conhecimento. Neste sentido, o conhecimento deveria ser entendido não mais através de seus produtos, mas de seus processos. O conhecimento deve se dar mediante a construção.

Na universidade, o conhecimento deve ser construído pela experiência ativa do estudante e não mais ser assimilado passivamente, como observa Paulo Freire na educação bancária:

[...] Na concepção “bancária” que estamos criticando, para a qual a educação é o

ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação [superação da contradição oprimido-opressor]. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da “cultura do silêncio”, a “educação” “bancária” mantém e estimula a contradição. Daí, então, que nela: a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados; b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição; g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador; h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele; i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos (FREIRE, 2013, p.82-83).

Numa perspectiva crítica, a educação “bancária”, como se pode observar, extingue o poder criador dos estudantes como sujeitos, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfazendo, assim, aos interesses dos opressores: preservar a manutenção da situação de que são beneficiários. Para a prática “bancária”, o fundamental é, no máximo, amenizar esta situação, mantendo, porém, as consciências imersas nela. Para a educação problematizadora e dialógica é uma prática defendida por Freire (2013), enquanto um fazer humanista e libertador, o importante está, em que os homens submetidos à dominação, lutem por sua emancipação\libertação, por meio da reflexão da realidade social e sua transformação. Neste sentido, “a educação não consiste em encher um cântaro, mas em acender um fogo” (ASSMANN, 2011, p. 119). Quer dizer, a educação, tem por missão, também a de despertar a prática dos valores humanos. Tais valores, são de alteridade, do respeito ao outrem. Desta forma a educação e neste, o trabalho docente, aliás a práxis docente consistiria numa prática humanizadora.

No quesito sobre a pesquisa, a universidade assume três dimensões: a dimensão epistemológica – a construção do saber, praticando a significação dos objetos; na dimensão pedagógica – com uma perspectiva de aprendizagem e a mediação de ensino e aprendizagem. Só se ensina e só se aprende pela efetiva prática da pesquisa; e a dimensão social – com a perspectiva de extensão.

No sentido de que o conhecimento só se legitima se for mediação da intencionalidade da existência histórico-social dos homens. Pelo o conhecimento possibilita ao homem para melhorar a sua existência.

Quanto à extensão: se torna exigência intrínseca do ensino na universidade em decorrência

dos compromissos do conhecimento e da educação com a sociedade, uma vez que tais processos só se legitimam, inclusive adquirindo sua chancela ética, se expressarem envolvimento com os interesses objetivos da população como um todo. É o retorno dos resultados de pesquisa em benefício da sociedade.

A extensão enquanto mediação sistematizada de retorno dos benefícios do conhecimento à sociedade exige da comunidade universitária imaginação e competência com vistas à elaboração de projetos como canais efetivos para retorno. Este retorno deveria se dar mediante o desenvolvimento de projetos de grande alcance social, envolvendo toda a população universitária.

Como já citamos na introdução, atualmente a educação superior é vista como mercado que rende grande lucro. A ilustração disso são as grandes multinacionais de cunho mercantil que viraram seus interesses não só com as indústrias, comércio, bancos e mais, mas também no setor educacional. Nisso Valdemar Sguissard (1997), um dos estudiosos da educação superior no Brasil em sua obra *Políticas Públicas para Educação Superior*, tem observado e denunciando esse mecanismo de mercadorizar a educação e o esvaziamento do trabalho docente. É neste sentido que o profissional docente tem sido culpado em sua atividade quando não conseguir levar os estudantes para uma ideologia mercantil.

Por isso para Demo:

É injusto “culpar” o professor. O professor é vítima de um sistema perverso, obrigado a sobreviver de biscate em biscate **ou bico (grifo nosso)**, recebendo remunerações indizíveis. Em termos realistas, entretanto, o que fazemos como professores, de modo geral, não vale quase nada (DEMO, 2010, p.142).

A função prático-política do trabalho docente é indispensável, por isso para acompanhar as transformações e proporcionar uma reflexão crítica sobre sua realidade em seu campo de atuação é necessária uma educação como práxis com conteúdo, métodos e programas que proporcionem ao estudante ser sujeito de seu próprio pensamento, efetivando a práxis humana, refletindo sobre sua prática, e compreendendo que por meio da ação humana a realidade é modificada. É neste sentido que pode se compreender a construção de um pensamento engajado.

A função prático-política do trabalho docente no contexto da práxis “revolucionária” destaca-se a necessidade de um agir pedagógico que segundo Assmann, consiste em tomar providências concernente às mudanças significativas com relação ao papel da universidade e

do processo de educação, neste contexto neoliberal em que as reformas educacionais não olham mais para o sujeito – humano, mas sim o sujeito capaz de “saber fazer” e sua inserção no mercado de trabalho (ASSMANN, 2011, p. 114). Nesta empreitada também na filosofia política de Dussel (2014), compreende-se que o trabalho docente tem a função da instauração de uma nova ordem social, ou seja, a transformação da sociedade, e alcançando a própria “educação” que passa necessariamente da libertação filosófica e a libertação política. Estes se complementam ao contemplar todas as dimensões de vida pessoal e social da função prático-política do trabalho docente, possibilitando os instrumentos teórico-práticos para libertação integral e integrada da pessoa humana, não só como pessoas, como também a sociedade.

Numa sociedade em crises de valores, Assmann e Sung (2000), reforçam a ideia de alteridade partindo da solidariedade no processo educacional. A educação tem papel de tornar o homem mais humano, que o seu ser e agir tenha sensibilidade para com outrem. Aguzar a razão para esta práxis, está aqui a função do trabalho docente no contexto de sua práxis política de sua profissão.

3 DA COMMODITYCIDADE DO TRABALHO DOCENTE À PRÁXIS EPISTEMOLÓGICA ALTERNATIVA NEOLIBERAL NO RESGATE DA AUTONOMIA DO TRABALHO

O trabalho docente na educação superior entende-se ser relevante na medida em que a educação de natureza emancipatória e as modalidades educativas atuais estão suscetíveis de contribuir para um processo de emancipação social, autonomia como resistência e superação da “commoditycidade” (BIANCHETTI; SGUISSARDI, 2017, p.02). A commoditycidade legitimada pelo fenômeno neoliberalização ou formatação das instituições, tais como a universidade para este modelo, deveria ser superado pela práxis epistemológica, a ciência deveria ser o fio orquestrador e, não por convicções ideológicas, sobretudo das políticas fetichizadas. Deste modo,

[...] Porque não cabe à universidade formar crentes nem sequer sugerir convicções, mas dar ao estudante capacidade para escolher a sua convicção. Já abundam os homens cegamente convictos, muito “práticos”, “úteis” para os serviços do Estado, da Igreja, dos partidos e das empresas comerciais. Pode ser que todas essas instituições lamentem, em breve, a abundância de homens convictos e a falta de homens livres. Então, acusar-se-á amargamente o utilitarismo das universidades modernas. O utilitarismo é inimigo mortal da universidade [...] (BIANCHETTI; SGUISSARDI, 2017, p.75).

Contudo, a commoditycidade no trabalho docente se traduz na mercantilização da educação arraigada ao neoliberalismo, cujo o sistema é alérgico à formação humanística, forjadas todas as suas ações teleologicamente à “lógica do capital” (MÉSZAROS, 2005), tal como

experiência atual evidência. Assim, a saída da “commoditycidade” do atual modelo formativo neoliberal à práxis epistemológica alternativa, se forja neste processo em que o docente do séc. XXI compreendendo a sua natureza e o compromisso que ele têm no desenvolvimento deste processo, se torna um profissional da educação que elabora com criatividade os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade, tendo o mesmo que centrar-se numa prática pedagógica de êxito, com uma aprendizagem satisfatória e significativa, pois as constantes mudanças que estão ocorrendo na sociedade exigem uma nova postura do professor, bem como um repensar crítico sobre a educação. Portanto, torna-se necessário buscar novos caminhos, novos projetos, emergentes das necessidades e interesses dos principais responsáveis pela educação.

No atual contexto é entendido necessidades emergentes para educação as reformas educacionais como por exemplo as que aconteceram no Brasil na década de 1990. Estas foram justificadas pelos ideólogos neoliberais a partir da constatação de que a educação brasileira estava em “crise”, uma crise de eficiência, eficácia e produtividade, não representando, portanto, uma qualidade possível de adequação às novas demandas do mercado de trabalho, que exige um novo perfil de cidadão capaz de flexibilidade, multifuncional e competente para trabalhar com as novas tecnologias da informação e comunicação.

E como medida de superação da crise esses ideólogos sugeriram que a superação do estado de crise educacional implicava a adoção de mecanismos corretivos baseados na dinâmica do mercado: a educação não seria mais um direito, mas uma oportunidade, uma mercadoria a ser comprada, uma possibilidade de consumo individual variável segundo o mérito e a capacidade de cada um dos consumidores. Diante dessa atrocidade como fica o trabalho docente na perspectiva da autonomia e emancipação do trabalho profissional tende a se reduzir e expressar as reformas educativas, defendidas como alternativas para alcançar o desenvolvimento econômico e a transformação cultural. Esta perspectiva pragmática e utilitária de que o trabalho docente é submetido, tal como citamos na introdução deste trabalho, esvazia a natureza e o objetivo do exercício da práxis docente. [...] uma vez que o aluno-cliente comparece à universidade negociando o seu tempo – e às vezes o seu próprio dinheiro ou aquele repassado pelo governo ao empresário – para forma-se um profissional [...] (BIANCHETTI; SGUISSARDI, 2017, p.109).

Como poderemos sair dessa commoditycidade? Assim, no Brasil, a partir da década de 1990, a educação ocupava a centralidade nas políticas públicas como elemento catalisador do

desenvolvimento nacional e de inserção do país no rol dos países mais desenvolvidos. E também na atualidade diante das críticas dirigidas à ineficiência da universidade para impulsionar o desenvolvimento socioeconômico, a discussão sobre a atuação dos professores foi colocada no centro de debates: os professores agora são culpados pela falta de qualidade da educação, pelas suas mazelas, mas, paradoxalmente, agora são responsabilizados pela sua “salvação”.

Então, a questão da formação de professores para uma práxis docente é vislumbrada como um dos elementos-chave nas proposições políticas governamentais referentes à qualificação do sistema educacional, passando os governos a investir nessa direção (BASSI, AGUIAR, 2009), até inclusive as empresas multinacionais investiam na educação como responsabilidade social só naquela parcela em que suas empresas estão inseridas como “indenização” aos danos ambientais e da saúde da população afetada. Mas atualmente, não só a educação como parte da responsabilidade dessas empresas, quanto também interesse e missão dessas empresas como o negócio que dá certo “que rende bom lucro”.

Observando todas essas condições na atualidade em volta do trabalho docente no que concerne à sua autonomia, existem ainda segundo Lemos (2011, p.114), “um conjunto permanente de tensões institucionais” que afeta o cotidiano do professor. De acordo Lemos,

[...] O Plano Diretor da Reforma do Estado, a Reforma Administrativa e Previdenciária e a política para as Instituições Federais de Ensino Superior, a série de instrumentos legais (LDB, decretos e portarias) tem aumentado o poder de intervenção do Estado na vida universitária, como, por exemplo, na escolha de dirigentes, na política de avaliação (ENADE), na nova sistemática de avaliação da pós-graduação (CAPES), na nova regulamentação do curriculares, no contingenciamento, congelamento e liberação de recursos. Essas medidas atingem, de forma significativa, o elemento central definidor do ensino superior, que é a autonomia docente, ao mesmo tempo em que colocam os professores como receptáculo de uma forte pressão, definida por uma burocracia estatal e institucional, dirigida por uma racionalidade estranha (a da produtividade) em relação às características intrínsecas do fazer universitário, cuja função fundamental é construir coletivamente o conhecimento, torna-lo acessível à população e formar pessoas que possam assumir uma postura crítica e criativa diante dos desafios da realidade. Na definição da política salarial e de vagas de docentes e discentes (LEMOS, 2011, p.114).

Diante das condições atuais o trabalho docente no ensino superior na perspectiva da autonomia, somos apologistas de Morgado (2011) quando observa que “a docência é uma profissão que não tem encontrado reconhecimento social como agente de mudança”, e acredita que a importância atribuída à universidade depende da autonomia curricular, a ser construída pelo corpo docente em associação aos seguintes aspectos: competência profissional, identidade profissional e profissionalidade docente. Quando este autor faz menção para a autonomia

curricular, o faz para criar condições para que cada instância universitária possa: planejar e operacionalizar um projeto formativo próprio que contemple os interesses da comunidade, decidir sobre as disciplinas e atividades mais adequadas ao seu contexto numa responsabilidade compartilhada. Ao mencionar a importância da profissionalidade docente, Morgado (2011) pretende destacar um conceito intimamente ligado à ideia de desenvolvimento profissional. Dito de outro modo, a profissionalidade docente refere-se a uma construção profissional que se dá de forma progressiva e contínua; ao desenvolvimento de competências e da identidade profissional que se inicia na profissionalização e prolonga-se ao longo de toda a carreira. Ainda nesta ideia, de acordo com Oliveira; Assunção:

[...] A noção de condições de trabalho designa o conjunto de recursos que possibilitam a realização do trabalho, envolvendo as instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e meios de realização das atividades e outros tipos de apoio necessários, dependendo da natureza da produção. Contudo, as condições de trabalho não se restringem ao plano do posto ou local de trabalho ou à realização em si do processo de trabalho, ou seja, o processo que transforma insumos e matérias-primas em produtos, mas diz respeito também às relações de emprego. As condições de trabalho se referem a um conjunto que inclui relações, as quais dizem respeito ao processo de trabalho e às condições de emprego (formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade) (OLIVEIRA; ASSUNÇÃO, 2010, p.).

Esta citação alude também as recentes atrocidades em diversas universidades brasileiras a título de ilustração as demissões massivas ocorridas em território nacional em final de 2017 a 2020 que em parte resultou do choque entre a questão da autonomia do docente em sua prática profissional e a imperatividade sem diálogo presente nas políticas educacionais atuais que lesam a gestão democrática das atividades educativas. Neste jogo de forças quem perde sempre é o docente, porque em tudo isso o que está em questão é a redução do campo de atuação desta profissão para simples cumpridores e horistas de regência de aulas ou “part-time” na concepção de Migliavacca (2010). Esta situação como já nos referimos anteriormente, reduz e desqualifica o profissional da docência e o cerne deste artigo é também denunciar a todas as formas de redução do docente e o seu campo de atuação.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este artigo, pude contribuir para uma nova visão ou reconfiguração da formação e trabalho docente na educação superior em prol da construção de um pensamento engajado. O ato educacional e formativo a partir da profissão docente entendeu-se ser indispensável na medida em que o docente através da sua prática faz com que os estudantes não fiquem somente na busca do conhecimento e pouca reflexão, ou ainda, para que tenham uma boa colocação em conceitos avaliativos, mas sim que sejam sujeitos para um sentido de vida e

comprometidos; para que possam encontrar o verdadeiro sentido de suas vidas, mesmo estando dentro de uma sociedade que lhes dita regras para a sobrevivência.

Um dos desafios que hoje tem o trabalho docente, ou que pretenda hoje ser, é construir uma educação inserida na sua história e mergulhar-se de forma radical na reflexão concernente à transformação social no atual contexto de neoliberalismo e de globalização excludente, em que a vida humana tem se degradando cada vez mais.

O trabalho docente na educação superior para além da profissionalização, em todo seu conjunto, tem também o papel de inspirar a busca do conhecimento de forma dinâmica. O processo formativo educacional se deseja ser transformadora, precisa ser assumida como um saber e uma dimensão projetiva, ou seja, de não se satisfazer em descrever as práticas educativas e apontar as falhas para um melhor funcionamento.

As perspectivas em relação à Universidade e ao trabalho docente como também nas reflexões de Migliavacca (2010), são de, por meio da organização do movimento docente, haver um processo de resistência às investidas de privatização, precarização, intensificação, flexibilização do trabalho. Essa resistência deve também sinalizar um avanço na defesa dos direitos dos trabalhadores da educação o que implica a luta por melhores condições de trabalho, da carreira e da valorização desse trabalhador. As tendências, se não houver resistência organizada, do trabalho docente é a de ainda uma maior intensificação, precarização e flexibilização dos direitos trabalhistas como reflexo da privatização da educação superior.

As propostas de mudança desse quadro podem se resumir na luta pela Universidade, atenda aos interesses sociais. Dessa forma o trabalho docente terá outra configuração, aliás, um trabalho engajado, comprometido. Contudo, o trabalho docente na educação superior se constitui em uma história em construção permanente e envolvem todos aqueles que direta ou indiretamente estão implicados no processo de produção e socialização do saber engajado, comprometido com o social, com a construção de outra sociedade.

REFERÊNCIAS

ASSMANN, Hugo. **Metáforas Novas para Reencantrar a Educação: Epistemologias e didática**. 4.ed. Piracicaba: UNIMEP, 2011.

ASSMANN, Hugo; SUNG, Jung, Mo. **Competências e Sensibilidade solidária: Educar para a esperança**. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

BASSI, Marcos Edgar; AGUIAR, Letícia Carneiro. **Políticas Públicas e formação de professores**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

BIANCHETTI, Lucídio; SGUISSARDI, Valdemar. **Da Universidade À commoditycidade: ou de Como e Quando, se a Educação/Formação é Sacrificada no Altar do Mercado, o Futuro da Universidade se Situará em Algum Lugar do passado**. Campinas-SP: Editora Mercado de Letras, 2017.

DEMO, Pedro. **Desafios modernos da Educação**. 16.ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

DUARTE, Ad. A produção acadêmica sobre trabalho docente na educação básica no Brasil: 1987-2007. **Educar em Revista**, Curitiba, Número Especial 1, p. 101-117, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/er/nspe_1/05.pdf. Acesso 03 abr. 2021.

DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação: na idade da globalização e da exclusão**. Petrópolis: 4.ed. Vozes, 2012.

DUSSEL, Enrique. **Política da Libertação: história mundial e crítica**. Passo Fundo: IFIBE, vol I, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

LE MOS, Denise. **Trabalho docente nas universidades federais: Tensões e contradições**. CADERNO CRH, Salvador, v. 24, n. spe 01, p. 105-120, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S010349792011000400008&lng=pt&nrm=iso&tlng=. Acesso em: 02 mar. 2021.

MÉSZAROS, Istvan. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MIGLIAVACCA, A. Condições de trabalho do professor. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (Org.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG / Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <http://www.gestrado.org/index.php?pg=dicionario-verbetes>. Acesso em 8 abril 2021.

MORGADO, José Carlos. **Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Educacionais, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, out./dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/04.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2018.

MUCACHE, Cornélio Raimundo. *A “Pedagógica” como crítica ao ethos capitalista*. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba. 2018.

MÜHL, Henrique, Eldon. Agir comunicativa e educação libertadora: descolonização do mundo da vida como tarefa educativa. **Revista Espaço pedagógico**. Faculdade de Educação. Vol.8, Número 1, julho 2001, Passo Fundo: UPF editora, 2001.

OLIVEIRA, D. A.; ASSUNÇÃO, Ada Avila. Condições de trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (Org.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG / Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <http://www.gestrado.org/index.php?pg=dicionario-verbetes>. Acesso: 5 abril 2018.

PUCCI, Bruno. **Teoria crítica e educação. Contribuições da teoria crítica para a formação do professor**. *Revista Espaço pedagógico*. Faculdade de Educação. Vol.8, Número 1, julho 2001, Passo Fundo: UPF editora, 2001.

SEVERINO, António, Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23ª ed, 2ª Reimpressão, São Paulo: Cortez, 2008.

SGUISSARDI, Valdemar et al (orgs). **Políticas Públicas para a Educação Superior**. Piracicaba: UNIMEP, 1997.

SUNG, Jung Mo. **Educar para reencantar a vida**. Petrópolis: Vozes, 2007.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, pelo apoio e discussões ao longo dos seminários de estudos e pesquisas.

À CNPq pelo apoio financeiro no desenvolvimento das pesquisas e participação do IX SITRE2022.

TEACHING WORK IN HIGHER EDUCATION: FROM ITS COMMODITYCITY TO ALTERNATIVE EPISTEMOLOGICAL PRAXIS OF THE NEOLIBERAL EDUCATIONAL MODEL

Abstract: *The present study proposes, from a bibliographical research in an approach of the philosophical nature and of the experiences as a teacher, to contribute to the current discussions about teaching work in higher education from the point of view of its praxis and its commitment to the university and the society. In the framework of understanding the contributions of teaching work in higher education, overcoming its current commodity-city for an engaged teaching praxis, discussions about the functions of the university and the practical-political role of teaching work as well as teacher training and the issue of autonomy of work, in order to reflect on denouncing the atrocities of current attempts to empty and reduce the university and teaching work to mere merchandise. Thus, it is necessary to address the questions raised in this study, since the crisis in higher education not only affects the educational process itself, but also weakens the training process, which would also imply the nature and teaching praxis.*

Keywords: *Teaching work; University education; Commoditycity, Epistemological Praxis.*

SUBJETIVIDADE DOCENTE: APROXIMAÇÕES COM O TEMA

doi: 10.47930/1980-685X.2022.2803

DINIZ, Elza Magela¹ – elzamdiniz@gmail.com
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC Minas
Rua Professor Armim Marques Rocha, 76 Lucas Monteiro
CEP 36414-360 – Congonhas – Minas Gerais – Brasil

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro² – dorinhapuc@hotmail.com
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC Minas
Av. Itaú, 505 - Vila PUC – São Gabriel
CEP 30535-012 – Belo Horizonte – Minas Gerais - Brasil

Resumo: *O presente trabalho apresenta alguns olhares sobre a formação de professores, saberes e profissão docente. Em um primeiro momento fazemos uma incursão bibliográfica com o propósito de compreender o processo de formação e construção dos saberes docentes, trazemos para análise, autores como: TARDIF (2002), NÓVOA (1992), GATTI (2014), entre outros, sabendo que não esgotamos aqui todas as contribuições dos autores, nacionais e internacionais, sobre a referida temática. Para um segundo momento, ainda dialogando com os referidos autores e incorporando novos olhares, discutiremos a questão da subjetividade docente e sua influência na construção da carreira de professor. Sabendo que o professor possui sua história de vida, pessoal e profissional, entendemos que a construção da profissionalização docente está interligada aos acontecimentos que permeiam seu processo de formação. O professor é um sujeito histórico-social e, como tal, suas vivências irão compor sua trajetória profissional.*

Palavras-chave: *Formação docente; Subjetividade; Profissionalização.*

¹ Pedagoga no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Minas Gerais – IFMG Campus Congonhas. Mestre em Educação pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Doutoranda em Educação na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MINAS).

² Professora do Programa de Doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MINAS). Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Pós-Doutorado na Universidade do Porto (Portugal).

1 INTRODUÇÃO

A diversidade de relações estabelecidas no cotidiano escolar, fazem da profissão docente um grande desafio. Neste contexto, o ser professor, sua formação e seu saber, tem sido objeto de diversos estudos e pesquisas em diferentes perspectivas.

Existe uma vasta produção literária sobre a questão das reformas educacionais e da profissão docente. Correntes defendem maior controle na formação e no trabalho docente, outros defendem maior autonomia para professores. Na primeira encontramos uma tendência a qualificação profissional como critério para ascensão na carreira. Na segunda, encontra-se a proposta como controle de desempenho do professor, a partir do resultado dos alunos.

Do ponto de vista da formação inicial e continuada, muitos são os programas e leis implementados no país nos últimos anos, tencionando assim, pela melhoria do processo de formação por parte das instituições de ensino superior (IES). A formação de professores não se esgota na formação inicial, ela ocorre ao longo de sua vida.

Sem querer esgotar aqui os debates sobre a temática de formação de professores, queremos aqui, inicialmente estabelecer um diálogo com as publicações encontradas e posteriormente analisarmos o ponto específico sobre as opiniões encontradas no tocante a questão da subjetividade docente.

2 FORMAÇÃO E SABERES DOCENTES: Diálogo com alguns autores

Muito se tem discutido sobre a formação docente. Muitos são os trabalhos que apresentam discussões sobre as mediações entre formação e atuação de professores, a dinâmica do exercício profissional, os saber fazer e saber ser, a gestão da sala de aula, a questão dos estágios e do Programa Institucional de Bolsa e Iniciação à Docência (PIBID), valorização do profissional, entre outros. Traremos aqui a simetria encontrada entre autores estudados, na tentativa de selecionar suas principais discussões.

Nóvoa (1992) destaca a necessidade de reviravolta na formação de professores. Sugerindo 4 propostas para que isto se consolide: 1) uma formação de professores a partir de dentro – os professores devem ter participação na sua formação; 2) valorização do conhecimento do professor – destacando o ensino como atividade de criação, na qual os professores realizam uma reflexão sobre sua prática e a experiência de forma colaborativa; 3) criação de uma realidade organizacional – professor como coletivo, em uma construção dialética e

colaborativa; e 4) reforço do espaço público na educação – que a escola compartilhe com outras instancias sociais a missão de ensinar.

A escola é uma instituição social, profundamente marcada pela cultura em que se insere (SANTOS, 2010). Ela se constitui num espaço social em que, apesar dos conflitos e contradições, ainda é permitido a criação e recriação. De acordo com as reflexões de Nóvoa (1992, p. 25) sobre a formação de professores, destacamos que “a formação deve estimular uma perspectiva critica reflexiva, que forneça aos professores os meios de pensamento autônomo”. Ainda, segundo este autor, “a formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos e técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas” (NÓVOA, 1992, p. 25).

Para Tardif (1991) a profissionalização depende da capacidade de investir, integrar e mobilizar saberes. As transformações radicais das relações entre educador e educando, fazem com que o saber do professor deixe de ser o centro das atenções. Considerando assim, a sala de aula, como um espaço para situações variáveis e transitórias,

elas exigem portanto, do professor, não um saber sobre o objeto de conhecimento, nem um saber sobre a prática e destinado principalmente para objetiva-la, mas uma capacidade de se comportar enquanto sujeito, ator e de ser uma pessoa em interação com outras pessoas. (TARDIF, 1991, p. 228).

O professor fica entre o dilema de como ensinar e o que ensinar. Neste sentido, Lélis (2001, p. 43) destaca “a valorização da prática como lugar de construção de saberes”, questionando assim o lugar da teoria e da prática na formação do professor. O professor tem papel chave na transmissão do saber erudito “expressando de maneira elaborada os conteúdos da cultura popular que compreende seus interesses” (Idem, p. 46).

O processo e ensino aprendizagem é sempre relacional e demanda de condições humanas e materiais para sua realização. Estas condições interferem diretamente na atividade docente e está associada à qualidade da escola que a sociedade quer ter. Da mesma forma, que as condutas e práticas compreendidas no processo educativo-pedagógico, implicam diretamente na qualidade da educação. É necessário considerar a escola como um lugar de interdependência de suas estruturas e de construção sócio-histórica (SANTOS, 2010).

Vaillant (2010) destaca que para ser um bom professor é necessário ter domínios das disciplinas, conhecimento pedagógico, conhecimento didático do conteúdo e estabelecer-se no onde e a quem ensinar. Destacando ainda, “transformar-se em docente é um longo caminho”.

Entre a formação e ser professor, existe um percurso marcado por uma série de fatores que vão se construindo ao longo da carreira.

Zeichner (2010, p. 485) considera a “prática de ensino como lugar de problematização”, reforçando a falta de conexão entre formação e prática. Deixando como sugestões as escolas de aplicação e os espaços híbridos, no qual deveria ser considerado a experiência docente trazendo-a para dentro da universidade. A universidade seria como um laboratório de trocas de experiências e experimentação dos estudantes.

Nóvoa (2017) propõe que os novos docentes passem por um período de transição, onde professores experientes seriam responsáveis pelo acolhimento aos que estão chegando. Nóvoa (2017, p. 201) deve-se “construir ambientes propícios de aprendizagem e socialização da profissão”, chamando a atenção para a co-responsabilidade institucional e profissional.

Gatti (2014) nos apresenta as disparidades entre ingressantes dos cursos de licenciaturas e o número de concluintes, colocando também sua preocupação com a formação na modalidade EAD e a forma como estes vem sendo desenvolvidos. Afirmando ainda, que os cursos de Pedagogia caíram pela metade, atribuindo este problema, em parte, a disparidade entre teoria e prática,

A formação profissional, além de formação acadêmica, requer uma permanente mobilização de saberes adquiridos em situações de trabalho, que se constituirão em subsídios para situações de formação, e dessas para novas situações de trabalho (GATTI, 2014, p. 39).

Para a autora, a formação é panorâmica, fragmentada e reduzida. Os estágios são inconsistentes e precisam ser considerados sob o ponto de vista ético e moral. Criticando assim, a expansão do acesso à educação sem a manutenção de sua qualidade. Complementando esta linha de pensamento Shulman (2014) destaca que os saberes acumulados com a prática se perdem e não tornam acessíveis para os atuais e futuros profissionais. Considerando o ato de ensinar como um processo composto pelas etapas: compreensão – transformação – instrução – avaliação – reflexão – nova compreensão.

Destacamos aqui o PIBID, que surgiu no Brasil com a intenção de estimular jovens para carreira docente, como parte de uma política nacional de valorização da carreira. O PIBID trouxe grandes contribuições para fomentar e ampliar o debate acerca da formação docente, apontando para o modo como lê tem impactado as redes de ensino no nível da Educação Básica (ZEICHNER (2010), GATTI (2014), NÓVOA (2017), ANDRÉ (2016)).

Os estudos sobre o PIBID, mostram que a escola se torna o *lócus* privilegiado de conhecimento. Conforme salienta Nôvoa (1992), existe uma necessidade de uma formação referenciada na escola, com base em casos em concretos, combinando o conhecimento técnico com o metodológico das instituições de ensino superior com o conhecimento da prática, da vivência dos professores da escola básica. Conforme evidenciado por Santos (2010), o diálogo e o trabalho coletivo são condições indispensáveis para a formação de professores, que possam entender a responsabilidade social da profissão.

Neste sentido, Tardif (2002) nos ajuda a entender a construção do saber docente, explicando que os professores constroem o conhecimento, formam e se transformam ao longo de sua trajetória profissional. Isso envolve a articulação de uma pluralidade de saberes: os saberes da formação pedagógica (oriundo das ciências da educação), os saberes disciplinares (oriundos da universidade), os saberes curriculares (oriundos do currículo desenvolvido pelas instituições escolares onde atuam) e os saberes experienciais (oriundos do exercício da profissão).

Nôvoa (2000) estabelece um lugar especial a um tema bastante discutido nas pesquisas sobre os saberes docentes: suas histórias de vida. A formação de professores é considerada um processo contínuo, que ocorre ao longo de sua vida. Esse processo está correlacionado a suas vidas pessoais, profissionais, contextos escolares e com as políticas educacionais. Assim, a construção da identidade do professor, ocorre ao longo de sua vida e os novos ingressantes na carreira, carregam consigo toda a história de vivências familiar, social, política e dos processos formativos na observação de seus professores da educação ao longo de sua vida acadêmica. Nesse sentido, passamos agora a analisar como a questão da subjetividade vai interferindo no seu ser e fazer-se professor.

3 A SUBJETIVIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE

Para Mizukami (2013, p.23) o processo de aprender a ensinar e ser professor, bem como desenvolver-se profissionalmente, são longos. Eles irão iniciar antes do espaço formativo dos cursos de licenciaturas e prologam-se por toda a vida “alimentados por diferentes experiências profissionais e de vida”. Dessa forma, essa abordagem prioriza o papel do sujeito na sua formação, a própria pessoa se forma mediante apropriação de seu percurso de vida escolar (NOVOA, 1988). A experiência põe em evidência a maneira pela qual o saber se forja nas situações concretas e como se desenvolve nos acontecimentos. Portanto, a formação de

professores é uma atividade intimamente ligada e mesclada com elementos de sua tradição, cultura e visão de mundo.

Para Sacristan (1996), a construção da subjetividade dos professores tem suas interfaces no processo de escolarização, sendo constituída por categorias, regras, discursos, normas e linguagens que estruturam suas ações e são baseadas em juízos sociais e normativos que compõem a escola, sendo socialmente construídos e determinados historicamente.

As normas se posicionam silenciosamente nos discursos do ensino, reproduzindo sistemas de classificação que vão se integrando a subjetividade do professor, de modo a construir propósitos para sua ação. Conforme Nóvoa (1992) as escolas foram utilizadas pelo Estado para assimilar cultura imigrantes, promover doutrinas religiosas, difundir a língua nacional e disseminar valores políticos e econômicos da classe dominante. Tudo isso foi incorporando-se ao saber e fazer docente.

Tardif (2002) considera que os professores não têm uma única fonte de saber, suas concepções são também influenciadas por programas e legislações que, não são produzidas pelos professores, sendo externos ao ofício de ensinar, são mecanismos de ideologias pedagógicas de imposição e inculcação da cultura dominante.

As ideologias aparecem nos processos de ensino uma vez que, essas regras, valores, normas sociais e tradições estruturam as ações e os pensamentos dos professores, transformando-se em elementos a partir dos quais os professores emitem juízos profissionais, que passam a assimilar e interiorizar.

A vida social oferece uma linha de orientação pessoal e profissional, a partir de condicionantes de sua existência, valores, atitudes e comportamentos que tem repercussão no cotidiano do professor, atingindo sua subjetividade e sua sociabilidade (LÊLIS, 2008). Também de acordo com Arroyo (2000),

Poucos trabalhos e posições sociais podem usar o verbo ser de maneira tão apropriada. Poucos trabalhos se identificam tanto com a totalidade da vida pessoal. Os tempos de escola invadem todos os outros tempos. Não damos conta de separar esses tempos porque ser professora e professores, faz parte de nossa vida pessoal. (ARROYO, 2000, p. 43).

As vivências possibilitam aos professores uma percepção deles mesmos diante da situação em que se encontram: reconhecem suas crenças, expectativas, valores e atitudes, refletindo sobre

elas. Assim, encontram oportunidades para saírem de situações complexas em que, muitas vezes, se encontram em seus contextos escolares.

O trabalho do professor é complexo e demanda de articulação para gerir o que se apresenta na organização do trabalho pedagógico da escola e da sala de aula. A gestão de uma classe é dinâmica e complexa. Concordamos com Tardif (2005) quando ele afirma que os saberes profissionais dos professores são plurais e temporais, adquiridos por processos que atravessam a história de vida pessoal e profissional, esses saberes incorporam o pensar a partir de suas histórias de vida em sentido emocional, afetivo e interpessoal.

Gatti (2015) destaca que a formação com base em mudanças de cognição e práticas, tem revelado que a concepção de que, ao oferecer informações e conteúdos trabalhando apenas a racionalidade dos profissionais, visando o domínio de novos conhecimentos, produzirão mudanças em suas posturas e formas de agir, só que essa concepção essencialmente intelectual, não dá conta de perceber os professores como indivíduos com subjetividade e identidades pessoais e profissionais. São sujeitos que irão produzir sentidos diferentes sem seus processos de aprender e ensinar, nos quais integrarão suas condições sociais e afetivas, seus pensamentos e suas emoções, razão pela qual alguns programas têm se mostrado ineficazes.

A maneira dos professores aprenderem e ensinarem, também nos fornecem sentidos de como estes sujeitos pensantes se situam, como produzem suas emoções em diferentes situações de ensino e aprendizagem, em diferentes momentos de suas vidas. As vivências podem definir-se como segurança ou insegurança, interesse ou desinteresse, entusiasmo ou desilusão, motivação ou desmotivação, etc. O quadro afetivo interfere na prática docente.

No trabalho desenvolvido por Santos (2010), podemos perceber momentos em que os sujeitos reconhecem a si mesmos, a partir do outro, levando-os a delimitar seus espaços, ou seja, espaços em que se encontram a congruência consigo mesmo na situação em que estão enfrentando. Como resultado foram encontrados momentos em que os professores se defrontam com suas subjetividades e, portanto, podem reconhecer suas próprias crenças, valores, expectativas e atitudes, refletindo sobre elas. Percebemos também sujeitos entrando em seu estado afetivo, que permeiam seus processos de aprender e ensinar, reposicionando-se diante de suas práticas e de seus alunos.

Nos processos de ensino aprendizagem, os professores se deparam com o envolvimento afetivo com seus alunos, com as dificuldades deles e com suas próprias dificuldades. Enfim, o afetivo também permeia estas relações. Negar essa interação seria virar as costas para qualquer possibilidade de transformação da ação docente. Os espaços facilitadores ou de trocas de experiências, também são locais de produção de sentidos, nos quais os sujeitos podem reorganizar sua vida e seu fazer docente, contribuindo para a melhoria da qualidade das ações docentes. Torna-se necessário compreender a construção da subjetividade e identidade os professores, é preciso encontrar um caminho para lidar com a complexidade aí contida.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconhecer que o professor não é apenas um profissional que transmite conhecimentos produzidos por outros, é torna-lo como sujeito que assume sua prática a partir da significação que ele mesmo lhe confere. A prática docente não pode ser vista apenas como espaço de aplicação da teoria, mas, um espaço onde os professores se deparam com situações singulares imprevisíveis e complexas, nas quais é preciso lançar mão de saberes específicos de suas vivências, colocando em foco sua subjetividade e dando forma a suas atitudes e tomada de decisão.

Os sentidos que os professores produzem em seu processo de aprender e ensinar, são permeados por suas emoções. A eficácia da formação dos professores, depende da forma de compreender que estes não são seres abstratos ou essencialmente intelectuais, mas, seres com identidade pessoal e profissional, que provem de seus conhecimentos, de sua cultura, valores e atitudes.

O conhecimento do profissional docente está intimamente relacionado à natureza interativa dessa profissão. Ela é uma profissão eminentemente social. Esse conhecimento profissional se constrói ao longo do processo de formação e, deve permitir a esse profissional emitir juízos, decidir frente a situações, muitas vezes impares.

Podemos concluir que, o desenvolvimento profissional docente, se efetiva através: do âmbito pedagógico, mais direcionado ao ensino e a gestão da sala de aula; do âmbito pessoal, que implica o conhecimento e a compreensão de si mesmo; âmbito cognitivo, que envolve o processo de aquisição de conhecimentos e a capacidade de processá-los; e ainda, no âmbito reflexivo, que envolve a reflexão continua sobre sua prática.

Sabendo que a formação de professores se dá ao longo da vida, a formação permanente do professor deve ser considerada como possibilidade de reflexão prático-teórica, como troca de experiências entre iguais, como articulação com projetos de trabalho, como estímulo crítico ao enfrentamento dos problemas da profissão, como processo de inovação institucional.

Percebemos aqui, que a formação docente não é apenas técnica ou metodológica, a subjetividade dos sujeitos deve ser considerada como um dos pilares de sua formação. O professor também é um aprendiz do processo e traz consigo as marcas de sua vivência escolar, enquanto aluno, sejam elas boas ou más lembranças da escola. Portanto, tornar-se professor, requer uma reflexão profunda sobre seus próprios processos de aprendizagem, quem foram seus professores e que marcas deixaram em sua vivência.

Algumas situações no ato de ensinar, trazem à tona sentidos subjetivos dos sujeitos. Não é possível deixar do lado de fora da sala de aula o pessoal, por mais profissional que o professor seja, pessoal e profissional fundem-se em uma única pessoa. A subjetividade é uma construção individual e social, os dois espaços se inter-relacionam, possibilitando a transformação e o protagonismo do sujeito.

Apenas a instrumentalização metodológica não é suficiente para garantir a aprendizagem dos alunos, é preciso estar sempre atento e repensar o fazer docente. Muitas vezes faz-se necessário se colocar no lugar do outro e tentar entender como o aluno aprende, buscando experiências de vida e da profissão, para constituir-se como professor. Tornar-se professor exige uma enorme vontade de construir-se e reconstruir-se constantemente, adequando seus métodos e vivências à realidade de seus alunos e da escola. Atualmente os desafios da profissão docente são cada vez mais desafiadores e exigem formação contínua destes profissionais.

5 REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli (Org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2016.

ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

GATTI, Bernadete. *A Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: as Licenciaturas*. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46, Dez./ Jan./Fev. 2013-2014.

GATTI, Bernadete A. [et. al.] **Por uma revolução da formação de professores.** São Paulo: Editora Unesp, 2015.

LÈLIS, Isabel Alice. Do Ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico? p. 43-58, In: **Educação e Sociedade** v.74, Ano XXII, Abril 2001. Dossiê: Os Saberes dos docentes e sua formação.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. (Orgs.) **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola.** São Carlos: EduFSCar, 2010.

NÓVOA, Antonio (Coord.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. *O passado e o presente dos professores.* In: **Profissão Professor.** NOVOA, A. (Org.). Porto, PT: Porto Editora, 1999.

_____. *Os professores e as histórias da sua vida.* In: Nóvoa, Antônio. **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 1992.

SACRISTAN, J. Gimeno. Escolarização e cultura: a dupla determinação. In: SILVA, Luiz Heron da... [et al] (orgs.). **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais.** Porto Alegre: Sulina, 1996.

SANTOS, Lorene dos. **Saberes e práticas em Redes de Trocas:** A temática africana e afro-brasileira em questão / Lorene dos Santos. - UFMG/FaE, 2010.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. In: Cadernos Cenpec. São Paulo, v.4, n.2, p.196-229, dez. 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHYE, L. *Os professores face ao saber: esboço de uma problemática Do Saber docente.* **Teoria e Educação** nº 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes & Formação Profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; e LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Petrópolis: Vozes, 2005.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. A formação inicial docente. In: VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos.. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem.** Curitiba: Editor UTFPR, 2010.

ZEICHNER, Kenneth. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e Universidades. **Educação.** Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010.

TEACHING SUBJECTIVITY: APPROACHES TO THE THEME

Abstract: *The present work presents some perspectives on teacher training, knowledge and the teaching profession. At first we make a bibliographical incursion with the purpose of understanding the process of formation and construction of teaching knowledge, we bring to analysis authors such as: TARDIF (2002), NÓVOA (1992), GATTI (2014), among others, knowing that we do not exhaust here all the contributions of authors, national and international, on the aforementioned theme. For a second moment, still in dialogue with the aforementioned authors and incorporating new perspectives, we will discuss the issue of teaching subjectivity and its influence on the construction of a teaching career. Knowing that the teacher has his/her personal and professional life history, we understand that the construction of teacher professionalization is interconnected to the events that permeate their training process. The teacher is a historical-social subject and, as such, his experiences will compose his professional trajectory.*

KEYWORDS: *Teacher training; Subjectivity; Professionalization*

TRABALHO E IDENTIDADE: UMA NARRATIVA DE UMA PROFESSORA SOBRE O IMPACTO DA SUA CONDIÇÃO SOCIOECONÔMICA NA SUA PRÁTICA DOCENTE

doi: 10.47930/1980-685X.2022.2804

REIS, Patricia Christina¹ – reispatricia2003@yahoo.com
Universidade do Estado do Amazonas, CESP.
Estrada Odovaldo Novo, 4768
69152-510 – Parintins – Amazonas – Brasil

Resumo: *Neste artigo analisamos a narrativa de uma professora de inglês do ensino básico, buscando o entendimento de como suas experiências a constituem. Nosso objetivo é discutir a relação entre trabalho docente e condição social, apontando na narrativa da professora fatos da sua trajetória que nos mostram como sua transformação profissional está diretamente atrelada à sua transformação social. Metodologicamente, este estudo foi realizado a partir de conversas com a professora, gravadas em 2021. O resultado da análise das narrativas coletadas vem ao encontro do que os autores que embasam este artigo defendem: as identidades dos professores têm impacto sobre suas práticas educativas (GOODSON, 2010); professores são marcados por identidades instáveis, constantemente inventadas e reinventadas (KUMARAVADIVELU, 2012).*

Palavras-chave: *Formação de professores. Identidade. Prática Docente.*

1 INTRODUÇÃO

Narrativas de professores têm sido objetos de estudo importantes em diversas áreas do conhecimento. Este artigo, em particular, apresenta a análise de uma narrativa de uma professora de inglês da rede pública de ensino da cidade de Parintins, Amazonas. Sua narrativa de formação e atuação foi coletada, junto a narrativas de outros professores para compor o corpus de um projeto de doutorado na área de formação de professores de Língua Inglesa. Neste artigo, apresentamos um recorte do estudo, procurando contribuir para as reflexões sobre trabalho, formação e profissionalização docente.

¹ Professora do Centro de Estudos Superiores de Parintins (Universidade do Estado do Amazonas). Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Um dos autores que tomamos como referência para esta pesquisa é Goodson (2010), que destaca a importância das vozes dos professores no processo de investigação sobre a escola. Segundo o autor “os estilos de vida dos professores, dentro e fora da escola, bem como suas identidades e culturas ocultas têm impacto sobre os modelos de ensino, assim como sobre as práticas educativas” (GOODSON, 2010, apud XAVIER, 2014, p. 836).

Da mesma forma, Huberman (2007) enfatiza que estudos das histórias de vida podem contribuir para a produção de um pensamento pedagógico sobre a profissão docente, enquanto Xavier (2014) reitera que a atenção às histórias de vida dos professores nos leva ao conhecimento da educação escolar em diversas dimensões.

Assim, partindo do pressuposto de que o ato de ouvir os professores pode nos auxiliar no conhecimento das identidades docentes, no entendimento de como elas são construídas e na compreensão do contexto educacional a que elas pertencem, é que apresentamos este estudo. Estudo que tem como base a ideia de identidade como algo instável; constantemente inventado e reinventado (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 2). Elaboraões semelhantes vêm sendo construídas por linguistas aplicados como podemos observar nas palavras de Sól e Neves (2012), ao definir identidade “como algo em construção, em movimento e modificação constantes” (p. 207).

Tem sido nossa intenção investigar como a Linguística Aplicada nos ajuda na compreensão da atuação do professor e dos fenômenos observados em sua prática de sala de aula. Para uma análise coerente do perfil desse professor é preciso haver uma fundamentação teórica que justifique nossos achados e nos conduza a uma conclusão relevante dentro dos estudos linguísticos. Buscando trabalhos sobre memórias e narrativas de professores e aprendizes, encontramos Barcelos (2006), Cunha (1997), Kenski (1994), Oxford & Green (1996), Paiva (2006) e Pavlenko (2001). Entre teses e dissertações que têm narrativas como objeto de estudo, citamos Cruz (2017), Reis (2021), Silva (2017), Santos (2017) e Vidal (2017). Estes autores, por reconhecerem a importância das vozes dos professores nos estudos sobre o trabalho docente, constituem o referencial teórico deste artigo. A seguir, apresentaremos a análise, de uma das narrativas do nosso corpus de investigação, desenvolvida com base nos trabalhos dos teóricos aqui citados.

3 A TRANSFORMAÇÃO PROFISSIONAL DE UMA PROFESSORA ATRELADA À SUA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Alguns fatos da trajetória de formação da professora participante deste estudo nos mostram que a sua transformação profissional está diretamente atrelada à sua transformação social. A questão socioeconômica vem sempre à tona nos seus dizeres marcando o discurso de um sujeito interpelado pela ideologia, de um sujeito histórico. Suas palavras resultam de um complexo processo de identificação e estão inseridas na história social. A sua condição socioeconômica, enquanto estudante em Parintins é por ela apontada como inferior às das outras pessoas que fizeram parte da sua trajetória e pode ser aprendida em vários momentos da entrevista. Nesta análise apresentamos os excertos em que podemos observar o impacto da sua condição na sua formação. Antes de optar pelo curso de Letras, a professora Dirce cursou o Magistério e assim relata a sua experiência. Ao falar da escolha da sua profissão, ela explica quais eram as opções profissionais que existiam para ela naquele momento. Vejamos o seguinte recorte discursivo²:

RD 01

Mas naquela época - imagine Parintins vinte anos atrás... **que opção que a gente tinha?** Era **ser dona de casa** ou **trabalhar em balcão de loja** [pausa] né? E entre trabalhar em balcão de loja e trabalhar numa sala de aula, eu preferi [pausa] ficar numa sala de aula, não é? Porque... tem coisas que vão ficando no nosso inconsciente, né, e vendo a minha mãe - muitas vezes **tendo que ir com ela trabalhar... casa de família, né? Ter que lavar banheiro das pessoas, ter que passar pano, lavar roupa...** essas coisas que ela fazia e eu ia junto... que eu - aquilo foi ficando mais forte em mim, então **eu preferi ser professora**, que eu via que tinha um pouco mais de dignidade do que ficar [pausa] aí, continuando aquele mesmo ciclo - mas no início eu chorei muito [...].

Aí eu fui fazer o magistério - isso era o ano dois mil, Brasil cheio de incertezas, que eu lembro, que como eu estudava numa escola pública - **eu sempre estudei em escola pública**, né, e era a Escola Nossa Senhora do Carmo, que tem ali uma vertente religiosa, e eu lembro que uma das irmãs de caridade era nossa professora de religião, e ela dizia pra gente rezar, a situação não tava fácil na época, perspectiva de trabalho mesmo para os jovens, que tinha aquela situação daquele bug do milênio, era tudo muito incerto [...].

[...] eu queria um pouco mais, mas ao mesmo tempo eu não tinha maturidade pra ir atrás... eu não tinha maturidade pra ir pra capital estudar, **nem condições financeiras** [pausa] então foi tipo assim, eu, é... foram aquelas escolhas, digamos que no contexto em que a gente vivia - de Parintins, cidade pequena, eu fui tentando fazer essas escolhas, é, me desviando de outras, na verdade, não era TÃO segura, né, mas era mais como um desvio de outras situações que eu não queria... (Entrevista)

Apesar de o Magistério não ser bem o curso que a professora Dirce almejava, apesar de ser, na verdade uma forma de evitar caminhos indesejados, como ela reconhece, ela ali encontrava motivos para gostar da profissão que lhe proporcionava uma condição até então não vivida.

² Recorte discursivo (RD) é “uma operação descritiva que permite recortar, fragmentar o objeto de pesquisa, e cada fragmento é tratado como uma unidade de análise, constituída por uma forma material” (SCHNEIDERS, 2014, p. 104).

Ela relata: RD 02

[...] aí eu comecei trabalhando com educação infantil [pausa] ainda contratada e eu fui - eu trabalhei cinco anos com educação infantil, e naquela época [risos] **eu lembro que o salário era cento e quarenta reais... pra quem nunca tinha ganhado salário, aquilo pra mim era uma maravilha**, né, sendo que a minha mãe ainda trabalhava como diarista, né, e... mas era como profissional contratada... e... na época nem era professora, era monitora - tinha uma professora titular e uma monitora, e aí **eu passei cinco anos nessa vida**, aí, quando foi no quinto ano - que era um período de transição de prefeito, eu fiquei “ai, **não quero mais**, tô cansada”, a **gente praticamente pagava pra trabalhar**, porque tinha que ter sala enfeitada com muito material... **e a gente acabava tirando do bolso** (Entrevista).

Nos dizeres da professora Dirce pode ser apreendida uma transição entre: 1) gostar de atuar na educação infantil, marcado pela explicação “pra quem nunca tinha ganhado salário, aquilo pra mim era uma maravilha” e 2) não querer mais continuar no emprego, por já ter passado “cinco anos nessa vida”. Ao utilizar a expressão “nessa vida”, a professora nos dá os primeiros indícios de que não mais apreciava o trabalho, como no início. O que é confirmado com seus dizeres “ai, não quero mais, tô cansada”. Tanto a razão para gostar quanto para desgostar da sua função relaciona-se a questões financeiras: o salário inicial era atrativo, porém os gastos com materiais para decoração não eram.

Os dizeres da professora Dirce sugerem que quando há colaboração da gestão escolar e dos programas de apoio, os professores conseguem realizar as atividades que envolvem gastos, sem comprometer os seus salários. Ela conta como foi a realização de um projeto em que contou com esse apoio:

RD 03

[...] eu lembro que na época - eu fiz isso **pelo PCE** e fiz também pela escola - **pela escola, a gente ganhou um recurso** e aí eu fiz adesivos... na escola porque tem as lixeiras de coleta seletiva lá na escola, aí nas lixeiras nós colamos o adesivo... eu tenho até foto dessa atividade com os alunos - nós colamos adesivo na lixeira, né? Tinha em Português, Inglês e em Libras - na época tinha um aluno surdo e tinha intérprete junto, então isso foi muito legal porque a gente conseguiu trabalhar com harmonia e sintonia com a professora-intérprete... e foi muito bacana - eu trabalhei esse vocabulário com todas as turmas, entendeu? [...]

Fiz também uma placa - porque logo que a gente entra no XXXX tem uma área de uns canteiros - sempre teve ali na escola... canteiros, né? Tem plantas medicinais lá, tem bananeira, tem tudo! Nessa época foi feita compostagem, aí eu fiz uma placa - até esqueci o material - colocando lá “minha escola é sustentável” e foi - aí eu procurava - devido todo esse aprendizado de alguns anos e **TAMBÉM por me sentir à vontade na escola onde eu estou, eu consegui desenvolver trabalhos MUITO mais legais do que eu tinha no início da minha carreira** (Entrevista).

A gestão e o ambiente escolar são colocados como determinantes de sua nova prática pedagógica: por se sentir a vontade ali, agora desenvolvia trabalhos “MUITO mais legais”. Vemos aí que o sentimento de estar no lugar certo, de sentir bem no ambiente do trabalho são elementos importantes na configuração da professora Dirce. Seu rendimento é outro, sua

produtividade aumenta. É a experiência do lugar (TUAN, 2001). Nossas lembranças como aprendizes ou professores vêm sempre ligadas a um lugar, que pode trazer memórias boas ou ruins. Por ser a escola, e a universidade, espaços da experiência dos seus professores e alunos, é preciso que exista sintonia, identificação do eu com o lugar, para que a passagem por ela seja positiva.

Uma vez terminado o curso de Magistério, a professora Dirce decidiu tentar o vestibular para Letras e conta como foi a sua preparação. Comparando a sua situação ao se inscrever no vestibular para Letras, como estudante do Magistério, com a situação daqueles alunos que estudavam em cursos preparatórios para o vestibular, ela diz:

RD 04

[...] então se a gente for colocar, por exemplo, em equilíbrio, é... pra **disputar**, por exemplo, num concurso de vestibular, aqueles que faziam o acadêmico tinham **mais chance** de ser aprovado em cursos que não de licenciatura, por exemplo, porque eles estudavam matemática, química, biologia, coisas que a gente não estudou no magistério - por exemplo, foram três anos estudando didática da linguagem, didática da matemática, já se preparando pra ser aquele professor de primeiro ao quinto ano, né? Então... daí a gente já começava a sentir um certo enfraquecimento da parte intelectual [pausa] **a gente não ia conseguir disputar igual** àqueles outros que estavam tendo muito mais disciplinas com outros professores, aprendendo muito mais coisas, né, pra tá disputando - e inicialmente eu não queria, eu não queria, eu tinha saído do nono ano e... **eu venho de uma família muito simples**, que ninguém tinha curso superior [pausa] ninguém - **minha mãe mesmo era diarista**, minha mãe de criação, né, que eu não fui criada pelos meus pais biológicos e ela dizia “estuda” (Entrevista).

A profa. Dirce marca o seu lugar de fala ao colocar-se como filha adotiva de uma doméstica, estudante e professora de escola pública. De acordo com Fontana (2017), o discurso que emerge desse sujeito o coloca como centro de um processo de subjetivação, no qual é gerado, ao mesmo tempo, um saber e um modo de falar sobre si. A forma como a professora fala sobre suas escolhas pode gerar sentimentos diferentes em quem a lê, seja de identificação ou de estranhamento, repulsa. Esse modo de sentir e interpretar os seus dizeres é também ideológico. Para alguns, a professora, ao tentar buscar um mundo diferente daquele em que cresceu, distancia-se de uma realidade difícil, sem movimentos de resistência. Para outros, que se identificam com o lugar de fala da professora, seus dizeres vêm mostrar que o desejo de deslocamento, de busca por novas posições, fala mais alto que o desejo de transgredir. Na faculdade, as comparações com os colegas continuavam e a professora não se sentia absolutamente confortável. Sentia-se insegura frente a eles e aos professores. Ela explica:

RD 05

Por que que eu me sentia insegura? [pausa] Vou explicar qual é o contexto... nessa época eu trabalhava com Educação Infantil - eu trabalhava de manhã - estudava de manhã, trabalhava à tarde e à noite eu tava cansada... **Eu ganhava muito pouco... muito pouco e o que que acontecia, eu só comprava aquelas xerox lá da reprografia, não tinha um livro - eu não conseguia comprar um livro pra minha**

graduação, porque meu salário não dava [pausa] Aí eu via minhas colegas COMPRANDO livro... praticando também, coisa que eu não conseguia fazer na época... né? Porque na época, como eu já lhe falei, muita coisa que eu aprendi eu aprendi na minha prática dando AULA e eu comecei a dar aula de Inglês já no final da graduação [pausa] Eu terminei em 2005, né? Então 2005 - a partir de 2005 eu comecei a trabalhar com Inglês - até então, eu estudava o Inglês ali na universidade, e **naquela época eu tinha algumas colegas que podiam comprar livros, que elas também já tinham contato com a língua, né, já gostavam de estudar e estudavam, e eu não tinha esse conhecimento que elas já tinham, então eu me sentia insegura muitas vezes** (Entrevista).

Sua insegurança perante a língua aumentava com a presença de colegas que a intimidavam.

Ela relata:

RD 06

[...] eu tinha uma colega que... ela tinha ajuda da irmã dela, então ela estudou durante toda a graduação com os livros originais do *New Interchange* [pausa] Ela chegava na casa dela e ela não trabalhava, então ela tinha mais tempo pra estudar Inglês, então lá na sala ela tinha muito mais segurança - só que ela tinha um comportamento que talvez não fosse por maldade, mas ela corrigia DEMAIS... né, a gente... e aquilo acabava me deixando assim insegura - **“pô, eu não tenho o tempo pra estudar que ela tem”, “eu não tenho o material que ela tem” e aí eu me senti um pouco acuada...** e aí quando eu fui pra sala de aula - que eu tive que realmente me dedicar estudando, aí eu digo que eu aprendi muito mais, muito mais - **então era esse contexto aí de não ter o material, de não ter o tempo - porque eu precisava trabalhar - pra eu me manter eu tinha que trabalhar, porque minha mãe não tinha como comprar minhas apostilas, eu ia de bicicleta pra XXXX - todo dia eu atravessava a cidade pedalando - eu era tão magra que se a senhora me visse [risos] não ia me reconhecer de tão magra que eu era [risos] que eu pedalava demais, né - eu morava na Francesa na época, e aqui é estrada, aqui é estrada, então... passava todo dia MUITO tempo pedalando mesmo - então isso me deixava insegura - o fato de eu não ter acesso... a determinados recursos, materiais e me deixava - me sentia enfraquecida - e eu criei até uma resistência “ah, não vou trabalhar com Inglês, porque eu não me sinto segura pra isso”** (Entrevista).

Os dizeres da professora apontam para uma divisão nas relações sociais, advinda do sistema capitalista. Com base em Orlandi (2015), compreendemos essas relações sociais como produtoras da dissimetria, da hierarquização, face ao sentido e ao modo de se significar o sujeito (ORLANDI, 2015). A autora explica como o Estado capitalista opera e como o sujeito se posiciona dentro desse sistema:

O Estado capitalista é *estruturado pela falha*, produzindo a *falta* e, em consequência a *divisão, a diferença* que, pelo funcionamento da ideologia em uma sociedade hierarquizada, cujas relações são dissimétricas, configurando-se como relações de força, e de poder, simbolizadas, produzem a *segregação* (preconceito). Faltam instituições e discursividades que estejam disponíveis para todos os indivíduos: *dividem-se* assim os que estão (e os que não estão) na escola, os que têm fluência em diferentes discursos (e os que não têm), os que têm trabalho (e os que não têm), os que têm casa (e os que não têm etc), os que dispõem de seu corpo sem obstáculos (e os que não o fazem). Esta falha, no entanto, pode ser tanto o lugar em que o indivíduo *submerge na falta* e é segregado, ou *resiste*, dadas as condições que abrem a falha para o possível, e encontra outros sentidos, define-se em outra posição sujeito. O sujeito não resiste por “mágica”, ou por voluntarismo, mas por condições

que abrem para ele um espaço politicamente significado em que os sentidos podem ser outros (ORLANDI, 2015, p.192).

Há indícios nos dizeres da professora Dirce que mostram que não foi num passe de mágica que ela resistiu e definiu-se em outra posição sujeito. O processo envolveu desafios, que foram superados e que são marcas indeléveis na sua trajetória. Em relação à sua aprendizagem de inglês, ela relata:

RD 07

E eu lembro que a gente tinha o professor XXXX - que foi meu professor na época... ele incentivava muito a gente... Não existia quase cursinho de Inglês em Parintins, só existiam o da professora Catarina - ela já até foi embora de Parintins... porque ela era fluente, né, ela morou lá... trabalhava anos também com cursinho - curso dela na cidade - **mas também era só pra quem tinha CONDIÇÕES de pagar**, porque não era um curso barato - hoje em dia a gente já encontra mais cursos em Parintins, mas antes não, então como **muitas questões na minha vida se pautavam pela questão financeira**, então meu contato com o Inglês era só o da escola (Entrevista).

Sobre essa professora que ensinava inglês na cidade, ela complementa:

RD 08

[...] eu ficava olhando... **mas eu não tinha condições, né... e... era tão bonito de ver assim** - TODO navio que vinha a professora Catarina levava os alunos dela, **era tipo um VIP aqui na cidade, né, era VIP...** então chegava um navio, portava lá no porto, aqui em Parintins, aí ia lá a professora Catarina com os alunos dela tudo-**todos bonitinhos, padronizados... em receber os turistas** - era o único na época que recebia os turistas aqui, né, podiam entrar no porto e falar e tal... **era VIP na época, né?** [risos] mas ela nem mora mais aqui (Entrevista).

O desejo de estar ali no lugar daqueles alunos de inglês foi conduzindo a professora Dirce por caminhos à procura de melhores condições tanto para ela quanto para a família que formou. Hoje, os caminhos que ela pretende abrir para os seus filhos são diferentes daqueles que a ela foram apresentados. É o que apreendemos nos seguintes dizeres:

RD 09

Eu, por exemplo, HOJE, pela minha formação, pela minha experiência, né, eu posso orientar muito melhor os meus filhos em relação a isso do que eu fui orientada [pausa] né? **Por não ter-por não ter uma mãe mais instruída**, né, mais instrução escolar... então hoje eu consigo ver de uma outra forma, né, que eu posso orientar melhor os meus filhos... né? Não obrigando a estudar Inglês - porque não adianta obrigar, né, tem que sentir vontade de aprender... mas digamos que hoje eu posso... INSERIR esse Inglês na vida deles pra que eles aprendam de uma maneira espontânea que a gente diz, né - pra que eles possam adquirir, e não aprender e tenham... *acquire*, né, é nesse sentido - porque, por exemplo, **hoje por eu já ter uma estabilidade financeira, eu consigo ter uma internet boa em casa**, então minha filha assiste MUITO-MUITO vídeo no Youtube... desses desenhos que cantam em Inglês - então com certeza o aprendizado dela de Inglês vai ser muito diferente do meu (Entrevista).

A condição social da professora Dirce é materializada no seu discurso e constitui a sua trajetória de formação e sua prática docente: não tinha dinheiro para as apostilas, não tinha condições se estudar em Manaus, gastava muito na ornamentação das salas, não teve a

oportunidade de estudar inglês fora da escola, etc. No entanto os lamentos começam a desaparecer com o passar do tempo. Ter hoje uma melhor condição financeira aparece nos dizeres da professora como uma condição para que sua prática em sala de aula seja bem sucedida. Ela diz:

RD 10

[...] quantas vezes eu me senti chata, eu me senti **tradicional** eu mesmo saía da minha aula assim **“meu Deus, como eu tô chata, como eu tô - como eu tô tradicional...”** e aí eu ficava “meu Deus, o que eu posso fazer - que que eu posso fazer?” então eu passei anos nessa angústia... até que - como eu tô lhe falando - tem algumas coisas que elas precisam caminhar juntas - a partir do momento em **que eu comecei a ganhar um pouco melhor, eu pude ter uma internet melhor, eu pude ter acesso a outras coisas**, e ISSO foi me ajudando **a melhorar** - a me- **a me reinventar** - a partir do momento em que eu tenho uma *internet* melhor, eu comecei a assistir mais vídeos de *Youtube*, eu comecei - **a partir do momento que eu comecei a ganhar um pouco melhor no meu salário, eu passei a comprar mais livros**, né... digamos que, quando eu **abandonei mais um pouco a minha postura tradicional, me aproximei mais do aluno pra ouvir o que que ele achava interessante de fazer na sala de aula** - então assim eu fui me reinventando... né, então eu vi que os alunos queriam, por exemplo, mais música...mais atividades interativas na aula e mesmo eu não sendo fluente, eu me preparava ao máximo pra dinamizar, né - e outra coisa que influencia bastante também nessa nossa, é... nessa nossa mudança, né, nesse reinventar, é quando a gente pega também uma escola com uma boa gestão, sabe? Que... que ela... que ela acredita no teu trabalho [pausa] aí isso daí também te ajuda nessa reinvenção, é, te ajuda na tua autoconfiança... né, então isso também é muito importante. Então são essas coisas que eu digo assim que me ajudaram a me reinventar - **a partir do momento que eu comecei a ganhar um pouco melhor, que eu deixei mais a minha postura tradicional e ouvir um pouco mais os alunos... né, e também pegar uma escola** - porque eu trabalho é no XXXX e é uma ótima escola - eu falo assim em termos de organização, né, então eu tô lá há cinco anos na escola, desde que eu voltei de Maués, né? Então [pausa] tudo isso é o conjunto que ajuda a gente a se reinventar (Entrevista).

Repetidas vezes vemos como a condição financeira da professora Dirce a atravessa e é refletida na sua prática. De acordo com o seu relato, o ato de reinventar-se como professora lhe foi possível por causa da sua nova condição financeira que a permitiu abandonar a sua postura tradicional. Encontrar uma forma de sair do tradicional e partir para o novo apresenta-se como um momento de angústia para a professora. Seguir a voz da formação que a dizia que inovar era preciso e a voz da experiência que a dizia que o tradicional é chato levava a professora a exclamar:

“meu Deus, como eu tô chata, como eu tô - como eu tô tradicional...” e a questionar: “meu Deus, o que eu posso fazer - que que eu posso fazer?”.

Segundo Eckert-Hoff (2004) o novo modo de fazer “vai fundar uma prática que se transforma num outro lugar, que não é nem o da experiência somente, nem o da formação somente, mas o de uma imbricação incontável, contida, ou seja, mistura das duas vozes, embora a credibilidade seja dada à voz da formação” (p. 112).

Assim, forma-se a professora, ouvindo as vozes que a constituem e determinam o seu agir. Ela se movimenta, busca o novo, procura ouvir e ir ao encontro dos anseios dos seus alunos, reinventa-se, mergulha na ilusão de que conseguirá libertar-se do tradicional e, assim confiante, transforma-se. Vai ao encontro do outro, do ideal. Nessa adaptação às exigências que o ofício lhe impõe, a professora Dirce vai construindo sua identidade e nos leva a concordar com o que diz Eckert-Hoff (2004, p. 113):

Isso nos mostra que não é possível falar em identidade fazendo separação entre o que fica fora e o que fica dentro; é preciso empreender tanto as transformações, entendidas como metamorfoses camaleônicas, quanto os efeitos de saber que vão se imbricando ao longo da história de vida. A demarcação entre isto ou aquilo não é possível, as fronteiras entre o velho e o novo são fluidas, mesmo a travessia desses limites impossibilitaria verificar onde acaba um e onde começa outro. Isso nos leva a entender que o ‘ser’ professor está marcado por uma identidade híbrida, que se perde na metamorfose do um e do outro.

Ilusória é a ideia de que é possível distanciar-se de uma postura tradicional, uma vez que ela nos constitui. Atravessada pelo inconsciente, a professora tem como parâmetro para sua prática, uma construção imaginária na qual o novo ocupa o lugar do tradicional. Seguindo o raciocínio de Eckert-Hoff (2004), entendemos que “essa idealização está no imaginário do sujeito logocêntrico, centrado, que busca o eu ideal, a perfeição, a completude, ‘esquecendo-se’ que o ‘anterior’ o constitui, inevitavelmente” (p. 109).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa leitura da professora Dirce como sujeito descentrado foi aqui motivada por aquilo que seus dizeres revelaram: a de um sujeito cindido, fortemente marcado pelo contexto socioeconômico e educacional em que esteve e está inserido, revelado na e pela linguagem.

Os momentos da entrevista, em que ela compara a sua situação com a de pessoas advindas de outras classes sociais, apontam para uma estratégia de ambivalência na estrutura de identificação do sujeito, “onde a sombra do outro cai sobre o eu” (BHABHA, 1998, p. 97).

Segundo Bhabha (1988), a identificação ocorre a partir do reconhecimento de uma diferença e o desejo por ela. Esse desejo muitas vezes identificado como conflituoso na trajetória da professora Dirce a levou a uma transformação social, mas poderia ter provocado outra forma de transformação: a subversão.

Sob a luz dos estudos de Bhabha (1998), penso que as tensões que ela viveu poderiam ter deixado emergir estratégias contra a ordem social e econômica vigente. Não apreendi em seus dizeres nenhum posicionamento nesse sentido, todavia isso não indica que não existiram.

Talvez a professora não tenha se manifestado abertamente, mas tenha estratégias subversivas, enquanto educadora, não compartilhadas na conversa que tivemos. Um professor subversivo pode ser um acontecimento na vida dos seus alunos, pode transformar modos de ver o mundo e de entender a condição do marginalizado. Pode ajudar o aluno a assumir o seu lugar e a saber lidar com a diferença e com a opressão.

REFERÊNCIAS

BARCELOS, A. M. F. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. **Linguagem & Ensino**, v.9, n. 2, p.145-175. jul-dez, 2006.

BHABHA, H. **O lugar da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

CRUZ, E. S. Yes, "Temos professores com formação nos Estados Unidos!" **Narrativas de professores de inglês intercambistas do programa Fulbright**. 2017. 196 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2017.

CUNHA, M. I. da. Conta-me agora!: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, Jan./Dez. 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100010&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 12 jun. 2019.

ECKERT-HOFF, B. M. **O falar de si como (des)construção de identidades e subjetividades no processo de formação do sujeito-professor**. 2004. 199 p. Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP, 2004.

FONTANA, M. G. Z. "Lugar de fala": enunciação, subjetivação, resistência. **Conexão Letras**, vol. 12, n. 18, 2017, p. 64-71.

GOODSON, I. F. A representação dos docentes: trazer de volta os professores. In: _____. **Conhecimentos e vida profissional: estudos sobre educação e mudança**. Porto: Porto Editora, 2010. p. 63-78.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Vida de professores**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 2007. p. 31-61.

KENSKI, Vani. Memória e ensino. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.90, p.45-51, ago. 1994.

KUMARAVADIVELU, B. Individual identity, cultural globalization and teaching English as an international language: the case for an epistemic break. In: ALSAGOFF, L.; RENANDYA, W.; HU, G., McKAY, S. (Eds). **Teaching English as an International Language: Principles and Practices**. New York: Routledge, 2012, p. 9-27.

ORLANDI, E. P. Linguagem e educação social: a relação sujeito, indivíduo e pessoa. **Revista Rua**. Campinas, n. 21, vol. 2, nov. 2015, p. 187-198.

OXFORD, R.; GREEN, J. Language learning histories: learners and teachers helping each other understand learning styles and strategies. **TESOL Journal**, v. 6, n. 1, p. 20-23. Autumn, 1996.

PAIVA, Vera L.M.O. Memórias de aprendizagem de professores de língua inglesa. **Contexturas**, vol. 9, p.63-78, 2006.

PAVLENKO, A. Language learning memoirs as a gendered genre. **Applied Linguistics**. v.2, v. 22, p. 213-240, 2001.

REIS, P. C. **Professores de inglês de Parintins e a experiência da metamorfose: da formação à atuação no ensino básico**. 2021. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

SANTOS, A. G. **Narrativas e experiências de aprendizagem de inglês em contexto de vulnerabilidade social: um estudo de caso**. 2017. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

SCHNEIDERS, C. M. Do retorno ao arquivo à constituição do corpus e dos gestos de interpretação. **Conexão Letras**, [Porto Alegre, RS], vol. 9, n. 11, p. 99-109, 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/conexaoletras/article/view/55144>. Acesso em: 21 dez. 2020.

SILVA, J. R. **Ensino-aprendizagem de inglês à luz da interculturalidade crítica: um estudo de narrativas de professores do IFAM**. 2017. 142 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017.

SÓL, V. S. A; NEVES, M. S. Representações de Professores de Inglês da Escola Pública: o olhar sobre o aluno e o espaço escolar. **Revista Gláuks**, [Viçosa, MG], v. 12, n.1, p. 205-226, 2012.

TUAN, Y. **Space and Place: the perspective of experience**. [Minneapolis]: University of Minnesota Press, 2001.

VIDAL, P. L. F. T. **A identidade do professor de Inglês: discursos, narrativas e crenças sobre ensinar inglês no Tocantins**. 2017. 129 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2017.

XAVIER, L. N. A construção social e histórica da profissão docente: uma síntese necessária. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 59, p. 827-849, out-dez. 2014.

WORK AND IDENTITY: A TEACHER'S NARRATIVE ABOUT THE IMPACT OF HER SOCIOECONOMIC STATUS ON HER TEACHING PRACTICE

Abstract: *In this article we analyze a school English teacher's narrative, seeking to understand how her experiences constitute her. Our objective is to discuss the relationship between teaching work and social condition, pointing out in the teacher's narrative facts from her life that show us how her professional transformation is directly linked to her social transformation. Methodologically, this study was carried out from conversations with the teacher, recorded in 2021. The result of the analysis of the collected narratives is in line with what the authors that support this article defend: teachers' identities have an impact on their educational practices (GOODSON, 2010); teachers are marked by unstable identities, constantly invented and reinvented (KUMARAVADIVELU, 2012).*

Keywords: *Teacher Education. Identity. Teaching Practice.*

TRABALHO DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA E ENSINO REMOTO: INTENSIFICAÇÃO, PROLETARIZAÇÃO E RELAÇÕES DE GÊNERO

doi: 10.47930/1980-685X.2022.2805

SOUSA, Fernando Santos – fernandossousa@msn.com

Universidade de Brasília, Faculdade de Educação
Campus Universitário Darcy Ribeiro, Brasília-DF
CEP - 70910-900 – Brasília – Distrito Federal – Brasil

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro – e-mail

Universidade de Brasília, Faculdade de Educação
Campus Universitário Darcy Ribeiro, Brasília-DF
CEP - 70910-900 – Brasília – Distrito Federal – Brasil

Resumo: *O presente estudo se justifica nas questões oriundas do momento histórico-social de pandemia do coronavírus (covid-19) que resultaram em uma reconfiguração emergencial do tempo-espço de trabalho e de modificações consideráveis na rotina da sociedade. Tem como objetivo discutir, com base nos dados apresentados por professoras e professores, categorias emergentes para análise do trabalho docente no contexto da pandemia e do ensino remoto, sendo elas, a intensificação, as relações de gênero e a proletarização do trabalho docente. O ambiente do lar se fundiu ao ambiente de trabalho, tornando-se um objeto de difícil separação e superação. Professoras e professores tem vivenciado o ensino remoto e a distância, em meio a realidades diferentes e contraditórias, entre as particularidades e universalidades dessas relações destacamos a categoria gênero, principalmente ao se considerar a necessidade compulsória de integração do ambiente doméstico e profissional para desenvolvimento do trabalho.*

Palavras-chave: *Trabalho Docente. Pandemia. Profissionalização Docente.*

1 INTRODUÇÃO

O ano de 2020 já está marcado historicamente pela difusão global da pandemia do COVID-19 e o aprofundamento da crise econômica. O mundo segue na expectativa pela comprovação de eficácia e distribuição de uma vacina que possa atenuar inúmeros conflitos sociais, culturais e econômicos enaltecidos na pandemia. Até que tenhamos este suporte imunizante, a organização mundial da saúde recomenda medidas de higiene, proteção e principalmente a necessidade de um isolamento social. O fechamento de escolas foi uma das medidas adotadas no mundo e no Brasil, como estratégia de contenção e disseminação do vírus, cada estado e o

Distrito Federal elaborou medidas específicas para organização do calendário escolar que foram implementadas em tempos diferenciados da pandemia em curso. No que diz respeito a formação de professores, houve uma pressão para que os currículos fossem ajustados de forma a flexibilizar as exigências das práticas de estágio, bem como atividades que demandassem a atuação presencial em escolas.

Provocados pelo contexto e em uma estratégia de resistência, o Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação (Colemarx), elaborou um importante documento de análise de conjuntura, crítica e síntese com o título: *“Em defesa da educação pública comprometida com a igualdade social: porque os trabalhadores não devem aceitar aulas remotas”* (2020) - sobre as implicações da pandemia na Educação e de que forma o capital tem se apropriado da crise para implantar projetos de agenda liberal, encabeçada pelos organismos internacionais (Banco Mundial, OCDE) e empresas voltadas para o mercado de produtos para o campo educativo, como por exemplo, a revisão dos marcos regulatórios do ensino a distância, com vista a facilitar a compra de materiais e pacotes de entidades empresariais que vendem produtos para o ensino online até mesmo na educação básica. Além disso, observa-se em âmbito público, privado ou no senso comum uma desmoralização da atividade docente no processo de mediação do conhecimento, com vistas ao fortalecimento de projetos aliados ao ensino domiciliar, restringindo a atividade docente a transpor de forma automática o ensino presencial para o remoto, tirar dúvidas e manter contato com as famílias por meio de aplicativos de mensagens e plataformas.

O Distrito Federal foi o primeiro Estado a suspender as aulas e recomendar o isolamento social, fato esse que com o passar do tempo caiu em contradição, sendo um dos primeiros a flexibilizar as ações de isolamento no período de aumento nos casos e mortes, o chamado pico. No que diz respeito a organização educacional, em um primeiro momento a Secretaria de Educação recomendou a utilização da plataforma Google (Google sala de aula, Google Meet) em uma interface própria denominada "Escola Em Casa"¹. Nos primeiros dias, foi disponibilizada programação educativa em redes de televisão (tv justiça, tv união, entre outras), com a justificativa de democratização do acesso a aulas para estudantes em suas dificuldades com a internet.

As professoras e professores tiveram aproximadamente duas semanas de adaptação para realização de cursos relacionados as plataformas e tecnologias educacionais, após esse

¹ Link de acesso: <https://escolaemcasa.se.df.gov.br/>

período, mesmo com resistência, iniciaram o processo de planejamento e ação por meio do ensino remoto. O governo prometeu parcerias com empresas de comunicação com vistas a garantir o fornecimento de dados móveis a estudantes de vulnerabilidade econômica e professores, promessa essa que até o presente mês (setembro), não foi cumprida. Durante o período de suspensão das aulas, houveram movimentos de pressão para o retorno das atividades presenciais, encabeçados principalmente por empresários e gestores de escolas particulares, mesmo no pico da pandemia, entretanto por resistência da sociedade civil e do sindicato dos professores, as atividades docentes presenciais permanecem suspensas, com indícios de retorno para 2021.

A partir deste contexto, o presente estudo se justifica nas questões oriundas do momento histórico-social de pandemia do coronavírus (covid-19) que resultaram em uma reconfiguração emergencial do tempo-espço de trabalho e de modificações consideráveis na rotina da sociedade. No que diz respeito a educação, a tecnologia tem ganhado ainda mais espaço e foi inserida, mesmo que de forma abrupta, na vida de professoras, professores, estudantes e famílias enquanto elemento obrigatório para o desenvolvimento de suas atividades, modificando rotinas e demandas, seja em relação as atividades escolares ou nas ações cotidianas de âmbito particular. O ambiente do lar se fundiu ao ambiente de trabalho, tornando-se um objeto de difícil separação e superação. Professoras e professores têm vivenciado o ensino remoto e a distância, em meio a realidades diferentes e contraditórias, entre as particularidades e universalidades dessas relações destacamos a categoria gênero, principalmente ao se considerar a necessidade compulsória de integração do ambiente doméstico e profissional para desenvolvimento do trabalho.

Dessa forma, o presente capítulo tem como objetivo discutir, com base nos dados apresentados por professoras e professores, categorias emergentes para análise do trabalho docente no contexto da pandemia e do ensino remoto, sendo elas, a intensificação, as relações de gênero e a proletarização do trabalho docente. Para fins didáticos e com vistas a facilitar a compreensão, serão apresentadas de forma separada, mas estão interligadas e compõem importantes do fenômeno educativo.

Ao fim da leitura, esperamos que sejam entendidas as seguintes questões: a) o trabalho docente em sua dimensão ampla e no contexto da sociedade capitalista; b) as categorias emergentes para o trabalho docente nas contradições e mediações do ensino remoto em tempos de pandemia.

Para tanto, faremos a discussão a partir da compreensão do trabalho em sua dimensão ontológica e na condição de professoras e professores enquanto trabalhadoras e trabalhadores do ensino, por esse motivo, agentes sociais que formam, se formam e se transformam por meio do trabalho, mas não sem as contradições presentes na materialidade das relações capitalistas. Entendemos que a atividade docente na pandemia não tem se apresentado de forma homogênea para professoras e professores, principalmente no que diz respeito a formação e ao gênero.

A metodologia utilizada foi um estudo bibliográfico e a análise de questionário proposto a professores/professoras. O movimento de categorização de dados se alicerçou a partir de uma problemática estrutural, atual e com impactos significativos no processo de trabalho docente a curto, médio e longo prazo, já que os impactos das mediações resultantes da pandemia já são evidenciados e serão ainda mais nítidos e intensos no momento de retorno presencial.

Para iniciar o diálogo em torno dos nossos objetivos, é importante conceituar o que entendemos por trabalho docente e de que forma se diferencia dos sinônimos do senso comum, a partir da composição deste enquanto categoria mais ampla, como por exemplo o trabalho pedagógico, a atividades docente, a formação inicial e continuada, a identidade, a profissionalidade, dentre outras categorias que se associam ao trabalho cotidiano de professoras e professores.

Entendemos o trabalho a partir de sua dimensão ontológica. Quando tratamos dessa perspectiva estamos nos referindo ao conceito de trabalho em Marx e a discussão sobre a ontologia marxiana do ser social em Lukács, o primeiro traz a centralidade do trabalho para as relações sociais e econômicas capitalistas, o segundo dimensiona a constituição do ser social por meio do trabalho.

Para situar o debate, compreendemos que o trabalho docente

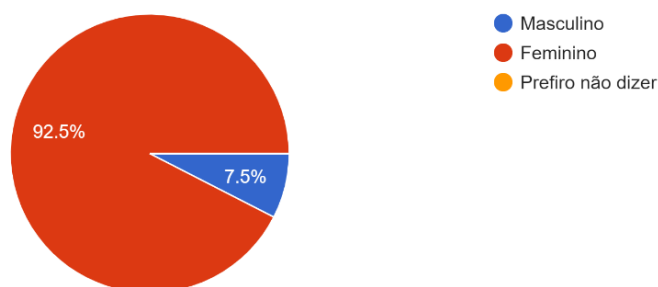
Trata-se de uma categoria que abarca tanto os sujeitos que atuam no processo educativo nas escolas e em outras instituições de educação, nas suas diversas caracterizações de cargos, funções, tarefas, especialidades e responsabilidades, determinando suas experiências e identidades, quanto as atividades laborais realizadas. Compreende, portanto, as atividades e relações presentes nas instituições educativas, extrapolando a regência de classe. Pode-se, assim, considerar sujeitos docentes os professores, educadores, monitores, estagiários, diretores, coordenadores, supervisores, orientadores, atendentes, auxiliares, dentre outros. O trabalho docente não se refere apenas à sala de aula ou ao processo de ensino formal, pois compreende a atenção e o cuidado, além de outras atividades inerentes à educação. De forma genérica, é possível definir o trabalho docente como todo ato de realização no processo educativo (DICIONÁRIO GESTRADO, 2010).

Desta forma, ao assumir a ação docente como trabalho, aponta-se reflexões sobre a atividade de professoras e professores no atual contexto, envolvendo a análise de condicionantes culturais, sociais, políticas e econômicas, articuladas pela composição de uma conjuntura que repercute de maneira significativa em suas atividades. As formas encontradas para minimização dos efeitos da pandemia do *Covid-19* têm apresentado efeitos consideráveis no mundo do trabalho e na educação. O ensino remoto, enquanto solução para o prosseguimento das aulas frente a ameaça de perda do ano letivo, evidenciou condições de trabalho intensificado, de proletarização, que se associam a importantes mediações da categoria gênero.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

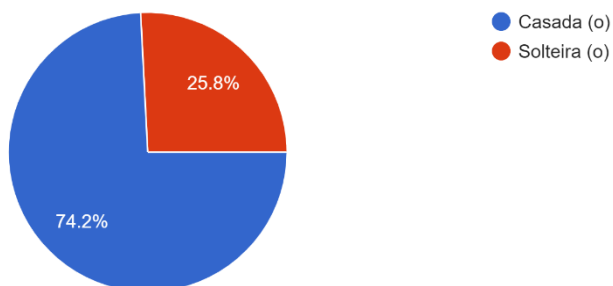
Por meio de pesquisa exploratória, este tipo de estudo é realizado para conhecer o contexto de um objeto de estudo. Seu objetivo é encontrar todas as evidências relacionadas ao tema de que não há conhecimento e aumentar a possibilidade de realizar uma investigação completa. Assim, propomos um questionário online a professoras e professores da Secretaria de Educação do Distrito Federal, sem restrição as especificações de funções a qual exercem nas escolas. As perguntas perpassaram as seguintes dimensões: a rotina pessoal e profissional durante a pandemia, elementos de formação para o ensino remoto, e os aspectos positivos/negativos de uma diferente configuração do trabalho imposta pela pandemia. O questionário contou com 93 respostas entre professoras e professores, sendo a maioria do gênero feminino, totalizando 92,5% e 7,5% do gênero masculino, o que é característico da profissão docente e reforça o recorte de gênero dado a este estudo.

Gênero
93 responses



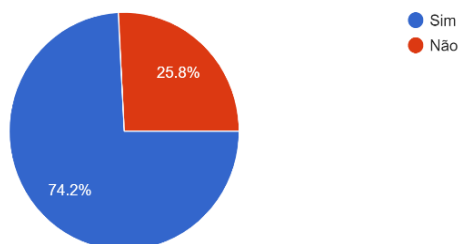
Em relação ao estado civil, grande parte encontra-se casada(o)s, totalizando 74,2% e 25,8% solteira(o)s. Esta questão nos permite analisar o processo do trabalho da questão de gênero daqueles/as que estão em casa e tem a responsabilidade não apenas do trabalho docente, mas também do trabalho doméstico.

Estado Civil
 93 responses



Coincidentemente a mesma porcentagem em relação a solteiros e casados foi a de com filhos ou sem filhos, como é possível observar por meio do gráfico apresentado abaixo. A maioria tem filhos o que se apresentou como um elemento importante para o trabalho docente como ensino remoto e dividido com o espaço doméstico.

Tem filhos?
 93 responses



Foram realizadas perguntas abertas para que as professoras e professores pudessem apresentar questões inerentes ao período específico da pandemia, que se entrelaçam entre a vida particular e profissional, bem como aspectos de formação e sentidos para o contexto ao qual estão vivenciando o trabalho docente, sendo elas:

a) Fale um pouco sobre sua rotina durante a pandemia. - Tivemos o objetivo identificar a mudança que o contexto atípico da pandemia trouxe no entrelaçamento da vida pessoal, mas que as respostas apresentaram um entrelaçamento com a vida profissional;

b) *Discorra um pouco sobre o seu trabalho no ensino remoto.* - Foi apresentada com o objetivo de identificar as mudanças no trabalho cotidiano advindas do contexto da pandemia e do ensino remoto, cujo teor é possível destacar a unificação entre o ambiente particular e público, uma nova configuração do espaço-tempo do trabalho, que traz importantes elementos relacionados as categorias centrais que emergiram do questionário e nos propomos a discutir no presente capítulo, a intensificação e as questões de gênero.

c) *Comente sobre sua relação com as tecnologias e o ensino remoto.* - O objetivo desta pergunta se justifica pela necessidade de articulação entre os elementos objetivos e subjetivos de formação, proximidade, identificação e disponibilização de recursos para o exercício da atividade docente no contexto do ensino remoto.

d) *Entre aspectos positivos e negativos. O que você gostaria de dizer sobre seu trabalho no ensino remoto?* - Essa pergunta teve como objetivo identificar as contradições e mediações do ensino remoto em relação ao trabalho docente em uma perspectiva mais ampla. Onde professoras e professores apresentaram reflexões importantes e categorias interessantes para discussão, análise e aprofundamento em estudos futuros. Por fim destacamos uma questão relacionada a perfil e atuação profissional na rede;

e) *Qual função você exerce na escola no momento?* – aliados à nossa compreensão do trabalho docente não no sentido restrito a sala de aula, mas dos agentes educativos que fazem parte da escola e no ato de realização do processo educativo. Na organização da Secretaria de Educação do Distrito Federal, temos uma diversidade nas atuações entre contratos-temporários, gestores, integrantes das equipes de apoio, denominados de pedagogos, salas de recursos, projetos específicos, entre outros.

Desta forma apresentaremos a seguir a discussão com os dados coletados no questionário em relação as condições do trabalho docente no contexto do ensino remoto e o exercício de síntese, análise e crítica a partir das categorias intensificação e relações de gênero.

As condições do trabalho docente no contexto do ensino remoto: intensificação, relações de gênero e proletarianização

A análise das **condições de trabalho** enquanto categoria ampla traz uma importante discussão para o entendimento das ações do poder público e condições estruturais do trabalho docente

no contexto da pandemia, que implicam de forma considerável no desenvolvimento da profissão e da carreira docente, como discorre Olinda e Shiroma (2007)

[...] Os impactos da sobrecarga de trabalho produzem efeitos visíveis na saúde física e mental do trabalhador da Educação. Assolado por cobranças de produtividade, eficiência, empreendedorismo, criatividade, compromisso com a escola, o professor é obrigado a desenvolver um senso de sobrevivência que, não raro, o transforma em um sujeito competitivo que investe suas energias na tentativa de superar a solidão, a culpa, o fracasso, a impotência, a incompetência, as incertezas. Nessa seara, a lógica da produtividade encontra respaldo dando lugar à ideia de que os bons resultados escolares independem da qualidade da formação e dos salários dos professores da Educação Básica (OLINDA e SHIROMA, 2007, p. 537).

Essa compreensão é importante para entender o que as professoras e professores apontam em relação a intensificação, as marcas das relações de gênero e da proletarização no contexto do ensino remoto na Secretaria de Educação do Distrito Federal, como apresentaremos a seguir.

Elementos de intensificação:

“Às vezes meia noite, vou dormir e lembro de alguma coisa, e fico pensativa, se fiz o suficiente”

A categoria “intensificação” relaciona elementos quantitativos com as transformações na atividade docente em diferentes momentos e contextos, isso nos coloca no desafio de discutir questões apontadas por professoras e professores que dizem respeito a falta de suporte, ao aumento de tarefas que se fundiram entre vida doméstica e profissional, ao pouco retorno, reconhecimento social e cansaço frente as sucessivas tentativas de elaboração das atividades realizadas visando garantir o ano letivo da melhor forma possível, principalmente em relação a aprendizagem de estudantes.

No contexto da pandemia, as professoras e professores tem sido apresentados a novas exigências, demandando maior autonomia e consequentemente um alto processo de responsabilização por resultados. Na materialidade destacamos a ineficiência do poder público em garantir o acesso à tecnologia, seja na dimensão pedagógica de planejamento de professores ou na oportunização desses recursos para que estudantes da classe menos favorecida possam realizá-las. Para Assunção e Oliveira (2009)

À medida que se tornam mais complexas as demandas às quais as escolas devem responder, também se complexificam as atividades dos docentes. Estes se encontram muitas vezes diante de situações para as quais não se sentem preparados, seja pela sua formação profissional ou mesmo por sua experiência pregressa. Quanto mais pobre e carente o contexto no qual a escola está inserida, mais demandas chegam até elas e, consequentemente, aos docentes. Diante da ampliação das demandas trazidas pelas políticas mais recentes, o professor é chamado a desenvolver novas competências necessárias para o pleno exercício de suas atividades docentes (ASSUNÇÃO E OLIVEIRA, 2009, p. 354-355).

A complexidade das demandas direcionada a escola e seus profissionais tem provocado diferentes sentidos para a atuação docente, estas perpassam desde a formação para o uso das tecnologias, até a auto cobrança por resultados em um processo contraditório de significação do sentido do trabalho que desenvolvem. Esse movimento tentaremos demonstrar a seguir no diálogo com os dados do questionário pela articulação das categorias que elegemos para discussão.

De uma maneira geral, as professoras e professores relataram a rotina na pandemia sustentada pela unificação entre as atividades domésticas e o “*homework*”, na divisão entre os cuidados da casa e dos filhos.

“A rotina é tranquila, apenas em casa, quer seja trabalhando nos serviços da escola, de casa e nos momentos “vagos”, fazendo cursos para aumentar o conhecimento e poder auxiliar os professores e famílias em tempos de Pandemia. Cursos na parte tecnológica e ensino à distância, dificuldades de aprendizagem e auto-ajuda.”
(Professora 03 – Coordenadora)

O contexto do ensino remoto intensificou a demanda de professoras e professores por uma auto formação, a Secretaria de Educação do Distrito Federal possui uma escola de formação de professores/as, a EAPE, que oferece cursos em diferentes áreas pedagógicas. Na tentativa de atender as demandas formativas na pandemia, ofereceu cursos básicos e à distância de produção de materiais didáticos, tutoriais para o uso das plataformas oficiais da secretaria (google meet, google sala de aula), uso do word, powerpoint, entre outros.

Consigo acessar o básico dos recursos, como Google Sala de Aula, por exemplo. Estou sempre tentando aprender mais. Já consigo usar aplicativos de edições de vídeo, que precisei aprender nesse período. O trabalho remoto também é cansativo e não alcança as famílias e crianças (Professora 35).
Estou aprendendo no grito, o sofrimento tem sido grande. Gostaria de saber mais e irei atrás desse conhecimento assim que possível (Professora 41).
Tenho facilidade em aprender novidades tecnológicas, porém de uma hora para outra foi necessário fazer de um instrumento que era considerado mais uma ferramenta para estudo ou entretenimento ser o principal instrumento de comunicação e ferramenta de trabalho. Aqui em casa, todos tem que arrumar estratégias ou até mesmo formar uma lista de espera pois não há computadores para todos. E a privacidade que acabou? Atualmente temos que nos desdobrar em momentos de silêncio em vídeo aulas (Professora 64).

Apesar da promoção dos cursos, ainda assim esses se apresentaram enquanto insuficientes para o exercício das atividades de professores que até aquele momento não tinham proximidade ou até mesmo identificação com esse tipo de plataforma e recurso em sua rotina diária. Como explicitado pela professora 41 e em outras respostas similares, tiveram que “aprender no grito” estratégias de uso das tecnologias, para que esses se transformassem em uma maneira efetiva e atraente para os estudantes, driblando o silêncio e transformando a didática de forma pragmática e experimental.

Tais questões nos trazem a contradição da resistência e compromisso docente em contraposição com a necessidade de estabelecer a aparência de garantia do ano letivo em um momento em que a vida segue como principal objetivo imediato e a longo prazo. O que nos deixa o questionamento e a reflexão de até que ponto a significação das aulas remotas tem garantido o acesso democrático a formação, ao ensino, ao trabalho e ao aprendizado de estudantes, professores e suas famílias. Outro ponto importante a ser destacado é o trecho onde a professora 64 afirma ter que se desdobrar no âmbito familiar para driblar a necessidade do uso de computadores por diferentes integrantes de sua casa, seja em aulas online ou em atividades de trabalho.

A obrigatoriedade de implantar o ensino remoto para demonstrar uma ação de garantia das aulas, nem sempre está associada a uma preocupação com a qualidade dessas aulas, a professora 90 aponta uma importante questão problematizando a não visualização e materialização de um projeto da Secretaria de Educação para o ensino remoto.

Primeiramente, não há um projeto bem definido da Secretaria de Educação para o ensino remoto. Tivemos meses e tudo foi enfiado goela abaixo, em uma semana. Não houve um tempo efetivo de preparação, algo parecido com o que a Secretaria faz com as professoras de contrato temporário, que não participam da semana pedagógica, simplesmente porque o GDF não quer pagar uma semana a mais de salário (Professora 90)

As professoras ressaltam uma intensificação do trabalho no ensino remoto, a professora 07, menciona que tem trabalhado cinco vezes mais:

“Estou trabalhando umas 5 vezes mais do que no ensino presencial (Professora 07)”.

A professora vinte, aponta uma rotina

“Exaustiva! Isolamento total, aulas na plataforma online diariamente, cerca de 15 horas por dia! Muitas demandas... rotina pesada (Professora 20).”

Vale ressaltar que os professores da educação básica da rede de ensino do Distrito Federal em sua maioria são do regime de 40 horas semanais, o que nos faz considerar a possibilidade de uma sobrecarga de trabalho não remunerado, fora de uma rotina institucional onde professoras e professores atendem estudantes, famílias e recebem demandas das escolas a qualquer horário, ainda assim sem parecer que desenvolveram o trabalho de forma satisfatória, eficiente e produtiva.

Só consegui voltar a ter uma rotina nos últimos dois meses. Antes disso, fiquei com os horários completamente confusos. Acordo todos os dias pela manhã, acompanho as crianças e as famílias durante todo o dia, pela plataforma Google Sala de Aula e pelo WhatsApp. Planejo as atividades, confiro as atividades realizadas e já deixo as atividades e materiais programados para o outro dia. Todas as terças temos coordenação pedagógica e em algumas quintas temos coletiva com a gestão e coordenadoras/es, por ano. Entre essas atividades, faço algumas atividades em casa, como limpeza, lavagem de roupas, entre outras (Professora 08).

Levanto entre sete e oito da manhã. Depois do café, visualizo as mensagens do grupo da Escola, respondo, tiro dúvidas. Ligo para os pais quando precisa, faço algumas chamadas de vídeo para alunos especiais e sem laudo, sem acesso a plataforma e que fazem uso de material diferenciado. Dou uma ajeitada na casa e preparo almoço. Pesquiso e planejo alguma atividade. Dou uma olhada nas atividades solucionadas pelos alunos. Depois do almoço, olho novamente a plataforma, atendo os alunos por telefone, chamada de vídeo ou na plataforma. Posto as atividades na plataforma. Olho o tempo todo o grupo dos pais e respondo a todos. Quase sempre ligo para os alunos com laudo. Preparo material diferenciado e concreto para os alunos sem laudo médico e com dificuldade de aprendizagem. Preencho o relatório todo dia, registro conteúdos no diário web. Às vezes meia noite, vou dormir e lembro de alguma coisa, e fico pensativa, se fiz o suficiente. (Professora 16).

As condições de trabalho no contexto da pandemia se materializam de forma conflituosa para professoras e professores, há uma demanda por produtividade que não se alia a uma perspectiva de cuidado emocional e físico em um momento de alto risco e calamidade pública para a saúde e bem estar da população de maneira geral, esses elementos se aliam a pouco retorno em relação ao esforço empregado para garantia da aprendizagem de estudantes, que por motivos de falta de material tecnológico ou estrutura familiar de acompanhamento, acabam não realizando as atividades ou participando das aulas online.

O governo não garantiu o acesso tecnológico todos/todas as/os nossas/os estudantes. Perdi as contas de quantas vaquinhas e pedidos eu fiz para garantir celular, tablet ou computador para as crianças. Estamos diante de um governo que prioriza a continuidade de gastos com propagandas massivas na televisão, mas que não proporciona acesso tecnológico nem as estudantes especiais e beneficiários do Bolsa Família. Sinto que estamos abandonadas. Se não fosse o papel extremamente competente e sério das nossas diretoras, já teríamos enlouquecido. (Professora 73)

Mesmo com todo o esforço empregado, sendo responsáveis pela busca de cursos e metodologias criativas para o ensino remoto, nem sempre esse esforço chega até os estudantes. Há uma dificuldade da Secretaria de Educação na elaboração de um projeto para o ensino remoto, com apoio as professoras e professores e a garantia do acesso-permanência dos estudantes. De acordo com as respostas das professoras e professores, uma parte considerável se auto responsabiliza por esse contexto caótico e difícil da pandemia e trazem o sentido de insuficiência no trabalho, abandono em uma rotina ainda mais intensificada, exaustiva e frustrante.

O ensino remoto e as relações de gênero:

“Acordo cedo e não tenho horário para dormir, pois tenho 3 filhos, casa, o trabalho remoto que demanda muito tempo e está sugando todas as minhas energias”

A categoria gênero é uma importante mediadora para análise do trabalho docente, considerando esta atividade como predominantemente exercida por mulheres e todas as questões oriundas do processo histórico de constituição e desenvolvimento da docência.

Sousa (2017) colabora com a síntese das relações de gênero no trabalho docente ao apontá-las como

concepções que justificam e legitimam a ordem estabelecida em um processo de hierarquização de homens e mulheres nas sociedades dentro de seus modos de produção, determinando as crenças, direitos, deveres, espaços, atividades e condutas próprias de cada “sexo” (SOUSA, 2017, p 93).

Entende-se que não é de hoje que no contexto da sociedade capitalista a mulher desenvolve uma dupla e até mesmo tripla jornada, parte delas de forma não remunerada, com pouco ou quase nenhum reconhecimento social. No desafio do contexto pandêmico a categoria trabalho na discussão da docência em tempos de ensino remoto, apresenta as contradições de gênero, os processos de intensificação e precarização do trabalho docente da professora mulher. O ensino remoto desnuda questões que estão postas, mas nem sempre são debatidas, analisadas ou refletidas no senso comum em torno das relações de gênero, como por exemplo, a dupla e até mesmo tripla jornada da mulher que se divide entre as tarefas de professora e a de mães, esposas e supervisoras de seus filhos durante o processo de execução de suas atividades escolares.

A essência do trecho abaixo está presente em grande parte dos relatos das professoras casadas, com filhos e traz elementos não só de intensificação, mas também de relações de gênero, explicitando a sobrecarga na rotina das professoras, no movimento de conciliar a vida pessoal com as atividades profissionais.

Está uma loucura! Acordo cedo e não tenho horário para dormir, pois tenho 3 filhos, casa, o trabalho remoto que demanda muito tempo e está sugando todas as minhas energias, além de auxiliar os filhos pela plataforma virtual também! (Professora 06)

Ao apontar que “*não tem mais horário de dormir*” a professora expressa sua dificuldade em conciliar as atividades profissionais com as atividades domésticas, que envolvem o cuidado com os filhos, a rotina cansativa, estressante e até mesmo sem horários em suas “obrigações” enquanto mãe e professora trabalhadora, bem como o suporte aos filhos e a divisão do tempo para que possam acompanhar as aulas na plataforma virtual. Embora a rotina seja objeto do cotidiano, a normalização de uma rotina precarizante, pautadas em princípios de uma divisão sexual do trabalho carece de ser questionada, o que nos demanda a desnaturalização do naturalizado sobre a dupla, tripla, jornada da mulher no contexto de uma sociedade pautada por valores patriarcais.

Trabalho remoto e serviço de casa estão competindo por atenção. Estou com uma rotina de trabalho que demorou a ser definida por mim. Mas agora está consolidada (Professora 13).

A descrição da rotina das aulas demonstra o acúmulo de tarefas em contraponto com as atividades presenciais, onde o espaço-tempo ganha uma nova significação e de certa forma indeterminação de horários e de limite para realização das tarefas diárias, sejam elas domésticas ou profissionais.

Em tempos presenciais, a rotina era fazer o acompanhamento dos estudantes com dificuldades de aprendizagem e buscar medidas de intervenções para sanar ou minimizar. Agora, em trabalho remoto, preciso estar em contato com os professores por telefone ou *whatsapp*, acompanhamento pelas reuniões coletivas, identificar as dificuldades de aprendizagem e de acesso aos conteúdos, acesso à Plataforma e buscar uma solução conjunta entre família e escola. Após a identificação do problema, auxiliar o professor na parte pedagógica e em contato com a família, primeiro acalmar as angústias, depois ver o melhor jeito para o apoio necessário. Fazendo as intervenções pedagógicas possíveis levando em consideração a distância e falta de recursos. Nesse momento também, preciso mapear os problemas que ficaram evidentes nesse ano para intervenções no próximo ano, quando voltarmos (Professora 03 – Coordenadora).

Esta está fortemente associada as múltiplas tarefas da professora enquanto mulher, que cuida da casa, dos filhos, muitas vezes sozinha e tenta se multiplicar para o cumprimento de todos esses objetivos durante o dia.

A proletarização docente:

“Fazendo as intervenções pedagógicas possíveis levando em consideração a distância e falta de recursos.” (Professora 03)

As políticas públicas desde a década de 1990 tendem a responsabilizar os docentes ser diretamente pela sua conduta, desempenho e maneira de ensinar os estudantes. Essa responsabilização ou culpabilização é acentuada na pandemia e no ensino remoto, deixando invisíveis as condições reais de trabalho a que os docentes estão sendo submetidos para desenvolver o trabalho de forma on-line.

Os professores são, em geral, considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema, no contexto atual de reformas educacionais e de uma nova regulação educativa. Diante das variadas funções que a escola pública assume, os professores encontram-se frequentemente diante da necessidade de responder às exigências que estão para além de sua formação. (OLIVEIRA, 2004, p.22)

Nesta relação percebe-se o processo de proletarização do trabalho docente que indica a perda de controle e autonomia sobre o processo de trabalho, elementos fortes na pandemia, pois o professor deixa de vivenciar presencialmente a mediação pedagógica e a coloca em termos de instrumentos tecnológicos ou a cargo do outro – familiar ou participante do contexto nuclear do estudante. O conceito de proletarização de professores deve ser confrontado inicialmente com a abordagem que situa os docentes do ensino básico como categoria vinculada às classes médias e situa o ofício de ensinar no rol dos trabalhos não-manuais da atividade humana, o

qual, portanto, pela sua essência, é intelectual. No entanto, mesmo como categoria profissional constitutiva da intelectualidade inserida nas classes médias “os professores, especialmente os do primário e secundário, são, do ponto de vista econômico, os proletários das profissões liberais” (MILLS, 1979, p. 147). O processo do trabalho docente nos anos iniciais, tem a particularidade de demandar um maior acompanhamento das famílias, o que no contexto da pandemia tem sido ainda mais limitado, como apontado pelo professor abaixo:

Muito desgastante e estressante, pois os alunos e pais não estão levando a sério, e eu como professor fico durante a manhã toda buscando e elaborando atividades e conteúdos, que são colocados na plataforma durante a tarde, porém os alunos em sua maioria não o fazem, durante a tarde além de postar atividade fico a disposição dos alunos para tirar dúvidas (Professor 44)

Em outras palavras: a condição do processo de autonomia e a perda do controle decorrente desse trabalho o situa num processo de proletarização.

As teses sobre a proletarização, a desvalorização e a desqualificação do trabalho docente foram elaboradas a partir das referências da primeira orientação e/ou da confluência entre ambas. A ameaça à proletarização, caracterizada pela perda do controle do trabalhador da educação, em particular do professor, sobre o seu processo de trabalho, contrapunha-se à profissionalização como condição de preservação e garantia de um estatuto profissional que levasse em conta a autoregulação, a competência específica, rendimentos, licença para atuação, vantagens e benefícios próprios, independência etc. A discussão acerca da autonomia e do controle sobre o trabalho, nesta abordagem, é o ponto essencial. (OLIVEIRA, 2004, p.21)

A análise sobre a qualificação do (a) trabalhador (a) no mundo do trabalho capitalista só tem sentido se extrapolar as relações da/na produção, ou seja, relacioná-la com os aspectos culturais e políticos das relações sociais mais amplas. Em se tratando de gênero, percebemos que contribui com o processo de proletarização, devido o lugar da mulher na sociedade, cabe reconstituir a história do trabalho de homens e mulheres, suas trajetórias de vida - desde as relações domésticas e privadas até a influência delas na esfera produtiva. Portanto, é importante os destaques nos relatos dos investigados indica um ser proletarizado nas suas diferentes tarefas, como apontado na essência do trecho abaixo.

“Uma loucura! 3 filhos para cuidar e presos dentro de casa. Muitas tarefas escolares (parece que estão fazendo 2 anos em um) mais tudo bem, chegaremos lá! Casa para cuidar e todos os afazeres domésticos... Contato diário com as famílias dos meus alunos. Planejamento e execução das tarefas (teletrabalho). Saio poucas vezes e fico o menor tempo possível na rua. O medo de me contaminar e trazer o vírus para dentro de casa é muito grande, não estou preparada para perder ninguém da minha família. Confesso que isso está me deixando muitas vezes mais sensível que o normal. Mais tenho certeza que logo estaremos todos seguros. Oro por isso!” (Professora 64)

Mesmo diante da fragilidade da dimensão analítica da qualificação como *construção social* aplicada ao trabalho docente, a reflexão a partir dos diferentes segmentos sociais

propiciou entender os diferentes (re) arranjos de homens e mulheres trabalhadores na sociedade e no cotidiano da pandemia, em que a mulher precisa organizar sua rotina e tempo.

E mais, principalmente, possibilitou compreender melhor as relações sociais entre os sexos ocorridas no interior das casas e de suas funções. Ademais, as incursões no cotidiano do ensino remoto relatado pelos participantes possibilitam pensar que alguns fatores que se situam no âmbito das relações econômicas e socioculturais alteram as atividades docentes e o quadro institucional que as regula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De fato, nesse momento da pandemia o estudo aponta que os professores têm de si próprios duas percepções distintas: a de que exercem um trabalho de importante mediação pedagógica para a formação humana, o que requer um profissionalismo, e a de que o ensino está ligado à expectativa de transformação e de mudanças sociais e, por isso, é uma profissão que não deixará de ser intelectual, entretanto, neste momento da pandemia, reflete de forma acentuada aspectos de intensificação, proletarização e recorte de gênero. Elementos que necessitam serem estudados e colocados na pauta da formação e do trabalho docente a fim de se (re) constituir a intelectualidade e autonomia do trabalho docente na práxis.

REFERÊNCIAS

DUARTE, A.M.C. Intensificação do trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

MILLS, W. A nova classe média. Tradução: Vera Borda. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1979. 380p.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A Reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, V. 25, N° 89, 2004

OLIVEIRA, D. A. O trabalho docente na América Latina: identidade e profissionalização. **Retratos da escola**, Brasília. v. 2, n. 2/3, p. 29-40, jan. dez. 2008.

OLIVEIRA, D. A. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p.753-776, Out. 2005.

OLIVEIRA, D. A. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 44, p. 209-228, dez. 2006.

OLIVEIRA, D.A. Trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

SOUSA, Fernando Santos. **A construção da profissionalidade docente do pedagogo do gênero masculino iniciante/ingressante na educação infantil e na alfabetização**. 2017. 208 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) —Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.33, n.3, p. 531-541, set./dez. 2007

TRABALHO DOCENTE: SAÚDE E SUBJETIVIDADE

doi: 10.47930/1980-685X.2022.2806

BARBOSA, Sandra Jacqueline¹ – s264895@dac.unicamp.br

HELOANI, José Roberto Montes² –heloani@unicamp.br

Unicamp, Faculdade de Educação

Av. Bertrand Russel, 801, Cidade Universitária “Zeferino

Vaz” CEP 13083-865 – Campinas – SP – Brasil

Resumo: *Este estudo trata das subjetividades constituídas no trabalho docente realizado nas escolas públicas do Distrito Federal e dos desdobramentos deste tipo de trabalho na saúde mental dos professores. Têm-se como objetivos: conhecer as formas de expressão do sofrimento e do prazer na atividade docente nas escolas públicas do Distrito Federal e compreender como essas categorias são utilizadas como prática de resistência ao adoecimento. Em que medida o trabalho docente perpassa as mudanças no mundo do trabalho, entre outros elementos objetivos, e se insere na subjetividade dos trabalhadores em educação? Os professores criam novas formas de trabalho como estratégia de resistência e superação ao sofrimento? A perspectiva teórico-metodológica situa-se entre o método materialista histórico-dialético e a psicodinâmica do trabalho, partindo do ponto de vista da pesquisa qualitativa, considerando-se a historicidade, as relações e as percepções dos professores que atendem à Educação Básica em exercício há mais de cinco anos nessas instituições, o que pode lhes conferir a capacidade de fazer a relação entre o seu trabalho cotidiano e as mudanças ocorridas na sociedade e de dar sentido à sua atuação, acompanhando as mudanças no processo educacional derivados de outras demandas.*

Palavras-chave: Trabalho docente. Sofrimento. Subjetividade. Saúde Mental. Psicodinâmica do trabalho.

¹ Graduada em Pedagogia, Mestre em Educação e doutoranda em Educação.

² Graduado em Direito e em Psicologia, Mestre em Administração, Doutor em Psicologia, Pós -Doutor em Comunicação e Livre-Docente em Teoria das Organizações.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa trata das subjetividades constituídas no trabalho docente nas escolas públicas do Distrito Federal e as possíveis consequências deste tipo de trabalho na saúde mental dos professores. Pretende-se refletir sobre as possibilidades de prazer no trabalho e de práticas instituídas pelos próprios profissionais para a melhoria da organização do trabalho pedagógico e possivelmente a criação de estratégias para a promoção de sua saúde. No estudo sobre a intensificação do trabalho docente, conclusão do curso de Mestrado em Educação, observou-se alguns relatos de sofrimento no trabalho das professoras. Em alguns dados pode-se perceber nuances de negação e superação das professoras ao processo de adoecimento em razão desta intensificação. A pesquisa demonstrou que o acúmulo de tarefas impostas ao professor pode ter origem nas novas atribuições da denominada Gestão Democrática (BARBOSA, 2009). Os desdobramentos desse adoecimento podem ser observados nos resultados de um *survey* feito pelo sindicato em parceria com a Universidade de Brasília, por meio do Laboratório de Psicodinâmica e Clínica do Trabalho (LPCT) e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Saúde e Trabalho (GEPST) (MENDES *et al.*, 2008). Entre os resultados, destacam-se aqueles que tratam do afastamento dos professores por motivo de atestado médico. A partir desses dados e ao adentrar o ambiente de trabalho na Secretaria de Educação como professora em 2014 foi possível observar de perto este contexto de trabalho e suas contradições. Como trabalhadora, docente de turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, a observação e participação no trabalho proporcionaram a curiosidade e a necessidade de se compreender como a Organização do Trabalho pode levar as professoras ao sofrimento psíquico e se, nessas condições, as professoras são capazes de encontrar alternativas ao adoecimento no trabalho.

A pesquisa tem como objetivo geral: analisar as formas de expressão do sofrimento e do prazer na atividade docente nas escolas públicas do Distrito Federal e compreender como essas categorias são utilizadas como práticas de resistência ao adoecimento dos(as) professores(as). E especificamente: analisar de que forma as mudanças na organização do mundo do trabalho chegam à organização do trabalho docente; avaliar em que medida elementos objetivos das políticas públicas nacional e local, como a nova gestão pública (NGP) e as condições materiais do trabalho escolar, influenciam a organização do trabalho dos professores; elencar e quantificar as atribuições prescritas dos professores da Educação Básica da rede pública de ensino do Distrito Federal e relacionar essas atribuições ao sofrimento psíquico desses profissionais.

Optou-se pelo método materialista histórico-dialético para se tentar abranger a complexidade de fatores objetivos e subjetivos da problematização ora apresentada. Nesta perspectiva procura-se compreender como se dá a contradição dos fatos observados e coletados, mas também as contradições entre a totalidade da realidade e parte de cada fenômeno social, procurando conhecer o significado das práticas sociais e suas relações em meio a estruturas sociais dinâmicas (CURY, 1995). Serão utilizadas, também, categorias da perspectiva teórico-metodológica da Psicodinâmica do Trabalho, como: subjetividade, sofrimento, inteligência, cooperação, entre outras, para melhor compreender esse fenômeno em suas nuances mais subjetivas (DEJOURS, 2004). Serão considerados ainda dados objetivos sobre a saúde mental dos professores da Secretaria de Educação do Distrito Federal como número de afastamentos e licenças, quantidade de readaptações e aposentadorias precoces em razão do adoecimento no trabalho, sem a pretensão de se fazer qualquer análise quantitativa, mas sim de se mostrar a relação entre os fenômenos. A delimitação e formulação do problema desta pesquisa tem sido um processo indutivo na relação com o objeto de pesquisa, seja na prática como professora da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal, seja como pesquisadora em contato com informantes que criam a práxis do trabalho docente no cotidiano das escolas. Participarão da pesquisa no máximo 20 professores atuantes na Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal, em exercício há mais de cinco anos na profissão, tempo que pode lhes conferir a capacidade de fazer a relação entre o seu trabalho cotidiano e as mudanças ocorridas na instituição, na sociedade e de dar sentido à sua atuação, acompanhando as mudanças no processo educacional derivadas de outras demandas sociais, políticas e econômicas. Desse total de 20 professores, entre 6 e 8 professores farão parte de um grupo focal e até 12 professores participarão de entrevistas não diretivas individuais (BAUER e GASKELL, s/d; MICHELAT, 1982). Futuramente será analisado o conteúdo das entrevistas individuais e coletivas, utilizando-se da compreensão de Bardin (1977) que entende que as técnicas de análise de conteúdo contemplam o rigor da objetividade e dos aspectos subjetivos das falas dos sujeitos, quando muitas vezes o significado está nas estrelinhas do que foi dito. Para isso, é necessário um procedimento exploratório, em uma tentativa de descoberta, mas também de uma análise sistemática.

2 O TRABALHO DOCENTE³³ NO TEMPO PRESENTE

Algumas das questões desta pesquisa são no sentido de compreender como um trabalho constituído como trabalho imaterial e improdutivo⁴ pode ser alcançado pela ideologia, pelo fetiche do mundo do trabalho produtivo e como este tem se configurado nas últimas décadas.

Para Basso (1998) o trabalho do professor tem significado social e sentido pedagógico, caso haja ruptura destes, o trabalho torna-se alienado e, em nossa compreensão, pode levar ao adoecimento. A especificidade do trabalho docente, segundo a autora, é considerada por sua unidade e totalidade, em suas relações essenciais de produção e desenvolvimento, dentro de condições subjetivas e objetivas. As condições subjetivas são principalmente a formação do professor em função de sua compreensão e consciência do significado de seu trabalho; as condições objetivas são as condições efetivas de trabalho, como recursos físicos da escola, materiais didáticos, organização de tempo de planejamento, gestão e trocas de experiências, estudo coletivo, jornada de trabalho, tipo de contrato de trabalho, salário etc. aferido

[...] (o) significado de seu trabalho é formado pela finalidade da ação de ensinar, isto é, pelo seu objetivo e pelo conteúdo concreto efetivado através das operações realizadas conscientemente pelo professor, considerando as condições reais e objetivas na condução do processo de apropriação do conhecimento pelo aluno (BASSO, 1998, p. 03).

O sentido do trabalho seria, então, prover as condições materiais para sua sobrevivência, mas também o sentido de realização pessoal e humana, de se fazer um trabalho criativo e prazeroso: “além de produzir os meios necessários para a existência física, a atividade vital humana produz, ao mesmo tempo, a humanização ou autocriação do gênero humano” (MARX *apud* BASSO, 1998, p. 04). No entanto, no sistema capitalista o trabalho é cindido entre o fazer e o pensar, seu sentido e significado também são divididos entre a finalidade de sobrevivência e a realização de uma atividade consciente que leva à criação e à

³ Os conceitos e divisões de trabalhos tratados nessa pesquisa foram aferidos com a reflexão da prática como professora na Secretaria de Educação do Distrito Federal – SEEDF e análise de autores como Basso, 1998; Enguita, 1991; Hypolito, 1991 e 1997; Jáen, 1991; Oliveira, 2000 e 2004; Paro, 2001). Elegeram-se a nomenclatura trabalho docente para o trabalho realizado pelo professor em sala de aula ou fora dela. Por sua vez, entende-se o trabalho pedagógico como aquele trabalho organizado e realizado pela equipe pedagógica: diretor(a), vice-diretor(a), orientador(a) educacional, pedagoga da equipe de apoio à aprendizagem e os próprios professores.

⁴ Compreende-se o trabalho docente **no setor público** como trabalho imaterial, pois seu produto e consumo acontecem simultaneamente, e também improdutivo, já que o fruto de seu trabalho não acumula mais-valia diretamente ao capital (MARX, 2013; PARO, 2001; SANTOS, 2004). No entanto, este tipo de trabalho acrescenta indiretamente qualidade e produtividade à força de trabalho (OLIVEIRA, 2004; BRUNO, 2005).

realização. Muitas vezes o trabalho docente apresenta-se como trabalho alienado, trabalho que tem apenas o sentido de sobrevivência⁵.

O processo capitalista de produção tem se apresentado de diferentes formas ao longo de sua existência desde as suas origens até hoje, passando pela conquista indefinida de territórios, a centralização e monopolização do poder, assim como o período do pós Guerra, com alto consumo, baixo índice de desemprego, equilíbrio de contas, entre outras características (FIORI, 2009). Em meados dos anos 70 houve inúmeras mudanças nas políticas econômicas com consequências em todas as outras áreas. Como resposta às crises recorreu-se a inúmeros cortes de gastos, aos famigerados ajustes fiscais, e mais um conjunto de mudanças conhecidas como parte daquilo que se convencionou chamar de neoliberalismo (BALTAR e KREIN, 2013; BELLUZZO, 2013). No entanto, esse rearranjo do sistema capitalista se mostrou não apenas como uma nova política econômica: “o neoliberalismo não destrói apenas regras, instituições, direitos. Ele também **produz** certos tipos de relações sociais, certas maneiras de viver, certas subjetividades” (DARDOT e LAVAL, 2016, p. 16, grifo dos autores). É este tempo presente e suas subjetividades que se pretende compreender a fim de que se possa abranger a totalidade das esferas de trabalho e em particular do trabalho docente.

Ao se referir ao tempo presente é necessário nos atentar à história, mas também à ideia de futuro. Até a modernidade o futuro era sinônimo de fins dos tempos, a cultura do capitalismo conseguiu impingir a crença de que o futuro é um campo de possibilidades infinitas. O futuro passa a ser mais importante que o presente, este “novo futuro” acredita no progresso, caracterizado pela aceleração das experiências⁶, pela ansiedade do desconhecido (KOSELLECK, 2006) e das incertezas, o futuro agora é ameaçador (LAVINAS, 2021). A instabilidade torna-se o padrão das relações.

Uma das crenças difundida nestes novos tempos é a de que as novas tecnologias são em si um caminho para a libertação da humanidade, mas o que presenciamos é a tecnologia servindo a mais opressão, substituindo a relação humana. O que se agravou com a pandemia do Novo Coronavírus e o trabalho remoto. O uso de plataformas e aplicativos no trabalho em educação barateia o custo e amplia a precarização do trabalho docente, a docência perde a sua

⁵ Viana (2012, p. 50) mostra como o neoliberalismo conseguiu inculcar a ideologia da sobrevivência como única alternativa.

⁶ Larrosa Bondía (2002) reflete sobre a não experiência de nosso tempo em razão do excesso de informação e do imperativo da opinião

especificidade de relação humana e passa a ser equiparável a outras atividades sem sentido e sem direitos (MINTO, 2021). O tempo de trabalho passa a ser todo o tempo, o gerenciamento do trabalho tem como objetivo a “mobilização total”, o movimento é imprescindível para a sobrevivência do sistema (CATINI, 2021, p. 03). Essa idolatria do futuro se concretiza como degradação das relações de trabalho, precarização, trabalho sem contrato, sofrimento e adoecimento por meio de mais envolvimento emocional dos trabalhadores ao mesmo tempo em que se praticam novas formas de controle e de supervisão por mecanismos de plataformas digitais (WOODCOCK, 2008). Nesta altura do desenvolvimento do capitalismo a eliminação é o cerne, vivenciada como ritual nos *reality shows* na TV, mas também no mundo do trabalho e em todas as dimensões da vida nestes tempos. O mundo do trabalho mostra essas mudanças na subjetividade a partir da insegurança, instabilidade, exclusão impostas aos trabalhadores pelo capital.

Os programas (de TV) têm a mesma forma que a vida produtiva sob o neoliberalismo: sua organização é a da empresa capitalista contemporânea, sua estrutura é de gestão de trabalho flexível: a voz de comando que ecoa de ambos os lados da tela é uma só e há um mesmo padrão de respostas, de ambos os lados da tela (VIANA, 2012, p. 33).

A produção material não é mais central na constituição das subjetividades, sob o capital fictício (adquire a **forma mercadoria** e não mais a **forma dinheiro**), se apresentando em um processo de autonomização na busca por sua acumulação e reprodução; é considerado violento, predatório e desmedido, no entanto todas essas características são inerentes à própria forma do capital (MELLO, 2014). Então, com essa **aparência** descolada da produção material o capital exige uma configuração mais enxuta do mercado de trabalho, demandando menor quantidade de força de trabalho, mais exclusão do mundo do trabalho e mais exploração daqueles que estão incluídos.

Como a educação interage com essa realidade material? O trabalho do servidor público, na função de Professor da Educação Básica do Distrito Federal pode ser inspirado, suggestionado, pela lógica do capital financeirizado e fictício destes nossos tempos?

2 2.1 A SAÚDE DOS PROFESSORES

Assim como Basso (1998) Dejours (2015) também trata do valor simbólico do trabalho e as possíveis consequências de seu rompimento:

[...] A insatisfação em relação ao conteúdo *significativo* da tarefa engendra um sofrimento cujo ponto de impacto é antes de tudo, mental [...]. Todavia, sofrimento mental resultante de uma frustração em nível de conteúdo significativo da tarefa pode, igualmente, levar a doenças somáticas (DEJOURS, 2015, p. 78, grifos do autor).

A saúde mental é considerada por Dejours (*op. cit.*, p. 26) o centro dos fenômenos das relações de trabalho sob o capitalismo a partir do final dos anos de 1960. Sua obra foi resultado de inúmeros estudos sobre estratégias defensivas criadas pelo trabalhador para a sobrevivência no mundo do trabalho, e também suas consequências como o sofrimento, o medo e a doença. As estratégias podem ser desde um tipo de negação da dor, no caso dos trabalhadores mais precarizados, o subproletariado⁷⁷ ou as estratégias de defesa dos trabalhadores inseridos em um contexto de trabalho repetitivo, criadas contra a própria organização do trabalho, diminuindo o ritmo do trabalho. De toda forma, são estratégias eficazes contra o adoecimento mental.

A partir da vivência como professora e observação do trabalho docente, é possível afirmar que os professores convivem com organizações e exigências diversas de trabalho, a depender das gestões regionais e locais, mas também de sua formação e das relações de trabalho em cada escola. É possível perceber traços do taylorismo em suas práticas, mas também características da organização toyotista⁸ quando se exige das professoras que sejam criativas e inovadores em condições de trabalho precárias, assim como a cobrança por qualificação e potencialidades diversas. O que era proibido no trabalho repetitivo do fordismo-taylorismo (DEJOURS, 2015, p. 47) é incentivado nesta nova organização: uma atividade intelectual, cognitiva, criativa. No entanto, essa liberdade de invenção é direcionada e cooptada pela empresa por meio de técnicas motivacionais, de cooperação e integração. No setor público não é muito diferente, desde os anos de 1990 com as reformas referenciadas nos parâmetros do mercado, entram em cena novos métodos para o gerenciamento do Estado. Partem da ideia de que o Estado não é eficiente na prestação de serviços públicos diretamente, mas é importante como regulador, avaliador e distribuidor de recursos para que a iniciativa privada cumpra essa função (VERGER; NORMAND, 2015). Todos os órgãos públicos estatais passam a ser administrados sob a lógica de racionalização de recursos e maior controle dos resultados, entre eles a escola. Neste sentido, faz-se necessário compreender como essa Nova

⁷ Infere-se com isso, que dentro do sistema atual do capitalismo, financeirizado, a maioria dos trabalhadores podese identificada com esse grupo, trabalhadores cada vez mais alijados de direitos.

⁸ Também conhecido como modelo japonês, o toyotismo, um conjunto de técnicas e organização da produção e do trabalho industrial caracteriza-se principalmente por produção vinculada à demanda, ao consumo; produção variada e heterogênea; trabalho em equipe, multivariada de funções; *just in time*, melhor aproveitamento do tempo (na produção, no transporte, no controle de qualidade e no estoque); polivalência (um trabalhador opera com várias máquinas); horizontalização (produção terceirizada de elementos básicos) (ANTUNES, 2007, p. 34).

Gestão Pública difunde sua ideologia, insere suas práticas e alcança o professor em sala de aula, na organização de seu trabalho, a ponto de lhe causar sofrimento.

No funcionalismo público, se cotejarmos com a esfera privada, a “precariedade objetiva” é pequena, pois temos certa estabilidade, e, ainda, alguns direitos. Contudo, paulatinamente, com a introdução do gerencialismo nas organizações públicas, a “precariedade subjetiva” cresce de forma exponencial [...] um individualismo patológico ganha corpo também no serviço público. (HELOANI; BARRETO, 2021, p. 57. Grifo dos autores).

3 À GUIA DE CONCLUSÃO

Mas sem finalizar as reflexões, a partir de todas essas considerações apresentadas, muitas são as questões a serem aprofundadas. Aqui não se teve a pretensão de respondê-las, mas suscitar reflexões e estudos para que ao longo do processo da pesquisa e a partir das entrevistas com as professoras do Distrito Federal se possa pensar em estratégias coletivas de luta por uma educação e trabalho mais humanos e menos adoecedores.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 12. ed. Campinas: Cortez e UNICAMP, 2007.

BALTAR, Paulo Eduardo de Andrade; KREIN, José Dari. A retomada do desenvolvimento e a regulação do mercado do trabalho no Brasil. **CADERNO CRH**, Salvador, v. 26, n. 68, p. 273-292, mai/ago. 2013.

BARBOSA, Sandra Jacqueline. **A intensificação do trabalho docente na escola pública**. 2009. 168 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação, 2009. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/4208>. Acesso em: jul. 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Edições 70, Martins Fontes. s/d. (Mimeo).

BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. **Cad. CEDES**, Campinas, v.19, n. 44, p. 19-32, Apr. 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132621998000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 29 Mar.2021.

BAUER, M. W. e GASKELL, G. **Entrevistas individuais e grupais**. In: Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Rio de Janeiro: Vozes. 7. ed. s/d (Mimeo).

BELLUZZO, Luiz Gonzaga. A transfiguração neoliberal e construção da crise de 2008. In: **O capital e suas metamorfoses**. São Paulo: Unesp, 2013.

BRUNO, Lúcia. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In: OLIVEIRA, Dalila A. (org.). **Gestão Democrática da Educação**: desafios contemporâneos. 6. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.

CATINI, Carolina. **Pedagogia da catástrofe**. No prelo.

CURY, Carlos R. Jamil. **Educação e Contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

DARDOT, P. e LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo, Boitempo, 2016.

DEJOURS, Christophe. Subjetividade, trabalho e ação. **Revista Produção**, v. 14, n. 3, p. 027-034, Set./Dez. 2004.

DEJOURS, Christophe. **A loucura do trabalho**: estudo de psicopatologia do trabalho. Trad. Ana Isabel Paraguay, Lúcia Leal Ferreira. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

Dossiê Trabalho Docente. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, n. 4, 1991.

FORI, José Luís. O poder global e a nova geopolítica das nações. **Crítica y Emancipación**, (2): 157-183, primer semestre 2009. Año I. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/CyE/CyE2/06opo.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2022.

HELOANI, Roberto; BARRETO, Margarida. Das violências no trabalho à “necropolítica” do Estado em tempos de pandemia. In: ALVES, Giovanni; VIZZACCARO-AMARAL, André Luis (orgs.). **Trabalho, Saúde e Barbárie Social**: Pandemia, Colapso Ecológico e Desenvolvimento Humano. Marília: Práxis, 2021. p. 46-63.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas/SP: Papirus, 1997.

KOSELLECK, Reinhart. Sobre a relação entre passado e futuro na história moderna. Espaço de Experiência e Horizonte de Expectativas. In: KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006. p. 21-39.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, Jan./Fev./Mar./Abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 jan. 2022.

LAVINAS, Leda. **CRISE, financeirização e desafios da redistribuição no século XXI**. Conferência de Abertura II, XVII Encontro Nacional da ABET – Associação Brasileira de Estudos do Trabalho. (2021). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0l-rkn6py3q>. Acesso em: 10/11/2021.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. Livro I – O processo de produção do capital. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: E-books da Boitempo Editorial, 2013. Cap. 13, 14, e 23.

MELLO, Gustavo Moura de Cavalcanti. “Capital Financeiro” *versus* “Capital Industrial”: um exercício de desmistificação. **Revista da sociedade brasileira de economia política**. n. 38, jun. 2014. Disponível em: <https://www.revistasep.org.br/index.php/SEP/article/view/53> Acesso em: 12 nov. 2021.

MENDES, A. M.; FACAS, E. P.; ARAÚJO, L. K.; FREITAS, L. G. **Trabalho e Saúde dos Professores da Rede Pública do Distrito Federal**. Brasília: SINPRO/DF e GEPSAT. 2008. Relatório de Pesquisa.

MICHELAT, Guy. **Sobre a utilização da Entrevista não-diretiva**. In: THIOLLENT, Michael J. M. (org.). Crítica metodológica, investigação social e enquete operária. 3. ed. São Paulo: Polis, 1982.

MINTO, Lalo W. A pandemia na Educação: o presente contra o futuro? **RTPS – Rev. Trabalho, Política e Sociedade**, v. 6, n. 10, p. 139-154, jan.-jun./2021.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação Básica**: gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis, RJ: Vozes: 2000.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 25, n. 89, 2004.

PARO, Vitor Henrique. A natureza do trabalho pedagógico. In: **Gestão democrática da Escola Pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001.

SANTOS, O. J. dos. Reestruturação Capitalista: educação e escola. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 79–89, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8867> . Acesso em: 02 dez. 2021.

VERGER, Antoni e NORMAND, Romuald. Apresentação. **Revista Educação & Sociedade**. vol. 36 nº.132 Campinas jul./set. 2015. DOSSIÊ NOVA GESTÃO PÚBLICA. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0101-733020150003&ln. Acesso em: 25/09/2019.

VIANA, Silvia. **Rituais de sofrimento**. São Paulo, Boitempo, 2012.

WOODCOCK, Jamie. O panóptico algorítmico da Deliveroo. In: ANTUNES, R. (org.). **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020.

TEACHING WORK: HEALTH AND SUBJECTIVITY

Abstract: *This study deals with the subjectivities constituted in the teaching work carried out in public schools in the Federal District and the consequences of this type of work in the mental health of teachers. The objectives are: to know the forms of expression of suffering and pleasure in the teaching activity in public schools in the Federal District and to understand how these categories are used as a practice of resistance to illness. To what extent does teaching permeate changes in the world of work, among other objective elements, and is it inserted into the subjectivity of workers in education? Do teachers create new ways of working as a strategy of resistance and overcoming suffering? The theoretical-methodological perspective is situated between the historical-dialectical materialist method and the psychodynamics of work, starting from the point of view of qualitative research, considering the historicity, relationships and perceptions of teachers who attend Basic Education in practice for more than five years in these institutions, which can give them the ability to make the relationship between their daily work and the changes that have occurred in society and to give meaning to their performance, following the changes in the educational process resulting from other demands.*

Keywords: *Teaching work. Suffering. Subjectivity. Mental health. Psychodynamics of work.*
