

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

FRANCILENE DO ROSÁRIO DE MATOS

A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO  
BÁSICA PÚBLICA A PARTIR DE SIGNIFICAÇÕES SOBRE O TRABALHO  
DOCENTE REFORMULADO PELAS POLÍTICAS DE VALORIZAÇÃO  
PROFISSIONAL

SÃO LUÍS  
2024

FRANCILENE DO ROSÁRIO DE MATOS

A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO  
BÁSICA PÚBLICA A PARTIR DE SIGNIFICAÇÕES SOBRE O TRABALHO  
DOCENTE REFORMULADO PELAS POLÍTICAS DE VALORIZAÇÃO  
PROFISSIONAL

Tese apresentada ao Programa de Pós-  
Graduação em Educação/Doutorado da  
Universidade Federal do Maranhão para  
obtenção do título de doutora em  
educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Maria Alice Melo

SÃO LUÍS  
2024

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).  
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Matos, Francilene do Rosário de.

A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOS PROFESSORES DA  
EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA A PARTIR DE SIGNIFICAÇÕES SOBRE O  
TRABALHO DOCENTE REFORMULADO PELAS POLÍTICAS DE  
VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL / Francilene do Rosário de Matos.  
- 2024.

211 f.

Orientador(a): Maria Alice Melo.

Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em  
Educação/ccso, Universidade Federal do Maranhão, São Luís,  
2024.

1. Educação Básica Pública. 2. Identidade  
Profissional Docente. 3. Trabalho Docente. 4.  
Valorização Docente. I. Melo, Maria Alice. II. Título.

FRANCILENE DO ROSÁRIO DE MATOS

A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO  
BÁSICA PÚBLICA A PARTIR DE SIGNIFICAÇÕES SOBRE O TRABALHO  
DOCENTE REFORMULADO PELAS POLÍTICAS DE VALORIZAÇÃO  
PROFISSIONAL

Tese apresentada ao Programa de Pós-  
Graduação em Educação/Doutorado da  
Universidade Federal do Maranhão para  
obtenção do título de doutora em  
educação.

Aprovada em: 18 / 03 /2024.

BANCA EXAMINADORA:

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Maria Alice Melo (Orientadora)  
Doutora em Educação  
(PPGE/UFMA)

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Ilma Vieira do Nascimento  
Doutora em Educação  
(PPGE/UFMA)

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Lélia Cristina Silveira de Moraes  
Doutora em Educação  
(PPGE/UFMA)

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Wanda Maria Junqueira de Aguiar  
Doutora em Educação  
(PPGE/PUC-SP)

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Livia Maria Fraga Vieira  
Doutora em Educação  
(PPGE/UFMG)

Àqueles que são minha prioridade mesmo em tempos tão desafiadores: minha filha, meu esposo e minha mãe. E àqueles que são minha maior saudade meu pai, meu sogro e minha sogra (*in memoriam*).

## AGRADECIMENTOS

Ser grata é ter a certeza de que ninguém faz nada sozinho, ainda que esteja em uma atividade solitária, pois além dos muitos aliados do presente, houve quem no passado pavimentasse o caminho que agora você percorre e aperfeiçoa. Portanto, por esse trabalho sou grata,

A Deus e toda a espiritualidade pela oportunidade, inspirações e assistências.

A minha filha e meu esposo pelo compartilhamento de sonhos e companheirismo na luta cotidiana.

Aos meus familiares e amigos pelo apoio e compreensão das minhas ausências.

A Universidade Federal do Maranhão por investir na minha formação, autorizando meu afastamento das atividades profissionais para cursar o doutorado.

Aos professores do curso de Licenciatura em Ciência Humanas do Campus UFMA-Pinheiro pelo apoio durante minha ausência das atividades profissionais.

Aos meus alunos de Licenciatura em Ciência Humanas do Campus UFMA-Pinheiro por me inspirarem a aprofundar o conhecimento sobre a docência na educação básica pública.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação da UFMA pelo precioso compartilhamento de seus conhecimentos e experiências.

À equipe que compõe a coordenação do Programa de Pós-graduação em Educação da UFMA pela atenção e comprometimento.

A minha orientadora Profa. Dra. Maria Alice Melo pela condução do meu percurso doutoral, em especial pelo seu respeito e tranquilidade.

Às professoras-membro das bancas de qualificação do projeto e qualificação da tese, Profa. Dra. Lélia de Moraes, Profa. Dra. Ilma do Nascimento, Profa. Dra. Dalila Oliveira, Profa. Dra. Lívia Vieira e Profa. Dra. Wanda de Aguiar pela disposição em contribuírem para o sucesso desse trabalho.

A Profa. Wanda de Aguiar, em especial, pela presteza em atender aos meus pedidos de esclarecimentos sobre a análise de dados por núcleo de significação.

Aos Programas de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPEl) e da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) por me admitirem como aluna-especial em disciplinas essenciais para compor o meu currículo de doutorado.

Aos colegas da Turma 1 de doutorado em educação do PPGE-UFMA pelo companheirismo acalentador e parcerias incondicionais, mesmo nos momentos difíceis da Pandemia Covid-19 e em meio a tantos outros desafios de uma primeira turma.

À Secretaria Municipal de Educação de Pinheiro-MA pelo apoio para o desenvolvimento da pesquisa de campo.

Às professoras do ensino fundamental anos finais da educação básica pública de Pinheiro-MA pela disposição, empenho e envolvimento na participação do grupo focal.

A minha irmã Andréa do Rosário, professora da educação básica a mais de 20 anos, pelas conversas inspiradoras e esclarecedoras e por tantas ajudas na revisão do texto.

Enfim, a todas as demais pessoas (e foram muitas) que acompanharam minha trajetória nesses últimos quatro anos e a seu modo contribuíram para que eu pudesse concluí-la.

Foi a sua inserção lúcida na realidade, na situação histórica, que a levou à crítica desta mesma situação e ao ímpeto de transformá-la. Assim, também é necessário que os oprimidos, que não se engajam na luta sem estar convencidos e, se não se engajam, retiram as condições para ela, cheguem, como sujeitos, e não como objetos, a este convencimento. É preciso que também se insiram criticamente na situação em que se encontram e de que se acham marcados.

FREIRE, Paulo. Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão. In: *Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra. 2011.

## RESUMO

Esta tese de doutorado em educação está vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Maranhão (PPGE/UFMA), especificamente à linha de pesquisa Instituições Educativas, Currículo, Formação e Trabalho Docente, ao grupo de pesquisa Escola, Currículo e Formação Docente e ao eixo investigativo Formação e Profissionalização Docente. Seu interesse nasceu dos resultados da pesquisa Trabalho Docente na Educação Básica em Pinheiro-MA, realizada entre 2017 e 2018, que sinalizaram a consciência dos professores sobre suas condições de trabalho e a possível relação entre essas condições e as últimas medidas que remodelaram a educação brasileira. Sob esse pressuposto, admitiu-se como hipótese que as atuais políticas públicas de valorização profissional impactam na organização e desenvolvimento do trabalho dos professores, gerando instabilidades e incertezas que dificultam a percepção crítica da sua realidade e da constituição de sua identidade profissional. Sendo estabelecido como objetivo da pesquisa: analisar a constituição da identidade profissional dos professores do ensino fundamental da educação básica pública, considerando sua relação com as determinações das políticas de valorização profissional sobre o trabalho docente. A pesquisa assumiu como método o materialismo histórico-dialético, tendo como ponto de partida a contextualização do objeto a partir do reconhecimento do estado da questão sobre o trabalho docente na educação básica pública brasileira remodelado pelas reformas educacionais, tendo como fonte pesquisas acadêmicas, apresentadas em forma de tese e inseridas no Catálogo de Teses da CAPES entre 2016 e 2020. Em seguida, foram realizadas revisões bibliográficas sobre duas categorias teóricas: a categoria trabalho docente, com o auxílio dos estudos de ADRIÃO (2020, 2022); ANTUNES (2006, 2020); ARROYO (2014); BALL (2020); BOURDIEU (1998); BRAVERMAN (1987); CHESNAIS (1996); DUARTE (2010); ENGELS (1999); EVANGELISTA (2006, 2014); FREITAS (2014, 2018); FRIGOTTO (1997, 2015); HARVEY (2008); HOBBS (2015); HYPÓLITO (2012); MARX (1996); MÉSZÁROS (2011); OLIVEIRA (2004, 2017, 2019, 2020); POCHMANN (2020); SAVIANI (2005); SHIROMA (2006, 2016); TARDIF (2014), entre outros. E a categoria identidade profissional docente, por meio dos escritos de ARROYO (2013); BAUMAN (2005); DUBAR (2009); DUBET (2006); LAWN (2001) e; GARCIA (2005; 2010). Por fim, foi desenvolvida uma pesquisa de campo, a partir da técnica de grupo focal para captação de expressões de professores do ensino fundamental anos finais da educação básica do município de Pinheiro-MA sobre trabalho docente e sua relação com a constituição da identidade profissional docente. Com a aplicação do procedimento metodológico de análise de dados por núcleos de significação foi reconhecida a relação entre as políticas públicas de valorização docente que remodelaram o trabalho docente e a constituição da identidade profissional dos professores, constatando-se como consequência dessa relação o comprometimento do caráter intelectual, autônomo, colegiado e progressista da profissão docente.

**Palavras-chave:** Educação Básica Pública. Valorização Docente. Trabalho Docente. Identidade Profissional Docente.

## ABSTRACT

This doctoral dissertation in education is linked to the Postgraduate Education Program at the Federal University of Maranhão (PPGE/UFMA), more specifically to a line of research in the field of Educational Institutions, Curriculum, Teacher Training Program and Teaching Work, to the School research group, Curriculum and Teacher Training Program associated to axis investigations Training and Teacher Professional development. The outcome of interest was based on the data collected in the research Teachers Working in Basic Education in Pinheiro-MA, which was conducted in the years 2017 and 2018, highlighted teachers' awareness of their working conditions and the possible relationship between these conditions and the latest measures that have reshaped Brazilian education. Under this assumption, the current public policies for professional development were admitted as hypotheses that impact the organization and development of teachers' performance at work, generating instabilities and uncertainties that make difficult the critical perception of their reality and the constitution of their professional identity. The research objective focused on analyzing the constitution of the professional identity of elementary school teachers in public basic education, considering the policies in relation to the teacher appreciation. The research opted for the adoption of the historical-dialectical materialism as its method, using as a starting point the contextualization of the object based on the recognition of the state in relation to the teacher's working condition remodeled by educational reforms, which used researches as academic sources, presented in the dissertation form and included into the CAPES Catalog from 2016 to 2020. In addition, bibliographical reviews were carried out on two theoretical categories: the teaching work category, with the help of studies by ADRIÃO (2020, 2022); ANTUNES (2006, 2020); ARROYO (2014); BALL (2020); BOURDIEU (1998); BRAVERMAN (1987); CHESNAIS (1996); DUARTE (2010); ENGELS (1999); EVANGELIST (2006, 2014); FREITAS (2014, 2018); FRIGOTTO (1997, 2015); HARVEY (2008); HOBBS (2015); HYPÓLITO (2012); MARX (1996); MÉSZÁROS (2011); OLIVEIRA (2004, 2017, 2019, 2020); POCHMANN (2020); SAVIANI (2005); SHIROMA (2006, 2016); TARDIF (2014), among others. And the category of teacher's professional identity, most writings relied on ARROYO (2013); BAUMAN (2005); DUBAR (2009); DUBET (2006); LAWN (2001), and; GARCIA (2005; 2010). Therefore, a field research was developed using the focus group technique to capture the expressions from elementary school teachers in the final years of basic education in the city of Pinheiro-MA about teaching work and its relationship with the constitution of professional identity of teachers. With the application of the data analysis methods by meaning nuclei, it was recognized the relationship between public policies as an instrument for teachers appreciation that remodeled the teaching work and the constitution of the teacher's professional identity, as a consequence of this relationship, it became evident the compromise of intellectual and autonomous nature, traditional and progressive to profession teacher.

**Keywords:** Public Basic Education. Teacher Appreciation. Teaching Work. Teaching Professional Identity.

## RESUMEN

Esta tesis doctoral en educación está vinculada al Programa de Postgrado en Educación de la Universidad Federal de Maranhão (PPGE/UFMA), específicamente a la línea de investigación Instituciones Educativas, Currículo, Formación y Trabajo Docente, al grupo de investigación Escuela, Currículo y Formación del Docente y el eje investigativo de la Formación y Profesionalización Docente. El interés surgió de los resultados de la investigación sobre el Trabajo Docente en la Educación Básica en Pinheiro-MA, realizada entre 2017 y 2018, que destacó la conciencia de los docentes sobre sus condiciones de trabajo y la posible relación entre esas condiciones y las últimas medidas que han remodelado Educación brasileña. Bajo este supuesto, se asumió como hipótesis que las políticas públicas actuales de desarrollo profesional impactan en la organización y desarrollo del trabajo docente, generando inestabilidades e incertidumbres que dificultan la percepción crítica de su realidad y la constitución de su identidad profesional. El objetivo de la investigación fue analizar la constitución de la identidad profesional de los docentes de educación básica de la educación básica pública, considerando su relación con las determinaciones de las políticas de desarrollo profesional en la labor docente. La investigación adoptó como método el materialismo histórico-dialéctico, tomando como punto de partida la contextualización del objeto a partir del reconocimiento del estado de la cuestión del trabajo docente en la educación básica pública brasileña remodelada por las reformas educativas, teniendo como fuente la investigación académica, presentados en forma de tesis e insertado en el Catálogo de Tesis de la CAPES entre 2016 y 2020. Luego, se realizaron revisiones bibliográficas sobre dos categorías teóricas: la categoría trabajo docente, con ayuda de estudios de ADRIÃO (2020, 2022); ANTUNES (2006, 2020); ARROYO (2014); BOLA (2020); BOURDIEU (1998); BRAVEMAN (1987); CHESNAIS (1996); DUARTE (2010); INGLES (1999); EVANGELISTA (2006, 2014); FREITAS (2014, 2018); FRIGOTTO (1997, 2015); HARVEY (2008); HOBBSBAWM (2015); HIPÓLITO (2012); MARX (1996); MÉSZÁROS (2011); OLIVEIRA (2004, 2017, 2019, 2020); POCHMANN (2020); SAVIANI (2005); SHIROMA (2006, 2016); TARDIF (2014), entre otros. Y la categoría identidad profesional docente, a través de los escritos de ARROYO (2013); BAUMAN (2005); DÚBAR (2009); DUBET (2006); CÉSPED (2001) y; GARCÍA (2005; 2010). Finalmente, se desarrolló una investigación de campo utilizando la técnica de grupos focales para captar las expresiones de profesores de educación básica de los últimos años de educación básica de la ciudad de Pinheiro-MA sobre el trabajo docente y su relación con la constitución de la identidad profesional docente. Con la aplicación del procedimiento metodológico de análisis de datos por núcleos de significado, se reconoció la relación entre las políticas públicas de valorización docente que remodelaron el quehacer docente y la constitución de la identidad profesional de los docentes, y como consecuencia de esta relación el dificultad de desarrollo del perfil docente intelectual, autónoma, colegiada y progresista.

**Palabras clave:** Educación Básica Pública. Valorización del maestro. Trabajo Docente. Identidad profesional docente.

## LISTA DE QUADROS

|             |                                                                    |     |
|-------------|--------------------------------------------------------------------|-----|
| Quadro 1 -  | Teses de doutorado selecionadas para pesquisa .....                | 26  |
| Quadro 2 -  | Área de concentração ou linha de pesquisas que a tese se vincula . | 28  |
| Quadro 3 -  | Estratégias de análise dos dados nas teses pesquisadas .....       | 35  |
| Quadro 4 -  | Autores mais citados nas teses pesquisadas .....                   | 37  |
| Quadro 5 -  | Categorias de perguntas do questionário .....                      | 140 |
| Quadro 6 -  | Indicadores do Núcleo de Significação 1 .....                      | 153 |
| Quadro 7 -  | Indicadores do Núcleo de Significação 2 .....                      | 158 |
| Quadro 8 -  | Indicadores do Núcleo de Significação 3 .....                      | 163 |
| Quadro 9 -  | Indicadores do Núcleo de Significação 4 .....                      | 169 |
| Quadro 10 - | Indicadores do Núcleo de Significação 5 .....                      | 174 |

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

|            |                                                                        |     |
|------------|------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 1 - | Distribuição territorial das instituições origem das teses pesquisadas | 28  |
| Figura 2 - | Diagrama da análise internúcleos .....                                 | 179 |

## LISTA DE GRÁFICOS

|             |                                                                              |    |
|-------------|------------------------------------------------------------------------------|----|
| Gráfico 1 - | Incidência de cada aspecto nas questões-problema das teses pesquisadas ..... | 30 |
| Gráfico 2 - | Distribuição das teses pela tipologia de pesquisa por objetivo .....         | 31 |
| Gráfico 3 - | Frequência das categorias de pesquisa entre as teses selecionadas            | 32 |
| Gráfico 4 - | Identificação teórico-metodológica das teses pesquisadas .....               | 32 |
| Gráfico 5 - | Procedimentos e técnicas aplicadas nas teses pesquisadas .....               | 33 |
| Gráfico 6 - | Sujeitos das pesquisas selecionadas .....                                    | 34 |
| Gráfico 7 - | Frequência dos tipos de percursos das estrutura das teses pesquisadas .....  | 36 |

## LISTA DE SIGLAS

|             |   |                                                                                   |
|-------------|---|-----------------------------------------------------------------------------------|
| AEE         | - | Atendimento Educacional Especializado                                             |
| ANFOPE      | - | Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação                   |
| BM          | - | Banco Mundial                                                                     |
| BNCC        | - | Base Nacional Comum Curricular                                                    |
| BPC         | - | Benefício de Prestação Continuada                                                 |
| CAPES       | - | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior                       |
| CEE-SP      | - | Conselho Estadual de Educação de São Paulo                                        |
| CNE         | - | Conselho Nacional de Educação                                                     |
| CNTE        | - | Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação                               |
| EBTT        | - | Ensino Básico, Técnico e Tecnológico                                              |
| EJA         | - | Educação de Jovens e Adultos                                                      |
| EPT         | - | Educação Profissional Técnica                                                     |
| GESTRADO    | - | Grupo de Estudos em Políticas Educacionais e Trabalho Docente                     |
| IBGE        | - | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística                                   |
| Ideb        | - | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica                                      |
| IDHM        | - | Índice de Desenvolvimento Humano Municipal                                        |
| IES         | - | Instituição de Ensino Superior                                                    |
| IFs         | - | Institutos Federais                                                               |
| ISMART      | - | Instituto Social para Motivar, Apoiar e Reconhecer Talentos                       |
| LDBEN       | - | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional                                    |
| MBNC        | - | Movimento pela Base Nacional Comum                                                |
| MS          | - | Magistério Superior                                                               |
| NGP         | - | Nova Gestão Pública                                                               |
| OCDE        | - | Cooperação e Desenvolvimento Econômico                                            |
| OIT         | - | Organização Internacional do Trabalho                                             |
| ONGs        | - | Organizações Não-Governamentais                                                   |
| PARFOR      | - | Plano Nacional de Formação de Professores                                         |
| PCDs        | - | Pessoas com Deficiência                                                           |
| PDE         | - | Plano de Desenvolvimento da Educação                                              |
| Pisa        | - | Programa Internacional de Avaliação de Estudantes                                 |
| PNE         | - | Plano Nacional de Educação                                                        |
| PNLD        | - | Programa Nacional do Livro Didático                                               |
| PNUD        | - | Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento                                 |
| PPGE        | - | Programa de Pós-Graduação em Educação                                             |
| PT          | - | Partido dos Trabalhadores                                                         |
| PUC-SP      | - | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo                                     |
| RSC         | - | Reconhecimento de Saberes e Competências                                          |
| SAEB        | - | Sistema de Avaliação da Educação Básica                                           |
| SARESP      | - | Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo                 |
| SEMED       | - | Secretaria Municipal de Educação                                                  |
| SENAC       | - | Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial                                        |
| SINPROSEMPI | - | Sindicato dos Professores e Servidores da Educação Municipal de Pinheiro          |
| SINTEPP     | - | Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação Pública do Estado do Pará |
| TCLE        | - | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido                                        |
| TICs        | - | Tecnologias da Comunicação e Informação                                           |
| TPE         | - | Todos Pela Educação                                                               |
| UFMA        | - | Universidade Federal do Maranhão                                                  |
| UFMG        | - | Universidade Federal de Minas Gerais                                              |
| UFPB        | - | Universidade Federal da Paraíba                                                   |
| UNESCO      | - | Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura                    |
| UNICEF      | - | Fundo das Nações Unidas para a Infância                                           |

## SUMÁRIO

|          |                                                                                                                                               |            |
|----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>1</b> | <b>INTRODUÇÃO .....</b>                                                                                                                       | <b>15</b>  |
| <b>2</b> | <b>O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA<br/>BRASILEIRA REMODELADO PELAS REFORMAS EDUCACIONAIS .....</b>                              | <b>22</b>  |
| 2.1      | Por que e como identificar o estado dessa questão .....                                                                                       | 22         |
| 2.2      | Descrição das teses pesquisadas .....                                                                                                         | 25         |
| 2.3      | Destaques das considerações dos autores sobre os resultados de suas pesquisas .....                                                           | 38         |
| 2.4      | Conclusões sobre o estado da questão a partir dos achados da pesquisa .....                                                                   | 48         |
| <b>3</b> | <b>ELEMENTOS SÓCIO-HISTÓRICOS CONSTITUINTES DO ATUAL<br/>TRABALHO DOCENTE .....</b>                                                           | <b>52</b>  |
| 3.1      | Da natureza ontológica do trabalho humanizador ao estranhamento do trabalho<br>na sociedade capitalista .....                                 | 52         |
| 3.2      | O trabalho no sistema capitalista e suas adequações no regime de<br>especialização e acumulação flexível .....                                | 57         |
| 3.3      | A educação pública no projeto de desenvolvimento capitalista .....                                                                            | 67         |
| 3.4      | O trabalho docente na atual educação pública brasileira: tensionamentos e<br>dilemas .....                                                    | 79         |
| <b>4</b> | <b>A CRISE DAS IDENTIDADES PROFISSIONAIS E OS DESAFIOS DA<br/>IDENTIDADE DOCENTE .....</b>                                                    | <b>94</b>  |
| 4.1      | A decadência do programa institucional .....                                                                                                  | 94         |
| 4.2      | A crise das identidades numa sociedade fluida .....                                                                                           | 105        |
| 4.3      | Dilemas da identidade profissional docente .....                                                                                              | 124        |
| <b>5</b> | <b>A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DE<br/>PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA .....</b>                                          | <b>137</b> |
| 5.1      | Reconhecimento do campo, do contexto e do perfil dos sujeitos da pesquisa .....                                                               | 137        |
| 5.2      | Técnica e instrumentos da pesquisa de campo .....                                                                                             | 145        |
| 5.3      | Procedimento teórico-metodológico de análise dos dados – Núcleo de<br>Significação .....                                                      | 148        |
| 5.4      | Análises dos núcleos de significação sobre trabalho docente .....                                                                             | 153        |
| 5.5      | Análise internúcleos de significações sobre o trabalho docente constituintes da<br>identidade dos professores da educação básica pública..... | 179        |
| <b>6</b> | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>                                                                                                             | <b>184</b> |
|          | <b>REFERÊNCIAS .....</b>                                                                                                                      | <b>189</b> |
|          | <b>Apêndice I – Anuência do Campo Empírico – SEMED-Pinheiro .....</b>                                                                         | <b>197</b> |
|          | <b>Apêndice II – Grupo Focal – Questionário de Sondagem .....</b>                                                                             | <b>198</b> |
|          | <b>Apêndice III – Grupo Focal – Roteiro .....</b>                                                                                             | <b>199</b> |
|          | <b>Apêndice IV – Modelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....</b>                                                                  | <b>201</b> |
|          | <b>Apêndice V – Pré-indicadores e Indicadores .....</b>                                                                                       | <b>203</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho consiste no texto da tese intitulada “A constituição da identidade dos professores da educação básica pública a partir de significações sobre o trabalho docente reformulado pelas políticas de valorização profissional”, vinculada ao Doutorado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Maranhão (PPGE/UFMA), especificamente à linha de pesquisa Instituições Educativas, Currículo, Formação e Trabalho Docente, ao grupo de pesquisa Escola, Currículo e Formação Docente e ao eixo investigativo Formação e Profissionalização Docente.

O propósito do trabalho foi desenvolver uma investigação de caráter qualitativo sobre aspectos sinalizados pela pesquisa Trabalho Docente na Educação Básica em Pinheiro-MA, realizada entre 2017 e 2018 pelo grupo de estudo e pesquisa Formação e Trabalho Docente da UFMA-Pinheiro. Por essa pesquisa foi possível atestar a consciência dos professores sobre suas condições de trabalho, assim como estabelecer uma estreita relação de consequência dessas condições com as medidas educacionais que vêm delineando a educação brasileira.

Considerando se tratar de um trabalho de caráter descritivo e revelador da realidade em que os professores desenvolviam seu trabalho, essa primeira pesquisa tornou-se elemento problematizador do estudo ora apresentado. Sendo utilizados alguns dos seus resultados na seção 5 dessa tese para contextualizar o campo empírico, também o município de Pinheiro-MA, e caracterizar os sujeitos da pesquisa, oferecendo subsídios para melhor compreensão das informações coletadas.

As medidas provenientes das reformas educacionais que o Estado brasileiro vem implantando atingem diretamente os docentes, dando pouca ou nenhuma contribuição para a melhoria de sua condição de trabalho, o que possivelmente pode refletir na constituição da identidade desses profissionais.

Essa inferência justificou o interesse do estudo sobre a relação entre as políticas públicas de valorização profissional (formação inicial e continuada, condições de trabalho, carreira e remuneração) e a organização e desenvolvimento do trabalho docente. Tendo como perspectiva que tal relação intervém na constituição da identidade profissional dos professores da educação básica pública.

Para a estrutura e desenvolvimento do estudo investigativo, tomou-se como fundamentação metodológica o Materialismo Histórico-Dialético, objetivando o alcance

do conhecimento concreto da realidade, a partir da abstração da sua dinâmica, em especial das relações dialéticas dos sujeitos e suas mediações.

Atentando-se também à categoria da relação dialética entre as partes e a totalidade dessa realidade, observou-se o atual contexto brasileiro, considerando-o resultado de um processo de reestruturação, que se intensificou entre o fim do século XX e início do século XXI por meio de reformas educacionais que incorporaram à educação conceitos e estratégias mercantis e empresariais.

Sob esses preceitos, admitiu-se como hipótese que as atuais políticas públicas de valorização profissional impactam incisivamente na organização e desenvolvimento do trabalho dos professores, gerando um clima de instabilidade e incertezas que dificulta a percepção crítica da sua realidade e da constituição da sua identidade profissional.

Nessa perspectiva, elegeu-se como questão problema da pesquisa: Como os professores da educação básica pública estão constituindo sua identidade profissional, considerando os determinantes das políticas de valorização profissional sobre o trabalho docente?

No sentido de responder a essa indagação, foi estabelecido como objetivo geral da tese: Analisar a constituição da identidade profissional dos professores do ensino fundamental da educação básica pública, considerando sua relação com as determinações das políticas de valorização profissional sobre o trabalho docente.

E como objetivos específicos para o desenvolvimento da pesquisa, definiu-se: a) Identificar repercussões das políticas educacionais de valorização profissional dos professores da educação básica pública sobre o trabalho docente; b) Compreender os fundamentos sócio-históricos e teóricos do trabalho docente que refletem no desenvolvimento do ofício de professor; c) Conhecer o complexo envolvido no processo de constituição da identidade profissional, em especial da identidade profissional docente; d) Reconhecer as significações sobre o trabalho docente, que constituem a identidade profissional dos professores do ensino fundamental da educação básica pública brasileira, a partir da expressão dos docentes do município de Pinheiro-MA.

A pesquisa partiu do levantamento do estado da questão sobre o trabalho docente na educação básica pública brasileira, remodelado pelas reformas educacionais, que se encontra descrito na seção 2 dessa tese e serviu de subsídio para a contextualização da realidade sobre a qual o restante do trabalho foi desenvolvido.

Foram utilizadas como fonte do estado da questão teses de doutorado inseridas no Catálogo de Tese da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível

Superior (CAPES) entre os anos de 2016 e 2020, selecionadas inicialmente pelos descritores “trabalho docente” e “reformas educacionais”.

Após a descrição analítica das teses selecionadas, atentou-se para as considerações dos autores das teses sobre seus achados, assumindo-as como fundamento da construção do estado da questão, que oportunizou a compreensão sobre as políticas educacionais de valorização profissional dos professores da educação básica em vigor e suas repercussões sobre o trabalho docente.

O estado da questão evidenciou que as adversidades do trabalho docente foram intensificadas com o implemento de medidas gerencialistas sobre as políticas públicas educacionais. Destacando-se aquelas que instituíram o caráter privatista aos planos de carreira e remuneração; precarizaram a formação inicial e continuada; expandiram e democratizaram o acesso à educação sem os devidos investimentos e; implantaram um sistema de avaliação externa censitária e classificatória. Também emergiram como fatores prejudiciais a não efetividade de regulamentações das políticas públicas de valorização profissional e o enfraquecimento do movimento sindical.

Em seguida foram produzidas revisões bibliográficas acerca de duas categorias consideradas fundantes da pesquisa, eleitas como essenciais para o alcance do seu objetivo: a categoria trabalho docente e a categoria identidade profissional docente.

A revisão bibliográfica sobre trabalho docente deu origem à seção 3 da tese e utilizou como fonte de pesquisa obras de autores como: Karl Marx (1996), Friedrich Engel (1999), István Mészáros (2011), Harry Braverman (1987), Ricardo Antunes (2006, 2020), Eric Hobsbawm (2015), Dermeval Saviani (2005), David Harvey (2008), François Chesnais (1996), Pierre Bourdieu (1998), Stephen Ball (2020), Gaudêncio Frigotto (1997, 2015), Olinda Evangelista (2006, 2014), Luiz Carlos de Freitas (2014, 2018), Márcio Pochman (2020), Theresa Adrião (2020, 2022), Eneida Shiroma (2006, 2016), Maurice Tardif (2014), Miguel Arroyo (2014), Newton Duarte (2010), Dalila Oliveira (2004, 2017, 2019, 2020), Álvaro Hypólito (2005, 2012), dentre outros.

A revisão começou com a trajetória do trabalho desde sua natureza ontológica de caráter humanizador na relação com o meio, até seu estranhamento na sociedade capitalista. Prosseguindo o estudo aprofundou o entendimento sobre o trabalho no sistema capitalista, com destaque às adequações que ele sofreu para corresponder ao regime de especialização e acumulação flexível.

Para o alcance da compreensão sobre o trabalho docente notou-se ser necessário o reconhecimento da posição da educação pública no projeto de reestruturação

neoliberal do capitalismo. Por meio do qual foram identificadas posições estratégicas em três frentes: para a inserção dos países em desenvolvimento na economia global; como segmento do setor de serviço com potencial de exploração econômica e; para alívio da pobreza estrutural.

A partir de todo esse referencial teórico buscou-se elucidar pontos nevrálgicos do trabalho docente na atual educação pública brasileira, com destaque para as relações dialéticas entre: o trabalho codificado (burocrático, prescrito, formal) e o trabalho não codificado (contingencial, implícito, informal); a complexidade do ato educativo e o pragmatismo exigido à atividade docente; o discurso de supervalorização e responsabilização dos professores e as precárias condições de trabalho e; a modernização imposta pelos recursos tecnológicos e a exigência da racionalização da educação. Sob as análises desses tensionamentos foram prospectados dilemas que deram origem a questionamentos basilares para a continuidade do estudo, sobretudo, no que se refere à estruturação da pesquisa de campo

A revisão bibliográfica sobre a categoria identidade profissional docente compôs a seção 4 da tese, tendo sido construída a partir dos estudos publicados pelos cientistas sociais: François Dubet (2006), Claude Dubar (2009), Zigmund Bauman (2005), Martin Lawn (2001), Miguel Arroyo (2013) e mais alguns outros.

Para contextualizar a crise social e a busca por sua reorganização recorreu-se ao estudo de Dubet (2006) sobre o declínio dos programas institucionais na ótica do trabalho sobre os outros, considerados como princípios universais que pairam acima da diversidade de grupos e classes e dos conflitos de interesses.

Para o autor, a decadência dos programas institucionais se deu pelo agravamento de suas contradições e a dificuldade em lidar com a força das subjetividades impostas pela sociedade pós-moderna. Situação que gerou uma crise social ainda em busca de alternativas que amenizem suas consequências, pelo que o Dubet (2006) indica não haver saída que não esteja atrelada à democracia.

Adentrando no estudo sobre a crise das identidades, Dubar (2009) ofereceu a compreensão sobre as mutações dos vínculos sociais sobre as identidades, que se tornaram insuficientes frente à quebra do senso comum, a discordância entre o significado das situações e os papéis que se deve assumir.

Para o autor, a sociedade vem adequando formas identitárias, porém sem uma alternativa universalmente legítima. Sobre a crise das identidades profissionais Dubar (2009) destaca aspectos socioeconômicos e tecnológicos e seus efeitos sobre os

trabalhadores, que desestabilizaram as antigas identidades, fragilizaram a percepção da relação de poder e a luta de classe e precarizaram as condições de trabalho. Por fim, ele reflete sobre a possibilidade da identidade profissional manter-se no futuro como identidade de crise e identidade em crise.

Com a análise de Bauman (2005) pode-se vislumbrar a identidade na sociedade global, multicultural e fluida, constatando seu processo ambivalente, dinâmico e desafiador. A volatilidade e deliberação comuns à identidade e ao pertencimento, segundo o autor, só entram em crise quando não há mais forças interessadas em ocultar sua condição precária, frágil, provisória e inconclusa.

Bauman (2005) traz à tona a desigualdade do processo de identificação entre os livres para escolher, os que se condicionam às opções apresentadas e aqueles que a recebem por imposição. Ele destaca que num ambiente fluido não há como saber o que e quando virá, sendo melhor preparar-se para muitas possibilidades. E enuncia a angústia gerada pela dúvida entre o desejo de assumir uma identidade e o temor de ficar preso a ela, assim como, pela recusa ao engajamento, quando se decide viver a diversidade.

No sentido de estreitar o entendimento sobre a identidade profissional docente foram acessadas as observações de Lawn (2001) sobre a produção de identidades para e pelos professores do ensino público, que ressalta a contradição entre a importância que lhe é dada na proposta educativa e o tratamento recebido como sujeito das políticas públicas. O autor destaca também o caráter flexível da identidade dos professores, que possibilita sua manipulação, como ocorrido nas mudanças arquitetadas pela política de reformas econômicas e sociais.

Por meio do discurso, regulamentações e *desing*, afirma Lawn (2001) estrutura-se e reestrutura-se o trabalho docente. E pela possibilidade de haver profissionais avesso às determinações são instituídas estratégias de policiamento de fronteiras. Ele destaca, ainda, que as práticas de gestão e controle fazem com que a construção e manutenção da nova identidade oficial do professor se dê menos em âmbito nacional e mais no espaço de atuação dos professores, a escola.

Para alcançar elementos da dinâmica do trabalho docente que se relacionam com a identidade profissional do professor foram trazidas algumas ponderações de Arroyo (2013) sobre a crise da identidade profissional docente no contexto das disputas curriculares. O que ele considera, por seu caráter impositivo, se tratar mais uma crise de conformação de novas identidades, que se estende à escola, didática, currículo e outras dimensões do processo educativo.

Arroyo (2013) enuncia que o desinteresse na educação plena, substituída pela pressão por resultados nos exames, entra em contradição direta com as demandas dos educados pelo direito à educação, agravadas pela realidade desumanizante que eles enfrentam. Como agente do processo educativo, o professor se vê em meio a acirrada disputa entre a identidade educadora e a identidade reducionista.

Por conseguinte, de posse de todo esse arcabouço teórico, desenvolveu-se a investigação das significações sobre trabalho docente que constituem a identidade profissional dos professores da educação básica, da qual foi produzida a seção 5 da tese. Para tanto, realizou-se uma pesquisa de campo, com a aplicação da técnica de grupo focal, com a participação de seis professoras do ensino fundamental anos finais do município de Pinheiro-MA.

As professoras, consideradas sujeitos da pesquisa, trouxeram para o grupo focal a mesma variedade de características identificadas na pesquisa realizada anteriormente, sendo: duas professoras-veteranas, entre 40 e 49 anos, mais de vinte anos de docência, concursadas, lotadas na sede do município, responsáveis por disciplinas de alta carga-horária e pós-graduadas; uma professora-experiente, com idade entre 30 e 39 anos, com mais de dez anos de docência, ainda em situação de contratação temporária, atuando na sede, ministra disciplinas de menor carga-horária e tem pós-graduação e; três professoras-iniciantes, entre 20 e 29 anos, nas primeiras experiências, entre um e dois anos de atuação, contratadas temporárias, responsáveis por disciplinas de menor carga-horária, atuam nas escolas da sede e dos polos (zona rural) e dispõem somente de graduação.

Para a captação das expressões das professoras sobre o trabalho docente e sua relação com a constituição da identidade profissional dos professores, o roteiro do grupo focal teve como orientação os questionamentos advindos dos dilemas identificados na revisão bibliográfica da categoria trabalho docente.

O material produzido durante as duas sessões do grupo focal foi devidamente transcrito e, posteriormente aplicado o procedimento metodológico de análise dos dados por núcleos de significação, elaborado, aplicado e aperfeiçoado desde 2006 pela Profa. Dra. Wanda Maria de Aguiar em seu grupo de pesquisa na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

O procedimento metodológico de análise de dados por núcleo de significação fundamenta-se na perspectiva histórico-dialética e nos estudos de Lev Vigotsky sobre linguagem, no intuito de instrumentalizar pesquisadores no processo de apreensão de

sentidos e significados constituídos pelos sujeitos frente à realidade pesquisada (AGUIAR; OZELLA, 2013).

O desenvolvimento da análise por núcleos de significações aconteceu por meio das etapas: a) leituras flutuantes e recorrentes do material transcrito; b) identificação das palavras com significado (pré-indicadores); c) agrupamento dos pré-indicadores em indicadores; d) articulação dos indicadores para a constituição dos núcleos de significação e; e) análise intranúcleo com avanço para análise internúcleos.

A partir da articulação das expressões das professoras do ensino fundamental anos finais da educação básica que participaram da pesquisa foram construídos cinco núcleos de significação sobre trabalho docente, a saber:

NS1 - Do descrédito à potência do trabalho docente: contraditório processo de constituição da identidade dos professores, mediado pela afetividade.

NS2 - Formação e prática docente fatores determinantes, porém, negligenciados no processo de constituição da identidade docente.

NS3 - A constituição da identidade docente no contexto de subordinação as péssimas condições e a perda do controle e autonomia do trabalho, assegurada pela precária relação de trabalho.

NS4 - A decorrência do enfrentamento dos desafios da democratização do acesso à educação no processo de constituição da identidade docente.

NS5 - A constituição da identidade docente em meio à contraposição do isolamento profissional e da importância da coletividade, gerada pela modernização tecnológica e pressão sobre o trabalho dos professores.

No sentido de reconhecer a realidade concreta dos professores, a análise internúcleos, ou seja, a articulação entre os núcleos de significação construídos, proporcionou a leitura da relação entre a realidade do trabalho docente e a constituição da identidade profissional do professor, na perspectiva do caráter intelectual, autônomo, colegiado e progressista da docência. Como propositura foram sinalizados movimentos individuais, colegiados e institucionais como formas de resistência e enfrentamento aos desafios atuais e futuros da profissão docente.

Assim, as quatro próximas seções que se seguem a essa introdução trazem com maiores detalhes os resultados de toda a pesquisa realizada e, por fim, são apresentadas as considerações finais sobre o trabalho. Estão disponíveis, ainda, as referências bibliográficas que subsidiaram o trabalho e mais cinco apêndices referentes aos materiais produzidos para e na realização da pesquisa de campo.

## **2 O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA BRASILEIRA REMODELADO PELAS REFORMAS EDUCACIONAIS**

A partir dos elementos estruturantes da pesquisa tais como questão problema, hipótese e objetivos, traçou-se como interesse dessa seção identificar as políticas educacionais de valorização profissional dos professores da educação básica pública brasileira, relacionadas com a formação inicial e continuada, as condições de trabalho, a carreira e a remuneração, dando o devido destaque à sua relação com a organização e o desenvolvimento do trabalho do professor.

Para viabilizar a elaboração foi desenvolvida a metodologia de pesquisa estado da questão e utilizados como fontes de tipo secundária pesquisas acadêmicas desenvolvidas em curso de doutorado, apresentadas em forma de teses e inseridas no Catálogo de Teses da CAPES entre 2016 e 2020.

O trabalho foi iniciado pela apropriação da metodologia de pesquisa, seguido da seleção do material a ser utilizado. Posteriormente, buscou-se sistematizar e analisar o material, a partir de suas principais características. Tal procedimento além de proporcionar a identificação de indicadores da questão, oportunizou a consolidação do conhecimento sobre esse nível de pesquisa acadêmica, contribuindo assim para a estruturação e organização da tese ora apresentada.

Em seguida, foram destacadas as análises dos pesquisadores sobre seus objetos de pesquisa, as quais subsidiaram a conclusão sobre o estado da questão investigada. E, assim, a partir desse reconhecimento foi possível alcançar uma melhor compreensão sobre as repercussões das políticas educacionais de valorização profissional dos professores da educação básica pública sobre o trabalho docente, o que serviu de base para as análises subsequentes realizadas durante o restante desse estudo.

### **2.1 Por que e como identificar o estado dessa questão**

As medidas decorrentes das reformas que o Estado brasileiro implantou a partir da última década do século XX para alinhar o país ao movimento global de modernização chocaram-se com os déficits do sistema educacional, gerando problemas novos e agravando outros já existentes, cotidianamente enfrentados pelos profissionais da educação, em especial, pelos professores.

Os docentes passaram a ser cobrados a terem novos saberes e práticas, a cumprirem novos papéis e serem responsáveis pela produtividade dos educandos. Sobre esses aspectos Oliveira (2004, p. 1132) descreve que desde os anos de 1990 o movimento de reformas nos países da América Latina promoveu alterações na organização e gestão escolar, por meio de novas regulações das políticas educacionais, resultando em uma reestruturação do trabalho docente, chegando a alterar sua natureza e definição.

A autora esclarece que o trabalho docente não se restringe mais às atividades em sala de aula, abrange agora a gestão da escola, o planejamento, a elaboração de projetos, a discussão coletiva do currículo e as avaliações. Essa ampliação modifica a compreensão da realidade e, conseqüentemente, torna as análises mais complexas, demandando novos enfoques teórico-metodológicos. Nesse sentido, muitos estudos, na atualidade, têm como objeto a profissão docente. (OLIVEIRA, 2004, p. 1132).

As conseqüências das reformas sobre o trabalho dos professores podem ser compreendidas como fruto de uma política incongruente, em que, de um lado, discursos e documentos oficiais exaltam a importância estratégica do trabalho docente para a modernização da nação e, de outro lado, medidas promovem formação limitada, relações de trabalho flexíveis e precárias, redução da autonomia pedagógica, responsabilização dos resultados, além da gestão e controle por mérito e competitividade.

Ou seja, medidas depreciativas que reduzem a capacidade dos professores impossibilitando-os, ainda mais, de corresponder às expectativas impostas. O que colabora para a construção de um senso comum do estereótipo docente como despreparado, preguiçoso, irresponsável, enfim, como o principal culpado pelo país não avançar nos índices educacionais.

Para Charlot (2008, p. 23), o balanço entre herói e vítima do sistema educacional tem efeito estrutural de amplitude variada de acordo com o quanto o professor se sente amparado pela sociedade e pela instituição escolar. A ponto que, quando abandonado e até criticado, esse balanço torna-se um marco da instabilidade de sua identidade profissional e social.

Nesse contexto, é compreensível o interesse em identificar as políticas educacionais de valorização profissional dos professores da educação básica pública que repercutem sobre o trabalho docente. Para tanto, recorreu-se a uma pesquisa que pudesse expor a remodelagem do trabalho docente na educação básica pública a partir da reestruturação do sistema educacional brasileiro, desencadeada pelo processo de reformas que o país foi submetido desde o final do século XX.

O procedimento metodológico aplicado foi estado da questão, conforme Nóbrega-Therrien e Therrien (2010, p. 34), trata-se de um rigoroso levantamento bibliográfico com a finalidade de reconhecer como se encontra o tema ou o objeto de investigação no estado atual da ciência ao seu alcance, a fim de aprofundar o conhecimento do pesquisador e auxiliá-lo na definição de sua contribuição científica sobre o tema.

O estudo foi desenvolvido sob uma abordagem mista, quantitativa e qualitativa, a partir do levantamento de teses de doutorado em Educação que investigaram temas que relacionam o trabalho docente às reformas educacionais, registradas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES entre 2016 e 2020.

A opção por desenvolver esse levantamento do estado da questão, tendo como fonte teses de doutorado, se deu por considerar a complexidade do tema. Teses são trabalhos oriundos de pesquisas profundas e detalhadas, com exigências acadêmicas de elaboração e avaliação e tempo médio de duração de quatro anos, ou seja, características que imprimem maior aprofundamento e credibilidade ao resultado. O marco temporal foi estabelecido a partir do ano anterior à data da consulta ao catálogo, indo até um período considerado suficiente para obtenção de análises mais recentes.

A busca no catálogo da CAPES ocorreu em 17/06/2021, buscando teses na área de educação a partir dos descritores “trabalho docente” e “reformas educacionais”, com retorno de 259 teses. Dentre as teses selecionadas, por meio da verificação do título, do resumo e das palavras-chave, foram identificadas aquelas que correspondiam precisamente aos descritores, reduzindo o resultado para 48 teses.

Num exame ainda mais minucioso, buscou-se selecionar aquelas que tratavam de educação presencial e que tinham como campo de pesquisa a educação básica brasileira, alcançando, assim, o total de 22 teses. Em seguida, seus respectivos arquivos eletrônicos, contendo os trabalhos na íntegra, foram baixados do catálogo CAPES.

A partir das leituras de cada uma das teses selecionadas, informações foram sendo extraídas e organizadas por item, conforme a listagem apresentada a seguir:

- a) Ordem – número de identificação da tese;
- b) Ano – ano da defesa da tese;
- c) IES – instituição de ensino superior do programa de doutorado da tese;
- d) Área de concentração/Linha de pesquisa – a que a tese está vinculada;
- e) Descrição – identificação do trabalho (autor, título, data, quantidade de folhas, tipo de trabalho, instituição, cidade, biblioteca depositária);

- f) Problemática – questão que o trabalho se comprometia a responder;
- g) Objetivo – propósito principal do trabalho;
- h) Categorias – perspectivas conceituais da pesquisa sobre o objeto;
- i) Abordagem metodológica – fundamentação teórico-metodológica que determinou o desenvolvimento da pesquisa;
- j) Técnicas – técnicas de pesquisa aplicadas;
- k) Campo – delimitação do alcance da pesquisa;
- l) Sujeitos – indivíduos que colaboraram com informações;
- m) Análise dos dados – procedimento metodológico de análise;
- n) Estrutura do trabalho – percurso de construção da tese descrito na organização das seções;
- o) Principais referências – descrição das obras e autores de referência do trabalho (mínimo de três citações);
- p) Considerações finais – resumo da análise dos resultados da pesquisa.

Com as informações organizadas, procedeu-se a análise por item, ora descrevendo as informações encontradas, ora identificando as maiores frequências dos dados e ora registrando aproximações e divergências das ideias contidas nos textos. O sentido foi sempre compatibilizar as informações da melhor forma possível, oportunizando a interpretação necessária para caracterizar o conjunto de trabalhos na identificação do estado da questão pesquisada.

Apresenta-se a seguir o resultado do levantamento, partindo da descrição dos achados, seguida das estratégias aplicadas à análise e finalizando com algumas inferências. Para efeito de reconhecimento da concepção final dos autores sobre a relação entre o trabalho docente e as reformas educacionais, optou-se por destacar algumas de suas considerações finais. E, por fim, buscou-se traçar conclusões sobre o estado da questão pesquisada.

## **2.2 Descrição das teses pesquisadas**

Na busca de teses da área de Educação no Catálogo de Teses da CAPES, registradas entre 2016 e 2020, obteve-se 3.344 teses. Quando da seleção pelos descritores “trabalho docente” e “reformas educacionais”, o quantitativo caiu para 259 teses, 7,7% das teses de educação cadastradas no período. O refinamento da seleção a partir da leitura

das descrições de cada tese reduziu para 48 teses. E, restringindo somente aos estudos referentes à educação básica presencial, chegou-se a 22 teses, descritas no Quadro 1.

**Quadro 1** – Teses de doutorado selecionadas para pesquisa

| Ord. | DESCRIÇÃO                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1    | JARDIM, Karolina da Silva Miranda. <b>O TRABALHO DOCENTE NA REDE ESTADUAL DE ENSINO NO ESTADO DE SÃO PAULO</b> . 22/02/2016. 174 f. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Campinas. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Unicamp                                                                   |
| 2    | DEMORI, Mauricio. <b>HISTÓRIA DE VIDA E PROFISSÃO DOCENTE: experiências formadoras e a constituição das identidades em contexto das reformas educacionais</b> . 15/12/2016. 200 f. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Campinas. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Unicamp                    |
| 3    | COSTA, Elen de Fatima Lago Barros. <b>TRABALHO E CARREIRA DOCENTE NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA</b> . 22/02/2016. 266 f. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal De São Carlos. Biblioteca Depositária: Biblioteca Comunitária da Ufscar                                              |
| 4    | BORGES, Edna Martins. <b>AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NO CONTEXTO ESCOLAR: percepção de diretores escolares da rede estadual de ensino de Minas Gerais</b> . 26/02/2016. 327 f. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal de Minas Gerais. Biblioteca Depositária: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFMG |
| 5    | VOLSI, Maria Eunice Franca. <b>AS POLÍTICAS DE VALORIZAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL PÓS-CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988</b> . 09/03/2016. 209 f. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Maringá. Biblioteca Depositária: BCE - Biblioteca Central da UEM                                     |
| 6    | CASAGRANDE, Ana Lara. <b>GESTÃO PÚBLICA DA EDUCAÇÃO PAULISTA: a carreira docente e o novo ensino médio</b> . 15/08/2016. 283 f. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Rio Claro). Biblioteca Depositária: IB- Rio Claro                                                      |
| 7    | PEREIRA JÚNIOR, Edmilson Antônio. <b>CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: uma análise quantitativa</b> . 06/03/2017. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal de Minas Gerais. Biblioteca Depositária: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFMG                       |
| 8    | MOREIRA, Simone Costa. <b>EFEITO DO TERRITÓRIO PERIFÉRICO NO TRABALHO ESCOLAR: análise de duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre</b> . 30/11/2017. 201 f. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central UFRGS                        |
| 9    | LUZ, Silvia Leticia de Oliveira da. <b>SINDICALISMO E EDUCAÇÃO NO ESTADO DO PARÁ: as repercussões da luta sindical sobre o trabalho docente</b> . 24/05/2017. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal do Pará. Biblioteca Depositária: undefined                                                                  |
| 10   | SOUZA, Michele Borges de. <b>A POLÍTICA DE VALORIZAÇÃO DOCENTE NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO ESTADO DO PARÁ (2007-2016): o caso PARFOR</b> . 30/10/2017. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal do Pará. Biblioteca Depositária: undefined                                                                        |
| 11   | COSTA, Maria da Conceição dos Santos. <b>TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA REDE MUNICIPAL DE BELÉM/PA</b> . 22/05/2017. Doutorado em Educação, Instituição de Ensino: Universidade Federal do Pará. Biblioteca Depositária: undefined                                                        |
| 12   | OLIVEIRA, Lucimara Domingues de. <b>TRANSFORMAR PARA CONFORMAR: o profissionalismo docente e as normativas estatais para a rede de ensino paulista (1995-2014)</b> . 04/08/2017. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade de São Paulo. Biblioteca Depositária: FEUSP                                                      |
| 13   | ALVES, Fadya Kessia Rocha de Araújo. <b>DESAFIOS DA VALORIZAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO DO RIO GRANDE DO NORTE: carreira e remuneração (2009–2015)</b> .                                                                                                                                       |

|    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|    | 19/01/2017. 248 f. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Biblioteca Depositária: undefined                                                                                                                                                                                                                          |
| 14 | BACCIN, Eclea Vanessa Canei. <b>RECONHECIMENTO DE SABERES E COMPETÊNCIAS NO ENSINO BÁSICO TÉCNICO E TECNOLÓGICO: impactos sobre a carreira e o trabalho docente.</b> 09/03/2018. 294 f. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal de Santa Catarina. Biblioteca Depositária: BU UFSC                                                            |
| 15 | SILVA, Amanda Moreira da. <b>DIMENSÕES DA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO SÉCULO XXI: o precariado professoral e o professorado estável-formal sob a lógica privatista empresarial nas redes públicas.</b> 12/12/2018. 395 f. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio de Janeiro. Biblioteca Depositária: Biblioteca do CFCH       |
| 16 | ALMEIDA, Rosivaldo Pereira de. <b>ARMADILHAS NO LABIRINTO: escolarização e trabalho docente desafiados pelo pacto da educação em Goiás.</b> 03/07/2018. 221 f. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal de Goiás. Biblioteca Depositária: BC/UFG                                                                                               |
| 17 | SOUSA, Adriana e Silva. <b>AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO EM ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DA CIDADE DE TERESINA – PI.</b> 23/02/2018. 306 f. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Biblioteca Depositária: BCZM                                                                              |
| 18 | ZEN, Rosane Toebe. <b>IMPLICAÇÕES DA PROVA BRASIL NO TRABALHO DE PROFESSORES DA REDE DE ENSINO DE CASCAVEL-PR: contradições entre as exigências das avaliações em larga escala e o currículo municipal.</b> 27/08/2018. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal De São Carlos. Biblioteca Depositária: Repositório Ufscar                     |
| 19 | ARAÚJO, Samara Carla Lopes Guerra de. <b>TRABALHO DOCENTE, INFÂNCIA E POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E DE AVALIAÇÃO: um estudo sobre identidade das professoras de 1º ciclo de Belo Horizonte.</b> 19/02/2019. 320 f. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal de Minas Gerais. Biblioteca Depositária: Biblioteca de Dissertações e Teses da UFMG |
| 20 | ROSTIROLA, Camila Regina. <b>EFEITOS DOS DISPOSITIVOS DE AVALIAÇÃO, PRESTAÇÃO DE CONTAS E RESPONSABILIZAÇÃO (ACCOUNTABILITY) SOBRE ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO MÉDIO: um estudo da rede estadual de Pernambuco.</b> 19/05/2020. 209 f. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal do Paraná. Biblioteca Depositária: Sistema de Bibliotecas UFPR  |
| 21 | CARDOSO, Solange. <b>AS VIVÊNCIAS DO/NO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ciclo de vida profissional.</b> 27/07/2020. 395 f. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade de Brasília. Biblioteca Depositária: BCE UnB                                                                                                                                |
| 22 | MISSAKI, Andressa Christina Trevizan. <b>OS PLANOS DE CARREIRA DOCENTE EM SÃO PAULO: configurações do ensino público nas diferentes esferas administrativas.</b> 01/07/2020. 185 f. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade de São Paulo. Biblioteca Depositária: FEUSP                                                                               |

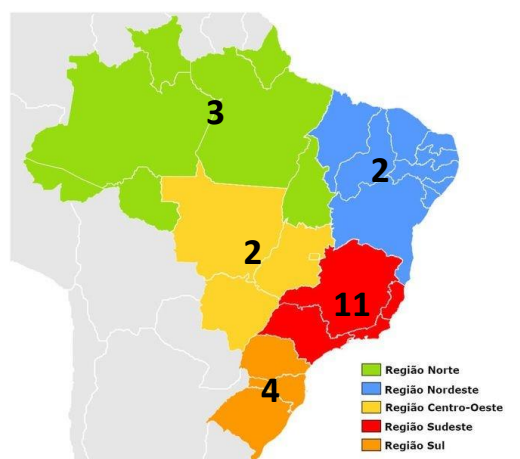
**Fonte:** Catálogo de teses e dissertações da CAPES, em 17/06/2021

Na organização dos trabalhos selecionados por ano, atesta-se que seis teses são de 2016, sete teses de 2017, cinco teses de 2018, uma de 2019 e três de 2020. A diminuição da presença de trabalhos sobre o tema no decorrer dos anos pesquisados contrasta com o crescimento de medidas que reformularam as políticas públicas de valorização profissional dos professores, dentre as quais destacam-se: Lei do Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica (Lei do Piso) Nº 11.738/2008; Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024; Reforma do Ensino Médio em 2017; Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018; Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação

Básica (BNC Formação) Resolução CNE/CP n. 2/2019 e Resolução CNE/CP n. 1/2020; Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), dentre outras.

A distribuição regional das instituições de origem das teses (Figura 1) demonstra que na região Norte houve 3 teses, no Nordeste 2 teses, no Centro-Oeste também 2 teses, na região Sul 4 teses e no Sudeste 11 teses. O que retrata a amplitude nacional do interesse sobre o tema trabalho docente associado às reformas educacionais.

**Figura 1** – Distribuição territorial das instituições origem das teses pesquisadas



**Fonte:** Dados da pesquisa

Ainda que a maioria dos programas da área de educação esteja localizada na região Sudeste, é importante que as instituições instaladas nas demais regiões incentivem seus pesquisadores sobre o tema, visto suas peculiaridades culturais, econômicas e sociais terem potencial para ratificar ou refutar conhecimentos já consolidados e, ainda, contribuírem com o acréscimo de novas interpretações do fenômeno.

Na identificação das áreas de concentração ou linhas de pesquisas das teses, foi observado que as pesquisas que relacionam os temas “trabalho docente” e “reformas educacionais” são vinculadas às mais diversas áreas e linhas dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação, como demonstrado no Quadro 2.

**Quadro 2** – Área de concentração ou linha de pesquisas que a tese se vincula

| Ord. | Área de Concentração/Linha de Pesquisa    |
|------|-------------------------------------------|
| 1    | Educação e ciências sociais               |
| 2    | Educação, conhecimento linguagem e arte   |
| 3    | Estado, <b>política</b> e formação humana |
| 4    | Conhecimento e inclusão social            |
| 5    | História e historiografia da educação     |

|    |                                                                              |
|----|------------------------------------------------------------------------------|
| 6  | NÃO INDICADO                                                                 |
| 7  | <b>Políticas</b> públicas de educação – concepção, implementação e avaliação |
| 8  | Arte, linguagem e currículo                                                  |
| 9  | <b>Políticas</b> públicas educacionais                                       |
| 10 | <b>Políticas</b> públicas em educação                                        |
| 11 | Educação, cultura e sociedade                                                |
| 12 | Didática, teorias de ensino e práticas escolares                             |
| 13 | Educação, <b>política</b> e práxis educativas                                |
| 14 | Trabalho e educação                                                          |
| 15 | Estado, trabalho-educação e movimentos sociais                               |
| 16 | Formação, profissionalização docente e trabalho educativo                    |
| 17 | <b>Políticas</b> e práxis da educação                                        |
| 18 | Estado, <b>política</b> e formação humana                                    |
| 19 | <b>Políticas</b> públicas e educação: formulação, implementação e avaliação  |
| 20 | <b>Políticas</b> educacionais                                                |
| 21 | Profissão docente, currículo e avaliação                                     |
| 22 | Sociologia da educação                                                       |

**Fonte:** Dados da pesquisa

Contudo, é significativo destacar que das 21 teses que declararam áreas ou linhas de pesquisa, nove estão associadas à política pública educacional, o que possivelmente direciona mais as pesquisas para discussões sobre os fundamentos, origens e processos da reforma educacional. Ainda assim, não se pode desconsiderar, pelo contrário, deve-se enfatizar a importância da diversidade de perspectivas de análise sobre a relação entre as reformas e o trabalho docente, a fim de que sejam alcançados, por exemplo, seus desdobramentos na dinâmica escolar e na constituição da identidade profissional dos professores.

### 2.2.1 Quanto às questões-problema

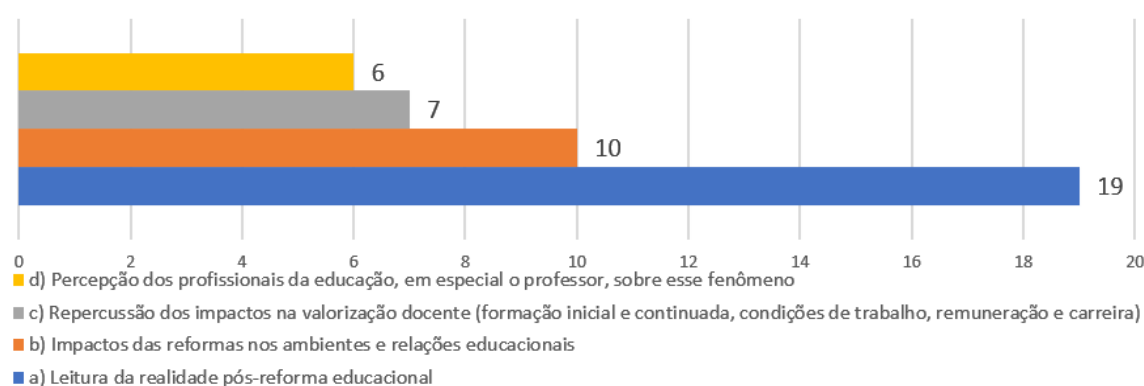
Três das 22 teses de doutorado analisadas não declararam explícita e claramente sua problemática em forma de questão. A importância da apresentação da questão-problema em um trabalho científico está no reconhecimento do foco de preocupação do pesquisador, que diminui o risco de distorção e comprometimento da interpretação do leitor.

As questões-problema declaradas em 19 teses demonstraram aproximações entre os focos de preocupação dos seus respectivos pesquisadores (Gráfico 1), evidenciando que as problemáticas giram em torno de quatro aspectos a saber:

- 1) Todas as questões-problema declaradas têm associação com a “leitura da realidade pós-reforma educacional”.

- 2) Houve ainda dez incidências da preocupação com a análise dos “impactos das reformas nos ambientes e relações educacionais”.
- 3) Foram verificadas sete questões com interesse na análise sobre a “repercussão dos impactos na valorização docente (formação inicial e continuada, condições de trabalho, remuneração e carreira)”.
- 4) E, ainda, seis questões sobre a “percepção dos profissionais da educação, em especial do professor, sobre o fenômeno”.

**Gráfico 1** – Incidência de cada aspecto nas questões-problema das teses pesquisadas



**Fonte:** Dados da pesquisa

### 2.2.2 Quanto aos objetivos

Os objetivos gerais das teses foram analisados de acordo com a tipologia de pesquisa por objetivo proposta por vários estudiosos da pesquisa científica, dentre eles Maria Margarida de Andrade, que a descreve como:

a) Pesquisa exploratória – primeiro passo do trabalho científico, tem a finalidade de gerar maior informação sobre o assunto; facilitar a delimitação de um tema; definir os objetivos ou formular hipóteses de uma pesquisa ou; descobrir novo enfoque para o trabalho que se pretende desenvolver (ANDRADE, 2010, p. 112).

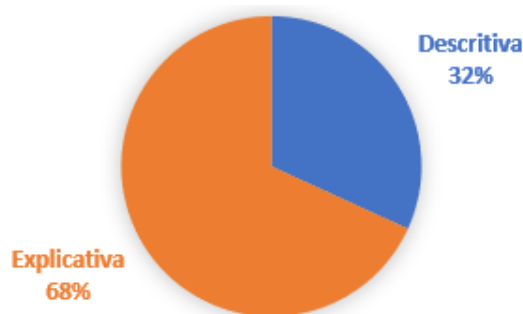
b) Pesquisa descritiva – observa, registra, analisa, classifica e interpreta fatos, evitando a influência do pesquisador. Quando mais simples, se aproxima da pesquisa exploratória. Quando ultrapassa as relações entre as variáveis, procurando a natureza das relações, se aproxima das pesquisas explicativas. (ANDRADE, 2010, p. 112).

c) Pesquisa explicativa - mais complexa, além de registrar, analisar e interpretar os fenômenos, identifica seus fatores determinantes, suas causas. Busca

aprofundar o conhecimento da realidade, procurando a razão, o “porquê” das coisas; por isso está mais sujeita a equívocos. Contudo, pode-se afirmar que seus resultados fundamentam o conhecimento científico. (ANDRADE, 2010, p. 112-113).

Considerando a redação dos objetivos das teses analisadas, sete foram identificadas como pesquisas descritivas e 15 apresentaram características de uma pesquisa do tipo explicativa, relacionadas no Gráfico 2.

**Gráfico 2** – Distribuição das teses pela tipologia de pesquisa por objetivo



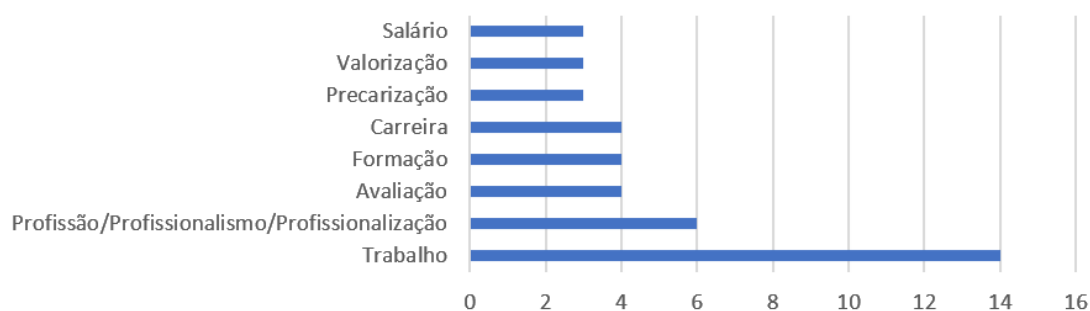
**Fonte:** Dados da pesquisa

No nível *stricto-sensu* da pós-graduação é comum encontrar pesquisas do tipo explicativas, aqui com 68% das teses, visto a exigência do ineditismo e da contribuição científica de uma tese de doutorado, que requer o aprofundamento da análise dos objetos e fenômenos pesquisados. Por outro lado, faz-se necessário chamar atenção para a importância da construção do objetivo geral de suas pesquisas, pois quase um terço dos objetivos analisados tem caráter descritivo, o que não condiz com o produto dos trabalhos.

### 2.2.3 Quanto às categorias de análise

Para análise das categorias declaradas nas teses, recorreu-se ao esclarecimento de Severino (2017, p. 100) sobre as várias utilizações de categorias para dar conta dos fenômenos a serem abordados e explicados em uma pesquisa. Muitas vezes elas estão explicitamente integradas a paradigmas teóricos específicos, e outras surgem como categorias explicativas necessárias para analisar os fenômenos objetos da pesquisa.

Entre as 22 teses foram localizadas descrições de categorias em apenas 14 delas, nas quais foi possível constatar a existência de uma vasta variedade de compreensões sobre categoria em uma pesquisa. Em alguns casos as categorias se confundiam com os próprios objetos das pesquisas ou com as palavras-chave das teses (Gráfico 3).

**Gráfico 3 – Frequência das categorias de pesquisa entre as teses selecionadas**

**Fonte:** Dados da pesquisa

A compatibilização das categorias apresentadas pelos pesquisadores como referências para suas análises revelou maior incidência na categoria trabalho, o que é compreensível considerando os objetivos das pesquisas e reforça a necessidade de sua apropriação para discussão de temas correlatos. Em seguida identificou-se maior ocorrência de outros termos relacionados à profissão docente, avaliação, formação e carreira, dentre outros. Contudo, tais elementos geraram certa estranheza em sua concepção como categorias teóricas de uma pesquisa.

#### 2.2.4 Quanto às abordagens e referências teórico-metodológicas

A classificação das pesquisas quanto à abordagem metodológica manteve-se entre Abordagem Qualitativa, Abordagem Quantitativa e Abordagem Mista, preponderando a primeira sobre as demais, que só tiveram uma ocorrência cada. Por sua vez, a identificação teórico-metodológica descrita em cada pesquisa reforça a diversidade de interpretação a respeito desse aspecto descritivo do trabalho, como visto no Gráfico 4.

**Gráfico 4 – Identificação teórico-metodológica das teses pesquisadas**

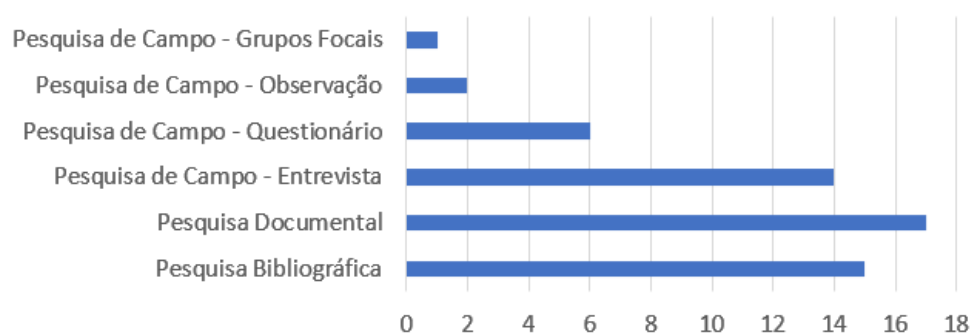
**Fonte:** Dados da pesquisa

A maior incidência encontrada foi o materialismo histórico-dialético, indicado em sete das 22 teses, o que é compreensível pela relação dos objetos das pesquisas e prevalência da categoria trabalho. Contudo, as demais identificações teórico-metodológicas, como: investigação social, interpretativa, estudos de casos múltiplos, etnografia, história de vida, mesmo estando em menor número, apresentam formas alternativas de investigação dessa realidade, com potencial para proporcionar o alcance de outros níveis de interpretação e novas constatações.

### 2.2.5 Quanto aos procedimentos e técnicas de pesquisa

Os procedimentos de pesquisa, de acordo com o Gráfico 5, contemplaram a pesquisa bibliográfica, que consiste em uma revisão de literatura especializada; a pesquisa documental, que trata da consulta de legislações, documentos orientadores internacionais e documentos normativos nacionais; e a pesquisa de campo, com coletas de dados junto aos sujeitos da pesquisa.

**Gráfico 5** – Procedimentos e técnicas aplicadas nas teses pesquisadas



**Fonte:** Dados da pesquisa

Observou-se que praticamente foram desenvolvidas pesquisas bibliográficas e documentais em todas as teses, visto se tratar de procedimentos básicos das pesquisas científicas. E atestou-se que a maioria dos pesquisadores associou os três tipos de pesquisa no desenvolvimento de suas teses, ainda que não tenham declarado isso na descrição dos procedimentos metodológicos dos trabalhos.

Em sete teses não foi aplicada nenhuma técnica de coleta de dados. Porém, nas pesquisas de campo desenvolvidas foram utilizadas mais de uma técnica de coleta de dados, com destaque para o uso de questionários e de entrevistas. Havendo, mesmo em menor número, aplicação de técnicas de observação e grupos focais.

### 2.2.6 Quanto aos campos e sujeitos da pesquisa

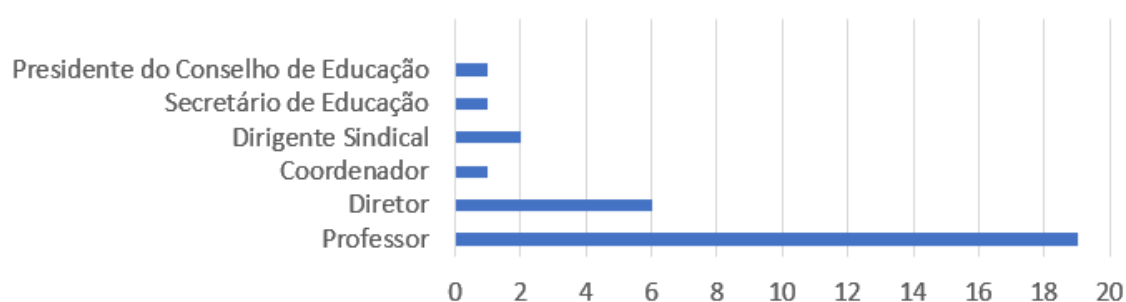
Todos os campos de pesquisa centraram-se nas redes de ensino público da educação básica. Uma tese debruçou-se sobre a política educacional em âmbito geral, e as demais assim variaram entre as três instâncias governamentais: seis teses na rede municipal; 12 teses na rede estadual e; três na rede federal.

Observou-se que o maior volume de teses se concentrou em pesquisar a relação entre o trabalho docente e as reformas educacionais no âmbito estadual. Esse contingente somado às pesquisas no âmbito da rede federal totaliza 15 teses. O que, pela competência de cada instância, leva ao predomínio de teses com campo de pesquisa no ensino médio da educação básica.

Importante destacar que quatro teses estenderam seu campo de coleta de dados para as instituições representativas da categoria profissional docente, como os sindicatos. E uma tese também contribuiu com essa diversificação ao buscar informações junto ao Conselho Estadual da Educação.

Para a coleta de dados sobre o trabalho docente na educação básica pública, relacionado às reformas educacionais, como demonstrado no Gráfico 6, os pesquisadores privilegiaram a interpretação daqueles que vivenciam pessoalmente essa realidade, ou seja, os professores. Em seguida, e em menor volume, estiveram os responsáveis pela implementação das medidas no âmbito escolar: supervisores, coordenadores e diretores.

**Gráfico 6** – Sujeitos das pesquisas selecionadas



**Fonte:** Dados da pesquisa

Partindo da verificação do contingente de participantes das pesquisas, atestou-se que nas 13 pesquisas que declararam a quantidade dos seus participantes houve uma variação de oito a 228 profissionais. Oito pesquisas contaram com menos de 20 participantes, quatro entre 20 e 53 participantes, e somente uma com 228.

Essa variedade no número de sujeitos pesquisados caracteriza a pouca relevância do aspecto quantitativo para a validação dos dados coletados, o que se justifica pelo fato da maioria das pesquisas ser desenvolvida sob uma abordagem qualitativa e, portanto, não terem a exigência do alcance de índices de amostragem da população.

### 2.2.7 Quanto às análises dos dados coletados

Na maioria das teses pesquisadas, houve pouca explanação sobre as escolhas teórico-metodológicas para a análise dos dados coletados. Verificou-se que comumente os pesquisadores optam pela apresentação dos dados coletados, seguida de sua interpretação baseada nos referenciais elencados como resultado da pesquisa bibliográfica previamente realizada.

Porém, como indicado no Quadro 3, deve-se considerar que em cinco teses os pesquisadores declararam sua escolha pela análise de conteúdo e, em mais outras três, citaram aplicações de estratégias com características muito próximas dela.

**Quadro 3** – Estratégias de análise dos dados nas teses pesquisadas

| Ord. | Estratégias aplicadas para análise de dados                                                                                                   |
|------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1    | Organização e sistematização por temas                                                                                                        |
| 2    | Quadro de questões, com comparação assunto a assunto                                                                                          |
| 3    | Citação e análise das narrativas dos entrevistados                                                                                            |
| 4    | Sinopse dos resultados; Cruzamento de dados; Transformação dos dados em informações úteis para responder as questões inicialmente levantadas  |
| 5    | Interpretação das informações, com base nos referenciais teóricos                                                                             |
| 6    | Organização das informações por categorias e posterior análise das respostas mais relevantes em cada campo pesquisado                         |
| 7    | <b>Análise de Variância</b><br>Modelagem de Equações Estruturais                                                                              |
| 8    | Análise dos temas com base nos relatos das observações, das entrevistas e do referencial teórico                                              |
| 9    | Citação das narrativas dos entrevistados para análise do fenômeno estudado                                                                    |
| 10   | A partir das categorias de análise e dos referenciais teóricos                                                                                |
| 11   | Triangulação dialógica/dialética a partir da teoria referente ao objeto de estudo, por meio da <b>análise de conteúdo</b>                     |
| 12   | <b>Análise de conteúdo</b><br>Uso de estatística descritiva sobre os dados quantitativos pesquisados                                          |
| 13   | Interpretação dos dados, por meio da categorização, considerando as questões norteadoras do estudo e confrontação com a fundamentação teórica |
| 14   | Tabulação das respostas separadamente e, em seguida, as agrupamento por <b>categorias de análise</b> .                                        |
| 15   | Interpretação das informações, com base nos referenciais teóricos                                                                             |
| 16   | <b>Análise de conteúdo</b>                                                                                                                    |

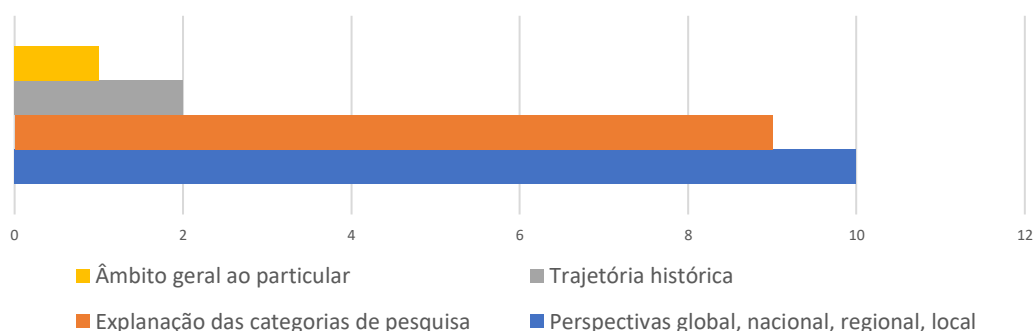
|    |                                                                                                                                                 |
|----|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 17 | Com base no referencial teórico e auxiliada pela pesquisa documental, com uso de uma adaptação da <b>análise de conteúdo</b>                    |
| 18 | Categorização e triangulação das diferentes fontes utilizadas                                                                                   |
| 19 | Confronto entre os dados coletados (levantamento documental e pesquisa de campo) e a abordagem teórica, por meio da análise crítica do discurso |
| 20 | <b>Análise de conteúdo</b>                                                                                                                      |
| 21 | Análise por meio dos <b>núcleos de significação</b>                                                                                             |
| 22 | Análise interpretativa e comparativa                                                                                                            |

**Fonte:** Dados da pesquisa

## 2.2.8 Quanto às estruturas das teses

Pelas convergências encontradas na estruturação das teses, foram identificados quatro percursos de registro das pesquisas sobre temas relacionados ao trabalho docente e às reformas educacionais, a saber: a) Explicação por categorias da pesquisa; b) Perspectivas global, nacional, regional e local do fenômeno; c) Trajetória histórica do fenômeno; e d) Do âmbito geral ao âmbito particular.

**Gráfico 7** – Frequência dos tipos de percursos das estruturas das teses pesquisadas



**Fonte:** Dados da pesquisa

Atestou-se o predomínio de trabalhos estruturados por “Perspectivas global, nacional, regional e local”, demonstrando a preocupação dos pesquisadores em desvelar os desdobramentos das diretrizes supranacionais de reestruturação produtiva, efetivadas em reformas nacionais e regionais, que tiveram repercussão local, atingindo diretamente o trabalho dos professores.

A estrutura por “Explicação por categorias da pesquisa” também foi bastante utilizada e merece destaque por aprofundar o conhecimento sobre os aspectos eleitos como fundamentais para a análise do fenômeno.

### 2.2.9 Quanto às referências bibliográficas

Para a análise das referências bibliográficas utilizadas nas teses pesquisadas, selecionou-se em cada tese os autores com no mínimo três citações no corpo do trabalho. Por esse levantamento pode-se verificar quais os autores que atualmente estão fundamentando as pesquisas sobre o trabalho docente na educação básica pública, remodelado pelas reformas educacionais.

Dentre os autores com no mínimo três citações em pelo menos cinco das teses pesquisadas, destacou-se a Dra. Dalila Andrade Oliveira, socióloga, mestre e doutora em educação, professora dos Programas de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Universidade Federal da Paraíba (UFPB), pesquisadora do tema trabalho docente na educação básica, com presença em 18 das 22 teses pesquisadas, conforme descrito no Quadro 4.

**Quadro 4** – Autores mais citados nas teses pesquisadas

| <b>Autores</b>                | <b>Qtd. de teses onde foi citado no mínimo três vezes</b> |
|-------------------------------|-----------------------------------------------------------|
| OLIVEIRA, Dalila Andrade      | 18                                                        |
| EVANGELISTA, Olinda           | 9                                                         |
| FRIGOTTO, Gaudêncio           | 9                                                         |
| GATTI, Bernardete Angelina    | 9                                                         |
| MARX, Karl                    | 9                                                         |
| SHIROMA, Eneida Otto          | 9                                                         |
| ANTUNES, Ricardo              | 8                                                         |
| SAVIANI, Dermeval             | 8                                                         |
| ALVES, Giovanni               | 7                                                         |
| BALL, Stephen J               | 7                                                         |
| DOURADO, Luiz Fernandes       | 7                                                         |
| FREITAS, Luiz Carlos de       | 7                                                         |
| HARVEY, David                 | 7                                                         |
| HYPÓLITO, Álvaro Luís Moreira | 7                                                         |
| KUENZER, Acácia Zeneida       | 7                                                         |
| GENTILI, Pablo                | 6                                                         |
| LEHER, Roberto                | 6                                                         |
| TARDIF, Maurice               | 6                                                         |
| KOSIK, Karel                  | 5                                                         |
| NÓVOA, António                | 5                                                         |
| OLIVEIRA, João Ferreira de    | 5                                                         |

**Fonte:** Dados da pesquisa

### **2.3 Destaques das considerações dos autores sobre os resultados de suas pesquisas**

O interesse pelas considerações finais dos autores sobre suas pesquisas corresponde às orientações de Nóbrega-Therrien e Therrien (2010, p. 35) para a elaboração do estado da questão, especificamente quanto à busca por uma compreensão ampla da problemática em foco, fundada nos registros dos achados científicos e nas suas bases teórico-metodológicas acerca da temática.

Nesse sentido, para o alcance do reconhecimento do estado da questão sobre a remodelagem do trabalho docente na educação básica pública, a partir das mais recentes medidas de reestruturação do sistema educacional brasileiro, serão apresentadas algumas considerações que os pesquisadores das teses analisadas fizeram a esse respeito.

O gerencialismo foi transportado inadvertidamente para o setor público, atingindo diretamente as políticas educacionais. As instâncias governamentais não se interessaram pela participação de profissionais da educação na elaboração das reformas educacionais, mas deram grande espaço ao setor empresarial. A situação do professor hoje, tão degradante e desprestigiada, faz com que dar aula, principal fator de identidade da profissão, seja motivo de abandono do ofício e desinteresse dos futuros candidatos à docência. A atual configuração social e política das políticas educacionais não possibilita que haja melhora nas condições do trabalho docente, apesar dos governos divulgarem o contrário. A manutenção desse tipo de política só poderá aprofundar o quadro (JARDIM, 2016, p. 151).

Os saberes profissionais dos professores não são reconhecidos pelo poder público e isso dificulta a percepção de que é necessária a construção de políticas conjuntas entre universidades, poder público e trabalhadores. Os conteúdos disciplinares são menos abordados do que o domínio dos métodos didáticos e pedagógicos. Ainda assim, mesmo em difíceis condições de trabalho, é construída uma identificação com a profissão que permite aos docentes continuarem criando significado ao trabalho e à vida, em meio a sentimentos ambíguos e contraditórios. As políticas não possibilitam espaços e momentos de construção e apropriação do conhecimento coletivo, importante elemento da profissionalidade. A política pública de educação paulista não encoraja o engajamento, o diálogo dos pares e incentiva o individualismo, a competição, o isolamento, a fragmentação do corpo profissional e a deterioração da identidade (DEMORI, 2016, p. 208).

Atendendo ao capital e ao mercado de trabalho flexibilizado, implementaram-se reformas na Educação Profissional Técnica (EPT), modificando institucional e juridicamente as instituições e refletindo no trabalho didático-pedagógico do docente. A expansão desordenada – com reaproveitamento de instalações e recursos humanos já escassos - comprometeu o trabalho docente, gerando insatisfação e perda da qualidade dos serviços educacionais. Houve aumentos pequenos e gradativos da carga horária dos professores e no quantitativo das matrículas. A atuação em cursos regulares e programas de qualificação, com pluralidade de faixas etárias e interesses, trouxe grandes desafios para o docente e intensificou o seu trabalho. Percebe-se que para uma categoria dos docentes isso é mais evidente do que para outra (COSTA, 2016, p. 212).

Uma expressiva medida das reformas educacionais é a avaliação externa em larga escala, que associada à nova regulação e gestão educacional estabelece o *accountability* (avaliação, prestação de contas e responsabilização) e coloca em segundo plano fatores extra e intraescolares, como as condições de trabalho docente e o custo aluno/qualidade. Na percepção dos diretores, a diferença de desempenho entre as escolas é mais um reflexo sociocultural e econômico dos seus alunos do que resultado do trabalho docente, podendo ser creditada mais à mudança nos testes do que às mudanças efetivas na escola. A maioria tem uma percepção positiva das avaliações externas como instrumento diagnóstico que auxilia a escola e contribui para a melhoria da educação. Contudo, é necessário não perder de vista que mecanismos de autoavaliação devem ser incentivados no contexto escolar e organizados pela própria escola, com a participação de pais e comunidade, podendo ser motivadora, formativa e promotora de *empowerment* (BORGES, 2016, p. 279).

A partir da década de 1990, houve um consenso sobre a necessidade de formar e valorizar os professores, porém, mesmo quando direitos são garantidos em leis, faltam políticas que lhes deem materialidade. Na trajetória das políticas de valorização dos professores, nos governos pós-Constituição de 1988, não houve ruptura da relação entre a qualidade na educação e as exigências da sociedade e do mundo do trabalho. Defende-se que ainda não há uma política real de valorização docente, por ainda haver precarização das condições de trabalho, baixas remunerações e formações deficitárias, aligeiradas e distantes das necessidades e interesses dos educadores. Mas não significa que não houve avanço, significa que ainda não há alinhamento dos interesses econômicos com os interesses educacionais. É fundamental a organização e luta dos setores organizados da

sociedade e dos professores para a construção de políticas e ações realmente comprometidas com sua valorização (VOLSI, 2016, p. 189).

Nota-se evolução nos aspectos relativos à carreira docente no Brasil (desde a Lei de Diretrizes e Bases até a “Lei do Piso”) e em São Paulo (do Estatuto do Magistério até o projeto Escola Estadual de Período Integral), mas seus efeitos não estão presentes em todas as escolas do estado. Os benefícios para a profissão docente se perdem na associação do aumento do salário com o controle sobre o trabalho; na dedicação exclusiva, com excesso de atividades; na formação continuada em serviço aliada à exigência de alta performance e alcance das metas. Os professores se queixaram do excesso de trabalho, da falta de condições de trabalho, da sobrecarga que os fazem se sentir angustiados, ansiosos, estressados. Ao mesmo tempo eles querem e se esforçam para fazer o projeto dar certo, pois o contrário equivale a saírem do projeto. Os profissionais oscilam entre a crença na mudança promovida pela educação e o desânimo com a falta de condições para se ocuparem estritamente com a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos (CASAGRANDE, 2016, p. 255).

O Estatuto dos Professores, desenvolvido pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), estabelece direitos e responsabilidades aos docentes e os padrões internacionais para as condições de ensino-aprendizagem. A produção acadêmica nacional define condições de trabalho; identifica seus componentes; e elenca os fatores associados, que recaem nas condições físicas e psicológicas dos professores. Estudos internacionais associam as condições de trabalho à permanência ou rotatividade dos professores nas atividades docentes. O resultado da pesquisa indica que o aumento de cinco pontos percentuais na média da escala de infraestrutura escolar proporcionaria a diminuição do número de professores que deixam as escolas de um ano para o outro. O modelo aplicado atestou que a satisfação profissional é diretamente proporcional ao grau de controle de suas atividades, à frequência de atividades com os colegas de trabalho e à percepção das condições da sala de aula, as quais também se relacionam com a taxa de afastamento do trabalho por licença médica (PEREIRA JÚNIOR, 2017, p. 207).

Quanto mais precárias as condições de vida da população, mais ausente ou escassa a presença do Estado. Quanto menor o suporte, mais frágil a formação docente sobre educação e pobreza e mais individualizado e isolado o trabalho pedagógico. O efeito do território periférico sobre o trabalho escolar trouxe a gestão da pobreza para o centro das discussões educacionais, por refletir no péssimo atendimento, na sobrecarga dos professores e na falta de recursos para atividades diferenciadas. A (trans)formação do

*habitus* dos alunos empobrecidos no *habitus* escolar não consta nas atividades do currículo formal e, portanto, é de exclusiva responsabilidade dos professores. O escasso capital cultural dos estudantes é apontado como empecilho para a aprendizagem dos conteúdos escolares. A origem social dos estudantes adolescentes, a cultura juvenil da periferia e a forte presença do tráfico de drogas são obstáculos para os estudos. Assim, faz-se necessária a consolidação de um campo de pesquisa sobre as relações entre educação e pobreza, com produções acadêmicas compartilhadas, incrementadas na formação docente universitária e utilizadas como uma rede de suporte para as escolas (MOREIRA, 2017, p. 186).

O Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação Pública do Estado do Pará (SINTEPP) tem o reconhecimento de sua história repercutido na subjetividade dos professores. Mas não deixa de receber críticas, reflexos da crise no sindicalismo brasileiro, com destaque: a) quando sua atuação passou a ser mediada pela identificação política com governos do Partido dos Trabalhadores (PT); b) quando os dirigentes do sindicato se afastaram do trabalho cotidiano, qualificado e prioritário na base da categoria, devido ao atendimento à enorme estrutura de funcionamento e burocracia sindical. Os professores da base do SINTEPP reclamaram a falta de informação, formação e comunicação sobre o funcionamento da entidade, suas finanças, seus calendários e suas estratégias de mobilização. Entretanto, em momentos de fortes ataques econômicos e políticos sobre os docentes, o SINTEPP desenvolveu ações que resgataram a coerência, a organização e a luta do sindicato em defesa da valorização do trabalho. Ele esteve à frente das principais lutas dos professores no Estado do Pará, organizando greves que resultaram na construção de um arcabouço jurídico e político que possibilitou conquista no âmbito da valorização do trabalho (LUZ, 2017, p. 275).

As reformas educacionais capturaram e reformularam a profissão docente para atender o capital no âmbito da pedagogia das competências, gerando precarização e intensificação. Dados oficiais demonstram que os programas de formação não deram conta de atender a demanda. A meta no 1º triênio do Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR) 2009-2011 era formar 330 mil professores, mas até 2014 apenas 12 mil haviam concluído. A análise do PARFOR no Pará revelou alguns aspectos importantes sobre sua relação com a remuneração e carreira, a saber: a) alguns professores percebem a desvalorização da formação PARFOR, por não receberem progressão na carreira e aumento salarial, causando um sentimento de frustração; b) professoras da classe especial não obtiveram gratificação de escolaridade, quando é prevista em Lei

vantagem progressiva de 10% do vencimento base, majorado a cada ano até o limite de 50%; c) Mesmo com a promulgação da Lei do Piso em 2008, o primeiro pagamento ocorreu somente em 2011 após greve da categoria e o último reajuste foi em 2015. Por estes fatos, há insatisfação em relação ao salário recebido na rede estadual de ensino. No caso específico dessa pesquisa, não há uma relação explícita entre a formação continuada em serviço e a valorização docente, mesmo considerando a importância que o PARFOR exerce na subjetividade dos docentes egressos (SOUZA, 2017, p. 256).

A heterogeneidade encontrada na Educação de Jovens e Adultos (EJA) desafia a construção e a materialidade do trabalho docente. O processo de expropriação e precarização do trabalho se expande à formação docente em Educação Física na EJA. As condições objetivas reforçam o adoecimento do docente, pois resistir à lógica do capital é desafio complexo e sub-humano. A jornada de trabalho desses docentes envolve as redes de ensino municipal e estadual e as academias privadas de Belém, intensificando o trabalho pela necessidade de sobrevivência. Os trabalhadores em EF se encontram em estado de insatisfação, desmotivação e desvalorização de seu trabalho no contexto da Educação Básica. Ações como o Projeto Mundiar e o Projovem se apresentam na perspectiva da mercantilização e precarização do trabalho e do ensino. Proposições dos organismos multilaterais para o fim da EJA se justificam pela modalidade não estar “contribuindo efetivamente” para o avanço dos índices de desenvolvimento econômico do país, diante das avaliações em larga escala no mundo (COSTA, 2017, p. 208).

O absenteísmo docente foi enfrentado nos governos paulistas de Mário Covas Jr/Geraldo Alckmin (1999 – 2002) com a utilização do Bônus Mérito e Menção Honrosa. Por sua vez, o governo José Serra/Alberto Goldman (2007–2010) definiu o Projeto Bolsa Mestrado para efetivos com áreas e temas predefinidos, além da promoção na carreira por avaliação de desempenho e resultados dos alunos no Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e índices de frequência para o Bônus por Resultados. Com Geraldo Alckmin (2011–2014), o Programa de Escolas em Tempo Integral diferenciou os ingressos, as jornadas e as gratificações, ampliando as desigualdades de condições de trabalho. Este estudo evidenciou as intenções e estratégias dos governos paulistas na implementação de políticas de transformação da vida profissional dos professores, conformando-os aos seus princípios e diretrizes. A pesquisa elucidou que nos governos com maior incidência de normativas de controle, cresceu o número de pedidos de exoneração. Isso sugere que as características das normativas podem servir como fator de expulsão do corpo docente efetivo, aumentando ainda mais

problemas de reposição de docentes com formação adequada, aprovados em concursos públicos para investidura no cargo (OLIVEIRA, L., 2017, p. 135).

A valorização dos professores está em documentos e legislações como prioridade para a qualidade educacional, mas ainda não se efetivou em melhores condições de trabalho, carreira, remuneração e formação dos professores. A política de fundos para cobrir despesas com docentes é redistributiva, não adiciona recursos ao previsto pelo Constituição Federal. A pesquisa constatou que a valorização dos professores da educação básica pública estadual do Rio Grande do Norte não foge à regra. Algumas reivindicações foram atendidas, como o pagamento do piso salarial e a mudança na organização da carreira, mas isso não foi suficiente para a devida valorização. A estrutura da carreira dos professores estimula a competição, induz a busca por títulos e não motiva a melhoria da prática docente para a qualidade do ensino. As diferentes formas de contratação, a terceirização da organização do trabalho, a extensão do expediente escolar, a ampliação das exigências, a ausência de uma remuneração correspondente aos profissionais de mesmo nível de formação e a ausência de reconhecimento social, entre outros fatores, fazem com que haja contradições que dificultam um bom desempenho (ALVES, 2017, p. 224).

A expansão dos Institutos Federais (IFs) demandou aumento do número de professores. Em 2012, houve reformas nas carreiras dos professores do Magistério Superior (MS) e do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), a partir da implantação do Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC). O RSC corresponde às políticas de avaliação de desempenho no serviço público, sua prática valoriza o pragmatismo e gera a desvalorização do trabalho intelectual docente. Uma parte significativa dos docentes considera que o RSC trouxe “valorização” profissional, porém, acredita-se que a valorização da carreira se estende até as condições de trabalho, com a disponibilidade de materiais e infraestrutura adequados, um regime de dedicação exclusiva e com salário apresentado como linha única no contracheque. E ainda que os profissionais devem contar com um regime de capacitação; indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão; paridade entre ativos e aposentados e; integralidade na aposentadoria. O RSC não é apenas um dispositivo de reconhecimento de saberes e competências para fins de maior percepção salarial, mas um mecanismo de certificação das práticas docentes, ele configura-se como um dispositivo político que atua sobre a subjetividade docente, seu trabalho, e sobre a reorganização dos próprios IFs (BACCIN, 2018, p. 243).

O trabalho alienado se aperfeiçoou com os dispositivos tecnológicos (plataformas) que acompanham os trabalhadores. A economia do compartilhamento substituiu a liberdade e autonomia, intensificando, controlando e hierarquizando ainda mais o trabalho. As condições de trabalho dos docentes seguem a lógica privatista, ampliando a expropriação do conhecimento, a retirada da autonomia pedagógica e a desqualificação do trabalho, para requalificá-lo em outra direção. As categorias de docentes instáveis e outros vínculos atípicos levam à identificação do precariado professoral, onde o desemprego e a sobrevivência os fazem aceitar as condições apresentadas. O professorado estável-formal que atua no ensino público e possui planos de carreira e estabilidade vivenciam permanentemente a expropriação de seus direitos. As escolas seguem sendo públicas, no tocante aos recursos públicos, porém sob a direção intelectual e moral do setor privado. Reinvenção democrática do movimento sindical é a chave para o fortalecimento das lutas e organização dos trabalhadores. É preciso advogar a resistência sob dois aspectos: a) que seja coletiva, pois as resistências individuais não têm força para se opor ao poder dominante; b) que seja propositiva, capaz de apresentar alternativas às medidas impostas pelo Estado ampliado (SILVA, 2018, p. 338).

No pacto empresarial pela educação do estado de Goiás, a escolarização é treinalidade para avaliação, e o trabalho docente é trabalho tecnificado, ambos são resultados de mecanismos sofisticados de reificação. A escolarização pelo Programa Reconhecer, Projeto Circuito de Gestão/Jovem de Futuro e Currículo Referência vincula-se a um ciberespaço e à produção virtual de um sistema de monitoramento. Há fiscalização, responsabilização e penalidades, conforme o cumprimento ou não das tarefas. O professor precisa estar “plugado” e interagir virtualmente dentro e fora da escola, um verdadeiro imperativo da conectividade, condição *sine qua non* para que se realize parte significativa do trabalho docente, o que provoca seu redimensionamento. Nesse processo, toda faculdade mental do trabalhador é suprimida pela mecanização e coisificação, atacando diretamente seu senso de responsabilidade e ética. Na aparência a aplicação tecnológica traria a libertação do trabalho industrial enfadonho e mais tempo livre. Na essência, estabelece o absoluto condicionamento dos corpos, movimentos e mentes dos trabalhadores, ao passo que parcializa os processos econômicos e produtivos (ALMEIDA, 2018, p. 202).

Pode-se dizer que houve muitos e poucos avanços na melhoria das condições de trabalho dos professores da educação básica brasileira e da rede estadual em Teresina no Piauí, no contexto socioeconômico e político dos governos neodesenvolvimentistas.

Avançou-se quando a escola pública contou com maior financiamento, com acesso aos materiais básicos de apoio ao ensino, que promovem condições de trabalho adequadas. Seguimos um caminho propositivo quando se garantiu que o tempo de trabalho extraclasses do professor fosse regulamentado. Avançou-se ainda mais quando se exigiu que estados e municípios possuíam planos de carreira e de remuneração. Progrediu-se ao estabelecer um valor abaixo do qual nenhum professor poderia ganhar, possibilitando-se, assim, a valorização salarial do magistério. Porém, avançamos pouco quando ainda é possível detectar escolas públicas com o mínimo de infraestrutura para seu funcionamento. Caminhamos lentamente no sentido do trabalho menos intensificado do professor, no qual seja possível uma ação sólida de planejamento e avaliação. Pouco avançamos na garantia de direitos na carreira dos professores; ao contrário, houve inúmeros ataques aos planos pelos diferentes entes federados, com a tendência de flexibilização das relações de trabalho. Menos ainda progredimos quando o professor tem que acumular diferentes vínculos empregatícios para garantir condição de vida digna, responsabilizando-se pela composição do seu salário e intensificando a exploração de sua força de trabalho (SOUSA, 2018, p. 257).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece diretrizes e objetivos de habilidades e competências que dispensam o planejamento didático-pedagógico, bastando seguir as prescrições dos livros didáticos ou cartilhas, visando os exames externos. Contudo, mesmo reconhecendo os limites enfrentados, educadores de Cascavel no Paraná propuseram-se à resistência. Ainda que as avaliações em larga escala não sejam capazes de medir o que o aluno aprendeu, as professoras entrevistadas reconhecem que podem revelar informações sobre o trabalho das escolas. Mas, infelizmente, os resultados que não são positivos não têm servido ao poder público para dar maiores subsídios e melhores condições de trabalho. Aos professores cabe adaptar os conhecimentos aos instrumentos da Prova Brasil, como forma de preparar os alunos. Porém, parte das entrevistadas afirma que pauta seu trabalho em fundamentações teóricas que por vezes não atendem ao currículo do município, tampouco correspondem à Prova Brasil. A avaliação em larga escala condizente com uma perspectiva emancipadora deve contemplar conhecimentos locais (currículo municipal e Projeto Político Pedagógico da escola), realizar-se continuamente e não ter resultados divulgados. Acredita-se ser importante que os profissionais sejam consultados, mas, a julgar pelo histórico de implantação e implementação vertical das políticas públicas de avaliação da educação no

Brasil, órgãos formados por profissionais que desconhecem a realidade educacional continuarão ditando as regras sobre o que é educação de qualidade (ZEN, 2018, p. 195).

A educação como direito à aprendizagem ganhou centralidade e seu acompanhamento e validação têm se dado pelos sistemas de avaliação. Nessa perspectiva, a pesquisa desenvolvida elucidou cinco conclusões: A primeira, que o trabalho e a identidade das professoras do 1º ciclo do ensino fundamental têm sido modelados pelas políticas de alfabetização e avaliação vigentes – o ensinar e o avaliar os alunos têm sido permeados por práticas influenciadas por programas de formação de professores e pelas avaliações externas. A segunda trata das atuais políticas educacionais para o 1º ciclo que têm uma concepção restrita de alfabetização – as avaliações externas vêm definindo os objetivos da aprendizagem e, também as suas escolhas didáticas em sala de aula. A terceira conclusão esclarece que mesmo as professoras de 1º ciclo, vivenciando a cultura de avaliação no cotidiano escolar, não deixam de desenvolver práticas educativas que reconhecem a criança, a infância e suas formas de aprender, para além da função de aluno. Na quarta tem-se o desafio da formação continuada das professoras de 1º ciclo – as professoras são estudiosas e interessadas em formações dentro ou fora do espaço escolar e da carga horária de trabalho. O desafio é promover formações que se articulem com as demandas pedagógicas da escola e das professoras. Por fim, a quinta conclusão elucida que o direito à educação precisa cada vez mais ser reconhecido como direito humano – a redução do direito à educação em direito à aprendizagem de certo tipo de conhecimento precisa ser problematizada nas escolas e entre os professores (ARAÚJO, 2019, p. 283).

A reformulação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) em 2005, o Decreto nº 6.094 referente ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), ambos em 2007, consolidaram a responsabilização no país. Em decorrência, Estados e municípios implementaram sistemas próprios de avaliação, centrados na responsabilização e na publicização de resultados. Pernambuco instituiu um sistema de avaliação e um indicador sintético, com pactuação de metas e bonificações, no qual são fixados painéis de gestão em local visível das escolas para prestação de contas à sociedade. Professores apontaram que o *gaming* inflou os escores, demandando o treino para as avaliações. O *marketing accountability*, tendência nacional, fez Pernambuco se destacar como exemplo da boa qualidade educacional. Os professores foram levados a tratarem a competitividade e a meritocracia como natural, apesar da pressão vertical da Secretaria de Educação para a Gerência Regional e desta para as escolas; e a horizontal ocorrida entre os colegas para

garantia da bonificação. Os professores clamam pela valorização para além da questão salarial, apoiam o sistema de avaliação, mas são contrários à responsabilização/culpabilização. A qualidade da educação, nesse estado, precisa ser problematizada, posto que os próprios docentes se sentem incomodados pelo fato de ocuparem as primeiras posições no *ranking* nacional. Mesmo com bons indicadores de desempenho, é urgente pensar se esse modelo de educação é o que queremos e se essa pode ser uma justificativa plausível para que docentes sejam submetidos a baixos salários e condições tão díspares de infraestrutura nas escolas (ROSTIROLA, 2020, p. 188).

A Educação Infantil ainda é desprestigiada socialmente, secundarizada nas políticas públicas e nas escolhas dos professores. Suas condições objetivas e subjetivas de trabalho são marcadas por contradições como “valorização e desvalorização da docência” e “resistência e desistência”. A complexidade da carreira na Educação Infantil foi evidenciada nessa pesquisa pela identificação, análise, sistematização e inferência sobre cinco núcleos de significação, a saber: a) encontro com a educação infantil; b) ser professor na educação infantil; c) condições de trabalho; d) marcas da temporalidade; e) incidências das políticas atuais no trabalho docente. São aspectos críticos do trabalho docente na Educação Infantil: grande número de alunos por turma; o excesso de funções, muitas fora da formação; o trabalho burocrático; a infraestrutura e a localização das escolas; a escolha (ou não) de turmas e segmento de ensino; pouco ou nenhum apoio; pouca verbas e recursos materiais; gastos próprios para o exercício da profissão; jornada de trabalho ampliada; baixos salários e ausência de plano de carreira; desgaste físico e adoecimento. Experiências positivas e negativas são vivenciadas cotidianamente pelas professoras, que apontam várias direções e trajetórias, mais longas ou mais curtas, mais fáceis ou mais difíceis, mais motivadas ou permeadas por questionamentos (CARDOSO, 2020, p. 258).

A comparação entre os planos de carreira das redes de ensino municipal, estadual e federal na cidade de São Paulo permitiu perceber as diferenças entre as carreiras docentes e as desigualdades existentes entre remuneração e dispersão salarial, mobilidade profissional, valorização formativa e composição de jornada de trabalho, o que faz as motivações e expectativas dos professores também serem desiguais. Os planos de carreira das três redes estão de acordo com as diretrizes nacionais, com referência à formação continuada para a mobilidade, porém, na rede municipal é possível ascender apenas por tempo de serviço. A pós-graduação não é tão relevante nas redes municipal e estadual, em comparação a outros componentes, o que na Rede Federal é essencial para

movimentação e retribuição por titulação, havendo licença remunerada para formação. Na Rede Federal, o tempo mínimo para se chegar ao topo da carreira é de 18 anos e meio, na Rede Municipal é de 24 anos e na Rede Estadual é de 30 anos. Sabendo-se que os planos de cargo, carreira e remuneração são acessados pelos professores efetivos, vale ressaltar que na rede municipal os efetivos são 90% e na rede estadual somente 52%. O desenvolvimento dos planos de carreira é um processo social, que se dá a partir de transformações amplas e contínuas das redes de ensino públicas. A partir da Constituição Federal de 1988, os planos foram oficialmente regulados como meios de valorização profissional, relativamente recentes na história da docência, como todo processo social mantem-se em construção, visto nenhum processo ser estático. (MISSAKI, 2020, p.162)

## **2.4 Conclusões sobre o estado da questão a partir dos achados da pesquisa**

A partir dos levantamentos e das análises apresentadas nas teses de doutorado da área de Educação, registradas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES no período de 2016 a 2020, as medidas estabelecidas sob a orientação das reformas educacionais, deflagradas no Brasil desde a segunda metade dos anos de 1990 do século XX, vêm determinando uma reformulação do trabalho docente da educação básica.

As pesquisas revelaram que não obstante os avanços da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96 e suas regulamentações, frutos das reivindicações dos movimentos sociais e educacionais, o trabalho docente na educação básica vem sofrendo fortes ataques conjunturais.

Problemáticas e dilemas enfrentados pelos professores foram agravadas com a implementação de processos gerencialistas; planos de carreira e remuneração de caráter privatista; condições inadequadas de trabalho; precarização da formação profissional; expansão e democratização do acesso à educação sem o devido investimento; e sistema de avaliação censitária e classificatória; além de outros determinantes como a não efetivação de regulamentações e o enfraquecimento do movimento sindical.

As reformas tiveram caráter impositivo e evidenciaram o interesse pela (con)formação dos professores aos princípios e diretrizes gerencialistas. A incorporação de novas tecnologias de planejamento, organização e controle do trabalho docente oportunizaram a expropriação de saberes, ao passo que contribuíram para a desqualificação média dos profissionais, reduzindo sua autonomia e intensificando seu trabalho.

A responsabilização docente pelos resultados das avaliações atingiu a ética e a moral dos professores e aumentou a pressão horizontal e vertical por produtividade. A ampla publicização da classificação das instituições públicas de educação básica trouxe competitividade ao universo educativo. Muitas escolas priorizaram o treinamento dos estudantes para os testes e estabeleceram bonificação aos professores que alcançassem as metas de desempenho traçadas.

O distanciamento entre as instituições formadoras, poder público e os trabalhadores da educação abriu caminho para que as reformas educativas gerencialistas alcançassem o processo formativo dos professores. E o pragmatismo e a redução da construção coletiva do conhecimento tornassem meios de (con)formação dos professores.

Ainda que tenha aumentado o número de ações governamentais de formação docente, seu potencial foi reduzido pelo foco na epistemologia da prática e pelo seu desenvolvimento aligeirado. Contudo, algumas ações formativas se diferenciaram, em especial aquelas desenvolvidas pelas instituições públicas de ensino superior, que contribuíram significativamente para qualificação dos professores da educação básica. Um ressentimento gerado entre os professores participantes das formações em serviço, foi perceberem que ao concluírem seus cursos não havia valorização correspondente, no que se refere à melhoria salarial e à progressão na carreira.

A expansão da oferta para a democratização do acesso à educação e, consequente, universalização da educação básica é de importância irrefutável. Entretanto, as medidas para a sua promoção não se estenderam o suficiente para corresponder ao essencial aumento dos investimentos. Do ponto de vista dos professores, essa contradição ocasionou a intensificação do trabalho e a precarização das condições de trabalho.

A vulnerabilidade da mais excluída população de baixa renda, que passou a ser usuária da rede pública de ensino, intensificou as demandas das salas de aula, exigindo maior preparação dos professores para lidarem com situações inusitadas de ordem social e psicológica dos estudantes, muitas vezes estranhas à sua formação e experiência. Pelo que urge o apoio das instituições de pesquisa e ensino superior às escolas, no auxílio ao estudo e ao tratamento das relações entre educação e pobreza.

A implantação da BNCC teve efeito redutor na autonomia docente, pela reciprocidade entre prescrições curriculares e a estruturação do sistema de avaliação. Torna-se muito simplista e bastante prejudicial ao processo de ensino e aprendizagem secundarizar fatores extra e intraescolares e desconsiderar as condições socioeconômicas e culturais dos estudantes.

O sistema de avaliação pode e deve servir como fonte de informação sobre o trabalho da escola, para aperfeiçoamento da docência e das gestões interna e externa. Mas para que isso ocorra, diferente do que hoje se aplica, o sistema de avaliação precisaria reconhecer as peculiaridades de cada escola, ter plena participação de seus membros e repercutir em ações para a superação das dificuldades reveladas.

O controle do trabalho, a frequência de atividade em grupo e a percepção das condições da sala de aula determinam a permanência e rotatividade dos professores. A satisfação e o condicionamento físico e psicológico estão diretamente relacionados ao volume de afastamento por licença médica. Portanto, a desvalorização da docência em alguns níveis e modalidades, assim como em componentes disciplinares considerados menos nobres, comprometem ainda mais o trabalho dos professores.

Obstáculos e desafios da profissão docente apresentam-se cotidianamente aos professores, que precisam assumir posturas, tomar decisões e realizar ações diante de condições nem sempre favoráveis. Assim, experiências boas e ruins seguem entre momentos de desânimos e motivações, definindo trajetórias profissionais mais longas e outras tendo de ser abreviadas em busca de melhor qualidade de vida.

A regulamentação da política de valorização docente em vigor ainda não foi suficiente para refletir na melhoria da formação, condição de trabalho e tampouco da carreira e remuneração dos professores. Os planos de carreira e remuneração, exigidos às redes públicas de ensino, diferenciam sua estrutura e critérios tanto quanto diversificam a descrição e classificação das categorias profissionais docentes, o que ocasiona a desigualdade entre professores, ainda que sejam da mesma rede.

O que comumente se faz presente nos planos de carreira e remuneração é o avanço de estratégias competitivas, produtivistas e meritocráticas para a composição salarial e mobilidade funcional, notoriamente mais perversas para os professores sob o regime de contratos flexíveis. Vigora a política de gestão de pessoas voltada para a validação de práticas predefinidas, suprimindo a subjetividade docente e colaborando para a desvalorização do trabalho intelectual e desmobilização da categoria.

Nesse contexto bastante desafiador, a representatividade da categoria profissional docente ganha ainda maior relevância. Pelo que preocupa a atual fragilidade do sindicalismo, em especial quando envolvido com governos de natureza trabalhista, que não romperam com as plataformas elitistas dos governos que os antecederam. Além do distanciamento dos sindicatos das atividades diretas com a categoria de base, atendo-se mais ao trabalho burocrático.

Contudo, em sendo o movimento sindical uma das mais exitosas forças de luta e organização dos trabalhadores da educação, é essencial considerar a necessidade urgente de sua reinvenção, de forma democrática, participativa e propositiva, para superação da crise em que encontra a sua atuação.

Enfim, as perspectivas reveladas pelas teses fontes de pesquisa deste estado da questão ressaltaram impactos nocivos das reformas educativas sobre o trabalho docente, tornando curioso o reconhecimento de como os professores estão lidando com essa situação. Estariam eles suficientemente conscientes de sua atual condição? Conseguem perceber que em grande parte os obstáculos de sua prática profissional são resultados do confronto das medidas educacionais ditas inovadoras e as reais condições objetivas e subjetivas do trabalho docente?

Uma vez considerando que os professores estejam conscientes, abrem-se outros questionamentos. Eles estão se entregando às circunstâncias ou se mantendo resistentes no estreito lastro de autonomia e mobilização que lhes resta? Enfim, como estão constituindo sua identidade profissional, estabelecendo seu posicionamento e atuando no dia a dia das escolas de educação básica?

Acredita-se que respostas a questões como essas, além de colaborar com a atualização e aperfeiçoamento do conhecimento científico da área da educação, podem e devem auxiliar no esclarecimento de muitos profissionais sobre os determinantes de suas condições, retirando-os da possível passividade que o neotecnicismo, a precarização e a responsabilização insistem em colocá-los.

A luta pela valorização docente passa pelo resgate do orgulho de ser professor, do compromisso social de atender às pessoas carentes e sedentas de conhecimento, ou seja, do projeto de qualidade educacional socialmente reconhecido. Para tanto, acredita-se ser essencial o combate a qualquer medida que ameace a manutenção do perfil intelectual da profissão de professor, assim como que comprometa sua participação ativa no processo democrático de estabelecimento, desenvolvimento e avaliação das políticas públicas de educação.

Portanto, nessa intenção, o estudo apresentado nas seções seguintes traz reflexões acerca do universo do trabalho, em especial o trabalho do professor e as complexidades envolvidas na sua identidade profissional, a fim de subsidiar a análise sobre a constituição da identidade docente, frente aos desafios impostos pelas mais recentes reformas educacionais.

### **3 ELEMENTOS SÓCIO-HISTÓRICOS CONSTITUINTES DO ATUAL TRABALHO DOCENTE**

Essa seção visa contribuir para a compreensão sobre os fundamentos sócio-históricos que constituem o trabalho docente na contemporaneidade. Para tanto, foi desenvolvida uma pesquisa de caráter bibliográfico, iniciada com estudos sobre teorias da natureza ontológica do trabalho e dos processos de sua divisão social e seu estranhamento na sociedade capitalista.

Em seguida, foram levantadas algumas características do sistema de produção capitalista para melhor entendimento das repercussões de sua reestruturação para o modelo de especialização e acumulação flexíveis, com destaque às mudanças geradas nas relações de trabalho.

Sob esse contexto, prosseguiu-se analisando o papel atribuído à educação pública pelas reformas deflagradas no Brasil ao final do século XX, assim como os direcionamentos dados para o seu desenvolvimento. E, por fim, discutiu-se sobre alguns tensionamentos e dilemas gerados pela atual conjuntura, enfrentados cotidianamente pelos professores no exercício do trabalho docente.

#### **3.1 Da natureza ontológica do trabalho humanizador ao estranhamento do trabalho na sociedade capitalista**

Compreendendo a categoria “trabalho docente” como uma especificidade da categoria geral “trabalho”, estabeleceu-se como ponto de partida da análise as temáticas sobre a sua natureza ontológica, o desenvolvimento da sua divisão social e seu estranhamento no processo produtivo capitalista. No sentido de reconhecer o trabalho como um atributo inerente ao ser humano e, portanto, determinante de suas relações sociais. Assim como, perceber alguns dos fundamentos da divisão do trabalho e suas consequências sobre as relações sociais. E, por fim, compreender o processo de apropriação dos elementos do trabalho pela classe dominante, que gera estranhamento e alienação do trabalho pela classe trabalhadora.

A associação do trabalho com o surgimento da espécie humana constitui-se da interação do indivíduo com o ambiente que o rodeia, mediada pelo trabalho. Em sendo uma relação de caráter dialético, essa interação tornou-se força motriz de contínuos processos de adaptação, que na extensão de um longo período garantiram a evolução que

distanciou os seres humanos dos primatas e que fez prevalecer entre eles os *homo sapiens*. Nesse sentido, compreende-se a afirmação de Engels (1999, p. 4) de que o trabalho criou o próprio homem.

Mesmo sendo a interação entre o indivíduo e o ambiente uma realidade para os seres vivos, somente com a evolução da espécie humana que o trabalho pode ser reconhecido. Na interpretação de Marx (1996, p. 297-298), a diferença entre a ação animal instintiva e a ação humana idealizada está na idealização do trabalho, designado como fruto de uma intencionalidade, pela qual são estabelecidos os elementos que constituirão o percurso para realizá-lo. Portanto, sintetiza Engel (1999, p. 22), enquanto os animais utilizam e transformam a natureza pela sua presença e ação instintiva sobre ela, o ser humano por meio do trabalho a modifica, busca dominá-la e obrigá-la a lhe servir.

Os elementos simples do processo de trabalho, segundo Marx (1996, p. 298), são constituídos da atividade orientada a um fim, o trabalho mesmo; do seu objeto (as coisas que são desprendidas de sua conexão com a natureza ou a matéria-prima filtrada por um trabalho anterior) e; seus meios (o que é colocado entre o trabalhador e o objeto, servindo como condutor da atividade, caso não esteja disponível na natureza, também pode vir de um trabalho anterior). Ao final do processo de trabalho surge o produto – um valor de uso (individual ou produtivo) – quando o trabalho se une ao seu objetivo.

Mészáros (2011, p. 205) trata o trabalho na perspectiva ontológica como um sistema de mediação de primeira ordem, que tem como finalidade preservar as funções vitais da reprodução individual e societal. Ou seja, determinações ontológicas fundamentais que levam os indivíduos a reproduzirem sua existência por meio de funções primárias de mediações, estabelecidas entre eles e no intercâmbio e interação com a natureza, dadas pela ontologia singularmente humana do trabalho, pelo qual a autoprodução e a reprodução societal se desenvolvem.

A mesma interação com o ambiente que proporcionou a evolução da espécie humana, também promoveu sua evolução social. Os indivíduos em bando precisavam cada vez mais interagir entre si e por isso passaram a desenvolver os órgãos da fala, sendo atribuída ao trabalho a origem da linguagem. Engels (1999, p. 12) elucida que o trabalho e a palavra articulada foram os principais fatores de estímulo para o desenvolvimento do cérebro dos indivíduos e, por consequência, de todos os órgãos dos sentidos.

Um incremento determinante trazido pela socialização dos seres humanos foi a possibilidade de ruptura da unidade entre a força motivadora do trabalho e o trabalho em si mesmo. Como explica Braverman (1987, p. 53), diferente dos animais, para os seres

humanos a unidade entre a concepção e execução de uma atividade poderia ser dissolvida e, ainda mais, a ideia concebida por uma pessoa poderia ser executada por outra.

A ingestão de novos alimentos trouxe uma diversidade de substâncias essenciais ao desenvolvimento do organismo do ser em evolução, o que associado a intervenção sobre o ambiente e a interação com outros indivíduos por meio do trabalho garantiram a definitiva separação entre o indivíduo primata e o ser humano. Engels (1999, p. 13) nos alerta que o processo evolutivo é contínuo e se mantém mesmo em diversos graus e sentidos, entre os diferentes povos e épocas, podendo ser interrompido por retrocessos locais ou temporários, mas sempre avançando em seu conjunto.

A intensidade e complexidade das ações humanas sobre a natureza refletem em igual proporção sobre os indivíduos, num processo recíproco e, portanto, torna-se essencial compreender suas leis e planejar as intervenções com maior precisão, passando a servir como mais uma forma de seleção da espécie, promovendo a prevalência daqueles que se aperfeiçoavam intelectualmente.

Na análise de Engels (1999, p. 18), os seres humanos foram aprendendo a executar operações cada vez mais complexas e se propor a alcançar objetivos cada vez mais elevados, aperfeiçoando o trabalho de geração a geração. Novos produtos, novos instrumentos, novas atividades foram agregadas ao longo do tempo, por exemplo a caça e pesca, a agricultura, a fiação, a tecelagem, a manipulação de metais, olaria, navegações.

Um novo elemento fora considerado de forte efeito impulsionador e orientador do processo evolutivo: a formação da sociedade. O progresso da organização social dos indivíduos, originário do trabalho, se expressou no comércio, ofícios, nas artes, nas ciências e fez das tribos saírem nações e delas Estados, dando vazão à criação do direito, da política, da religião. Para Engels (1999, p. 18), essas criações – manifestadas em primeiro lugar como produto do cérebro e que pareciam dominar as sociedades humanas – colocou as produções mais modestas, fruto do trabalho manual, relegadas a segundo plano. Em especial, quando ainda nos primórdios desse processo, cabeças que planejavam o trabalho foram capazes de obrigar mãos alheias a realizá-lo.

Seguindo sua tese, Engels (1999, p. 19), defende que os seres humanos se acostumaram a explicar seus atos pelos seus pensamentos e não por suas necessidades e daí, com o transcurso do tempo, surgiu a concepção idealista do mundo que dominou o cérebro do ser humano.

O distanciamento entre as atividades intelectual e manual gerou uma relação hierárquica entre elas, o que foi determinante para a divisão social do trabalho. Aqueles

que gozavam de prestígio social assumiam as atividades consideradas superiores, como planejamento e comando, destinando as atividades inferiores, braçais e de execução aos desprovidos de privilégios sociais. Pelo que se compreende o uso da palavra trabalho, de origem latina, *tripalium*, um instrumento de tortura feitos de três paus, usado pelos antigos romanos para castigar réus condenados e prisioneiros de guerra, que passavam a exercer trabalho escravo.

A divisão social do trabalho também se estabeleceu a partir de outras bases, como a hierarquização entre o trabalho produtivo e reprodutivo. Sendo o trabalho produtivo gerador de produto com valor de uso e de troca, portanto, considerado mais importante socialmente. Enquanto o trabalho reprodutivo, como atividade destinada à subsistência, deveria ser mantido na esfera da vida privada.

O desenvolvimento social e cultural da maioria das civilizações posicionou o ser humano do sexo masculino como responsável pelo trabalho produtivo, pelas funções de maior valor social, como política, religiosa e militar. E àqueles do sexo feminino se resguardava o trabalho considerado reprodutivo, doméstico, portanto, improdutivo.

A divisão sexual do trabalho, segundo Hirata e Kergoat (2007 p. 599) é uma forma particular da divisão social do trabalho que tem como princípios organizadores, o princípio de separação (existem trabalhos de homens e trabalhos de mulheres) e o princípio hierárquico (o trabalho de homem “vale” mais que um trabalho de mulher).

A divisão social do trabalho, a propriedade privada e a acumulação de riqueza, dentre outros fenômenos sociais geradores de desigualdades entre os seres humanos, oportunizaram que membros da elite se apropriassem dos elementos do trabalho, em especial do objeto e dos meios, e os colocassem a serviço da produção de mercadorias, estabelecendo assim o sistema capitalista de produção.

Aos despossuídos, como garantia de subsistência, restou a venda de sua força de trabalho aos donos dos meios de produção. Por se tratar da parte viva do processo produtivo e pela condição de vulnerabilidade, a força de trabalho foi explorada por meio da mais-valia (trabalho excedente), tornando-se a forma mais eficaz de elevar o valor de uso da mercadoria ao patamar de valor de troca o mais lucrativo possível.

O trabalho humano, em exercício ou armazenado em produtos, elucida Braverman (1987, p. 54), representa o recurso exclusivo e diferenciado da humanidade para enfrentar a natureza, por isso é uma categoria tão especial. Só é capaz de confundir força de trabalho com outro meio de executar uma tarefa aquele que é o senhor do trabalho de outros, pois vê tudocomo equivalente, ou seja, como "fatores de produção".

Antunes (2006, p. 127) interpreta que o processo de estranhamento do trabalho não se dá apenas entre a agregação de valor ao resultado da produção e a desvalorização do trabalhador, mas se estende ao próprio ato da produção. O trabalhador degradado e negado não se reconhece em seu labor, só estando junto a si fora do trabalho e estando fora de si enquanto permanece na execução dele. O trabalho não é visto como a satisfação de uma necessidade, mas somente um meio para satisfazer uma necessidade existente fora dele.

No exercício de aperfeiçoamento do sistema capitalista de produção industrial, a fragmentação do processo produtivo e o isolamento do trabalhador atomizaram o ser humano. Como enuncia Antunes (2006, p. 129), o trabalho como atividade vital, adquire tamanha objetivação na sociedade regida pelo capital, que transforma a relação social estabelecida entre seres humanos numa relação entre coisas.

As dimensões sociais existentes no trabalho concreto são mascaradas pelo caráter nebuloso do trabalho abstrato, fenômeno tratado por Marx como fetichização da mercadoria. Antunes (2006, p. 129) declara que as dimensões sociais são encobertas pelo próprio produto do trabalho e as relações entre o trabalho individual e total são reduzidos à relação entre objetos coisificados.

A sociedade capitalista experimenta a desfiguração do processo de humanização do ser social por intermédio do trabalho, transfigurando-o em uma mercadoria à serviço da produção de mercadorias, o que causa estranheza e repúdio no trabalhador. Ao incorporar os elementos fetichizadores e alienantes ao processo de produção é dado início a um novo período da história humana, que afetou profundamente a funcionalidade das mediações de primeira ordem, tratado por Mészáros (2011, p. 205) como primórdios da interação entre o ser humano e a natureza por meio do trabalho.

As mediações de segunda ordem emergiram do sistema de capital com a subordinação das funções reprodutivas sociais à expansão do capital, pela amplificação do valor de troca. A finalidade essencial foi expandir constantemente o valor de troca, ao qual todas as necessidades dos indivíduos – as mais básicas, as mais íntimas e até as mais variadas atividades de produção, materiais e culturais – devam estar estritamente subordinadas. Assim, para que as limitações das necessidades individuais não se constituíssem como obstáculos para a expansão reprodutiva do capital, converteu-se a produção do capital em propósito da humanidade (MÉSZÁROS, 2011, p.179).

A indústria capitalista moderna no uso da racionalização da produção busca eliminar as propriedades qualitativas do trabalhador, quando decompõe o processo de

trabalhado a níveis cada vez mais especializados, tornando a atividade repetitiva e mecânica (ANTUNES, 2006, p. 130).

O trabalho desumanizador do início da produção capitalista industrial rendeu à luta da classe operária a tarefa de resistência e combate. Contudo, paralelamente às conquistas de maior dignidade do trabalho operário, que estabeleceram limites nas relações entre o capital e os trabalhadores, foram incorporadas à produção duas novas estratégias de exploração: os recursos tecnológicos, que determinaram o predomínio da mais-valia relativa sobre a mais valia-absoluta e a apropriação do tempo livre do trabalhador como mais um canal a ser explorado.

Antunes (2006, p. 131) analisa a extensão da exploração na produção para a exploração no consumo como uma nova problemática do estranhamento na sociabilidade contemporânea. Por se tratar de um processo de manipulação das necessidades das pessoas reduzindo-as e homogeneizando-as de acordo com os interesses do capital.

Sendo assim, a verdadeira emancipação do trabalho não deve ser confundida com o tempo livre ou liberado do processo de produção, mas, como nos alerta Antunes (2006, p. 132), trata-se da integral realização da omnilateralidade humana, o livre desenvolvimento das individualidades e a plena realização e emancipação do ser social.

### **3.2 O trabalho no sistema capitalista e suas adequações ao regime de especialização e acumulação flexível**

O liberalismo clássico do século XVII, creditado às ideias iluministas de John Locke, foi de encontro ao poder monárquico e seus pressupostos, em defesa de um poder constitucional que desse origem a uma nova sociedade constituída de cidadãos livres. As disputas internas entre os liberais moderados e os liberais progressistas encontravam consenso ao tratar dos interesses da burguesa, classe em ascensão, mantendo-os sempre em primeiro plano.

Os movimentos transitórios pelos quais os ideais liberais tomavam forma originaram-se no período considerado por Karl Marx como acumulação primitiva, que se desenvolveu ao longo do tempo para a acumulação capitalista (CRUZ, 2016, p. 197). Nos séculos subsequentes o capitalismo avançou em sua autoconsolidação como sistema de produção ideal e inevitável, tendo sua expansão territorial impulsionada pelo liberalismo econômico, que propagava a livre concorrência e a ausência de intervenção do Estado.

A súbita, vasta e aparente expansão ilimitada da economia capitalista mundial deu-se em países “avançados”, gerando fenômenos de alto impacto social, destacados por Hobsbawm (2015, p. 14) como a revolução política francesa e a revolução industrial inglesa. O historiador esclarece que mesmo alcançando toda a Europa ocidental e até territórios estadunidenses e asiáticos, a expansão não se deu uniformemente, visto o encontro com diferentes questões sociais, econômicas e culturais.

Na metáfora do drama do progresso, Hobsbawm (2015, p. 16) interpreta que para milhões de pobres em processo de exploração local ou em transposição de fronteiras e oceanos, o progresso significou uma mudança de vida cataclísmica. Para povos fora do mundo capitalista significou a escolha pela resistência ou ainda a tomada de armas contra seus conquistadores, os mesmos que manipulavam o progresso.

Forças contrárias aos ideais liberais e modo de produção capitalista emergiram dando origem a reações populares com propósitos mais democráticos e igualitários, que foram prontamente combatidas pelo poder soberano nacional dos países defensores da nova ordem econômica e social. Nesse contexto, ideais socialistas se fortaleceram e deram origem a movimentos e organizações sociais que evoluíram em contraposição à hegemonia do sistema capitalista.

Além do enfrentamento de forças contrárias, o capitalismo também precisou lidar com problemáticas intrínsecas ao seu desenvolvimento, que são compreendidas pela teoria marxista como crises cíclicas do capitalismo, dadas pelo caráter predatório e pelas contradições inerentes ao modo de produção desse sistema.

No intuito de decifrar as leis e tendências que regem o processo cíclico de crises do sistema capitalista, tendo como suporte os estudos de Karl Marx, Tonello (2015, p. 2) apresenta a sistematização da teoria das crises em quatro momentos fundamentais, ainda que contínuos, simultâneos e consequentes:

a) a crise da superprodução, ocorrida na esfera da realização de mercadorias, pela capacidade da sociedade consumir a produção;

b) a crise de sobreacumulação, referente à dinamização dos capitais acumulados, havendo dificuldade de serem empregados;

c) a crise financeira, ocorrida na esfera das finanças, quando do reordenamento da proporção entre a “economia real” e o chamado capital fictício e;

d) a crise social-produtiva, referente a “desvios” na esfera produtiva, por capacidade subjetiva dos polos envolvidos no processo produtivo.

Para Marx, as sucessivas crises do capitalismo promoveriam as condições objetivas para viabilizar a revolução proletária (SAVIANI, 2005, p. 18). Contudo, o que vem sendo observado é a habilidade do sistema capitalista em superar as crises e manter sua hegemonia a partir do ajuste da ideologia liberal à realidade, da reestruturação dos processos de produção, da expansão territorial e institucional, dentre outras estratégias.

Nesse sentido, existem diferentes esquemas interpretativos das fases de desenvolvimento (ou adaptação) do capitalismo, conforme a perspectiva de análise seguida. A exemplo, no âmbito econômico apresenta-se o capitalismo comercial; capitalismo industrial e capitalismo financeiro. Na perspectiva social estão o capitalismo primitivo; capitalismo moderno e o capitalismo pós-moderno. Sob a análise da produção tem-se a 1ª revolução industrial; 2ª revolução industrial; 3ª revolução industrial e 4ª revolução industrial. Quanto à ideologia do capital, o liberalismo tradicional de Adam Smith; liberalismo embutido de John Maynard Keynes e o neoliberalismo de Friedrich Hayek e Milton Friedman.

Na interpretação de Marx, na construção histórica e interrelacional no âmbito da totalidade social das categorias Estado, sociedade civil, mercadoria e capital – em qualquer das configurações em que o sistema capitalista se apresente – o principal papel do Estado é regulamentar as relações fundamentais da sociedade civil-política burguesa, ou seja, as relações de produção. Portanto, o Estado é sempre uma instância em desfavor dos trabalhadores, já que pode regular, mas nunca extinguir a mediação fundamental do sistema capitalista: a exploração do trabalho pelo capital. (SOUZA, 2010, p. 37).

A experiência mais emblemática que alterou a interpretação marxista de que as crises sucessivas do capital promoveriam a revolução proletária, conforme esclarece Saviani (2005, p. 19), foi a grande depressão de 1929. Quando, em meio a uma crise de superprodução, o economista britânico John Maynard Keynes atribuiu ao Estado importância central no planejamento racional das atividades econômicas, propondo a combinação entre a regulação estatal e a economia de mercado baseada na propriedade privada. O que Saviani (2005, p. 20) relembra ter correspondido à retomada do crescimento econômico no pós 2ª Guerra Mundial, que teve forte participação do Estado.

Concomitante às medidas keynesianas, em especial a política do Bem-Estar Social, o sistema capitalista também buscava aperfeiçoar seu processo produtivo, o que demandou o estudo sobre o elemento do processo com maior potencial de ampliação da sua produtividade: a força de trabalho humana. Com seu caráter inteligente e proposital, explica Braverman (1987, p. 58), essa força tem infinita adaptabilidade e produz as

condições sociais e culturais para ampliar sua própria produtividade, de modo que seu produto excedente pode ser continuamente ampliado.

O capitalista investe no aumento da produção da força de trabalho que comprou, no início com a obrigação do operário realizar uma jornada de trabalho mais longa e, posteriormente, incorporando instrumentos de trabalho mais produtivos. Saviani (2005, p. 20) recorda que na recuperação econômica pós-1930 o processo produtivo e a organização do trabalho estiveram sob a égide do taylorismo-fordismo, tendo como propósito a produção de massa para um consumo de massa.

Os primórdios da engenharia industrial, reconhecida como administração científica, centrou-se sobre o trabalho, tendo como subsídio três princípios básicos, elencados por Braverman (1987, p. 153) como:

a) dissociação do processo de trabalho das especificidades dos trabalhadores, que consiste no reconhecimento das especificidades do trabalho, aperfeiçoamento de suas técnicas e aplicação de processos de métodos mais rápidos e econômicos, fazendo com que não dependam mais da capacidade dos trabalhadores, mas inteiramente das políticas gerenciais;

b) separação de concepção e execução, onde inicialmente o trabalho mental é separado do trabalho manual, que em seguida é subdividido e normalizado pela gerência. Sem nenhuma intenção de aumentar a capacidade do trabalhador por meio do conhecimento científico, mas sim de baratear o trabalho com a diminuição do seu preparo e aumento de sua produção;

c) utilização do monopólio do conhecimento para controlar cada fase do processo de trabalho e seu modo de execução, ou seja, utilização essencial do pré-planejamento e do pré-cálculo de todos os elementos do processo de trabalho já inexistente na imaginação do trabalhador, mas essencial na mente do grupo gerencial, no acompanhamento da execução das tarefas.

Como elucida Saviani (2005, p. 21), o Estado de Bem-Estar Social imprimiu o grau de compromisso do Estado, capital corporativo e trabalho organizado com a economia de escala e a produção em série para o consumo de massa, assegurando um relativo equilíbrio social e desenvolvimento da força produtiva.

O período virtuoso de recuperação do capital iniciado em 1930 proporcionou que os países centrais expandissem ainda mais suas economias e que a competitividade desse a ordem nas relações internacionais de mercado. Conquistas importantes da classe trabalhadora, sobretudo no âmbito da mobilização social e organização sindical, foram

alcançadas durante a considerada era de ouro do capitalismo, quando a alta produção fez crescer o número de trabalhadores ativos, reduzindo por consequência o contingente do exército de reserva.

Contudo, na década de 1970 emerge um novo episódio da crise cíclica do sistema capitalista, ainda mais multifacetada, resultante de efeitos da sobreacumulação, superprodução e de desajustes financeiros. O que deflagrou mudanças estruturais de âmbito financeiro, econômico, produtivo, comercial, que mais uma vez reconfigurou a totalidade social das categorias Estado, sociedade civil, mercadoria, capital.

A crise, para Harvey (2008a, p. 135), decorreu da incapacidade do fordismo e do keynesianismo de conter as contradições inerentes ao capitalismo, principalmente pelo seu caráter rígido, impresso em áreas como investimento, sistema de produção, relações de mercado e contratos de trabalho. Em paralelo, o Estado tinha cada vez mais dificuldade em arcar com a demanda crescente dos programas de assistência social, visto a rigidez na produção restringir a expansão da base fiscal.

No âmbito econômico, Saviani (2005, p. 21) recorda que o desemprego deixou de ser um fator de crise, quando era fortemente combatido como estratégia de superação. Sendo agora convertido em um elemento do processo de controle da crise, como meio de desaquecimento da economia e ajuste das relações sociais vigentes, sob determinação dos interesses do sistema financeiro internacional.

O recrudescimento do ideal do predomínio da livre iniciativa sobre a intervenção estatal instituiu as políticas de abertura ao capital externo em busca de novos mercados e da descentralização da produção, implantando cadeias globais de produção. Preceitos de um novo liberalismo foram vigorosamente defendidos por economistas e administradores, sobretudo, aqueles das célebres escolas de negócios norte-americanas.

Os ideais neoliberais construídos sob os olhos interessados dos Estados Unidos e Grã-Betânia, observa Harvey (2008b, p. 29), obtiveram a tão almejada respeitabilidade acadêmica quando em 1974 e 1976, respectivamente, Friedrich von Hayek e Milton Friedman ganharam o prêmio Nobel de economia.

Como esclarece Chesnais (1996, p. 24), os termos “global” e “globalização” invadiram os discursos políticos e econômicos, mesmo mantendo sentidos vagos e ambíguos. Para o economista francês, a rejeição aos termos “mundial” e “mundialização” se deu por denotarem a existência de instituições públicas mundiais de regulação, algo indesejável pelas forças que regiam naquele momento o destino do mundo.

A competitividade acirrada em tempos de superação de crise pela expansão dos mercados demandou estratégias de produção que garantissem melhores condições de ofertas dos produtos. Os resultados dos avanços tecnológicos que vinham sendo incorporados à produção oportunizaram a reestruturação necessária, tanto no que se refere aos meios de produção (como exemplo, a automação e a telemática), quanto às formas de gerenciamento (como o Toyotismo).

Em ambos os casos, o incremento de elementos já conhecidos e aplicados no capitalismo industrial tornaram-se imprescindíveis para o alcance da otimização dos processos e da redução dos custos da produção. Com destaque para a teoria do capital humano, aperfeiçoada pela expropriação do conhecimento do trabalhador para a capacitação dos novos processos tecnológicos e de gerenciamento.

A “destruição criadora” de Joseph Schumpeter, resgatada por Santos e Jakobsen (2020, p. 23) analisa a prerrogativa virtuosa de que a destruição do “velho” inclui o fim de antigos empregos e a criação de novos negócios trazem novos postos de trabalho. Porém, para os estudiosos, nem sempre o saldo, a qualidade e a remuneração são favoráveis aos trabalhadores, havendo ainda muito a investigar sobre os impactos dessa 4ª Revolução Industrial no mundo do trabalho.

Antunes (2006, p. 162) reforça que além dos incrementos que a ciência trouxe ao processo produtivo, transformando a relação entre trabalho vivo e o trabalho morto, há também como consequência uma imbricação entre trabalho material e trabalho imaterial. Ou seja, no mundo contemporâneo a expansão do trabalho em serviços (trabalho imaterial) mostra-se como importante na noção ampliada de trabalho, pois mesmo não sendo diretamente produtivo, mantém estreita relação com o trabalho material e, portanto, ambos estão subordinados à lógica da produção de mercadorias e de capital.

Os anos de intervenção estatal garantiram a harmonia necessária para o crescimento da produção, mas também consolidou estruturas que, sob a ótica da frente de implantação do novo regime de especialização e acumulação flexíveis, precisavam ser combatidas. As relações de trabalho não poderiam mais estar sob a guarda dos sindicatos e, para tanto, regulações restritivas lhes foram impostas, como a perda do direito de greve e a proibição da sindicalização (HARVEY, 2008b, p. 16)

As altas taxas de desemprego e, consequente, o aumento do exército de reserva trouxeram conforto às grandes corporações no trato com os trabalhadores. Como esclarece Harvey (2008b, p. 63), a rigidez se fez tão desvantajosa para trabalhadores individuais quanto para o capital. A especialização flexível nos processos de trabalho e a

flexibilização dos contratos tiveram força de persuasão sobre o trabalhador, em especial sobre os que perderam os benefícios monopolistas, o que oportunizou a integração de valores neoliberais ao "senso comum" de boa parte da força de trabalho.

Chesnais (1996, p. 34) atenta à capacidade do capital financeiro internacional e os grandes grupos multinacionais para destruírem radicalmente os entraves e freios à liberdade de sua expansão e exploração dos recursos econômicos, humanos e naturais. Nesse cenário, o autor atribui o aumento da produção das manufaturas e dos serviços e, conseqüentemente, a recuperação da rentabilidade do capital investido à combinação de fatores tecnológicos e organizacionais de cunho geral e financeiro.

Na realidade, alerta Harvey (2008b, p. 86), o regime de especialização flexível, em busca de formas flexíveis de acumulação, trouxe como resultados aos trabalhadores baixos salários, insegurança no emprego e perda de benefícios e de proteção social, além da responsabilização por seu próprio bem-estar. Em geral se atribuem os fracassos pessoais a falhas individuais.

A população está mais exposta ao empobrecimento, tanto pelas limitações do sistema de produção capitalista, como pela redução dos recursos e do papel do Estado na saúde, ensino público e assistência social. Dispor de uma força de trabalho ampla, desmobilizada e insegura torna-se um promissor insumo às corporações que enfrentam a competitividade internacional imposta pela globalização da economia.

A força de trabalho intelectual produzida dentro e fora da produção também é absorvida como mercadoria pelo capital. Antunes (2006, p. 162) declara que a produção material e de serviço requer inovações, estando subordinada à produção crescente de conhecimento que, sendo capturado pela interação entre a subjetividade que trabalha e a nova máquina inteligente, aumenta ainda mais o estranhamento e a alienação do trabalho, modernizando as formas da reificação.

A incorporação da tecnologia no mundo do trabalho trouxe como mote o fim do sacrifício físico, na perspectiva de que a automação iria assumir o trabalho pesado do ser humano, que ficaria somente com as benesses de um trabalho mais aprimorado, com maior flexibilidade de tempo e espaço, enfim um trabalho menos sofrido ou até mesmo considerado um não-trabalho.

No século XXI, observam-se os avanços tecnológicos da Indústria 4.0 promoverem a conversão de inúmeros recursos informacionais em aparelhos portáteis de uso individual, como celulares tablets e smartphones, que fizeram brotar o trabalho on-

line; a aplicação da robótica no processo de produção de mercadoria, e o uso de sistemas de gerenciamento remoto das cadeias de produção, distribuição e comércio.

Como esclarece Antunes (2020, p. 27), diferente das previsões otimistas sobre o fim do trabalho, ainda se mantém a força humana de trabalho, empregada no desenvolvimento de atividades degradantes e em condições precárias, mas que ainda são interpretadas por muito como privilégios frente ao flagelo do desemprego.

O desemprego e a instabilidade no mercado de trabalho, crescentes a partir da década de 1980, foram atribuídos ao ajuste estrutural provocado pelas políticas neoliberais de abertura econômica, privatizações e implantação das cadeias globais de produção. Como consequência, indica Santos e Jakobsen (2020, p. 19), emergiram o aumento dos trabalhos de tipo informal, precário, por conta própria, doméstico, temporário e intermitente.

As assimetrias entre as regiões do mundo fazem crer que as transformações que a Indústria 4.0 pode trazer aos países centrais não ocorrerá necessariamente da mesma forma nos outros países.

A substituição ou não da mão de obra humana pela máquina, segundo Santos e Jakobsen (2020, p. 25), será determinada pelo custo da inovação e o prazo de retorno do investimento. Fazendo com que os trabalhadores se submetam cada vez mais a baixos salários e condições precárias, de forma a adiar a inovação tecnológica e, consequentemente, a perda do trabalho.

Realidades vivenciadas por trabalhadores das minas de carvão e nas indústrias de equipamentos digitais na China, no setor têxtil da Índia, e na construção civil na França, citadas por Antunes (2020, p. 22), atestam a permanência da superexploração degradante do trabalho humano, potencializada na maioria das vezes usando e abusando da mão de obra imigrante.

Visando melhores e maiores resultados na produção, a flexibilização dos contratos com o estabelecimento de novas modalidades de relação de trabalho são impostas à força de trabalho, de forma a garantir a maximização do tempo, o aumento da produtividade e a redução dos custos.

Antunes (2020, p. 34) declara que nesse contexto a terceirização assume centralidade e as relações sociais entre capital e trabalho são disfarçadas em relações interempresas, com contratos por tempo determinado e de acordo com a produtividade. Como consequências ocorre a desestruturação da classe trabalhadora, descontrole do seu

tempo dentro e fora do trabalho, perda dos seus direitos, comprometimento de sua saúde, e expropriação de sua subjetividade.

A imposição da trípole destrutiva em relação ao trabalho (flexibilidade, informalidade e terceirização), alerta Antunes (2020, p. 39), vem dando forma a experiências como o *Zero Hour Contract*, a Uber, o pagamento com *Voucher*. Relações entre capital e trabalho sem determinação de horas, onde o trabalhador fica à disposição aguardando chamada, sendo remunerado somente pelo serviço prestado, sem receber qualquer remuneração pelo tempo de espera, tampouco para cobertura de seus investimentos e despesas.

Em alguns casos, o trabalhador recebe pressão dos sistemas de gerenciamento para a aceitação do serviço solicitado, sob pena de sair do rol dos prestadores de serviços disponíveis. Havendo, ainda, a possibilidade do agravamento da superexploração, quando é feito um trabalho excedente, fora da precária relação já estabelecida.

Nesse mundo do trabalho digital e flexível, eclodem neologismos como a *Pejotização*, que faz alusão ao estabelecimento de uma pessoa jurídica de representação individual como forma de burlar as obrigações trabalhistas, por meio de um contrato entre empresas; o *Frila-fixo*, termo referente aos prestadores de serviço que passam a realizar atividade permanente para uma empresa, sem que seus direitos trabalhistas sejam garantidos por um contrato de trabalho; o *Teletrabalho ou home-office*, onde o trabalhador desenvolve suas atividades profissionais em ambiente diferente da organização e sem limite de jornada de trabalho, contudo, arcando com as despesas necessárias e sofrendo gerenciamento remoto e controle de metas.

Antunes (2020, p. 40-41) aglutina essa atual diversidade de deturpações das relações trabalhistas no termo “intermitentes globais”, destacando sua expansão pelo processo tecnológico-organizacional-informacional, que tende a eliminar a força de trabalho do processo de produção. E, pela sua condição sobrando, sem emprego, sem seguridade social ou qualquer perspectiva de futuro, os trabalhadores tenderão a se submeter a condições ainda mais depreciativas de exploração.

A precarização e a flexibilização, analisa Bourdieu (1998, p. 52), trazem perdas das insignificantes vantagens dos trabalhadores (consideradas por muitos como privilégios de "marajás"), como o emprego duradouro, as garantias de saúde e de aposentadoria, que compensavam os salários baixos. Por sua vez, a privatização compromete conquistas coletivas. Enfim, todas estratégias de modernização do sistema

econômico que atingem todos indistintamente, mas em especial a juventude, que sem contar com direitos adquiridos, enfrenta um mercado de trabalho cruel e impiedoso.

A imposição da flexibilidade, palavra-chave do liberalismo, nas relações de trabalho é um desejo inscrito desde sempre nos sonhos patronais. Segundo Bourdieu (1998, p. 49), de modo geral, o neoliberalismo faz voltar, sob as aparências de uma mensagem muito chique e moderna, as ideias mais arcaicas do patronato mais arcaico.

O autor declara por meio do termo “flexploração”, o estabelecimento de um novo modo de dominação do capital sobre o trabalhador, fundado na instituição de uma estrutura generalizada e permanente de insegurança, que obriga os trabalhadores à submissão de aceitar, e até desejar, sua exploração, de forma a afastar-se da penosa exclusão do mercado de trabalho. (BOURDIEU, 1998, p. 124)

Frente ao agravamento da exploração do trabalhador por meio do desemprego, subemprego, intermitência, redução e até eliminação dos direitos trabalhistas, Antunes (2020, p. 40) afirma que o ideário empresarial precisa ser amenizado e humanizado. A estratégia de adulteração do conteúdo de algumas palavras do dicionário corporativo e a incorporação de novos termos, indicados por Antunes (2020 p. 40) como “colaboradores”, “parceiros”, “sinergia”, “resiliência”, “responsabilidade social”, “sustentabilidade”, “metas”, fazem surgir um dialeto corporativo confortante e facilmente absorvido pelo discurso dito inovador do mundo do trabalho. Outro eficaz subterfúgio é construído pela pregação do empreendedorismo como forma de superação das mazelas do desemprego estrutural.

Observa-se que a relação entre empresa e trabalhador, dada ainda de forma mais impositiva pelo primeiro e passiva pelo segundo, reforça a necessária articulação dos trabalhadores em torno de um agente institucional de intermediação. Contudo, alertam Santos e Jakobsen (2020, p. 26), a persistência dos sindicatos em organizar e representar apenas trabalhadores formais das cadeias globais de produção limita seu potencial, visto não integrar todos aqueles que constituem tais cadeias e, portanto, reduzir a possibilidade de ampliação da sua representatividade e do poder de negociação.

A precariedade afeta todos os expostos a seus efeitos, torna o futuro incerto, impede qualquer antecipação racional e o mínimo de esperança no futuro, necessários para se revoltar, sobretudo coletivamente, contra o presente mesmo o mais intolerável (BOURDIEU, 1998, p. 120).

Mesmo que imensas diferenças possam separar os temporários, substitutos, supletivos, intermitentes, detentores de contratos de duração determinada, interinos na

indústria, no comércio, na educação, no teatro ou no cinema, daqueles que estão em situação de desemprego, Bourdieu (1998, p. 130) elucida que, entre si todos vivem sob a ameaça da chantagem exercida sobre eles pelo desemprego.

Ainda que, pela divisão internacional do trabalho, os impactos da nova ordem mundial e suas reações se deem de forma diferenciada entre o Norte e o Sul, centro e periferia, Antunes (2020, p. 41) destaca contrapartidas que estão emergindo nos países centrais como alternativas aos sindicatos que ainda mantêm vínculo com a representação dos trabalhadores regulamentados.

Movimentos de representação autônoma e novas formas de representação sindical voltados aos profissionais precarizados, denominado precariado, incluindo os imigrantes. Para Bourdieu (1998, p. 129), a primeira conquista desse tipo de movimento está na sua própria existência, pois arranca os desempregados, e todos os trabalhadores precários, da invisibilidade, do isolamento, do silêncio, em suma da inexistência.

### **3.3 A educação pública no projeto de desenvolvimento capitalista**

A reestruturação do sistema capitalista para a superação da crise iniciada nos anos 70 do século XX deu origem ao sistema de especialização e acumulação flexíveis, que atingiu de forma diferenciada os países considerados centrais e aqueles localizados na periferia da Divisão Internacional do Trabalho.

O recrudescimento da Teoria do Capital Humano, que estabelece a associação do aumento da produtividade ao investimento na qualificação média do trabalhador, deu-se a partir de seu ajuste ao contexto econômico global inspirado na lógica privatista e gerencialista. Em paralelo, a concepção de fracasso do modelo burocrático do serviço público tornou-se, segundo Ball (2020, p. 193), o argumento para a integração entre a crítica à educação pública e a abertura de novas oportunidades de negócio.

Para Ball (2020, p. 120) as ideias de políticas não se movem no vácuo, mas são criações sociais e políticas contadas e recontadas em microespaços de políticas. Portanto, para a melhor compreensão do processo de reestruturação das políticas públicas de educação, estabelecido sob os determinantes da globalização, é necessária a apropriação das concepções de redes políticas e de política de educação global.

O autor esclarece que as redes políticas constituem uma nova forma de governança, não única nem coerente, mas que coloca no processo político novas fontes

de autoridade, criando um mercado de autoridades. Nesse sentido, fronteiras entre Estado, economia, sociedade civil estão cada vez mais turvas (BALL, 2020, p. 34)

Os governos nacionais, em especial dos países pequenos e frágeis, têm maior dificuldade em orientar seus sistemas de ensino. Pelo que, enuncia Ball (2020, p. 34), agências multilaterais, Organizações Não-Governamentais (ONGs), interesses e influências empresariais, separadamente ou em conjunto, se apresentam como poderosa alternativa frente ao dito fracasso do Estado. Discursos e conhecimentos fluem e ganham legitimidade e credibilidade ao serem desenvolvidos, promulgados e avaliados em redes globais, num processo que envolve governos e organismos internacionais.

Para a análise da agregação da educação como estratégia para superar a crise estrutural do sistema, corrobora-se com Frigotto (2015, p. 216) ao considerar inegável a importância do conhecimento científico e cultural para os seres humanos qualificarem suas vidas, como foi atestado por Theodore Schultz em sua Teoria do Capital Humano. Contudo, o autor alerta que se faz necessário compreender a natureza e o sentido desse conhecimento para as relações sociais em sociedades de classe, ou seja, saber a quantos e a quem ele serve.

A racionalização na perspectiva da Teoria do Capital Humano, reconstruída após os anos de 1990, no Brasil, elucida Evangelista e Triches (2014, p. 49), insiste que a falta de educação formal ou sua má qualidade é o que produz o atraso nacional, assim a superação desse problema resultaria no desenvolvimento tecnológico e na inovação da produção e, para tanto, o empresariado é considerado excelente parceiro.

Sob a ótica da reestruturação capitalista deflagrou-se um processo de abertura de diversas perspectivas sobre a constituição e desenvolvimento das políticas públicas educacionais. Para fins de análise do trabalho docente, optou-se por discorrer sobre três perspectivas: a educação pública como estratégia de desenvolvimento das nações emergentes; a educação pública como segmento do setor de serviço a ser explorado economicamente; e a educação pública como estratégia do alívio da pobreza estrutural.

### **3.3.1 A educação pública como estratégia para inserção dos países em desenvolvimento na economia global**

Sob orientação das instituições supranacionais, países emergentes implantaram políticas de redução dos gastos públicos, prioritariamente nos serviços

sociais, em busca do equilíbrio econômico que garantiria sua inserção no mercado internacional. Paralelamente, orientava-se o atrelamento da educação ao projeto de desenvolvimento, o que se converteu num paradoxo, visto que historicamente nestes países havia predominância da oferta estatal dos serviços educacionais, que na condição que se encontravam necessitariam de significativo investimento para a sua melhoria.

A alternativa indicada para superação desse desencontro de orientações foi a alteração das estruturas dos sistemas educacionais a partir da deflagração de um processo de reformas, a fim de que o desenvolvimento dos países não fosse comprometido pelos índices educacionais insuficientes. Assim, sob os fundamentos da teoria do capital humano e da empregabilidade na sociedade do conhecimento, eclodiram projetos, programas, encontros, conferências e relatórios, promovidos por organismos internacionais, com o propósito de subsidiarem as reformas.

Nesse sentido, uma das maiores referências foi a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos – plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem”, aprovada na Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, em março de 1990. Seus principais patrocinadores foram o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Banco Mundial.

As orientações da declaração ressignificaram proposições de melhorias na educação há muito tempo perseguidas pelos países em desenvolvimento, ao mesmo tempo em que sinalizaram para o engajamento no plano de desenvolvimento global. Nas quais destacam-se:

- a) necessidades básicas de aprendizagem à promoção individual e social;
- b) qualidade, equidade e eficácia da educação como meio de inclusão;
- c) alianças e parcerias envolvendo setores públicos, privados e civis;
- d) cooperação internacional, técnica e financeira para suplementação dos países menos desprovidos;
- e) intercâmbio entre países para troca de experiências, com base nos inúmeros projetos e programas já implementados pela UNESCO;
- f) metas e controles de processos, por meio de avaliação sistemática dos progressos;
- g) capacidade de intercomunicação no mundo para o acesso às informações disponíveis, para aplicação no processo de ensino;

- h) valorização dos profissionais da educação;
- i) protagonismo dos educandos;
- j) envolvimento da família no compromisso educativo de seus filhos (DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990).

Outro instrumento de grande influência para a renovação dos pressupostos da educação básica nos países da América Latina foi o documento “Educação um Tesouro a Descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI”, produzido por Jacques Delors, em 1996. Nele, a educação foi tratada como trunfo indispensável à humanidade na construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social, as problemáticas do mundo moderno e as tensões que precisavam ser enfrentadas pela sociedade (DELORS, 1996).

Os princípios da educação difundidos pelo Relatório Delors foram organizados em quatro pilares do conhecimento, considerados vias fundamentais para a consolidação da educação ao longo da vida. O *aprender a conhecer*, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; o *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; o *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; e o *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes. (DELORS, 1996).

O relatório ainda destacou a importância do professorado, os dilemas que impactavam seu trabalho e a necessidade da ruptura corporativa e ideológica, para a implementação das medidas necessárias à melhoria da educação. Analisou a gestão pública e atribuiu estratégias de cunho gerencialista para sua modernização e maior produtividade. Ao tratar sobre as dificuldades de financiamento, recomendou o aumento dos investimentos nos países em desenvolvimento.

O tesouro revelado por Delors foi incontestável se consideradas somente as orientações, sem a análise de seus pressupostos e propósitos comprometidos com a manutenção da hegemonia do capital por meio da reestruturação do seu modelo de produção em crise. No relatório, mais uma vez conceitos e teorias foram ressignificadas para imprimir compromisso social, ainda que alheio às realidades socioeconômicas e aos aspectos histórico-culturais dos países para os quais as orientações foram direcionadas.

Assim, pela profusão de documentos norteadores e disseminação dos modelos gerenciais e mercadológicos como mecanismo de superação das dificuldades operacionais e de gestão do Estado, medidas de otimização dos processos educacionais e

monitoramento da sua produtividade foram estabelecidos sob as bases de uma Nova Gestão Pública (NGP).

Estratégias empresariais de mercado passam a direcionar a dinâmica educacional, instituindo reformas administrativas como descentralização (recursos, responsabilidades); controle por avaliação (externas e institucionais); competitividade (ranqueamento, bonificação); *accountability* (responsabilização social); parceria público-privado; terceirização dos serviços; e privatização de sistemas de gestão, controle, formação continuada e materiais didáticos, dentre outras.

No que se refere à gestão educacional pública, para Freitas (2018, p. 50) não se trata somente da implementação de uma nova gestão, mas de um verdadeiro processo de privatização por meio da publicização, que parte do sistema de terceirização do controle escolar, de sistemas de ensino, de programas de formação de professores e até mesmo atendimento privado à demanda das escolas públicas (escolas *charters*).

A tese do autor é que a publicização pretende estender-se à aplicação de *voucher* (dinheiro direto às famílias para manterem seus filhos em escolas privadas), com o objetivo de privatizar os serviços educacionais. Ou seja, trata-se de um movimento de total entrega da educação ao livre mercado, retirando pouco a pouco o controle do governo e estabelecendo definitivamente a escola como uma organização empresarial de prestação de serviço com autorregulação concorrencial pela qualidade da educação.

De fato, a gestão educacional recebeu da NGP a descentralização como forma de ganho de eficiência e efetividade, de redução de custo e de desresponsabilização do Estado de parte de suas obrigações. Para tanto, foram aumentados controle e fiscalização dos processos. Castro (2007, p. 133) destaca que a descentralização, autonomia e participação popular estabelecidas não como parte de um processo democrático, mas como mecanismos de racionalização de recursos, aumenta ainda mais a exclusão da população dos serviços básicos. Sem uma contrapartida, a luta solitária para corresponder às exigências de produtividade dificilmente mudará o destino das instituições de ensino dos lugares mais pobres.

Para acompanhar as investidas das reformas educacionais na organização escolar, Freitas (2014, p. 1086) inicia sua análise ressaltando que o processo pedagógico se dá ao redor de dois eixos ou núcleos de categorias fundantes: os objetivos/avaliação e os conteúdos/métodos. Segundo o autor, os reformadores empresariais iniciaram suas intervenções pela segunda categoria do primeiro núcleo, distorcendo seu propósito pedagógico por exames externos, censitários e classificatórios. A demanda de melhoria

dos resultados, reformulou os objetivos, trouxe a necessidade de uma adequação curricular suficiente aderente e estabeleceu a padronização dos métodos considerados mais eficientes para o seu desenvolvimento.

De acordo com a análise de Freitas (2018, p. 104), o desdobramento desse processo se deu pelo controle das agências formadoras do magistério – por via da base nacional da formação de professores – e o controle da própria organização da instrução – por meio de materiais didáticos e plataformas de aprendizagem interativas, que fizeram florescer ao redor da escola um mercado de consultorias e assessorias para atender a todas essas exigências.

Ainda é possível ver a consolidação das reformas gerencialistas na rede pública de ensino, pela responsabilização meritocrática dos profissionais de educação pelos resultados das avaliações, independentemente da precarização de suas relações e condições de trabalho. Mas, sobretudo, pelo direcionamento da educação pública aos interesses de desenvolvimento do capital, distanciando-se cada vez mais dos propósitos educacionais de emancipação e humanização daqueles a quem presta seus serviços.

### **3.3.2 A educação pública como segmento do setor de serviço a ser explorado economicamente**

A reprimarização das exportações (produtos primários passam a superar os produtos manufaturados) e o receituário de desindustrialização nacional aceleraram o movimento de terceirização nos países em desenvolvimento. Pochmann (2020, p. 40) interpreta que houve a promoção da desmaterialização do processo produtivo, levando à expansão dos serviços e, conseqüentemente, das ocupações assentadas no trabalho imaterial.

Os Investimentos Estrangeiros Diretos (IED) foram direcionados para as grandes infraestruturas organizadas na maioria dos países para o desenvolvimento dos seus serviços públicos. Chesnais (1996, p. 186) enuncia que isso se deu em grande escala com o movimento de liberalização e desregulamentação que estourou o ferrolho das limitações das legislações nacionais.

A pressão pela implementação de reformas convocou o serviço público à urgência de mudança, gerando medos e desejos, o que fez as mediações políticas e operacionais privadas serem muito bem recebidas. Contudo, como elucida Ball (2020, p. 159), elas trouxeram consigo muito mais que soluções, deram início a “reculturação”,

com seus métodos de modelo de negócio, convencendo a todos de que as necessidades de mudança requerem uma nova linguagem gerencialista e uma nova espécie de autoconfiança e autoeficácia.

Os investimentos privados no suprimento das demandas geradas pela lógica privatista da educação estatal se dão pelas terceirizações das atividades-meio e, em muitos casos, até mesmo das atividades-fim. Adrião e Venco (2022, p. 5) fazem a indicação de que a materialização da privatização da educação obrigatória no Brasil se dá de diferentes formas, incidindo sobre três dimensões da política educativa: oferta educativa, gestão da educação e o currículo escolar. Há uma predominância da influência de atores privados na terceira dimensão, como porta de entrada para as demais.

O aumento da oferta de serviços educacionais por corporações nacionais e internacionais, que disputam e se fundem formando conglomerados educacionais, torna-se exemplo de gestão eficiente a serem seguidos pelos estabelecimentos públicos. Para Ball (2020, p. 155) a análise política educacional não pode mais ser limitada ao Estado-Nação, devendo ampliar sua esfera de ação além do Estado e do papel das agências multilaterais e das ONGs, incluindo práticas de negócios transnacionais.

O autor esclarece que as privatizações são complexas, multifacetadas e interrelacionadas, dando-se de diversas formas. Como exemplo podem ser citadas a recalibração organizacional, ou seja, a venda de mediação de soluções políticas e as melhorias para as escolas como mercadorias de varejo, tais como: formação continuada, consultoria, treinamento, apoio, serviço de gestão e serviços técnicos.

Paralelamente ao movimento de terceirização parcial ou total dos serviços educacionais básicos e obrigatórios para compreender a amplitude do mercado educacional, vale a pena registrar a multiplicação de serviços suplementares de reforço escolar, cursos de idiomas, de informática, preparatório para seletivos do ensino superior e muitos outros.

Enfim, nas primeiras décadas do século XXI a educação despontou como um promissor segmento do setor de serviço a ser explorado e, para a garantia de sua rentabilidade, incorporou ao seu desenvolvimento a lógica capitalista de produção. Modelos de gerenciamento dos estabelecimentos de ensino abrangem desde o planejamento institucional até as relações com os clientes, passando pela organização escolar, trabalho docente e recursos didáticos. Todos acompanhados de um preciso sistema de monitoramento.

No âmbito de funcionamento organizacional as reformas se configuram em tecnologias morais focadas nos professores como “sujeitos práticos”, elas ativam os professores e pesquisadores para fins produtivos, trabalhando por meio de técnicas específicas de revisão, avaliações, metas e testes, além de relações contratuais genéricas, melhores valores, parcerias, monitoramento de desempenho, corretagem, etc. (BALL, 2020, p. 182).

Os recursos tecnológicos de informação e comunicação, diretamente envolvidos no processo de globalização dos mercados, tiveram sua evolução garantida por empresas privadas, que se tornaram grandes desenvolvedoras e fornecedoras de equipamentos, softwares e serviços. Os sistemas de ensino, comprometidos com a sociedade do conhecimento, precisam incorporar essas tecnologias, ou seja, são incorporados à economia digital na medida em que também a incorpora. Segundo Adrião e Domiciano (2020, p. 675) esta nova configuração de produção e distribuição de bens (materiais e imateriais produzidos) vem sendo denominada de capitalismo digital.

No Brasil, plataformas digitais oferecem e são contratadas por governos municipais, estaduais e federais sob acordo de acesso às suas aplicações educacionais, com todas as questões de privacidade e uso de dados daí derivadas. Em análise dos sistemas estaduais de ensino brasileiros que fizeram uso da plataforma *Google* nos anos de 2005 e 2020, Adrião e Domiciano (2020, p. 677) revelam um crescimento de oito para 20 unidades federativas. Ou seja, 77% dos entes federados passaram a adotar os recursos da plataforma *Google*, impulsionados pelos efeitos imediatos da suspensão das aulas presenciais em decorrência do isolamento social durante a pandemia da Covid-19, quando houve a adoção do ensino emergencial remoto.

As autoras ainda esclarecem que nos termos acordados foram dadas condições para a reprodução do capitalismo digital, por meio da monetização de dados comportamentais gratuitos, capturados pela vigilância e vendidos àqueles com interesse na projeção de comportamentos futuros. Assim, quanto maior o número de usuários, maior o protagonismo global da plataforma e de seus parceiros estratégicos (ADRIÃO. DOMICIANO, 2020, p. 680).

A pesquisa identificou que também estiveram presentes a *Microsoft* (Mato Grosso), Instituto Social para Motivar, Apoiar e Reconhecer Talentos (ISMART) (Amapá) e Editora Moderna (Tocantins). Havendo ainda alternativas localmente construídas como aula gravada e disponibilizada por canal de televisão no Piauí; criação da plataforma Estude em Casa, em Minas Gerais; e da Plataforma Educarr, em Roraima.

Ainda que de forma incipiente, a análise das iniciativas privadas de superação do desafio tecnológico de manter o serviço público educacional em atividade num período de crise sanitária levam a afirmar que os processos de “digitalização” das relações educacionais foram aprofundados e generalizados. Com destaque, Adrião e Domiciano (2020, p. 681) afirmam que pode ter sido aberto um novo *modus operandi* do capitalismo, no qual aspectos subjetivos (vontades, preferências, dúvidas) são utilizados por algoritmos especializados para a produção de mercadorias e serviços monetizados, gerando uma forma indireta de privatização da educação.

### **3.3.3 A educação pública como estratégia do alívio da pobreza estrutural**

Estudiosos do processo de reestruturação produtiva para fins de continuidade da acumulação capitalista definem a globalização como um de seus principais corolários. Destacam a exaustão da doutrina desenvolvimentista, que inicialmente promulgadora da ideia de que as nações estariam em uma caminhada a qual, em sendo tomadas as medidas corretas, levariam todas elas às condições de crescimento que as conduziriam ao desenvolvimento. Passando a ser discutida a modulação desse discurso, ao lhe ser atribuído um caráter mais humanista e comunitário (EVANGELISTA. SHIROMA, 2006; ZANARDINI, 2014, BALL, 2020).

O movimento de reestruturação da ordem mundial após a segunda grande guerra, encabeçado pelos norte-americanos, imprimiu como fator determinante aos países sua modernização socioeconômica, estabilidade e segurança. Para tanto, relata Zanardini (2014, p. 252), foram disponibilizados empréstimos e investimentos a países da Europa e da América Latina, essa última em especial pela ameaça comunista. Entrou em cena o Banco Mundial (BM) como maior intermediador, impondo aos tomadores de empréstimo que se adaptassem às exigências econômicas, políticas e ideológicas que ele defendia.

Ao analisar os textos dos organismos internacionais sobre educação, difundidos desde a última década do século XX, sobretudo, aqueles produzidos pelo Banco Mundial, constata-se transformações substanciais em seu discurso. Evangelista e Shiroma (2006, p. 44) identificam que no início foram cunhados termos economicistas como produtividade, qualidade, competitividade, eficiência e eficácia.

A visão do BM, elucida Zanardini (2014, p. 255-256), sobre o crescimento do hiato entre pobreza e riqueza estava diretamente ligada à diferenciação do desenvolvimento entre os países. Ou seja, o crescimento econômico agravava a

concentração de riqueza, logo, a solução prioritária seria a distribuição de renda, garantindo o controle da barbárie pelo suprimento das necessidades básicas. E, paralelamente, a garantia da produtividade dos mais pobres, por meio do desenvolvimento do capital humano, com vista a incluí-los no sistema econômico.

Com o passar dos anos, permanecendo a problemática da existência e reprodução da pobreza, foi ficando cada vez mais difícil deixar de reconhecer que se tratava de uma consequência da relação social de exploração do modo de produção, estabelecido pelo modelo de acumulação flexível do capital, que não pode ser combatida em suas causas, sob pena de comprometer o próprio sistema capitalista.

Evangelista e Shiroma (2006, p. 48) enunciam estudos e propostas para a melhor definição, medição e classificação da pobreza, estendendo-a para além dos indicadores econômicos, definindo como pontos nevrálgicos a falta de oportunidade, autonomia e segurança aos indivíduos. Assim, o BM passou a interpretar que o combate à pobreza precisava relacionar ações de mercado com esforços estatais e sociais.

A linguagem dos textos orientadores dos organismos internacionais foi modulada, incorporando conceitos considerados mais humanitários, como autonomia, equidade, inclusão, *empowerment*, comunitarismo, terceiro setor, responsabilidade social e outros, como base da construção de políticas educativas, que associavam Estado, mercado e sociedade civil. O propósito não seria mais a erradicação da pobreza a partir da educação para a competitividade, agora a perspectiva seria uma educação para o alívio da pobreza (EVANGELISTA. SHIROMA, 2006, p. 44).

A visão idealista trazida pelos reformadores, que atribuiu à educação a capacidade ilusória de solução dos problemas sociais gerados pelo sistema de produção, escondia os reais problemas que certamente necessitavam de uma intervenção muito mais ampla e profunda do que um sistema educacional é capaz de promover sozinho.

Os reformadores surgem como novos colonizadores de uma boa cultura, explica Freitas (2014, p. 1090), e dentre outras coisas oferecem à camada social imersa na pobreza o reconhecimento de que sua condição é consequência do seu demérito e da falta de oportunidade. Para o autor, nessa perspectiva é tirado o foco da pobreza gerada pelo capital e colocado holofotes sobre a escola e, assim, o “direito de aprender” cumpre funções desde as mais operacionais até as mais ideológicas.

A educação eficiente assumiu o papel de mediadora de contradições, num discurso ideológico de que por meio da educação de qualidade seria possível os pobres saírem de suas condições de pobreza, pois estariam capacitados para tornarem-se

empregados. E, portanto, nada mais justo e necessário do que a aderência dos currículos e dos processos educacionais às demandas do mercado, assim como o monitoramento de sua eficácia. Zanardini (2014, p. 274) denuncia que os sujeitos do processo educacional estão sendo levados a definirem seu foco de luta para a melhora dos escores avaliativos e não para a mudança radical na forma de produzir e repartir o produzido.

O objetivo do discurso seria partir da ideia geral de que a condição de subempregado, desempregado ou pretensos sofrendores da pobreza seja um reflexo da ausência de mérito no processo individual de qualificação, de forma a gerar um consenso de que a suposta ineficácia das instituições educacionais somada à incompetência pessoal dos indivíduos, seria em grande medida o fator responsável pelo quadro de pobreza, impeditivo para o melhor posicionamento de uma nação no mercado global. (ZANARDINI, 2014, p. 278).

Nesse cenário, a educação dos pobres, até então atrelada às ações sociais de Estado e ações filantrópicas majoritariamente de cunho religioso, despertou o interesse de setores econômicos engajados e dispostos a correr riscos financeiros em prol de inserirem-se nas redes estabelecadoras de mudanças políticas de educação, beneficiando-se ainda da geração de oportunidades de negócios.

As fundações ou *think tanks* articuladas com organismos internacionais e governos nacionais formam uma comunidade discursiva e epistêmica volátil, com forte capacidade de mover-se entre o social, o político e o mundo dos negócios, que pratica o que pregam rompendo limites tradicionais, sobretudo, por serem flexíveis e adaptáveis. (BALL, 2020, p. 93).

Em educação nasce uma nova filantropia que se propõe a promover soluções rápidas para problemas difíceis, permitindo que atores privados atuem em vias públicas, a partir de modelos de práticas comerciais e empresariais. Os novos filantropos, esclarece Ball (2020, p. 122), querem ver impactos e resultados claros dos seus investimentos de tempo e dinheiro e, para tanto, fazem questão de participarem do planejamento para o alcance desses efeitos.

A perspectiva de negócios é exercida sobre problemas sociais e educacionais, tendo como princípios de trabalho: a) ampliar e adequar organizações sem fins lucrativos, comprometendo grandes lotes de financiamento por longo período; b) ênfase na avaliação e na gestão de desempenho e; c) promoção de relações “investidor-investido” com base em um engajamento consultivo (BALL, 2020, p. 122)

Em seu estudo sobre as redes políticas e a disseminação do imaginário neoliberal por meio das políticas educacionais, no tocante à nova filantropia, Ball (2020, p. 124) enuncia que esse novo método e compromisso fazem aqueles que têm dinheiro assumirem deveres sociais e morais que eram até então atribuídos às organizações da sociedade civil, entidades governamentais e agências estatais. Condição que na verdade cria oportunidades e gera uma “esfera parapolítica”, com cada vez mais força e influência, sustentada por recursos financeiros e tecnológicos “próprios”.

No Brasil, a maior representatividade desse fenômeno está na constituição do organismo Todos Pela Educação (TPE), criado em 2005, por um grupo de líderes empresariais que, ao analisarem a realidade educacional brasileira, considerou que sua baixa qualidade comprometia a competitividade do país e a coesão social dos cidadãos.

Martins (2009, p. 22) esclarece que o TPE concluiu que a incapacidade técnica e política dos governos havia criado sérios problemas aos interesses do capital e, portanto, passou a ter como missão mudar o quadro educacional do país, principalmente a sua qualidade, instituindo para tanto o projeto “Compromisso Todos pela Educação”

Além do forte aporte das grandes corporações da mídia, Frigotto (2015, p. 230) considera três as razões para o organismo Todos Pela Educação avançar nos espaços do Estado e nos aparelhos de hegemonia na sociedade civil. 1) a união da burguesia sobre o interesse de classe, mesmo havendo conflitos entre suas frações. 2) a renúncia do governo da época ao projeto coletivo de sociedade e de educação que o elegeu. 3) o esvaziamento do Ministério da Educação e outros órgãos vinculados, daqueles que sustentavam concepções e políticas dos movimentos sociais ou produziam análises críticas nos programas de pós-graduação, que por falta de apoio do governo saíram espontaneamente ou foram exonerados.

Dando prosseguimentos à implementação das reformas educacionais vários outros organismos estão se apresentando para “colaborar” com a rede pública que está no comando da reestruturação da política pública brasileira, tanto no que se refere à sua concepção como em sua execução. Como exemplo, Peroni e Caetano (2015, p. 340) destacam o Instituto Ayrton Senna e o Unibanco/Projeto Jovem de Futuro que fazem parcerias com escolas públicas de ensino fundamental e médio, utilizando programas padronizados e replicáveis para os diferentes estados do país, com um forte controle e monitoramento dos resultados.

O estudo das autoras Peroni e Caetano (2015, p. 344) sobre o estreitamento da relação entre o setor público e privado descreve outra formatação de rede constituída

pelo Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC), que tão diretamente atuou na elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O movimento surgiu durante um seminário internacional, realizado em 2013, que reuniu algumas instituições brasileiras do setor educacional, organizado pelo Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (Consed) e pela Fundação Lemann.

Participaram ainda do seminário a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), o Conselho Nacional de Educação (CNE), o Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEE-SP), a Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e o Movimento Todos pela Educação.

O MBNC foi composto por representantes do setor público, considerados estratégicos e partidários da articulação público-privado, além de um número significativo de organismos privados, como a Fundação Lemann, principal apoiadora e articuladora da reforma curricular, a ONG Cenpec, o Instituto Natura, o Instituto Ayrton Senna, o Instituto Unibanco, a Fundação Sociedade de Maria, o Instituto de Ensino e Pesquisa e o Instituto Fernando Henrique Cardoso. (PERONI. CAETANO, 2015, p. 346)

Não é difícil compreender que o estabelecimento da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica Brasileira, além de institucionalizar premissas que fundamentam os organismos privados que encabeçaram sua organização, também abriu um enorme mercado de oportunidades de negócios, necessários para atender às demandas de sua implementação, tais como disseminação das orientações contidas na base, treinamento dos professores, construção de materiais e recursos didáticos, etc.

### **3.4 O trabalho docente na atual educação pública brasileira: tensionamentos e dilemas**

Longe de restringir a atividade docente aos reflexos das políticas públicas de educação, mas na impossibilidade de deixar de admitir sua grande influência, busca-se reconhecer os dilemas que os professores vêm enfrentando para compreenderem e se posicionarem diante dos tensionamentos gerados pelas contradições que atualmente direcionam seu ofício.

Muitas das atuais tensões vivenciadas pelos professores são creditadas aos desdobramentos da efetivação do papel atribuído à educação pública e dos direcionamentos para o seu desenvolvimento, que foram anteriormente destacadas: a supervalorização da educação como meio de alcance do desenvolvimento de uma nação;

o interesse mercadológico pela educação e; o uso da educação para a justificação da pobreza e para o seu alívio.

Para efeito deste estudo foram destacados tensionamentos e indicados dilemas entre o trabalho docente codificado e o não codificado; entre a complexidade do ato educativo e o pragmatismo empregado ao trabalho docente; entre o discurso de supervalorização dos professores e a precarização de suas condições de trabalho e; entre a modernização tecnológica do trabalho docente por meio dos recursos tecnológicos e a racionalização da educação.

### **3.4.1 Entre o trabalho docente codificado e o não codificado**

Em tese, a qualificação do fazer docente se dá pela sua objetividade, prescrição e rendimento mensurável. Porém, a obscuridade e desconsideração do seu caráter subjetivo e da complexidade de sua realidade impedem o alcance dos objetivos educacionais. É inegável a presença do trabalho codificado e do trabalho não codificado na atividade docente, tratados por Tardif (2014 p. 41) como polos do trabalho do professor. Ao primeiro polo, diz o autor, cabe os aspectos burocráticos, obrigações formais, normas, regulamentos, procedimentos, enfim, um trabalho de caráter rotineiro, proporcionado pela padronização dos currículos e pelo sistema de avaliação externa.

O sistema nacional de avaliação da educação brasileira tem como base estrutural o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), um estudo comparativo internacional realizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Molstad et al (2019, p. 23) esclarecem que esse órgão tem como objetivo auxiliar os formuladores de políticas públicas, oferecendo um léxico de políticas globais sobre o que a educação é e como deve vir a ser.

Os relatórios do programa, enunciam os autores, trazem soluções diferentes para cada ator educacional. Aos formadores de políticas dão ênfase nas reformas curriculares e da educação pública. Aos professores, a ênfase está no ensino e na avaliação como modos de melhorar o desempenho dos alunos. (MOLSTAD et al, 2019, p. 33)

Chamados “figuras-chaves”, os professores têm o papel de aumentar os padrões educacionais, pela sua importância individual e pelas atividades que realizam para a garantia da transformação e reformas educacionais. Nesse sentido, Molstad, Petterson e Proitz (2019, p. 34) destacam a hierarquia entre “professores bons” e professores ruins” e entre “ensino eficaz” e ensino ineficaz”. Onde “professores bons” e

“ensino eficaz” se dão quando professores e estratégias permitem que os estudantes desfavorecidos socialmente alcancem seus colegas mais favorecidos, levando assim à redução das “disparidades”.

Da análise dos relatórios do Pisa, os autores identificaram três dimensões da caracterização dos professores. Nos relatórios internacionais eles são considerados esclarecidos e desenvolvedores da educação, expressos como uma esperança. Nos relatórios técnicos são percebidos como desenvolvedores esclarecidos e importantes, porém, como também são entregadores da política, precisam ser esclarecidos sobre como alcançar um melhor desempenho estudantil. E nos relatórios nacionais enfatiza-se a necessidade de esclarecê-los e ter seu trabalho restringido para um desempenho melhor, por exemplo, por meio de mais avaliação. Por fim, concluem que há diferença no raciocínio dependendo de onde os professores estejam situados no processo das políticas públicas, mas em nível geral o raciocínio sobre a docência é bastante estreito e denso. (MOLSTAD. PETTERSON. PROITZ, 2019, p. 35)

No segundo polo, tratado por Tardif (2014 p. 41) como trabalho não codificado, estão os componentes informais, implícitos ou invisíveis e suas inúmeras contingências, imprevistos, ou seja, áreas flutuantes que revelam sua complexidade e tomam forma no cotidiano das escolas. As subjetividades dos estudantes, as subjetividades dos professores, o contexto nem sempre propício às expectativas educacionais redentoras.

Nesse mesmo sentido, Arroyo (2013, p. 28) convida à reflexão sobre a condição humana de mestres e alunos no processo de ensinar-aprender, com suas culturas, valores, medos, traumas, vivências, esperanças, emoções. O autor afirma que frente à condição humana precarizada das crianças e jovens, não dá para os professores simplesmente prepararem aula, repassarem matéria e aplicarem avaliação sem indagarem todos os aspectos que os fazem gente e não só estudantes.

A retomada de uma onda conservadora que invadiu a educação reduziu a docência à condição de aulista, mera transmissão de conteúdos, que, segundo Arroyo (2013, p. 31), reflete nas políticas curriculares do que e do como ensinar, do que avaliar, do que exigir dos professores e dos alunos nas provas, o que tem sido o marco conformador e controlador do trabalho e das identidades profissionais docentes. Docentes são obrigados a negar a realidade ao seu redor, centrando-se em obter bons resultados. Submetem-se a ser avaliados em função apenas desses resultados e que sua carreira e seus salários sejam condicionados a resultados matemáticos e estatísticos.

Mais uma interessante análise proposta por Arroyo (2014, p. 25) nesse sentido elucida que a presença de outros sujeitos em ações coletivas que se tornaram afirmativas no campo, em comunidades quilombolas, indígenas e de povos da floresta, nos movimentos feministas, negros, de orientação sexual, pró-teto, moradia, pré-escola/universidades trouxeram à cena educativa sujeitos sociais até então invisibilizados, antes apenas destinatários de programas sociais e de políticas educativas compensatórias.

A presença desses outros sujeitos questiona as antigas pedagogias e teorias pedagógicas dominantes, contrapondo pedagogias de humanização/emancipação às pedagogias de desumanização/subordinação. Arroyo (2014, p. 32) lembra que o projeto de colonização reduziu a diversidade pedagógica, ao desperdiçar e inferiorizar processos educativos, de produção de saberes, valores, de humanização dos povos e coletivos decretados seres inferiores, sem saberes ou produtores de saberes inferiores.

Atualmente, a mercantilização da educação, a submissão da ciência e das instituições do conhecimento à lógica da reprodução do capital e a restrição das pedagogias à capacitação para a empregabilidade tornaram as instituições educacionais, os currículos e as pedagogias mais rígidas, mais conservadoras e, conseqüentemente, territórios de disputas mais acirradas, porque rechaçam as demandas dos coletivos populares, dos trabalhadores (ARROYO, 2014, p. 33).

Nessa perspectiva, o tensionamento entre trabalho codificado e trabalho não codificado é levado à níveis extremos pelo crescente distanciamento e desconsideração do primeiro polo sobre o segundo. Por sua vez, o professor como agente dessa mediação sofre pela sua condição de intervenção cada vez mais limitada, convivendo com fortes dilemas no desenvolvimento cotidiano do seu trabalho docente, por exemplo: Como responder aos abstratos determinantes do trabalho codificado, sob os quais o desempenho profissional do docente está sendo avaliado, frente às concretas determinações da realidade, que lhe exige seguir caminhos alternativos para suprir suas demandas?

### **3.4.2 Entre a complexidade do ato educativo e o pragmatismo empregado à atividade docente**

Ainda que decorrente do mesmo ponto de análise, outro relevante tensionamento precisa ser ressaltado, considerando o trabalho docente agir numa construção social, multifacetada, com descrição metodológica imbricada de escolhas epistemológicas. Pela complexidade das situações do trabalho docente, Tardif (2014, p.

20) ressalta a exigência de competências reflexivas de alto nível e capacidade de gerir melhor a contingência das interações humanas, que requer dos professores qualificação elevada e conhecimento abstrato.

Tal constatação vai de encontro à incorporação das pedagogias do “aprender a aprender” como base das políticas públicas de formação inicial e continuada dos professores. Duarte (2010, p. 33) destaca o construtivismo, a pedagogia do professor reflexivo, a pedagogia das competências, a pedagogia dos projetos e a pedagogia multiculturalista como pedagogias hegemônicas, por corresponderem às demandas da educação capitalista pós-moderna. E segue afirmando que, em geral essas pedagogias estão centradas na noção de conhecimento tácito e a correspondente desvalorização do conhecimento científico, teórico e acadêmico. (DUARTE, 2010, p. 38)

A concepção pragmática da formação dos professores, longe de ser uma articulação simbiótica entre teoria e prática, abre mão da apropriação dos conhecimentos histórico e socialmente construídos, concentrando-se na aquisição ativa, voluntária e espontânea de um método de construção de conhecimentos, a partir do movimento cíclico de leitura e reflexão da realidade.

O conhecimento aplicado nas decisões do professor sobre sua atividade, esclarece Duarte (2010, p. 42), não vem de livros e teorias. É um conhecimento tácito que se forma na ação, no pensamento que acompanha a ação e no pensamento sobre o pensamento que acompanha a ação. Desse modo, aprender a pensar e a tomar decisões acertadas diante de situações práticas problemáticas e imprevisíveis torna-se o maior objetivo da formação.

Assim, a reforma propagada como inovadora, esclarecem Evangelista e Triches (2014, p. 70), é de fato apenas novos passos na mesma direção, menos cursos teóricos, mais programas de treinamento, mais vídeos com aulas, mais exercícios práticos, mais técnicas de gerenciamento de classe, mais materiais didáticos, mais engajamento docente e mais observação de práticas exitosas.

A mais recente investida sobre a política de formação de professores da educação básica deu-se por meio das resoluções do CNE. Tratam-se da Resolução CNE/CP n. 2/2019, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) e da Resolução CNE/CP n. 1/2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional

Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

Essas resoluções foram consideradas por estudiosos e instituições de educadores como instrumentos legais estabelecidos com o forte propósito de preparar os profissionais da educação, em especial os docentes, para a implementação da BNCC. Logo à primeira vista, é possível associar essas diretrizes às teorias do “aprender a aprender”, com destaque à pedagogia das competências, pois nelas são categorizadas competências profissionais aos professores, consideradas essenciais para a promoção de situações favoráveis para a aprendizagem significativa dos estudantes.

Também é possível reconhecer que as resoluções têm fundamentação nos pressupostos do professor reflexivo e da epistemologia da prática, pela centralidade do currículo das licenciaturas nos conhecimentos específicos e funcionais e no exercício da prática profissional. A base comum – composta dos conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos – é atribuída somente ao primeiro ano do curso e tem o propósito de fundamentar a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.

Em documento publicado ao final do XX Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), ocorrido entre 1 e 5 de fevereiro de 2021, a instituição destacou algumas críticas e repúdio à BNC - Formação e a BNC - Formação Continuada. Na seção reservada às resistências necessárias é declarado que as atuais políticas de formação de professores expressam a materialização da reforma empresarial no campo da formação de professores e têm como objetivo a padronização curricular com vistas a aumentar o controle político e ideológico sobre o que se ensina e como se ensina na escola de educação básica e avaliar professores e estudantes em exames nacionais censitários.

A ANFOPE prossegue afirmando que com isso aprofundam o processo de avaliação, responsabilização, privatização e mercantilização da educação, com destaque especial para o afastamento das Instituições de Ensino Superior (IES) públicas dos processos de formação continuada dos profissionais da educação básica, e a entrega da formação continuada preferencialmente a organizações sociais e fundações empresariais (ANFOPE, 2021, p. 47).

Vale ainda ressaltar que a articulação e generalização das medidas de reconversão (formação de um profissional da educação de novo tipo e reinvenção da docência), desintelectualização (qualificação concentrada na pesquisa prática e no saber

construído “na” e “pela” experiência) e certificação (por meio da avaliação de desempenho), citadas por Shiroma e Cunha (2016, p. 143), produzem sobre o trabalho docente o reforço do individualismo, a competição e a classificação como estratégia de gestão. Tais repercussões desconfiguram o caráter coletivo do ato educativo, além de impedir a mobilização da massa de professores para o enfrentamento conjunto de suas problemáticas.

Constata-se, portanto, que o impasse se estabelece pela tensão entre a complexa demanda social vivenciada pelos docentes e a descaracterização do trabalho intelectual do professor. Atribui-se a naturalização da alienação da atividade docente, em especial, às pedagogias pragmáticas e hegemônicas que estão sendo aplicadas como base de sua formação.

Considerando que nenhuma ação pedagógica está livre de intencionalidade e estando os professores cada vez menos envolvidos na fundamentação filosófica e epistemológica que estabelece seu trabalho, emergem dilemas como: Uma formação pragmática é capaz de preparar professores para exercerem sua atividade profissional com consciência e compromisso social, garantindo a criticidade, resistência e alternância quando necessárias?

### **3.4.3 Entre o discurso de supervalorização e responsabilização dos professores e as precárias condições de trabalho**

Pode-se ainda discorrer sobre outro tensionamento gerador dos dilemas do trabalho docente, a partir da análise da supervalorização dos professores, disposta nas diretrizes e nos discursos legitimadores das reformas educacionais como um reconhecimento político do papel social desse profissional. Mas que, dentre outros fins, valida a injusta responsabilização dos professores sobre os resultados do desempenho dos estudantes nos exames realizados e divulgados pelo sistema nacional de avaliação.

O paradoxo se estabelece em definitivo quando em paralelo ao discurso de supervalorização dos professores se dá o processo de deterioração das suas condições de trabalho. Oliveira (2019, p. 275) enuncia esse processo como decorrente de mecanismos de gestão e organização do sistema educacional, extraídos da NGP, sob o argumento da racionalidade técnica e da atribuição de maior eficiência ao setor público.

Nesse contexto, Evangelista e Triches (2014, p. 71) enunciam que a tarefa imposta aos professores é intrinsecamente irrealizável, pois nenhuma das mudanças

necessárias ao país está na esfera de sua atuação, não devendo lhe ser imputada a criação dos problemas, tampouco sua solução. Ainda assim, o apelo ao professor não significa sua valorização social, mas sua desqualificação nos planos discursivo e material.

Ao analisar as condições de trabalho docente, Hypólito (2012, p. 215) traça uma relação de consequência entre a precarização, a intensificação e a autointensificação, referenciada por aspectos internos e externos à profissão e outros anteriores ao processo de trabalho. Para o autor, os cruzamentos e influências recíprocas dos aspectos dessa relação são de difícil percepção por boa parte dos docentes e setores sociais, que acabam atribuindo os dilemas educativos às relações diretamente identificáveis ou os naturaliza como intrínsecos à profissão, deixando de associá-los com problemas de carreira ou de políticas educacionais mais amplas.

A despeito das diretrizes de carreira do magistério público em nível nacional, definidas por meio da Resolução CNE 02/2009 e do piso salarial profissional nacional, estabelecido pela Lei 11.738/2008, Oliveira (2019, p. 276) ressalta a desigualdade de salários, condições de trabalho e carreira entre os profissionais das diferentes redes públicas municipais e estaduais, ainda que apresentem mesma formação, titulação e tempo de serviço. Essa desigualdade é atribuída pela autora, em grande medida, pela desigualdade regional do país, tanto na distribuição da população como na arrecadação, o que repercute na capacidade financeira dos Estados e municípios.

A resistência de implementação da lei do piso dos professores da educação básica associada com a flexibilidade das relações de trabalho no magistério público, promove uma grande diversidade de políticas salariais, atreladas ao tipo do contrato de trabalho (efetivo ou temporário) e à existência ou não do plano de cargos e carreiras. Oliveira (2019, p. 293) destaca ainda, que além de operar para o rebaixamento do nível salarial, o caráter precário de vínculo empregatício, sem garantir os mesmos direitos e benefícios dos efetivos, resulta em uma grande rotatividade dos professores, que afeta diretamente os coletivos escolares.

Ainda em decorrência da desigualdade socioeconômica brasileira, presente em qualquer das dimensões territoriais analisadas (regional, estadual, municipal, urbana ou rural), pesquisas revelam níveis de inadequação dos ambientes educacionais às condições necessárias para a realização do trabalho docente, exigindo um esforço de adaptação dos professores para corresponder às necessidades de aprendizagem apresentada pelos estudantes.

Ao analisar as condições físicas e materiais para o desempenho do trabalho docente, Hypólito (2012, p. 224) as considera razoável e em alguns casos chegando a serem ruins. Ele ressalta que por se tratar de aspectos relevantes para um bom ou mau desempenho do trabalho escolar, urge a definição de um padrão de qualidade para a escola pública. Dentre outros benefícios, o estabelecimento desse padrão daria aos profissionais e usuários um parâmetro para melhor sustentar suas reivindicações junto aos gestores públicos.

A intensificação do trabalho docente foi caracterizada por D. Oliveira (2017, p. 81) como originária da crescente exigência física, emocional e cognitiva exercida sobre os professores no desenvolvimento de suas atividades. Conforme a pesquisadora, condicionantes como ritmo, tempo, condições de trabalho e pressões por resultados foram agravados pelas reformas educacionais das últimas décadas, que geraram ampliação da jornada de trabalho; aumento do número de estudantes nas turmas; maior supervisão/controle das atividades; aumento das exigências sobre o trabalho em relação ao desempenho dos estudantes; incorporação de novas funções e responsabilidades e; intervalos insuficientes para lanche/descanso.

A meritocracia e a responsabilização por resultados direcionam aos docentes uma pressão que para Shiroma e Cunha (2016, p. 143) pode até promover reconhecimento e valorização em formas de bônus, mas, pela decorrente intensificação do trabalho, acabam por gerar maior volume de sofrimento, adoecimento e mal-estar dos professores.

A carreira, remuneração e condições de trabalho, esclarece Brito (2012, p. 199), são centrais para a valorização dos profissionais da educação básica e, consequentemente, para a compreensão da sociedade da importância do trabalho docente e para a percepção dos próprios professores sobre si mesmos e sobre o seu trabalho.

A autora ainda alerta que nas últimas décadas pesquisadores e dirigentes educacionais têm colocado a perda de valorização docente da educação básica e a impossibilidade de ascensão social como fatores determinantes para o desinteresse dos jovens pela formação docente e dos licenciados pelo ingresso na carreira.

Enfim, observa-se que as repercussões das políticas públicas que envolvem o trabalho docente, das quais eclodem dilemas vivenciados cotidianamente pelos professores, estão no sentido contrário do posicionamento de destaque da educação como estratégia de desenvolvimento do país, assim como, dos discursos que apresentam os professores como principais agentes da implementação de tal estratégia.

Evangelista e Triches (2014 p. 67) criticam a posição política do Estado ao atribuir aos professores o “poder baseado na dedicação”, requerendo que se tornem um superprofessor, quando as excessivas atribuições não têm correspondência com a política de formação, tampouco com as condições de trabalho.

As autoras seguem elucidando que na verdade está sendo atribuído ao docente da educação básica o papel de professor-instrumento da manutenção da hegemonia burguesa, um instrumento da política estatal, por meio do estereótipo de superprofessor, responsabilizando-o por questões além da sua função. (EVANGELISTA e TRICHES, 2014 p. 68)

Assim, frente à desafiadora realidade educacional do país, ergue-se mais um tensionamento envolvendo o trabalho docente. De um lado tem-se o compromisso social e a responsabilização atribuídos aos professores e de outro as condições apresentadas para o desenvolvimento do seu trabalho, que dá origem ao dilema apresentado: Estaria o atual trabalho docente assumindo e corroborando com um discurso avesso aos propósitos progressistas da educação, que ao responsabilizar o professor pelos índices de desenvolvimento da educação, na verdade escamoteia o compromisso ideológico da educação com um sistema de produção excludente para a maioria da sociedade?

#### **3.4.4 Entre a modernização do trabalho docente por meio dos recursos tecnológicos e a racionalização da educação**

O último tensionamento gerador dos dilemas vivenciados pelos professores, selecionado para essa discussão, trata sobre a racionalização do trabalho docente por meio da incorporação das Tecnologias da Comunicação e Informação (TICs), que se choca com a natureza subjetiva e complexa das interações humanas, base do processo educativo.

A profusão das TICs teve importante papel na modernização do processo produtivo e na globalização dos mercados. A demanda pela incorporação de recursos tecnológicos no ambiente educacional deu-se sob a justificativa da necessidade da educação também se modernizar, visto sua condição estratégica para o desenvolvimento nacional.

Vários documentos orientadores das reformas educacionais, difundidos no final da última década do século passado, indicaram o uso das TICs como meio de elevar a qualidade da educação. A literatura da área, sobretudo aquelas destinadas à difusão da pedagogia do aprender a aprender, passou a ser cada vez mais incisiva em afirmar que a

habilidade em utilizar novas tecnologias estava entre as novas competências profissionais para ensinar. O que tornou urgente a construção de uma cultura tecnológica nas escolas.

Para Perrenoud (2000, p. 138), assim como os especialistas da indústria praticavam a “vigília tecnológica” para não se fecharem nos instrumentos de seu tempo, melhor seria que os professores exercessem uma vigília cultural, sociológica, pedagógica e didática para saberem do que seria feita a escola de amanhã, além de abrirem-se para o que desenrolava na cena das novas tecnologias da comunicação e informação.

Ainda segundo o autor, as novas tecnologias poderiam potencializar os trabalhos pedagógicos e didáticos, pela criação de situações de aprendizagem ricas, complexas, diversificadas. Haveria uma divisão de trabalho que não mais repousaria todo o investimento sobre o professor, uma vez que tanto a informação, quanto a dimensão interativa seriam assumidas pelos produtores dos instrumentos (PERRENOUD, 2000, p. 139)

Todavia, tendo como “objeto” seres humanos, como afirma Tardif (2014, p. 263), as tecnologias de interação educativas são marcadas por uma exigência dobrada. Diferente dos trabalhadores com especialidade nas ciências naturais e aplicadas, os especialistas das ciências humanas e sociais não dispõem de saberes e recursos tecnológicos suficientes para o controle eficaz e instrumental das tarefas de seu trabalho.

As técnicas do trabalho docente não se fundamentam absolutamente nas ciências, elas se compõem de saberes cotidianos, sociais, linguagem natural, experiências, ideologias, crenças... As técnicas indicadas pela racionalização do trabalho se confrontam com o contingenciamento, complexidade, singularidade, axiologias das situações humanas. Tardif (2014, p. 264) atesta que o principal problema da atividade docente não é provocar mudanças causais num mundo objetivo, mas instigar no plano da motivação, dos desejos, das significações a própria atividade de aprendizado do outro.

Além disso, a indisponibilidade de recursos financeiros para os altos investimentos em equipamentos, programas e suas manutenções; a inabilidade da grande maioria dos professores em operar tais recursos tecnológicos e, em decorrência; a dificuldade em associá-los com sua prática docente, tornaram-se obstáculos às TICs no âmbito das escolas públicas. Uma cultura de resistência foi durante anos utilizada pelos gestores educacionais como justificativa do ritmo lento do processo que almejava a elevação da qualidade da educação por meio da aplicação de tecnologias.

A aceleração da evolução tecnológica, sobretudo, com a convergência dos recursos em um único equipamento, o aparelho celular, ofertado em modelos mais

acessíveis, e a popularização do acesso à internet, potencializaram a disseminação da cultura tecnológica em todas as camadas sociais.

Em decorrência, a pressão pela modernização tecnológica dos processos gerenciais e pedagógicos das escolas públicas ficou cada vez mais irresistível, principalmente por sua correspondência com os ditames da Nova Gestão Pública e os interesses mercadológicos sobre a educação, já comentados em tópicos anteriores.

Nas primeiras décadas do novo milênio a investida da tecnologia sobre o trabalho dos docentes das escolas públicas, deu-se em grande proporção por via da formação inicial e continuada, desenvolvida sob a metodologia da Educação a Distância de interação digital. Contudo, mesmo com a crescente implantação de plataformas digitais para uso na gestão e controles administrativos e pedagógicos, no processo de ensino a aplicação das TICs ainda se manteve tímida e esporádica.

Porém, em 2020, um fenômeno fora de todas as projeções impactou diretamente sobre o trabalho docente. A Pandemia da COVID-19 exigiu um processo de adaptação à realidade do isolamento social, sem precedentes. O impedimento da continuidade da educação presencial fez com que o sistema de ensino público brasileiro repentinamente busca-se alternativas para manter seu funcionamento. Sendo imposta aos professores a incorporação imediata e compulsória dos recursos tecnológicos no desenvolvimento de suas atividades.

O ensino remoto apresentou-se como a melhor opção e foi realizado pelos professores a partir de suas residências, em momentos síncronos (professores e estudantes em interação por meio de plataformas digitais) e momentos assíncronos (estudantes em atividade individual). Todavia, a organização do trabalho pedagógico nessa modalidade além de enfatizar as fragilidades do sistema, segundo Oliveira e Pereira Júnior (2020), ainda trouxe aos docentes novas dificuldades para a realização do seu ofício.

Para a realização do trabalho docente remoto, os autores destacaram dentre tantas dificuldades enfrentadas pelos professores: a falta de equipamentos adequados; a conexão à internet limitada; a formação insuficiente para lidar com os programas e os recursos tecnológicos e; a pouca (ou ausência de) experiência com ambientes virtuais. Havendo, ainda, outras questões relacionadas ao suporte para o trabalho doméstico, mormente envolvendo as mulheres, maioria entre os professores da educação básica. A jornada de trabalho passou a consumir mais tempo das professoras, dividindo espaço com o cuidado dos filhos, que também ficaram sem escola. (OLIVEIRA e PEREIRA JÚNIOR, 2020, p. 225).

A pesquisa Trabalho Docente em Tempos de Pandemia, desenvolvida pelo Grupo de Estudos em Políticas Educacionais e Trabalho Docente da UFMG (GESTRADO/UFMG), em parceria com a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), mobilizou 15.654 professores das redes públicas de ensino no Brasil, entre 08 e 30 de junho de 2020. Dentre outros dados levantados, foi revelado que 84,3% dos professores encontravam-se em atividade remota e que as redes estaduais e municipais ofereceram suportes diferenciados, como: distribuição de apostilas e manuais com tarefas aos alunos; aulas por meio de canais de TV e Rádio; acesso a Ambientes Virtuais de Aprendizagem.

A pesquisa também apresentou informações sobre demandas que o trabalho remoto trouxe aos professores, requerendo deles novas habilidades; disponibilidade de recursos tecnológicos; bom acesso à internet e; tempo suficiente para replanejar seu trabalho, produzir material, executar as aulas e avaliar o rendimento. Como consequência, os docentes tiveram que arcar com o aumento de suas despesas com equipamentos, melhoria do acesso à internet e consumo de energia elétrica. E, pela sobrecarga de trabalho com o aumento da jornada, houve comprometimento físico, mental e emocional desses profissionais.

Pesquisas também informaram a dificuldade dos estudantes com o acesso à internet e a disponibilidade de equipamentos. A grande maioria contava unicamente com um celular, com limitação de dados móveis, para todos os membros da família. (DATA FOLHA, 2020; UNIDIME, CONSED, 2020 apud OLIVEIRA e PEREIRA JÚNIOR, 2020).

A responsabilização dos professores sobre o processo educativo foi incrementada com a tarefa de mobilizar e motivar os estudantes a participarem das atividades remotas, mesmo com todas as dificuldades impostas pela distância, insegurança e desgaste emocional gerados pela pandemia.

Durante esse período o trabalho docente recebeu diferentes interpretações da sociedade, por exemplo, os pais ao acompanharem mais de perto o cotidiano das aulas de seus filhos, reconheceram a importância do papel do professor. Por outro lado, alguns políticos teceram críticas aos docentes das escolas públicas, referindo-se a eles como profissionais omissos, que sem interesse pelo trabalho impediam o retorno imediato às aulas presenciais.

A despeito de todas as dificuldades impostas, a verdade é que a desmobilização do sistema público de educação pelo distanciamento social só não gerou

o total abandono do ensino público, pelo esforço dos professores em manter o mínimo de contato com os seus estudantes.

Passado o momento crítico da pandemia, foi dado início ao retorno às aulas semipresenciais em 2022, requerendo nova investida dos professores, que realizaram uma busca ativa para trazer os estudantes de volta ao ambiente escolar. E, em seguida, receberam esses estudantes da melhor forma possível, ajudando-os a enfrentar seus medos e traumas, ainda que aprendendo a lidar com os seus próprios.

Mesmo ainda tentando entender todo o fenômeno da pandemia e buscando reconhecer aos poucos suas consequências sobre a educação e, em especial, sobre o trabalho docente, já é possível vislumbrar alguns efeitos mais imediatos e a partir deles prospectadas medidas a serem tomadas.

Destaca-se, a priori, a urgência da oferta de serviços de apoio aos estudantes e os profissionais de educação, pela pressão psicológica e as perdas afetivas ocorridas durante a pandemia. E, devido ao déficit de aprendizagem gerado por mais de dois anos em condição precária de ensino ou até ausência total de contato com a escola, o sistema precisa dar suporte para os professores desenvolverem atividades de recuperação e suplementação, sob pena, de comprometer ainda mais a qualidade da educação.

A experiência, mesmo que sob pressão, da utilização de recursos tecnológicos para o desenvolvimento do trabalho docente, deve ser bem aprimorada para o incremento de recursos didáticos ao processo de ensino, para tanto, investimentos em suportes técnicos e em formação dos professores devem ser prioridade na gestão pública.

Todavia, é importante estar atento ao uso indiscriminado da tecnologia para potencializar a racionalização da educação. Grandes corporações promotoras das plataformas digitais disponibilizadas aos sistemas públicos de ensino para a realização do ensino remoto durante a pandemia, tiveram seu conhecimento sobre o processo educativo ampliado exponencialmente. Dada essas condições de aperfeiçoamento dos recursos tecnológicos para a otimização do processo de ensino, pode-se prospectar o crescimento dos interesses mercadológicos da educação.

Enfim, ressalta-se que o dilema dos professores frente à incorporação das TICs no trabalho docente se agrava quando a educação se distancia dos propósitos humanistas e se aproxima dos interesses do capital, nos quais a lógica da acumulação flexível defende o uso da tecnologia para o aumento da qualidade e da rentabilidade, ao menor custo possível.

Nesse sentido, coloca-se sob análise a defesa da atual proposta de presença massiva das TICs na educação básica, considerando: Até que ponto a modernização tecnológica da educação comprometida com interesses econômicos e mercadológicos, pode reduzir o trabalho vivo dos docentes e, assim, comprometer a interação e a mediação das subjetividades e complexidades do processo educativo?

Ao final desta seção constata-se que o atual trabalho docente, assim como todo o tipo de trabalho na contemporaneidade, está sujeito aos ditames da nova ordem social. Sob a égide de interesses econômicos e mercadológicos, a educação foi submetida a processos gerencialistas, que afastaram os professores do caráter intelectual, da natureza humanista e dos propósitos emancipatórios, idealizados pela perspectiva progressista do seu ofício.

É impossível não se incomoda ao acompanhar medidas reducionistas, que comprometem a formação dos professores. Assim como, vê-los sendo enquadrados como meros prestadores de serviços prescritos, sujeitos a avaliação objetiva de desempenho e atuando em condições precárias de trabalho, ainda que contraditoriamente sejam supervalorizados e responsabilizados em discursos e textos políticos.

Não obstante, muitas pessoas continuam dando início ao seu processo de formação docente, outras se encontram em fase de conclusão, planejando atuar na habilitação profissional e muitas encontram-se nas salas de aula desenvolvendo seu trabalho. Havendo também algumas deixando a profissão por afastamento, aposentadoria ou abandono, em busca de melhorar sua condição social.

Enfim, o enfrentamento da realidade educacional brasileira é cotidiano para esses profissionais, a curiosidade latente está em reconhecer a sua leitura e o seu posicionamento frente a essa realidade. Ou seja, reconhecer como os professores da educação básica pública brasileira – agentes sociais num cenário de tantas contradições, em espaços e entre pessoas com tanta demanda não atendida e convivendo com tensionamentos e dilemas que limitam sua capacidade de intervenção – estão constituindo sua identidade profissional e a partir daí estabelecendo seu posicionamento e sua forma de atuação.

## **4 A CRISE DAS IDENTIDADES PROFISSIONAIS E OS DESAFIOS DA IDENTIDADE DOCENTE**

Essa seção foi produzida a partir de conhecimentos adquiridos nos estudos acerca do processo de constituição da identidade profissional, em especial da identidade do profissional docente. Para tanto, buscou-se compreender a concepção de identidade e os processos que a constitui, considerando as mudanças ocorridas no período mais recente, que reconfiguraram a organização e as relações sociais.

A pesquisa bibliográfica desenvolvida partiu de análises sobre as mudanças sociais, a destituição de paradigmas e a busca por novas formas de organização. Em seguida, foram incorporados estudos sobre a crise das identidades frente à sociedade fluida, com posterior destaque às identidades profissionais.

Por fim, tendo como base todo esse arcabouço teórico recorreu-se a estudos que auxiliassem a pormenorização dos dilemas da identidade profissional docente, atribuindo também a esse movimento a intenção de alcançar maior aproximação com a realidade brasileira.

### **4.1 A decadência do programa institucional**

A crise das identidades profissionais, longe de ser uma questão exclusiva dos professores, atinge indiscriminadamente antigas e novas profissões em atividade num mundo do trabalho que vem passando por profundas modificações. Para a compreensão dos determinantes das relações humanas, em especial das relações de trabalho, parece ser produtivo recorrer a análises sobre os mais recentes processos de reorganização social.

Estudiosos se debruçaram sobre as mudanças sociais que antecederam e sucederam a passagem para o século XXI, seja tratando-as como marcos da pós-modernidade, ou como reflexo do desenvolvimento da própria modernidade. Mas, todas sem deixar de considerar os processos de ruptura das metanarrativas e das estruturas rígidas, estáveis e de valores universais, legitimadas por um Estado interventor e protetor.

Dentre tantas interpretações produzidas por renomados e renomadas cientistas sociais, podem ser destacadas a modernidade líquida, proposta por Zigmunt Bauman; a análise linguística da condição pós-moderna, de Jean-François Lyotard; a ótica da sociedade pós-industrial, tratada por Alain Touraine; as observações críticas do pensamento pós-moderno, desenvolvidas por David Harvey.

Observa-se como ponto central dessas análises o reconhecimento de paradoxos que passam a dificultar a aderência das objetividades ditadas pelas instituições com as subjetividades vivenciadas pelos indivíduos. Por consequência, os estudos são expandidos aos movimentos de desconstrução de estruturas rígidas, seguido do estabelecimento de estruturas flexíveis, de valores múltiplos e instáveis, permanentemente negociados entre os entes envolvidos e mediados por um Estado mínimo, com força suficiente para manter-se no papel de regulador.

Correspondendo à proposta desse estudo, optou-se pela interpretação do sociólogo francês François Dubet sobre o declínio da figura institucional, ente importante, que foi criado pela modernidade para ordenamento das ações dos indivíduos, por meio de um conjunto estável e harmonioso de princípios e valores sociais.

O desmoronamento do programa institucional na modernidade tardia é analisado por Dubet (2006, p. 17) sob a ótica do trabalho sobre os outros, aquele que tem o intuito de transformar os outros, promovendo a socialização dos indivíduos. Esse trabalho foi inicialmente restrito à família, aos sacerdotes, aos preceptores, às formas embrionárias de escolas e aos juízes, antes de ser amplamente estendido na modernidade.

O programa institucional é uma ferramenta racional, utilizada para categorizar as características estáveis que compunham uma forma ideal de socialização, de relação com o outro. Ele promove um tipo peculiar de trabalho sobre os outros, de base vocacional, que Dubet (2006, p. 22) entende como mediação entre os valores universais e os indivíduos, na inculcação das normas que possam torná-los autônomos e livres.

A instituição, por sua vez, é o conjunto de organizações de costumes, hábitos, regras, religiões e maneiras de ser e de pensar, socializada a partir de feitos sociais transmitidos de geração a geração, que se impõem aos indivíduos. A tese de Dubet (2006, p. 31) é que o incremento e a complexidade das organizações foram responsáveis por parte do enfraquecimento das instituições.

O programa institucional, como processo social que transforma valores e princípios em ações e subjetividades individuais, é situado por Dubet (2006, p. 36) além da tradição ou da utilidade social. Não se tratando de reflexos da comunidade e de seus costumes, mas de princípios universais que pairam acima da diversidade dos grupos e classes e dos conflitos de interesses, o programa institucional determina que o universal não pode ceder ao particular.

A passagem da forma primitiva, onde havia uma adesão cega ao programa institucional, como uma noção de predestinação e meio de salvação, para uma forma

laicizada e racionalizada, como meio de realização pessoal na atividade profissional, tornou a vocação imprescindível às profissões de trabalho sobre os outros. Conforme Dubet (2006, p. 40), na forma mais psicológica do que sagrada, a vocação se tornou um critério de recrutamento, aplicado em testes de personalidade, relato de vida e outras técnicas de seleção.

Esse processo evolutivo que culmina nos programas institucionais pode ser reconhecido na observação das instituições tradicionais, a exemplo da filosofia política grega e da lógica religiosa, que tinham a tarefa de conformar e disciplinar, sufocando toda particularidade do indivíduo, gerando uma sociedade devorada pela coletividade, que lhe exercia o controle. A tradição e suas motivações objetivavam manter as pessoas onde estavam, com suas características e honras.

Igreja, hospitais, escolas, hospícios e tribunais tornaram-se templos, espaços de regras universais protegidos da desordem do mundo. Como santuários, foram construídos sem a obrigação de coincidirem plenamente com a sociedade, criando a ideia de igualdade fundamental entre os indivíduos, despojando-os de seus adornos sociais (DUBET, 2006, p. 38).

Porém, movimentos críticos que idealizavam a socialização dos indivíduos ao mesmo tempo em que se constituíam como sujeitos, demandaram a queda das instituições totalitárias e a busca pela constituição de instituições alternativas que lidassem melhor com o paradoxo entre a socialização e a subjetividade.

Dubet (2006, p. 50) esclarece que a modernidade concebeu a socialização sob o paradoxo de criar condutas e atores conformados, concomitante com a formação de sujeitos conscientes de si mesmos, com capacidade de serem livres e governarem suas vidas. Assim, o programa institucional, ainda efetivado por instituições burocráticas sedimentadas em regras abstratas e racionais, manteve a continuidade do princípio do controle social, mas por meio da subjetivação.

Sendo a inteligência elemento da moralidade, o programa institucional teve na educação um dos melhores meios para a sua efetivação. A transferência das crianças do convívio familiar e comunitário para o vasto mundo escolar, a prepara para avaliar seu mundo e experiências de um ponto de vista universal.

Na escola, explica Dubet (2006, p. 52), se controla corpos e se adquire hábitos que garantam o disciplinamento para a diversidade do ensino. O objetivo é demonstrar a liberdade de criticar sem infringir as regras, gerando indivíduos menos submisso, já que sendo suas as normas vigentes, tornam-se capazes de exercer a autonomia.

Um outro exemplo de modernização do programa institucional está no tratamento das faltas dos indivíduos, que na sociedade antiga eram coletivas e as sanções atingiam todo o grupo ou um eleito era condenado para dar de exemplo aos demais. Já na modernidade, o castigo passou a ter relação direta com a falta e o sujeito, que então preservado, deseja a sanção para redimir-se socialmente, pois o ataque à consciência e à moral é muito mais doloroso que o castigo físico (DUBET, 2006, p. 55).

O trabalho sobre os outros, desenvolvido em uma sociedade tão desigual, dispõe de dimensões contraditórias, insolúveis e até trágicas. O programa institucional tem o poder de convertê-las em coerentes e suportáveis, ainda que laicizadas, rotineiras e pouco conscientes. Sob sua condução, as práticas dos agentes se enchem de sentido, justificação e virtude de esperança. Dubet (2006, p. 58) afirma ser abstrato, utópico e até ridículo o trabalho sobre os outros sem contar com esses princípios suplementares, o que o faria insuportável, cínico ou impossível de ser executado.

Para tanto, o programa institucional harmoniza seu discurso com os princípios de justiça e de normas, atribuindo seus fracassos e dificuldades a causas oriundas do mundo exterior. Como elucida Dubet (2006, p. 59), ainda que isso não seja verdadeiramente real, serve para reduzir a maior parte das tensões que atravessa suas ações.

Dubet (2006, p. 61) destaca que a força, coerência e capacidade mágica de reduzir tensões e paradoxos, repercute além do modelo do trabalho sobre os outros, alcançando a produção de atores e historicidade das sociedades. Por isso, a decadência do programa institucional, ainda que aparentemente repressivo e intolerante, tenha se tornando um fenômeno que afeta a concepção de vida social e suas relações.

A alteração estética das instituições, as deixou mais funcionais e despojadas, abrindo espaço para duas fortes críticas sobre o programa institucional. Uma crítica é indicada por Dubet (2006, p. 63) como a reificação do modelo institucional pela subordinação à vontade de poder e normalização, ou seja, à dominação social. E uma outra crítica, de caráter mais político e liberal, vem do impasse entre a natureza fechada das instituições e a diversidade e fluxo constante das demandas sociais.

A decadência do programa institucional, atribuída à sua incapacidade ideológica de superar ou reduzir as contradições latente, faz Dubet (2006, p. 64) considerar que atualmente, na modernidade tardia, busca-se a secularização dos resultados de uma pregressa ação de secularização do modelo tradicional. Ou seja, é a consumação da natureza disruptiva gravada nos genes da modernidade e acelerada nos

últimos quarenta anos, que não pode ser considerada um fenômeno completamente novo e imprevisto. (DUBET, 2006, p. 422)

O contexto de contradições enfrentado pelo programa institucional é exemplificado por Dubet (2006, p. 65) pelos objetivos educacionais que almejam a seleção dos melhores e a promoção de todos; assim como também, a defesa de uma cultura e a expansão da vida social. Neles não há contradições filosóficas ou de princípios, mas práticas e, com maior atenção, percebe-se seus reflexos na ironia das liturgias oficiais e na amargura dos manifestos sindicais.

Por sua vez, atores institucionais não são descrentes, cínicos ou perderam sua inocência, pelo contrário muitos estão cientes do regime de guerra que se encontram. Profissionais do trabalho sobre os outros sabem que as sociedades não são e nunca foram fechadas, regidas por valores homogêneos, que direcionam para uma única ação. Boa parte, dispondo de crítica e desencantamento, substituiu sua esperança e crenças por uma consciência trágica banalizada.

Na análise de Dubet (2006, p. 66), atualmente não há mais a preocupação de conseguir mesclar valores contrapostos, uma vez que nem se sabe mais quais são eles. Passa-se da cultura de símbolos (representação objetiva, combinada, que por si só tem amplo significado) para uma cultura de signos (representação subjetiva, que não tem outro significado além de sua subjetividade). Não há mais adesão ao mundo, visto que sendo livre, só se pode aderir plenamente às próprias crenças, na ideia de ser seu único autor.

Outro fenômeno bastante emblemático da transformação do programa institucional e suas instituições é a perda do monopólio de socialização. Assim como a escola republicana quebrou o monopólio da Igreja, atualmente a mídia de massa oferece às crianças outros meios de acesso ao universo cultural, até então reservado ao ambiente escolar.

De acordo com Dubet (2006, p. 66), a perda de legitimidade e influência ocorreu no momento que as instituições tinham maior poder sobre a vida social e o destino das pessoas. Atores institucionais passaram a não serem mais testemunhas diretas de valores indiscutíveis, sendo incomodados por um poder que os obrigam a justificarem-se permanentemente e a se sentirem culpados.

Os argumentos de legitimidade atribuídos aos agentes institucionais, até então de base vocacional, individual e, portanto, de caráter subjetivo, passaram a ter registros objetivos, de base técnica e coletiva, extraídos de procedimentos de avaliação e controle. Dubet (2006, p. 74) esclarece, que ainda que sintam ter maior autonomia, por não se

submeterem a um ornamento padrão, devido às constantes prestações de contas, os profissionais não deixam de estar condicionados.

Diferente do programa institucional, de formato vertical e organização burocrática, a nova configuração da ação institucional é chamada de políticas públicas. As políticas públicas necessitam da articulação entre atores públicos e privados, são organizadas em redes ágeis, abertas ao entorno e capazes de adaptarem-se para alcance de objetivos mensuráveis.

Sem ter o compromisso de corresponder às tradições, mas fiéis aos seus próprios princípios, Dubet (2006, p. 76) enuncia que as políticas públicas mudam de modo contínuo, assumindo o novo espírito do capitalismo, a flexibilidade, comum às empresas privadas reorganizadas.

Para o alcance do seu propósito, o objeto das políticas públicas foi fracionado e sua ação foi direcionada à discriminação positiva, uma lógica de adaptação aos públicos e casos, que se efetiva por meio de ações afirmativas. Diferentemente do princípio da representação universal do programa institucional, que tendo de contemplar a diversidade das demandas, optava em direcioná-las para outros serviços.

Contudo, a discriminação positiva requer grande perícia técnica para direcionar dispositivos aos diversos públicos e casos. As diferentes medidas e múltiplas metas convocam a formação de especialistas, que por consequência estratificam as corporações e grupos profissionais (DUBET, 2006, p. 79)

Aos profissionais do trabalho sobre os outros, emerge a obrigação de dar explicações sobre seus objetivos, métodos, resultados, reduzindo assim sua legitimidade e reconhecimento. Pelo que Dubet (2006, p. 80) relata a decadência do santuário, o fim do respeito que pensavam ter por direito e que os mais velhos diziam ser eterno. Invasidos pela sociedade, apresentam balanços, explicações e são obrigados a fazerem escolhas sobre o que pensavam não terem que escolher. Se tudo isso é verdade, conclui o autor, o antigo programa institucional se transformou em indústrias de serviço.

Instituições sofreram processos de inversão, a exemplo da superação da lógica escolar que partia da criança – dotada de razão primitiva – para o alcance do aluno – levado a um razão de maior magnitude. Hoje não há pedagogia dirigida a tábula rasa, atualiza Dubet (2006, p. 86), escolas desenvolvem a criatividade, consideram a dinâmica da classe, recordam os direitos dos alunos, mantendo relação entre indivíduos e não mais entre seres racionais que exercem diferentes papéis.

Em decorrência de todas essas transformações, a forma com que as instituições olham e reconhecem os sujeitos usuários também sofreu adaptações, analisadas por Dubet (2006, p. 87) a partir de dois perfis: o ético e o egoísta utilitarista. Ao primeiro, sujeito usuário de perfil ético, a instituição reserva respeito, autodesenvolvimento, reconhecimento das especificidades, trajetória e cultura e liberdade, colocando-o como autor de sua própria vida. Ele é bem recebido, pela procedência dos direitos humanos, que expande a vocação emancipatória e humanista dos envolvidos.

Ao segundo perfil, egoísta utilitarista, um sujeito consciente de seus interesses, cliente da instituição, os estabelecimentos públicos e privados assumem estratégias de mercadotecnia. Pela relação comercial, caso o sujeito usuário seja egoísta, agressivo e reivindicador, prevê-se que tratará os servidores como empregados, indicando mudança de estabelecimento se descontente. Logo os profissionais, como forma de rejeição, tenderão considerar seu atendimento aquém de suas atribuições e os relegarão a outros servidores.

Enfim, os trabalhadores sobre os outros não se identificam mais com a ordem vigente, o que contribui para a desestabilização do programa institucional e o comprometimento das virtudes da ética profissional. Dubet (2006, p. 88) anuncia que o trabalho sobre os outros está sendo devastado por ambiguidades identitárias, vê-se a sociedade entrar na ordem regular e “os sacerdotes” entrarem na sociedade comum, nem sempre sendo fiéis às suas instituições.

Mais um dos desencantamentos gerados pela decadência do programa institucional é a redução da disciplina como técnica para a preservação da ordem e controle de crises, anarquias e violências. Dubet (2006, p. 89) afirma que profissionais do trabalho sobre os outros entendem a disciplina como necessária, mas a considera desagradável, visto a resistência de muitos usuários em submeterem-se a ela. Sem a autoridade natural e sagrada, a disciplina precisa ser entendida como justa pelos envolvidos, o que requer carisma pessoal, atrativo individual e a cansativa justificação permanente.

Pelo afastamento da disciplina, antes incorporada à subjetivação pelo programa institucional, a motivação, nunca tão ausente entre os usuários das instituições, tornou-se um problema. Segundo Dubet (2006, p. 89), por não disporem de sólidas motivações tradicionais, cabe aos profissionais motivar os usuários, ainda que também

lhes falte motivação. Assim, somente o compromisso pessoal e a convicção própria são capazes de fazer com que o trabalho se torne menos árduo.

Nesse contexto social de rupturas e incertezas, alerta o autor, neuroses geradas pela interiorização das antigas restrições morais foram atualizadas pela depressão e ansiedade, doenças causadas pela liberdade e obrigatoriedade da automotivação. A repressão dos desejos foi substituída pela ausência deles e o vazio, antes esquecido com o uso de drogas, hoje é preenchido pelas “pílulas de felicidade e de alta performance”.

Na verdade, revela Dubet (2006, p. 90), todos estão em sofrimento, quem sofre e quem acompanha o sofridor e às vezes para tolerar opta-se pela indiferença ou pela atribuição do trágico à fatalidade. Dessa forma, na perspectiva do trabalho sobre os outros, se questiona: Como suportar um sofrimento do qual não pode se distanciar o suficiente para encará-lo como um escândalo, nem contar com um sentido moral ou metafísico de suporte?

Do ponto de vista dos seus dirigentes, a decadência das instituições é uma mudança racional e difícil. Os demais atores institucionais, em especial, aqueles que encaram a linha de frente das instituições, é conviver com uma crise real. Para Dubet (2006, p. 91) urge a concepção de um modelo alternativo, com categorias de análise que permitam ao trabalho sobre os outros uma atuação digna e promissora numa série diversificada de casos.

Nesse sentido, faz-se necessário compreender como consequência da perda da unidade e do distanciamento entre o trabalho prescrito e o trabalho real, a prioridade da experiência social sobre os papéis sociais, fazendo com que os profissionais assumam a tarefa de recompor a unidade de sua experiência e do seu objeto de trabalho.

A cisão do trabalho prescrito e real, afirma Dubet (2006, p. 91), afeta os níveis de ações do trabalho sobre os outros: controle social, serviço e relação, que antes o programa institucional era capaz de mesclar ou ao menos inscrever numa cadeia de relações de reprodução.

O *controle social* consistia na atribuição prévia de papéis de acordo com a identidade institucional. Era considerado a parte menos interessante do trabalho e podia até sofrer resistência pelos indivíduos que não aceitassem ser reduzidos à categoria estatutária e, assim, ter a legitimidade do seu controle cada vez mais debilitada.

Nas experiências contemporâneas os atores adotam distintas posturas e diferentes pontos de vistas, dificultando que as rotinas se cristalizem. Quando estruturadas e instaladas, as rotinas são rudemente criticadas, orientam menos para os

objetivos e mais para evitar erros ou equívocos registrados em situações e relações malsucedidas.

Dubet (2006, p. 93) ainda destaca a submissão aos colegas de trabalho, que requer ajustamento e complementariedade para evitar conflitos. O ser profissional é configurado mais pelo seu estilo que pelo seu papel, visto que a ética do trabalho sobre os outros atribui uma identidade e sempre põe em xeque, de modo latente ou implícito, as orientações normativas.

O *serviço* se dava pela expertise do trabalhador em realizar suas tarefas, estava no centro da formação e das identidades profissionais reivindicadas. Era composto de um conjunto de competências de organização, trabalho em equipe e atividades burocráticas, exigido pelos usuários na forma de qualidade de serviço e atendimento por profissionais competentes.

Os problemas no serviço surgiam quando novas demandas sociais não encontraram relação com o programa institucional. Conforme a análise de Dubet (2006, p. 94), atualmente os profissionais exercem suas atividades sob distintos princípios de justiça e múltiplas esferas normativas.

A lógica não mais se efetua em nome de valores e da moral, mas em função de um conjunto de direitos, baseados na igualdade de todos. O serviço é regido pelo princípio do mérito, ou seja, o usuário tem direito a serviços em função de sua posição, sua condição, sua performance, suas desvantagens que passam a ser relativizadas como vantagens.

A *relação* conferia ao trabalho sobre os outros seu caráter verdadeiramente humano. O profissional era um sujeito definido por suas qualidades pessoais, por suas convicções, seus atrativos, sua paciência, sua capacidade de escuta, os ingredientes que criavam seu diferencial. Dimensão anteriormente relacionada com a vocação, a mais rica e mais nobre, ainda que, mais secreta e menos reconhecida.

A relação foi problematizada com a orientação do serviço a partir do reconhecimento baseado em norma de autenticidade, uma norma de justiça subjetiva que varia de indivíduo a indivíduo, ou seja, influenciada por uma diversidade de fatores e preferências. Quando o serviço envolve a tensão entre a igualdade fundamental dos indivíduos e suas desigualdades de desempenho e situações, a relação se torna ainda mais delicada (DUBET, 2006, p. 94).

Dubet (2006, p. 95) encerra a análise dos impactos da decadência do programa institucional sobre os níveis de ações do trabalho sobre os outros afirmando que

o *controle* pela lógica da igualdade dos cidadãos se torna brutalmente cego; o *serviço* pelo mérito do usuário estabelece a submissão aos clientes e; a *relação* baseada no reconhecimento do sujeito se torna narcisista e demagoga.

Diante da complexidade da repercussão da decadência do programa institucional sobre o trabalho sobre os outros, são buscados caminhos que Dubet (2006, p. 434) considera sem saída ou pelo menos sem saída desejável. Inicialmente o autor apresenta o caminho do *regresso da autoridade*, um retorno à idade de ouro do programa institucional, que conta com a religião como grande promotora da cultura e moral comuns. Também associado ao conservadorismo liberal, esse caminho, pelo menos teoricamente, encarrega instituições tradicionais e repressivas de manterem uma ordem moral, necessária para a livre expansão do mercado.

Na prática, afirma Dubet (2006, p. 435), a união do moralismo repressor com o liberalismo econômico selvagem não impediu o desenvolvimento dos movimentos de minorias, críticos à plena ideologia conservadora. Ainda assim, há alguns radicais e revolucionários que defendem uma ordem perdida, sob o pretexto de estarem se opondo à desordem do capitalismo, a esses o autor se refere como esquerda conservadora.

Concordando com a elucidação de Marx sobre o retorno da história ser possível somente em farsa ou tragédia, Dubet (2006, p. 436) alerta que a volta à autoridade tradicional, sem a indicação de respostas às antigas contradições, demanda um encantamento apoiado em violência institucional. Além de prescindir o difícil regresso a uma sociedade homogênea, um Estado-Nação forte, fator imprescindível à economia, soberania e grandeza.

Outro caminho indicado por Dubet (2006, p. 437) é o *liberalismo ou ultraliberalismo*, que prega a liberdade como suficiente para o ordenamento social. Nele, os valores, direitos e regras sociais só podem ser estabelecidos pela livre escolha dos indivíduos, com base em seus interesses, identidades e desejos. O Estado é reduzido à preservação da ordem, à garantia da seguridade física dos indivíduos, à proteção da propriedade privada e ao uso do poder militar. Enfim, o princípio da igualdade se dilui diante da liberdade, considerada única capaz de aumentá-la.

Sem um forte controle político e uma avaliação eficaz da eficiência da prática liberal ou ultraliberal, Dubet (2006, p. 437) prospecta que a autonomia das organizações acentua a lógica de serviço e de livre mercado, que por sua vez reduz o trabalho sobre os outros a uma sucessão de serviços, que são prestados por profissionais que priorizam o favorecimento e utilidade. Como exemplo verifica-se os estabelecimentos escolares que

reconhecem uns aos outros como competidores, passando a desejar os bons estudantes e a descartar aqueles que possam comprometer sua imagem.

Por esse caminho, alerta Dubet (2006, p. 438), para a efetivação do pensamento liberal é essencial a presença de sujeitos formados e socializados, possuidores de recursos sociais e orientações culturais, integrados e apoiados em identidades e princípios de juízo, capazes de construir relações duradouras, já que nem toda negociação pode ter como base interesses pessoais.

Os indivíduos precisam estar suficientemente socializados para exercerem a racionalidade dos intercâmbios de serviços, precisam dispor de ferramentas cognitivas e morais que lhes permitam articular opções e estratégias para fazer projetos, debater ideias, estabelecer acordos. Portanto, o pensamento liberal mais radical, que tem foco na economia das instituições, precisa assumir um prévio trabalho de formação (DUBET, 2006, p. 438).

Na substituição das regras e valores fragilizados pela decadência das instituições, o *direito* é também destacado por Dubet (2006, p. 440) como um caminho. A princípio ele pode ser considerado como progresso, porém, considerando a desigualdade do seu ponto de partilha, há críticas sobre sua capacidade de mediação de relação de forças. Em muitos casos, decisões jurídicas são mais expressões de normas comuns, que intentos de controle dos efeitos negativos das ações individuais e de conflitos de interesses.

É difícil que a totalidade da vida social possa ser regrada pelo direito e por ele judicializados todos os conflitos gerados nas interações sociais. Para Dubet (2006, p. 440) nem tudo é negociável, há situações que exigem intervenções mais fortes. O conhecimento de um ordenamento jurídico não basta para garantir seu cumprimento, basta ver muitos contraventores e delinquentes que adotam certa racionalidade jurídica para reduzir ou isentarem-se das consequências dos seus delitos. Assim, a formação moral mostra-se aqui como essencial à prévia e extrema socialização do direito.

Um exemplo na esfera educativa foi a criação de um sistema quase completamente construído sobre o regramento e o direito para superação da crise da disciplina escolar. Em muitos casos, os regramentos minuciosos e jurídicos eram inaplicáveis, seja pela sua imprecisão, seja pelo maior interesse em manter um clima pacífico ou, ainda, pelo desalinho entre o direito dos estudantes e a hierarquia escolar.

Ainda assim, Dubet (2006, p. 442) afirma ser injusto considerar o direito como um caminho que leva a uma rua sem saída, mas alerta ser coerente encará-lo como

um caminho muito estreito para dar conta de responder aos inúmeros problemas gerados pela decadência do programa institucional.

No sentido de prospectar uma saída mais promissora, o autor declara que a mudança da perspectiva e concepção das instituições, agora mais políticas, determina não haver outra forma de legitimidade do trabalho sobre os outros que não esteja atrelada à democracia. Ainda que se mantenha o projeto institucional de harmonia social, Dubet (2006, p. 443) enuncia ser essencial a ruptura com o modelo antigo, indicando a redução das escalas como meio de amenizar as contradições entre o individualismo e o programa institucional.

Concordando com o autor, não cabe mais estabelecer ordens totais, na tentativa de ligar os indivíduos a um todo universal, nem tampouco criar ordens heroicas, que determinem a liberdade de uns sob pena da submissão de outros. O ideal são ordens limitadas, mais autônomas, mais ajustadas a natureza dos problemas, em níveis intermediários, que promovam a construção de instituições renovadas (DUBET, 2006, p. 453).

Em suma, a análise de François Dubet elucida as repercussões da decadência das instituições, desencadeadas pelo agravamento de suas contradições, com destaque àquelas relacionadas ao trabalho sobre os outros, não se abstendo de discorrer sobre a limitação das respostas alternativas de superação e indicando a construção de um caminho democrático e participativo.

O que sinaliza para a necessidade de reconhecer o processo de formação das identidades profissionais dentro deste contexto. Em especial, com o interesse de compreender melhor a crise de identidade enfrentada pelos atores sociais, num cenário de tantas mudanças e exigências de adaptação.

## **4.2 A crise das identidades numa sociedade fluida**

No sentido da apropriação da epistemologia da crise em que as identidades são constituídas, recorreu-se ao trabalho do sociólogo francês Claude Dubar. Esse autor discorre em seu trabalho sobre as repercussões das mutações dos vínculos sociais sobre as identidades, que tornaram as antigas formas identitárias insuficientes, enquanto as que estão em constituição ainda são vistas como duvidosas e até mesmo ameaçadoras.

Em seguida, buscando o aprofundamento da contextualização dessa crise resgatou-se algumas ponderações feitas pelo também sociólogo e ainda filósofo polonês,

erradicado na Inglaterra, Zygmund Bauman. Em especial, na análise desse autor sobre a formação da identidade em uma sociedade global, multicultural e fluida, considerada por ele como um processo de base ambivalente, dinâmica e desafiadora.

O estudo de Dubar sobre a crise das identidades abrange as dimensões privada, profissional e simbólica, nele discorre sobre a perda da legitimidade das formas anteriores de identificação dos indivíduos, ocorrida nos últimos quarenta anos, e o fato das novas formas ainda não estarem plenamente instituídas, nem reconhecidas.

Dubar (2009, p. 11) inicia sua análise esclarecendo que a noção de identidade se refere a objetos e domínios diferentes, com diversas acepções que podem ser divididas entre duas grandes correntes filosóficas gregas, originadas nos pensamentos: essencialista de Parmênides e existencialista de Heráclito.

Na corrente essencialista, a identidade do ser é o que se mantém apesar das mudanças, o que permanece idêntico no tempo, a essência. As essências são ligadas por categorias de gênero, que reagrupam todos os serem que tenham a mesma essência (DUBAR, 2009, p. 12). Na existencialista, a identidade do ser depende da época considerada, do ponto de vista adotado, não é o que permanece idêntico, mas o resultado da identificação contingencial. E as categorias são palavras que nomeiam os seres de acordo com o sistema em uso, são modos de identificação historicamente variáveis (DUBAR, 2009, p. 13).

O fato de que há de único no indivíduo ser também o que é partilhado, gera o paradoxo da identidade, pela dupla operação de diferenciação e generalização. Na primeira operação, esclarece Dubar (2009, p. 13), se define a singularidade de algo ou alguém em relação ao outro, é quando a identidade tem como base a diferença. Na segunda operação, define-se o ponto comum entre elementos diferenciados, estendendo a identidade ao pertencimento comum.

Ainda que sob esse mesmo paradoxo, na posição essencialista, evoca-se uma relação mútua entre a singularidade essencial do ser e o pertencimento essencial, *a priori*, independente do tempo. Nela, o pertencimento pode definir a singularidade essencial de cada um, ou seja, você se torna o que é. Já a posição existencialista considera modos de identificação variáveis no decorrer da história coletiva e vida pessoal, como destinações a categorias diversas que dependem do contexto (DUBAR, 2009, p. 13).

Adepto da corrente existencialista, Dubar (2009, p. 14) ressalta que tanto as identificações atribuídas pelos outros como aquelas reivindicadas por si mesmo, podem ser recusadas ou dadas de modo diferente pelos indivíduos. E qualifica as diferentes

relações entre ambas as identificações, a partir do fundamento da noção de formas identitárias, definidas pelo autor como do tipo comunitária e do tipo societária.

As primeiras formas identitárias, tratadas por Dubar (2009, p. 15) como formas comunitárias, são agrupamentos chamados comunidades, com sistemas de lugares e nomes pré-atribuídos aos indivíduos e que se reproduzem de modo idêntico por gerações. Como fontes de identidade, a partir de grupos de pertencimentos originários de culturas, nações, etnias ou corporações, essas formas persistem nas sociedades modernas e são assumidas pelas próprias pessoas, tanto “para si” como “para outrem”.

As formas identitárias mais recentes e emergentes são as formas societárias, que Dubar (2009, p. 15) descreve como coletivos múltiplos, variáveis e efêmeros, assumidos pelos indivíduos por período limitado como recursos de identificação. Com múltiplos pertencimentos no decorrer da vida, as identificações “para si” tem prioridade sobre as “para outrem”. Ou seja, pelo resultado de escolhas pessoais e não por designações herdadas, a identidade pessoal geralmente condiciona a identidade societária (familiar, profissional, religiosa, política...).

Para Dubar (2009, p. 16), a oposição entre identidades coletivas e individuais nem faz sentido, pois toda identificação individual recorre a palavras, a categorias ou a referências que foram socialmente identificáveis. O que importa é conceituar melhor as diversas maneiras de identificar os indivíduos, distinguir modalidades de construção de categorias de identificação, sejam externas (para outrem) ou internas (para si), sejam circunscritas às relações sociais ou a todos os aspectos da vida.

É ainda considerado relevante para o autor compreender melhor a relação entre as duas formas identitárias (comunitária e societária), que são maneiras de identificar o outro e a si mesmo, estando a primeira no eixo relacional (formas espaciais de relações sociais) e a segunda no eixo biográfico (formas de temporalidade).

Seguindo em sua análise, Dubar (2009, p. 20) se refere à crise como uma fase difícil atravessada por um indivíduo ou grupo, quando ocorre o desequilíbrio entre diversos componentes. A crise dos modos de identificação não deixa de ter ligação com a teorização da crise econômica enfrentada desde o final do século XX, considerada bastante original no tempo de duração, manifestações e mecanismos.

Induzida pela crise econômica, a crise do vínculo social tem seus componentes e sua natureza ainda em difícil distinção, visto não se tratar da simples degradação de recursos econômicos, mas verdadeiras transformações e rupturas das relações sociais, que alcançam até mesmo às subjetividades dos indivíduos.

Dubar (2009, p. 22) sustenta a hipótese de ligação entre a crise dos vínculos sociais e as crises existenciais da subjetividade nos estudos de François Dubet, nos quais ele afirma que a desestabilização dos pontos de referência evocou uma questão crucial sobre a subjetividade. Pontos que outrora estavam fixados em categorias partilhadas num sistema simbólico de designação e classificação, e fortemente interiorizado pela sociedade moderna.

Nessa perspectiva, Dubar (2009, p. 22) compartilha da opinião de que a identidade se torna uma preocupação e um objeto de análise quando deixa de se constituir naturalmente, quando o senso comum é quebrado e os atores não concordam mais sobre o significado da situação e os papéis que devem assumir.

Adentrando ainda mais no estudo do autor, localiza-se tentativas de nomear as combinações de transações relacionais e transações biográficas na constituição das identidades. Dubar (2009, p. 69) identifica as formas identitárias comunitária e societária, destacando mais outras duas intermediárias: a reflexiva e a estatutária.

Na forma *comunitária*, também chamada de cultural, a relação entre Nós e Eu é definida reciprocamente por meio da genealogia e traços culturais. Já a forma *reflexiva* ocorre na aliança entre o Nós comunitário e uma forma do Eu íntima, voltada para o interior do indivíduo.

A forma *estatuária* se dá pela combinação entre o Nós estadista, burocrático, institucional e um Eu de tipo estratégico, orientado para o exterior do indivíduo. Na forma *societária ou narrativa* há uma união entre o Nós contingencial e dependente das identificações, com o Eu interessado nas conquistas econômicas e realizações pessoais.

Dubar (2009, p. 69) ainda observa que essas quatro formas identitárias emergiram e imergiram durante grandes processos ocorridos em diferentes momentos da história humana, em especial, nos processos civilizatórios, processos racionais e processos revolucionários.

No *processo de civilização*, formas comunitárias avançam unindo o Nós societário a um Eu estrategista e autocontrolado, estabelecendo a forma identitária estatutária, caracterizada pela “identidade cortês”.

No *processo de racionalização*, formas comunitárias tradicionais e mágicas se convertem em formas societárias desencantadas, mas ainda engajadas na transformação do mundo por via da vocação e da salvação, fixando a forma identitária narrativa e a “identidade empreendedora racional”.

Por sua vez, através de um *processo revolucionário de libertação* o Eu alienado pela exploração econômica e pela dominação de classe é transformado em crítico, multidimensional e livremente associado, instituindo a forma identitária reflexiva e a “identidade militante”.

Contudo, mesmo após transcorridos todos esses processos, nenhuma das formas identitárias se tornou universalmente legítima, dominante e desejável, tampouco se estabeleceu como um marco da nova configuração histórica. Daí porque Dubar (2009, p. 70) defende a ideia de que as configurações precedentes ao momento atual estão em crise e que não é possível antecipar nenhuma saída, considerando as evoluções em curso e a crise que permanece.

Ainda que se avalie possibilidades de dominação da legitimação hegemônica ou de vitória no embate dos atores coletivos contra as relações de poder em vigor, o que parece improvável é a constituição de uma nova configuração histórica das formas identitárias, pois mais que nunca os arranjos parecem cada vez mais contingenciais e largamente imprevisíveis.

Não há aspectos da vida dos atores sociais que a crise das identidades não alcance, mas para Dubar (2009, p. 118) essa crise não é tão evidente nos aspectos da vida privada como é na vida profissional. Segundo o autor a crise das identidades na profissional recebe significados diferentes de acordo com o aspecto observado, sendo mais corrente no emprego, mais complexa no trabalho e mais oculta nas relações de classe.

Para efeito desse estudo foram destacadas considerações do autor sobre as crises das identidades profissionais, tratadas por ele como aquelas originadas de formas identitárias de configuração Eu-Nós e referidas no campo das atividades remuneradas de trabalho. Podendo ainda serem chamadas de identidades no trabalho, por designar modelos culturais ou lógicas assumidas por atores em organizações.

Não sendo apenas relacionais (identidades de atores num sistema de ação), mas também biográficas (tipos de trajetórias no decorrer da vida de trabalho), as identidades profissionais são tratadas por Dubar (2009, p. 117) como maneiras socialmente reconhecidas dos indivíduos se identificarem uns aos outros no campo do trabalho e do emprego.

No percurso analítico sobre a crise das identidades profissionais, o autor discorre sobre o processo de modernização, tendo como eixos a racionalização e a destruição criadora. A racionalização advinda da transformação incessante das forças

produtivas, que desencadeou o pensamento em ação (meios-fins), visando a otimização dos resultados e o domínio do futuro pela previsão. E a lógica da destruição que objetiva desconstruir constantemente as antigas formas de produção e de troca, para substituí-las por formas mais “inovadoras”, mais eficazes e rentáveis (DUBAR, 2009, p. 118).

A modernização, qualificada pelo viés econômico e instrumental do reino do dinheiro, tem como preocupação a produtividade. Dubar (2009, p. 119) ressalta que a racionalidade meio-fim se expandiu inicialmente às culturas e religiões, depois à filosofia e sistemas cognitivos e, por fim, à economia e política.

A economia se modernizou impondo a lógica do mercado e da concorrência. A empresa tornou-se a base da competição e o empreendedor a figura da modernidade. Contudo, a modernidade também cria problemas, provavelmente por ser mais destrutiva que criadora, mais incontrolável que dominada, mais perigosa que promissora.

A força produtiva da racionalização capitalista moderna está na inovação técnica e humana, associada ao domínio do tempo. E pela destruição criativa estabelece formas novas de produto, processo, organização e formação. Vantagens competitivas de curto prazo são adquiridas com a captação de oportunidades e com o domínio da tecnologia, e do saber produzir são alcançadas vantagens de médio e longo prazos (DUBAR, 2009, p. 120).

Todavia, todo esse processo não pode abrir mão do Estado, ator político que garante as condições de inovação e regulação das trocas. Segundo Dubar (2009, p. 121), pelo seu caráter mais político e por sua lógica mais reguladora que instrumental, o Estado tem como objetivo o bem comum e não o lucro privado.

Dubar (2009, p. 121) adverte que com o ultraliberalismo dissolvendo a identidade dos Estados-Nações, por meio de grupos industriais e financeiros privados, a inovação torna-se puramente destrutiva, submetida unicamente aos imperativos da rentabilidade, da concorrência e da especulação. Porém, ele acredita ser difícil que a perspectiva limitada das empresas e mercado, seja capaz de garantir a evolução do processo de racionalização capitalista.

O gênio inventor ou o *ethos* pessoal do empreendedor não dão condição plena para a inovação. É essencial a existência da pesquisa científica e a transferência de seus resultados para a produção, processos promovidos normalmente pelos Estados-Nações considerados grandes potências. O cerne da modernização é o saber produzir, o domínio da tecnologia e da organização do futuro, que fundamentam as questões políticas econômicas e dão objetivos às ações públicas (DUBAR, 2009, p. 122).

Dubar (2009, p. 122) elucida que um novo estágio do processo de modernização emergiu com a globalização, que levantou a questão sobre como e por quem serão reguladas as trocas de capitais, de tecnologia e de saberes. A modernização não é apenas dos capitais e dos saberes, mas também das regras, pelo que defende a necessidade de romper o âmbito dos Estados-Nações e definir regras em nível mundial.

As oposições, os debates e as defesas dos interesses de cada Estado e região no acesso ao mercado mundial, aos recursos, às tecnologias de futuro, às formas modernas de organização estão sempre em evidência. O que não se vê muito, destaca Dubar (2009, p. 123), são os interesses sobre as incidências na vida cotidiana dos indivíduos, as consequências para as suas condições de vida, seus rendimentos e, sobretudo, seu emprego.

No que se refere ao emprego, acompanhou-se na metade dos anos 1970 a interrupção do crescimento por problemas conjunturais (crise do petróleo) e estruturais (queda da rentabilidade do capital investido) e a contínua alta do desemprego. Países passaram do pleno emprego para o desemprego, do universo radioso dos trinta anos gloriosos para a desigualdade e a exclusão (DUBAR, 2009, p. 124).

Atualmente a sociedade industrial passa para uma outra fase, que ainda não se tem melhor designação. Mesmo que o crescimento do setor terciário tenha recebido vários trabalhadores da indústria, afirma Dubar (2009, p. 125), muitos não conseguiram fazer essa transposição pela limitação de vagas acessíveis, situação agravada pela ausência de uma política de conversão eficaz dos antigos empregos. Havendo, ainda, uma grande dificuldade para os filhos dos trabalhadores se qualificarem o suficiente para o novo mercado de trabalho.

Como reflexo, o desemprego de longo prazo, a precarização e a aposentadoria antecipada se multiplicaram. Não diferente da experiência brasileira, na França da segunda metade dos anos 1980, declara Dubar (2009, p. 126), o não-escoamento dos postos de trabalho gerou formas diversas de exclusão. O volume da destruição e a criação menos expressiva de novos postos de trabalho, redesenharam a população francesa, que passou da antiga sociedade salarial, industrial, manual, conflitual e negociadora, para uma nova sociedade terceirizada, informatizada, menos conflitual e menos regulamentada.

Contudo, o processo de criação, ainda que limitado, registrou o aumento dos assalariados mais graduados, dos altos e médios executivos, das profissões intelectuais superiores e intermediárias e dos empregados femininos. Também progrediram atividades

do terceiro setor como informática, marketing, pesquisa e desenvolvimento, consultoria, educação, formação, saúde e trabalho social e segurança.

O problema, reforça Dubar (2009, p. 127), é que a criação de novos empregos não foi suficiente para suprir a demanda gerada pela destruição, ou pelo menos não foram acessados por aqueles que sofreram com ela, o que agravou a dualização do mercado de trabalho e da própria sociedade, com a fratura social, a pobreza e a precarização.

Para a melhor leitura dessa realidade, Dubar (2009, p. 127) resgata a análise de Robert Castel (1998) sobre a desagregação da sociedade salarial, que assumiu a competitividade como única lei econômica e a flexibilidade como único nível imperativo de gestão do emprego. Ele ainda alerta, que com a crescente hegemonia do capital financeiro e seus ataques aos regimes de proteção do trabalho, no âmbito dos Estados-Nações, tornou-se emergencial a implementação de novas políticas sociais para o seu enfrentamento.

Nesse contexto, a crise do emprego, da regulação, do mercado de trabalho está acompanhada de uma crise do trabalho, que problematiza o próprio trabalho e seu sentido, seja no ponto de vista da inovação, o econômico; da integração, o social e; do pessoal, a produção da identidade (DUBAR, 2009, p. 127).

Transformações do trabalho estão sendo avaliadas como contraditórias por vários pesquisadores, dentre eles Dubar (2009, p. 129) que identificou o bloqueio de evoluções iniciadas; tendências em um contexto, serem consideradas incertas em outros e; transformações impressionantes em um setor, em outro serem invisíveis ou inversas.

Consequentemente, o autor constatou uma nova forma identitária da organização do Nós e da configuração do Eu, detectada aqui ou ali, mas que não parece realizar-se, sendo possível no máximo elencar tendências em operação. Pelo que Dubar (2009, p. 129) indica três fortes tendências provindas do trabalho como resolução de problemas; trabalho como utilização de competências e trabalho como relação de serviço.

O trabalho se tornou mais uma atividade de *resolução de problemas* do que de execução mecânica de senhas e procedimentos preestabelecidos, fenômeno ocasionado pelas maiores formas de racionalização: automatização dos meios de produção e informatização dos dispositivos de trabalho (DUBAR, 2009, p. 130).

Não obstante a distinção entre o trabalho teórico e o trabalho real, o trabalho mecânico e menos qualificado não deixa de lidar com resolução de problemas, visto as eventualidades e disfunções comuns ao sistema de produção. Ainda que, esclarece Dubar (2009, p. 131), isso não seja reconhecido, sendo até mesmo negado na organização,

refletindo na pressão de tempo de produção, na composição dos salários e na perspectiva de futuro, de reconhecimento e de carreira dos trabalhadores.

Enquanto o prescrito tende a se apagar, o nível de exigência operacional vem aumentando. É reconhecido que o ato produtivo está sendo ampliado, tornando-se uma atividade de gestão global do processo, com seus fluxos físicos e de informação, se intelectualizando e ganhando mais autonomia.

Porém, alerta Dubar (2009, p. 132), mesmo as empresas compreendendo o proveito do *know-how* dos empregados e ampliando sua reflexão sobre a organização e os modos operatórios, elas não os incitam a diagnosticar e propor transformações, não mudam completamente as relações de trabalho e não efetivam o reconhecimento dos assalariados, conservando o rigor de sua hierarquia de poder.

Dubar (2009, p. 133) admite que foram abertas possibilidades de reconhecimento de si, com espaços de palavra e campos de gestão e solução de problemas, um verdadeiro universo de obrigações implícitas em substituição das regras explícitas de obediência. Assim, é preciso compreender que o trabalho assalariado tem potencial para o desenvolvimento da criatividade pessoal e coletiva, para o reconhecimento e valorização, mas também pode se limitar a uma necessidade de sobrevivência, com a realização de tarefas cada vez mais insignificante.

O apelo à criatividade para resolver problemas e rentabilizar os investimentos, convive com o paradoxo da fragmentação das atividades para facilitar seu domínio. As empresas buscam melhor desempenho na competitividade e concorrência, ao mesmo tempo em que racionalizam os recursos humanos. Sob essas contradições as empresas e a sociedade como um todo, assumiram o “modelo de competência” (DUBAR, 2009, p. 133).

A lógica da *utilização da competência* consiste em questionar a concepção de qualificação, adquirida e sancionada por um diploma, que se associa ao direito a um recrutamento de determinado nível e a uma progressão salarial. Segundo Dubar (2009, p. 134), a competência para os teóricos da administração seria a contribuição do assalariado à competência da empresa, cabendo a ela avaliá-la no recrutamento, desenvolvê-la por sua organização e para o trabalho e reconhecê-la por meio do salário e carreira.

Saber, saber fazer e saber ser tornaram-se fontes de competências, que logo foram transformadas nas qualidades de iniciativa, responsabilidade e trabalho em equipe. A formação continuada, desenvolvida em grupos diversos, foi estabelecida como lugar

da verdadeira batalha identitária, onde se seleciona os assalariados dotados de qualidade e os demais eram ajudados.

A conexão dos assalariados se dá pela concordância com a identidade da empresa e seus objetivos estratégicos, assim como pela mobilização para realizá-los. Aqueles que não se adaptam são colocados de lado, não participando ou tendo sua participação criticada e designada como incompetência ou contestação (DUBAR, 2009, p. 135).

Nos anos 1990, a conjuntura econômica afunda novamente e sobem os níveis de desemprego. A nova noção de empregabilidade é fortemente difundida, estabelecendo, conforme elucida Dubar (2009, p. 134), que não seria mais a empresa responsável pelas competências dos assalariados, mas cada indivíduo deveria ser responsável pela aquisição e manutenção de suas competências.

A concepção de educação ao longo de toda vida se firma e agora nem mesmo a escola é responsável por produzir as competências que os indivíduos necessitam, mas eles mesmos devem se organizar para isso, inclusive sofrendo as consequências caso elas não sejam adquiridas.

Cada trabalhador deve organizar, buscar desenvolver e manter atualizado seu portfólio de competências, se quiser ser recrutado. Assim, as competências incorporadas ao sujeito, interiorizadas ao longo de todo seu percurso e aprendidas ativamente em suas formações, podem ser “vendidas” ou “alugadas” por algum tempo, a uma empresa que julga precisar delas. (DUBAR, 2009, p. 136).

A empregabilidade se efetiva na manutenção de um estado de competência, de competitividade no mercado, para poder ser contratado para uma missão, uma prestação determinada. Para Dubar (2009, p. 137) trata-se de termos novos para uma antiga relação dos profissionais com os seus clientes, ou seja, uma relação de serviço.

O trabalho como *relação de serviço* possivelmente reflete a transformação mais significativa do trabalho, pois se refere ao seu próprio sentido. Atinge todas as categorias de assalariados e até não-assalariados e põe no centro da atividade de trabalho a relação com o cliente, seja ela relação interna ou externa, relação final ou intermediária e relação direta ou indireta.

Essas relações têm como componente central a confiança, considerada elemento essencial para o êxito da empresa e o reconhecimento de si, a partir da satisfação do cliente. A organização burocrática, anônima e fechada é transformada em uma empresa-rede, que liga pequenas unidades em ação no mercado. Em rede, cada

assalariado é um fornecedor de um ou de vários clientes e ao mesmo tempo é cliente de um ou de vários fornecedores, relações que estão no centro do dispositivo da qualidade total (DUBAR, 2009, p. 137).

Para o reconhecimento e atendimento das necessidades dos clientes como diferencial na concorrência torna-se essencial otimizar a qualidade, minimizar os prazos e integrar a gestão da produção com a gestão comercial global. O que Dubar (2009, p. 138) analisa como vantagem competitiva natural das pequenas e médias empresas, colocando o marketing em posição crescente àquelas que almejam se aproximar dos clientes.

Por sua vez, grandes empresas se tornam descentralizadas, desburocratizadas, expandindo-se em unidades interconectadas. A geração de empresas-rede globalizadas é facilitada pela informatização, intensificando uma concorrência interna e garantindo o que crescimento dos serviços comerciais. A concorrência gerada pela relação entre serviços/clientes internos e sua rede de clientes/fornecedores externos, trouxeram a dinâmica do mercado para dentro da dinâmica da empresa.

A empresa define suas missões para solução de problemas, suas inovações e as formas de fidelizar a sua clientela. Para tanto, exprime Dubar (2009, p. 139), há uma transformação dos funcionários em profissionais, em verdadeiros fornecedores de serviços a usuários, numa relação de confiança, em busca de satisfazer suas necessidades. E isso demanda uma conversão identitária, num mundo de identidades categoriais produzidas durante uma longa história de vida.

A partir da análise dessas três tendências, Dubar (2009, p. 140) concebe a crise das identidades categoriais de ofício, até então organizadas a partir de comunidades de ofício, que agora buscam se adaptar às racionalizações, frente ao desmantelamento de setores inteiros da economia. Uma maneira coletiva de praticar seu ofício, de se auto-organizar e de se definir a partir dele, de estruturar toda sua vida, parece ter desmoronado.

A identidade de ofício, do tipo comunitária, se dava pela transmissão das maneiras de fazer, de sentir e de pensar, pelos valores coletivos e pontos de referências pessoais, como as identificações precoces com o ofício do pai, que precediam o aprendizado com o patrão. Era resguardada em comunidades de ação coletiva, que tanto defendiam interesses dos trabalhadores, por meio de lideranças sindicais, como também das comunidades de interesse, com participação dos empregados e empregadores em torno de objetivos comuns de sobrevivência e desenvolvimento da firma (DUBAR, 2009, p. 140).

A estabilidade das regras e das comunidades foram essenciais às identidades de ofício, assim como mercados fechados, abrigados da concorrência e beneficiados pelo Estado. Dubar (2009, p. 141) menciona que com as fronteiras abertas, as políticas públicas se tornaram mais liberais, os mercados foram ameaçados, a divisão internacional do trabalho foi reformulada e o declínio de atividades antes em ascensão foi deflagrado.

A exemplo da França, exemplifica Dubar (2009, p. 141), a crise das identidades de ofício atingiu em cheio a classe operária, formada de muitos ex-camponeses e imigrantes. Integrados às comunidades de ofício, ao sindicalismo e às formas de regulação do Estado-Providência, esses trabalhadores passaram à condição de desempregados, em pré-aposentadoria ou permaneceram empregados, mas em condições ainda mais precárias. Um dos aspectos mais dramáticos dessa crise identitária foi não poder mais transmitir aos seus filhos o saber e valores de um ofício reconhecido e valorizado.

Toda essa crise também atingiu outras categorias de assalariados, como os agentes da função pública que, segundo Dubar (2009, p. 142), viram sua mobilidade no trabalho não ser respeitada e os direitos adquiridos ameaçados. Valores de progressão como experiência e concursos esvaíram-se com a chegada de jovens graduados de outras classes sociais, que não compartilhavam da cultura profissional, mas que tinham maior condição de saírem-se bem em concursos. O que foi agravado pelo desrespeito dos usuários aos servidores públicos, que não valorizados por seus chefes e sem o respeito dos seus clientes, sofrem com a falta de reconhecimento de sua identidade.

Os militantes sindicais também foram especialmente atingidos pela crise, que promoveu a frustração de suas expectativas de transformações revolucionárias da sociedade, fragilizando suas convicções e esperanças, sem que fosse possível identificar causas ou responsáveis, gerando formas extremas de desamparo (DUBAR, 2009, p. 143).

Dubar (2009, p. 142) esclarece que a crise identitária está presente em qualquer perspectiva em que se desenvolva uma análise da realidade contemporânea. A exemplo da sociologia interacionista, quando considera que a transformação de um ofício aprendido, transmitido e incorporado numa atividade incerta, mal reconhecida e problemática constitui a própria crise identitária. Assim como, a compreensão dos funcionalistas que toda vida profissional num contexto de mudanças permanentes de conjuntura e de política é atravessada por crises, visto serem marcada por incertezas, reviravoltas e provas que geram problemas de definição de si e de reconhecimento pelos outros.

Portanto, o que há de necessário é reconhecer que as recentes tendências de transformação do trabalho – resolução de problemas, atualização de competências e relações de serviço – tiveram difusão progressiva e modificaram a maneira de ser, de sentir, de pensar e de viver as atividades, desestabilizando as antigas identidades profissionais.

Sobre toda a complexidade que se apresenta, atenta Dubar (2009, p. 143), um problema-chave não deve ser minimizado, pois trata-se de uma das maiores questões da sociologia do trabalho, que se mantém relevante nos tempos atuais: a relação de poder no trabalho, geradora dos conflitos no trabalho e nas relações de classe.

Uma das características principais dos últimos trinta anos na França é a ascensão do tema identidades e o declínio do tema luta de classes. Segundo Dubar (2009, p. 144), houve um recuo dos conflitos salariais e a propagação de pequenos conflitos, numerosos e frequentes, que reivindicam reconhecimento, dignidade e identidade. Registrou-se também conflitos profissionais por criação de postos de trabalho, melhoria das condições de trabalho, criação de estatutos, reconhecimento de identidades coletivas e novas formas de ação e representação.

Para o autor, mesmo sendo o destinatário dos movimentos reivindicatórios quase sempre o Estado, isso não é o bastante para caracterizá-los como lutas de classe. Trata-se mais de coletivos de profissionais assalariados, em luta contra um sistema administrativo, burocrático e político que, além de ignorar suas reivindicações salariais, desconsidera seu papel econômico e social.

As greves estudantis foram consideradas conflitos educativos sem caráter revolucionário ou insurrecional, comparadas por Dubar (2009, p. 145) mais a aspectos de protestos morais. Foram lutas em oposição à seleção e ao fracasso escolar, que serviram para demonstrar que o sistema educativo havia se tornado estratégico e que a importância do êxito escolar não estava voltada à integração social, mas destinada à construção identitária individual (DUBAR, 2009, p. 145).

Houve ainda conflitos em defesa dos empregos, contra a onda de dispensas e fechamentos de fábricas, considerados significativos ainda que não tenham alcançado seus objetivos. Dubar (2009, p. 146) enuncia que alguns assalariados conseguiram ser reconduzidos, outros ingressaram na pré-aposentadoria e tantos permaneceram no desemprego. Isso demonstra o quanto o escoamento foi mal administrado, com regulações enfraquecidas e inexistência ou ineficácia de estruturas preventivas de formação, reconversão e mobilidade.

Para o autor, dois conflitos ocorridos na França em 1995 e 1997 merecem destaque na compreensão da crise das identidades profissionais, por distinguirem-se das formas tradicionais de conflitos sociais, são eles: os conflitos questionadores dos regimes especiais de aposentadoria e o movimento dos desempregados.

Dubar (2009, p. 146) destaca que o conflito dos servidores públicos defendeu uma identidade estatutária contra um Estado-padrão que a questionava material e simbolicamente; enquanto o movimento dos desempregados tratou de afirmar coletivamente uma dignidade humana, contrária a estigmatização infamante.

Ambos os conflitos manifestaram de forma diferente o mesmo caráter simbólico dos conflitos sociais e a importância identitária das comunidades envolvidas nas ações coletivas. Dubar (2009, p. 147) ressalta que o primeiro reafirmava um grupo de profissionais antigos ameaçados e o segundo construiu uma identidade coletiva de novo gênero, a partir de indivíduos que experimentavam a prova do desemprego, da dessocialização, da desfiliação e da exclusão social.

Nessa circunstância, estabeleceu-se uma identidade de situação, compartilhada por grupos que mesmo desprovidos de memória coletiva, foram unidos pelo estigma de sua condição desfavorecida. A criação dessa nova identidade por mobilização pessoal, com formação de grupo improvável, ainda que inédita foi rara e de alto impacto, por modificar um sistema normativo, atando laços informais e engajando pessoas numa empresa coletiva incerta. Uma identidade atribuída muito mais à forma societária, do que a forma comunitária (DUBAR, 2009, p. 147).

Frente à experiência desses conflitos, Dubar (2009, p. 148) levanta perguntas estratégicas no sentido de compreender o momento atual da crise das identidades: Qual é o adversário? Ainda se trata de um conflito de classe? E para respondê-las, sugere ser preciso distinguir duas formas identitárias que se confrontam com a individualização das situações de emprego e trabalho: a identidade categorial e a identidade de rede.

A *identidade categorial* é contínua, histórica e preexistente, uma pré-forma da individualização, uma espécie de forma aperfeiçoada do tipo comunitário. Sua extensão como identidade coletiva no trabalho tem caráter defensivo, funcional e está à mercê da separação do grupo de pertencimento, em caso de conflitos perdidos.

A *identidade de rede* é resultado da ruptura que exigiu a formação de uma identidade nova para si frente às provas de individualização forçada, seguida da reconstituição de uma nova forma societária voluntária e incerta. A identidade coletiva

no trabalho é uma inovação, que requer negociação, que compreende uma parte do conflito, geradora de cooperação, avanços e recuos, compromissos e riscos.

Considerando esses novos paradigmas identitários, Dubar (2009, p. 149) vislumbra na atualidade duas maneiras de pensar os vínculos entre construção da individualidade e construção social. A maneira onde o social se sobressai como relação de classe, de exploração salarial, de dominação. Nela os assalariados só podem construir a identidade de dominados resistentes caso unam-se, podendo o resultado do conflito reforçar as identidades dos protagonistas ou explodir a identidade coletiva de perdedor, relegando-os às angústias da desfiliação.

De outra maneira, o conflito é o momento de prova e a oportunidade de construção do ator coletivo, podendo levar à superação do isolamento inicial e se tornar uma experiência de acesso a uma identidade nova, ao mesmo tempo pessoal e societária.

O autor defende que há um declínio da primeira maneira de enfrentamento dos conflitos, associada ao desmoronamento da adesão sindical. E, paralelamente, uma ascensão lenta, incerta e pouco expressiva da segunda maneira, a que ele atribui ser um elemento crucial da crise das identidades profissionais.

A identidade de rede está intimamente ligada à sociedade em rede, construída pela globalização. Dubar (2009, p. 153) ressalta que nunca o trabalho foi tão essencial ao processo de criação, paradoxalmente a isso os trabalhadores encontram-se ainda mais vulneráveis diante da organização, estão isolados no seio de uma rede flexível, em muitos casos sem saber se quer onde se situam exatamente.

A forma individualizada da identidade de rede, voltada a realização de si, num contexto de competição, obriga o indivíduo a enfrentar incertezas e precariedades, tentando dar algum sentido à realidade que vivencia. Assim, se o resultado de anos de crise do emprego e suas consequências for tornar a identidade de rede a única desejável no futuro, a mais suscetível de reconhecimento temporário, então a melhor resposta à nova geração certamente é que a sociedade entrou numa crise identitária permanente. (DUBAR, 2009, p. 153).

A partir de sua análise sobre a crise das identidades profissionais, o autor traçou algumas perspectivas, muitas delas já se tornaram reais nos dias correntes. Vislumbrou que os indivíduos enfrentariam a crise do emprego com a venda de sua força de trabalho por tempo determinado ou tentariam a sorte com a criação de empresas. Que os servidores públicos veriam a estabilidade vitalícia ser fragilizada pelas necessárias concorrências das empresas de serviço e pelo nivelamento às condições de emprego e às

normas oriundas do processo de racionalização capitalista. Enfim, que todos os indivíduos iriam mudar regularmente de atividade, de emprego, de competência e de rede. (DUBAR, 2009, p. 153)

Sob essas e outras prospecções, Dubar (2009, p. 154) encerra sua análise sobre o futuro das identidades profissionais levantando mais alguns questionamentos: O que acontecerá com a identidade profissional, parte mais ou menos central da identidade pessoal? Terá uma história imprevisível, incerta, de incessantes retomadas? Será uma série de crises a serem superadas, a serem geridas? Se tornará uma identidade de crise, tanto quanto uma identidade em crise?

Diante das interpretações acessadas até aqui, constata-se que na contemporaneidade os contínuos processos sociais de ruptura e instabilidade, assim como as adequações pessoais de contextualização e autodeterminação, têm presenças marcantes na dinâmica dos vínculos sociais, que estabelece o fluxo da constituição de identidade e pertencimento. O que torna propício captar o pensamento de Zigmund Bauman a respeito da identidade na modernidade tardia.

Bauman (2005, p. 17) inicia sua reflexão elucidando que tanto a identidade como o pertencimento sempre foram negociáveis, renováveis e dependentes da decisão do indivíduo sobre os caminhos que percorre, a maneira que age e, sobretudo, a determinação de manter-se firme a tudo isso. Ele assegura que a identidade é problematizada somente quando o pertencimento entra em questão.

Nesse sentido, ainda é importante entender que a identidade nunca foi algo a ser descoberto, mas a ser inventado, seja construída do zero ou escolhida entre as alternativas apresentadas. Pelo que Bauman (2005, p. 21) revela como única novidade o fato de não haver mais forças interessadas em suprimir e ocultar a condição precária, frágil e eternamente provisória e inconclusa da identidade, o que justifica esse tema ter alcançado tanta relevância entre as ciências sociais nas últimas décadas.

A busca pela identidade tem como base o suprimimento do desejo de segurança, porém, segundo Bauman (2005, p. 35), seu processo de construção gera um sentimento ambíguo no indivíduo. No curto prazo parece estimulante manter-se flutuando num ambiente pouco definido, mas quando esse prazo se estende, essa condição torna-se insuportável e promotora de ansiedade. Esse sentimento conflitante vem sendo vivido com muita frequência numa época líquido-moderna, onde não é nada bom ser identificado como inflexível, tampouco como uma pessoa sem alternativas.

Pela dinâmica social performática que os indivíduos precisam conviver, Bauman (2005, p. 43) enuncia a ascensão das batalhas por reconhecimento, elemento de grande valor entre os fatores de felicidade. O que corrobora para o definhamento da luta por justiça social, obstaculizando a admissão e a preocupação dos indivíduos com as desigualdades, optando por encará-las como disfunções sociais.

O processo de identificação tem entre outros desdobramentos a colaboração com as diferenciações sociais. Indivíduos que constituíram ou articularam suas identidades de acordo com suas vontades, são colocados em um polo de reconhecimento, mesmo que essa condição não seja permanente. Já aqueles que tiveram negada a escolha do caminho de construção de sua identidade, limitando-se a corresponder às oportunidades apresentadas, são rechaçados a outro polo de menor prestígio.

Abaixo desses polos caem aqueles que em pior condição foram alijados do direito de reivindicar uma identidade distinta daquela que lhes foi atribuída e imposta, os quais sua súplica não foi e nem será aceita e seus protestos não foram e não serão ouvidos. Bauman (2005, p. 46) cita como exemplo de identidade de subclasses ou ausentes de identidade, um grupo de indivíduos excluídos de composição bastante heterogênea, onde são despejados dentre outros os refugiados.

Retomando a discussão sobre a construção das identidades na contemporaneidade, Bauman (2005, p. 55) desconsidera sua analogia com a montagem de um quebra-cabeça, visto que esse passatempo é uma tarefa direcionada para um objetivo final, assegurado desde o início da tarefa. A construção de uma identidade atualmente é um trabalho direcionado para os meios, um processo de experimento das coisas que se tem, pois em um ambiente fluido não há como saber previamente o que virá e o melhor é estar preparado para o maior número de possibilidades.

Atitudes de coesão, apego às regras, fidelidade à lógica da continuidade são vistas pela maioria dos habitantes do mundo como sintoma da privação social, estigma do fracasso na vida, da derrota, da desvalorização, da inferioridade social, enfim, algo absolutamente contraproducente. Assim, ter como finalidade encontrar o melhor ajuste das peças para concluir o quebra-cabeça não é a melhor maneira de viver. (BAUMAN, 2005, p. 60)

No mundo líquido moderno das identidades fluidas, esclarece Bauman (2005, p. 76), o importante é acabar depressa, seguir em frente e começar de novo. Cabe ao mundo de mercadorias gerar e alardear sempre novos desejos tentadores, a fim de que os desejos de outrora sejam sufocados e esquecidos.

Ainda sob o caráter ambíguo da identidade, Bauman (2005, p. 82) a associa com uma faca de dois gumes, que ora é aplicada na luta defensiva do indivíduo contra as pressões coletivas de conformidade, geradas pelo apego às crenças e ao modo de vida. E ora é usada por um grupo de indivíduos que se contrapõe a um outro grupo maior, que dotado de mais recursos tenta devorá-lo, forçá-lo ou induzi-lo a render-se.

Importante considerar que o maior contra-argumento dos grandes grupos à luta pela identificação dos grupos menores está na desimportância das diferenças. As quais devem ser encaradas como inevitáveis, permanentes e nada impeditivas da fidelidade a uma totalidade mais ampla, pronta a abraçar e abrigar a todos indiscriminadamente.

Para Bauman (2005, p. 84), sempre que a palavra identidade se apresenta certamente há uma batalha sendo travada. Ele exemplifica essa afirmação ao refletir sobre a essência de duas correntes que disputam as identidades e as práticas identitárias, o liberalismo e o comunitarismo. A primeira defensora da liberdade por meio da escolha e a segunda da segurança oferecida pelo pertencimento.

Contudo, o autor esclarece que quando as batalhas são acirradas, as demandas de ambas as correntes se misturam. Como quando da conciliação entre a autodefinição e autoafirmação liberais com os apelos à máxima comunitária, “a totalidade é maior do que a soma das partes”, com o objetivo de garantir o controle dos impulsos destrutivos do confronto de uma parte sobre outra.

Bauman (2005, p. 90) enuncia ainda que a mudança do modo moderno de ser tem uma essência obsessiva e compulsiva. Portanto, a modernidade está em contínuo esforço de afastar os limites do que pode ser mudado e aperfeiçoado para atender às necessidades e desejos dos seres humanos.

No que se refere à identidade, o dilema é saber qual alternativa escolher e depois por quanto tempo deve-se apegar a ela. Segundo o autor, a construção da identidade assumiu a forma de uma experimentação infundável, na qual o indivíduo nunca sabe ao certo se a identidade que agora exhibe é a melhor que pode ter ou é a que pode lhe trazer a maior satisfação.

Outra interessante análise apresentada por Bauman (2005, p. 95) reflete sobre a impossível reversão do processo de globalização, que torna essencial o entendimento, domínio e controle de seus processos. Ele alerta sobre a ilusão de que problemas globais possam ser resolvidos com ações que não tenham essa mesma proporção.

As forças globais descontroladas e destrutivas se nutrem da fragmentação política e dos egoísmos locais, que disputam as migalhas dos assaltantes globais. Deve-se rejeitar a defesa de que identidades locais sejam antídoto contra os malefícios dos globalizadores, pelo contrário, é uma forma de jogar o jogo deles, de se colocar em suas mãos. As forças globais devem estar sob o controle popular democrático e forçadas a respeitar e observar os princípios éticos da coabitação humana e da justiça social (BAUMAN, 2005, p. 95)

As forças da globalização, destaca Bauman (2005, p. 100), transformam sem aviso os indivíduos, paisagens e perfis urbanos, familiares e tudo o que antes constituía-se como seguro e duradouro. Como consequência desse potencial de intervenção é perfeitamente possível fazer um cidadão passar a ser um vagabundo, sem teto e sem identidade, com total impunidade ou até desconhecimento dos responsáveis.

Vive-se num mundo de incertezas e de constante risco de abandono, exclusão, rejeição, de não se ter permissão de ser o que se deseja. O trato solene e prazeroso dos indivíduos com as redes virtuais de conexão e relacionamento é compreendido por se apresentar como espaços mais seguros e autocontroláveis, sobretudo, pela liberdade e facilidade de moldarem suas identidades (BAUMAN, 2005, p. 100).

Num mundo globalizado, o multiculturalismo se apresenta como uma declaração de intenções, que recusa julgamentos e posicionamentos. Porém, elucida Bauman (2005, p. 102), para a elite global ele se apresenta como uma gama de opções, a qual ela tem total liberdade de acesso e gozo. Enquanto a maioria da população se mantém presa ao local e à cultura de nascimento, ou seja, excluída desse banquete mundial.

No início do Estado Moderno, esclarece Bauman (2005, p. 103) a elite se elegia como vanguarda e unidade avançada da nação, que sinalizava o caminho de ascensão, o destino desejado pelo povo. Com o multiculturalismo passou a ser proferida a ideia de que todos têm liberdade de ser o que quiserem ser, não havendo nenhum problema se o povo preferir ater-se às suas raízes, locais e condições de nascedouro.

Na consolidação das desigualdades sociais como reflexos da liberdade de escolha, cabe à mídia e aos meios de comunicação a produção das identidades atuais. Segundo Bauman (2005, p. 104) eles fornecem a matéria bruta para que seus usuários possam enfrentar sua posição social e o distanciamento das festividades policulturais, ou seja, para aqueles a quem é negado o acesso à versão real dos festins, a mídia fornece uma versão virtual substituta.

É importante compreender que mesmo havendo sincronia de foco de atenção e de temas manipulados pela mídia, sua objetivação não é constituir uma única identidade compartilhada e duradoura entre seus consumidores. Sua estratégia, segundo Bauman (2005, p. 103), é habituar os usuários à dinâmica de mudança intensa, que mesmo não havendo tempo para entendê-las verdadeiramente, alivia as dores da exclusão.

A genuína ambivalência enfrentada na experiência de responder à questão da identidade, assim como a confusão mental que ela causa, faz considera-se que não há receita infalível, consertos rápidos, nem formas livres de risco. A única certeza é que inúmeras vezes o confronto com a tarefa da autoidentificação surgirá e que há pouca chance de ser concluída com sucesso e de modo plenamente satisfatório. A dúvida entre o desejo de assumir uma identidade e o temor de ficar preso a ela é tão angustiante quanto a recusa ao engajamento, quando se decide viver a diversidade. (BAUMAN, 2005, p. 105)

A partir das ponderações de Bauman sobre a construção da identidade numa sociedade líquida, observa-se que a identificação se encontra em uma condição problemática, assim como muitos outros determinantes do posicionamento social dos indivíduos. O maior dilema não está no processo de sua construção, mas na constância de sua reconstituição, agravada pela manipulação de instituições de poder.

Nessas condições os indivíduos precisam mantenham bons níveis de elucidação, engajamento e resistência, o que tem desenvolvimento difícil numa sociedade onde o supérfluo torna-se suficiente, a competitividade gera isolamento e a insegurança favorece a submissão. Mais que uma luta, a apropriação do processo de identificação profissional se tornou um desafio.

Confiante de que o arcabouço teórico construído até aqui oferece sustentação epistemológica suficiente para o reconhecimento dos dilemas da identidade profissional, segue-se no sentido de analisar as peculiaridades envolvidas no atual processo de identificação dos professores, que não estando livres de nenhum dos efeitos da modernidade tardia e fluida, vivenciam sérios dilemas em sua prática profissional.

#### **4.3 Dilemas da identidade profissional docente**

Ao adentrar no estudo sobre a constituição da identidade profissional de professores faz-se necessário um ajuste de perspectiva da profissão docente. Para esse estudo, optou-se pela indicação de Dubet (2006) em classificá-la dentre as profissões

consideradas trabalhos sobre os outros, ou seja, profissionais que atuam sobre e para a socialização dos indivíduos.

A identificação dos professores, assim como várias outras identidades profissionais, sofre as consequências da desinstitucionalização e flexibilização dos determinantes dos vínculos sociais. O diferencial de agravamento da identidade profissional docente está no interesse pela sua gestão e controle, possivelmente por se tratar de um importante agente da difusão dos novos paradigmas da modernidade.

O pedagogo britânico Martin Lawn, pesquisador do profissionalismo dos professores e do processo de trabalho no ensino, dissertou em certa ocasião sobre a produção de identidades para e pelos professores no ensino público, tendo como contexto o ensino inglês do século XX. Sua análise proporciona a compreensão do processo institucional de fabricação das identidades dos professores, ainda muito presente na contemporaneidade, mesmo muitas vezes sendo controverso frente às novas e contingentes demandas sociais.

Para Lawn (2001, p. 118) alterações na identidade são manobradas pelo Estado através de seus discursos, um método de controle e gestão de mudança bastante sofisticado. O autor elucida que a governação por meio do discurso, a construção de identidades oficiais e o policiamento das fronteiras da identidade são determinantes do desenvolvimento do ensino público e estatal de qualquer nação.

Nos documentos dos sistemas oficiais de educação, os professores são invisibilizados ou apresentados como elementos neutros, imutáveis e indiferenciados. Esse mesmo senso comum também é aplicado em âmbito acadêmico e, com frequência, expresso nos fenômenos educativos de avaliação, aprendizagem e conhecimentos disciplinares.

Nesse sentido, Lawn (2001, p. 118) enuncia a contradição existente na consideração de professores como parte necessária de um proposta educativa, ao mesmo tempo que são tratados como sombras, representantes ou sujeitos das políticas públicas. É percebido destaque aos professores quando há um pânico moral, ocasião em que eles são escrutinados, reprovados e acusados de terem uma identidade inadequada, sujeita a alteração para modernizar a educação.

A produção da identidade dos professores é promovida pelo Estado por diversos meios que explicam e constroem o sistema educativo, tais como instrumentos normativos, encontros, discursos, programas de formação, intervenções na mídia. Ela

simboliza o sistema e a nação onde foi criada, refletindo o estabelecimento ou reformulação dos objetivos econômicos e sociais. (LAWN, 2001, p. 118)

No contexto inglês, exemplifica Lawn (2001, p. 119), problemas na administração dos professores fizeram com que a atenção se voltasse à gestão e controle de suas identidades, para ajuste ao projeto educativo da nação. Sendo assumido que a melhor forma de gerir eficazmente os professores em uma democracia seria a criação da sua identidade através do discurso oficial.

O caráter flexível da identidade dos professores foi construído no interior dos sistemas e assentado em exames e conhecimentos universitários, tornando seu manejo sutil e facilitando a ênfase num aspecto ou outro, dependendo das circunstâncias e interesses. Ou seja, além do potencial da identidade dos professores refletir ou simbolizar o sistema em vigor, sua manipulação possibilitou melhor arquitetar mudanças, sempre que haja um sinal de descontrole da educação ou interesse de reestruturá-la (LAWN, 2001, p. 118)

Lawn (2001, p. 120) esclarece que a identidade do trabalhador é estabelecida pelas noções essenciais, pelos apelos à função social e pela definição de papéis. Por reciprocidade, o autor interpreta que mudanças no trabalho docente podem vir de alterações fabricadas em sua identidade, de técnicas e de competências ou, ainda, de novas tecnologias materiais e de gestão incorporadas à sua prática profissional.

Quando o sistema educativo de massa se tornou significativo para o Estado moderno, fez-se necessária a produção de uma identidade fidedigna do professor, visto não haver como conter, esclarece Lawn (2001, p. 120), o surgimento de problemas em vários sentidos, em especial no coletivo, com o crescimento do número de professores e o alargamento dos grupos.

Emergiram problemas relacionados ao posicionamento social dos professores do Estado, que mesmo com formação superior eram considerados como um grupo socialmente instável e com baixos rendimentos. Seus deveres e obrigações também eram questionados, quando vistos como exemplos morais, quase missionários ou servos civis. E, ainda, seu processo de trabalho passou a receber forte regulamentação e acompanhamento de sua eficiência.

Quando mudanças na política econômica e social foram deflagradas, houve a necessidade de criar professores para as escolas reestruturadas. Conceitos essenciais como mercado de trabalho e competências da força de trabalho foram logo incorporados ao discurso de transformação da identidade dos professores ideais.

Em contrapartida, enuncia Lawn (2001, p. 121), outros conceitos baseados em classe social, gênero, etnicidade e idade também tiveram que ser abrangidos pela identidade docente. Também ligada ao projeto modernista, a identidade do profissional responsável associou-se a uma massa tecnológica muitas vezes descrita por qualidades pessoais.

Em qualquer período a fixação da identidade do professor através do discurso, regulamentação e design é uma forma fundamental de estruturação e reestruturação do seu trabalho. Lawn (2001, p. 122) ratifica que no projeto social-democrata, assumido por muitos países em processo de reestruturação, há uma perspectiva de se trabalhar no e para o Estado sob um modo específico de gestão do funcionalismo público.

Nessa condição, afirma o autor, as ações políticas de ensino se dão em meio a discursos circulares, aplicados tanto na defesa quanto no ataque, dependendo de quais sejam os seus interesses. Esses discursos propiciam uma batalha subterrânea em torno dos procedimentos burocráticos complexos da social-democracia e do corporativismo. As políticas de ensino enfrentam constantemente uma guerra de hierarquias, mantendo-se por meio de um policiamento de fronteiras (no interior das quais os problemas são excluídos) e por um poderoso discurso apaziguador de parceria.

Em sendo circular o discurso torna ainda mais possíveis sua manipulação, usurpação e silenciamento. A exemplo de quando recorrem à inversão das ambiguidades e nuances das ações políticas para o profissionalismo e responsabilidade, a fim de justificarem e ataquem movimentos grevistas.

Essa constante reformulação do discurso oficial garante a eficácia da gestão dos professores e da promoção de mudanças estruturais, mas também requer que suas fronteiras sejam permanentemente policiadas. Professores que não se adequam às identidades oficiais e tenham ideias contrárias às políticas e ensino começaram a ser fontes de preocupação. Lawn (2001, p. 122) conta que na Inglaterra do início do século XX, quando os professores se tornaram um grupo numeroso, logo ficaram sob os olhares desconfiados dos líderes políticos, mais pelo que representavam do que pelo que faziam.

Grupos de professores são vistos como problema quando se tornam demasiados laicos, quando expressam opiniões acerca do seu trabalho, em especial ao direcionarem-se aos movimentos trabalhistas. Na Inglaterra, a natureza simbólica de suas ações era mais considerada do que a realidade de suas ações (LAWN, 2001, p. 123)

No decorrer do século XX, enuncia Lawn (2001, p. 124), os professores se constituíram membros importantes das comunidades inglesas, muitas vezes participantes

de grupos com interesse em alcançar o poder. Ainda que fossem de origem, pensamento e posicionamento diversos, a questão era que estavam se engajando politicamente e isso ameaçava a manutenção das fronteiras, e que levou à criação e aplicação de novas linguagens e imagens aos discursos de controle.

O engajamento político dos professores se deu pelo envolvimento com movimentos trabalhistas e feministas, mais pela reciprocidade do que pelo interesse numa aliança organizada entre política, movimentos sociais e professores. As competências dos professores como produtores e organizadores de conhecimento e como funcionários públicos eram vistas como muito úteis aos movimentos sociais (LAWN, 2001, p. 124)

Mesmo sendo uma minoria, professores com crenças políticas e sociais avessas ao discurso oficial conseguiram ofender a elite governante e receberam como resposta controles indiretos e ênfase no profissionalismo. Lawn (2001, p. 125) descreve que o policiamento das fronteiras foi acirrado, houve expulsões, proscricções e campanhas contra professores e sindicatos, tudo bastante publicizado para desencorajar outras iniciativas. Paralelamente, declarações públicas exaltavam o profissionalismo, como forma de isolar os bons professores daqueles considerados livres pensadores radicais.

Contudo, a reestruturação da ideia de Estado-nação para ajuste aos novos paradigmas da modernidade tardia colocou em crise a gestão da identidade do professor, para fins de controle ou mudança. Lawn (2001, p. 127) comenta que até os anos de 1980 o professor inglês encontrava-se tranquilamente limitado às paredes da sala de aula, distante do processo de reconstrução social centrava-se tão somente nos elementos que o levaria a ser considerado um profissional responsável.

A nova identidade, num modelo educativo descentralizado, fez do professor um trabalhador da escola, com deveres para além da sala de aula que precisavam de inspeções periódicas. O que foi gradativamente retirando da linguagem do discurso oficial a relação de parceria nacional, responsabilidades e qualidades profissionais.

A velocidade, complexidade e flexibilidade do trabalho nas escolas estabeleceram uma série de identidades dos professores relacionadas com os novos papéis, tarefas e diferenciações. O ensino assumiu responsabilidades sobre as novas formas de aprendizagem; o incremento dos padrões e níveis de sucesso dos alunos; o aumento da receptividade deles; a implementação de novos e flexíveis procedimentos de trabalho e; a busca pela formação e desenvolvimento profissional. (LAWN, 2001, p. 128)

Modelos de escolarização, reflexos do poder do mercado, também ajustaram modelos diferenciados para o trabalho do professor, assim como, emergiram novos níveis

de ensino e gestão nas políticas de governo. À medida que o trabalho do professor se tornou mais complexo e útil ao modelo competitivo da economia, ele passou a ser verificado, julgado e avaliado com mais frequência.

Ao final dos anos 90, o novo “professor profissional” inglês, esclarece Lawn (2001, p. 128), já precisava apresentar competências para o sucesso dos alunos; para o seu desenvolvimento no trabalho; para avaliar a sua própria prática em comparação com os outros; para trabalhar sob forte liderança; para estabelecer redes com outros professores e; para lidar com os pais e empresas.

Para receberem um melhor salário e disporem de uma melhor estruturação da carreira, os professores se submeteram a avaliações regulares de desempenho. Para tornar a gestão sobre o trabalho possível, professores foram regulados sob um discurso que acentuava a ideia do desempenho, da individualização e da liderança. Esses requisitos moldaram a nova identidade do professor, ou melhor, as suas novas identidades (LAWN, 2001, p. 128).

O discurso baseado nas competências instituiu a obrigação do professor ter práticas consonantes com a identidade baseada e monitorizada pela “nova sociabilidade do local de trabalho empresarial”. Lawn (2001, p. 129) enfatiza que na Inglaterra a obrigação do professor passou a ser produzir o melhor sistema educativo do mundo. Para tanto, as fronteiras entre o discurso oficial e os discursos contraditórios foram continuamente policiadas, utilizando-se campanhas de modernização e efetivando estratégias de inspeção, avaliação e recompensa.

A escola converteu-se em lugar para a fabricação da identidade, afirma Lawn (2001, p. 129), substituindo o antigo discurso nacional. O autor traz o argumento de Casey (1995) para retratar que pelas práticas materiais e discursivas de trabalho, novas versões do trabalhador foram criadas. Ele considera a cultura dos novos encontros e da rede como novas arenas públicas onde se configura o trabalho na escola básica e a nova identidade do professor vem sendo continuamente monitorizada, apresentada e mantida.

Pela análise da gestão e controle do trabalho docente no percurso de reestruturação da modernidade tardia, que aperfeiçoou tanto o discurso que fabrica identidades e como o policiamento de suas fronteiras, Lawn (2001, p. 129) constata que a produção das identidades foi transferida do nível nacional (discursos oficiais) para o organizacional (discursos de trabalho da escola).

Práticas empresariais e companhias privadas foram incorporadas às escolas, que substituíram a ideia de serviço nacional em prol do projeto de Estado por valores e

atributos de desempenho e premiação. O professor precisou abrir-se a novas formas de identidade baseadas em modelos competitivos e diferenciados, por serem mais eficazes para a obtenção de recompensas. Segundo Lawn (2001, p. 129) professores transformaram-se numa massa de empregados de organizações pseudoprivadas, homogeneizadas no processo e diferenciadas pela competição, características que determinam e estabelecem a nova identidade oficial do professor.

Ainda que o autor tenha se debruçado sobre a realidade inglesa do final do século XX, o contexto de transformação da gestão e controle da identidade dos professores narrado por ele guarda muita semelhança com a realidade brasileira vivenciada desde o início do século XXI.

Nesse período as reformas do sistema educacional brasileiro começaram a ser efetivadas e, desde então, professores vem enfrentando dilemas que envolvem entre outros aspectos sua profissionalização, suas condições de trabalho e, conseqüentemente, a constituição da sua identidade profissional.

Todavia, algumas particularidades da experiência brasileira podem ser elencadas a partir de elementos envolvidos na dinâmica do trabalho docente, em especial, quando observada na perspectiva histórico-social. Miguel Arroyo, sociólogo e educador espanhol erradicado no Brasil, traçou ponderações sobre a crise da identidade profissional docente, quando discorreu sobre as disputas curriculares.

O autor inicia questionando se atualmente há uma crise de identidade profissional ou uma crise de conformação de novas identidades, visto que a obrigação da mudança de práticas do trabalho e do repensar das identidades profissionais vêm sendo impostas pelo processo de reestruturação social, econômica e educativa.

Num percurso histórico da identificação dos professores, Arroyo (2013, p. 24) relembra que a disciplina lecionada, aquela para a qual se era licenciado, por muito tempo foi o principal referencial da identidade profissional docente. Porém, o peso desse referente não se manteve o mesmo e os professores da educação básica atribuem essa mudança a maior proximidade com os estudantes, que ocupando uma posição central aumentaram as percepções e preocupações que direcionam o trabalho docente.

A mudança de identidade profissional além de afetar a identidade pessoal, também atinge a função da docência, da escola, das didáticas, dos currículos. Se o foco for a disciplina, o referente da identidade do professor é o que se ensina. Mas se o foco for o educando, ser educador é o essencial (ARROYO, 2013, p. 24)

Porém, a arte de educar nem sempre esteve contemplada pela formação do professor, assim como nem sempre fez parte da identidade profissional docente, o que gera uma certa insegurança ao ser requerida. Para Arroyo (2013, p. 24) a carência desse domínio só pode ser compreendida se forem levados em consideração aspectos histórico, social, político e pedagógico na sua análise.

Dois momentos da história brasileira são emblemáticos da secundarização da função educadora na docência e nos currículos. Arroyo (2013, p. 25) destaca o primeiro, ocorrido durante a ditadura militar, quando do desterramento de educadores (Paulo Freire, Florestan Fernandes, Darcy Ribeiro e outros); do pensamento pedagógico progressista; da função educadora da docência e; dos currículos e das escolas como territórios da garantia do direito à educação.

O segundo momento, deflagrado mais recentemente e de caráter conservador e neoliberal, busca expatriar a educação dos seus territórios, das escolas, dos currículos e da docência. Segundo Arroyo (2013, p. 25), as estratégias partem de modelos padronizados com ênfase no treinamento, no domínio de competências, nas avaliações e nas classificações por resultados.

O autor alerta que em tempos de desinteresse pela educação plena, pelas escolas e pelo conhecimento, assim como de redução da identidade e função dos currículos, resta ao docente a conformação de autoidentidades impostas, visto a preocupação da indefinição e lacunas identitárias dos professores ficarem expostas aos educandos (ARROYO, 2013, p. 25).

Cotidianamente os professores da educação básica recebem de um lado pressões institucionais para o alcance de bons resultados nas avaliações dos estudantes e de outro pressões das demandas dos educandos pelo direito à educação, formação, socialização, aprendizado dos saberes, dos valores, da cultura e das identidades.

O trabalho docente reduzido a passar matéria que cairá nas avaliações, promove uma crise de identidade dos professores diante das ameaças do seu direito à educação dos estudantes. Arroyo (2013, p. 26) declara que nessas condições emerge uma disputa entre a identidade educadora e a identidade reducionista do professor aulista em tempo completo.

Na análise de Arroyo (2013, p. 26), os professores almejam coletivamente a construção de uma identidade profissional mais aberta, mais rica e enriquecedora, mais plural, com base profissional e existencial correspondente a sua condição docente-educadora.

As tensões identitárias vividas pelos professores nas salas de aulas são repercussões dos contínuos movimentos docentes pela reconfiguração da profissão. Arroyo (2013, p. 27) relembra que as demandas dos anos de 1970 do século XX no Brasil estavam envolvidas com a construção de um projeto de profissional de educação básica plena e logo agregaram lutas pela reconfiguração da função docente.

Nos anos de 1980 as lutas se reservavam às condições, salários, carreiras e estabilidade para o exercício da digna função de ensinar, transmitindo o conhecimento acumulado às novas gerações. Nos anos 1990, as fronteiras de luta se ampliaram diante da busca por encontrar identidade profissional que correspondesse a uma função instável, que lidava com conhecimentos instáveis e uma clientela vulnerável, insegura e vitimada pela precarização do seu viver.

Além da luta por condições de trabalho, lutava-se também pela atenção aos outros papéis e funções exigidas nas salas de aula, que não eram contempladas na formação docente. Com a diversificação das demandas docentes, as lutas por autonomia profissional também se ampliavam e sofisticavam (ARROYO, 2013, p. 27).

Ainda assim, as condições de trabalho não melhoravam e a dimensão da ação docente em sala de aula só ampliou com o agravamento das demandas sociais e pessoais dos educandos. Não obstante, com a pressão para assumirem a função de aulista treinadores de respondentes das avaliações oficiais, um novo dilema se apresentou aos professores.

Arroyo (2013, p. 27) destaca que o repensar e o alargar das identidades profissionais dos professores convivem com resistências e limites, como exemplo da difícil tarefa de fixar o foco apenas no conteúdo, abandonando os educandos e suas necessidades, fingindo não ver a realidade social desumanizante e suas forças condicionantes do processo de ensinar-aprender.

As tensões identitárias não se limitam entre ensinar e educar, elas nascem das indagações da vivência com a infância e a adolescência, da percepção de ser impossível ensinar seres humanos sem levar em conta suas formas de viver ou de mal viver. O que faz Arroyo (2013, p. 27) concluir que trazer a função educativa para a identidade profissional docente é uma exigência do olhar sobre os educandos.

Os professores só são capazes de se entender na medida que enxergam e entendem os seus educandos. As formas injustas de viver dos estudantes puxam a sensibilidade profissional de educadores. Não há mais como lidar com eles somente por meio de lições, didáticas e ameaças de avaliações e reprovações. Novas exigências

profissionais acirram as lutas por direitos, pois quando as identidades se alargam, os direitos profissionais também precisam ser ampliados (ARROYO, 2013, p. 29).

O autor ainda destaca uma outra tensão identitária, agora de caráter curricular, oriunda do contraste entre as identidades associadas às verdades ensinadas e as identidades pessoais e coletivas constituídas das verdades vivenciadas. Tal contraste se dá quando as verdades científicas das disciplinas, dos currículos não coincidem com as verdades do real social dos professores e dos estudantes.

Para Arroyo (2013, p. 29) a crise de identidade docente nasce do recrudescimento de dimensões da profissão que foram soterradas pelo cientificismo e pragmatismo. Um recrudescimento deflagrado pelas demandas gritantes das infâncias e adolescências nas salas de aula, que urgem pelo reconhecimento e reflexo nas pesquisas, nas políticas educativas, nos currículos da educação básica e nos cursos de licenciatura.

Contraditoriamente, os novos tempos são de retomada conservadora, de redução da identidade docente, que condiciona os professores a meros transmissores de conteúdos curriculares. A manipulação política e mercadológica da identidade profissional dos professores, alerta Arroyo (2013, p. 30), está promovendo a conformação e controle do trabalho.

Políticas conservadoras de orientação curricular obrigam que o olhar esteja no ensinar para obtenção de bons resultados nas avaliações oficiais e submetem o trabalho docente a esses resultados, de forma que a carreira dos professores e até seus salários assim sejam condicionados (ARROYO, 2013, p. 31).

Diante dos currículos por competência, das avaliações de resultados, dos materiais didáticos conteudistas e praticistas, os professores veem o foco nos educando e na matéria como opostos. Logo, esclarece Arroyo (2013, p. 31), os professores são obrigados a construir sua identidade educadora num clima de transgressão, uma saga solitária, sem contar com políticas educativas, curriculares ou material didático que deem apoio.

Arroyo (2013, p. 32) declara que o atual contexto aumenta o coletivo de docentes que percebem outros significados do ato educativo indicados pelos educandos. Outras práticas e outras identidades profissionais são esboçadas, abrindo novas paisagens pedagógicas, educacionais e curriculares, reforçando ainda mais as salas de aula como espaços de disputas.

De um lado os professores lidam com as autorias profissionais e autocontroles sobre o seu trabalho docente, interpretadas como autorias ocultas, silenciadas, cientes de

que não há como outrem controlar por completo o que fazem. De outro lado, advindas de concepções conservadoras, burocratizantes e controladoras das inovações, estão os sistemas, as diretrizes, os ordenamentos curriculares e disciplinares e as avaliações, que continuam rígidos, cada vez mais sofisticadas e reagindo fortemente sobre as autorias dos docentes (ARROYO, 2013, p. 33).

A partir de sua análise sobre as mais recentes tensões identitárias da profissão docente no Brasil, Arroyo (2013, p. 33) recomenda como fundamental que os professores entendam o contexto vivido nas salas de aula, assim como as reações conservadoras de seu controle, para que seja possível tomarem posições políticas frente a conformação de novas identidades profissionais.

Corroborando com o autor, após a apropriação das análises sobre as tensões envolvidas na identificação profissional dos professores, buscou-se reconhecer ainda mais as propriedades da categoria identidade docente e, para tanto, foi utilizado o dicionário Trabalho, Profissão e Condição Docente e algumas produções científicas sobre esse tema.

Discorrendo sobre identidade docente, a pesquisadora Maria Manuela Garcia (2010) a conceitua como um conjunto de características, experiências e posições de sujeito, que são atribuídas (e autoatribuídas) por meio de diferentes discursos e agentes sociais aos professores, que desenvolvem suas funções em instituições educacionais mais ou menos complexas e burocráticas.

Um aspecto interessante trazido por Garcia (2010) é a heterogeneidade dessa categoria, constituída por suas múltiplas divisões internas, como: formação profissional, níveis de ensino; jurisdição em que atua; tipos de vínculo que estabelece com seus empregadores; condições de trabalho; carreira; interesses; etc.

Esse caráter heterogêneo, afirma Garcia (2010), faz com que o estabelecimento de uma identidade profissional para os docentes se torne uma questão problemática que tem implicações tanto do ponto de vista da compreensão da profissionalidade docente, como da organização política da categoria.

Enquanto objeto de estudo do campo educacional, a identidade docente começa a ter destaque a partir dos anos oitenta do século XX. De acordo com Garcia (2010), numa perspectiva marxista, a análise priorizou a situação ocupacional dos professores, considerando suas posições no interior dos processos de trabalho escolar. Foram problematizados temas como a autonomia profissional, o grau de proletarização e as características de profissionalismo dos docentes.

No final dos anos oitenta do século XX o debate passou a girar em torno de ponderações sobre a classe social e a natureza do trabalho dos professores. Garcia (2010) enuncia que era questionado se o trabalho docente seria produtivo ou improdutivo, se sua natureza era ou não era capitalista e, ainda, se o grupo social formado pelos professores pertencia à classe trabalhadora ou à classe média. Alguns estudiosos acrescentaram a essas discussões questões relacionada ao gênero e ao caráter vocacional e pastoral da profissão docente, o que historicamente vem caracterizando o magistério.

Mais recentemente surgiram preocupações sobre a influência dos discursos oficiais, reflexos das políticas educacionais neoliberais, sobre as transformações do trabalho e da identidade dos professores. Garcia (2010) destaca como elementos constitutivos desses discursos aspectos da desprofissionalização, intensificação do trabalho e identidade centrada no domínio de competências relativas à performance e autorresponsabilidade pelo desenvolvimento profissional.

A pesquisadora ressalta que paralelo às questões sociopolíticas, a identidade e a profissionalidade docente também se relacionam com aspecto dos saberes que os professores mobilizam no exercício do seu trabalho, das fontes e das modalidades de experiências, através das quais ocorre a construção da profissionalidade docente.

A identidade profissional docente é entendida por Garcia, Hypólito e Vieira (2005, p. 54) como uma construção social de múltiplos fatores que interagem entre si, que tem como resultado representações dos professores sobre si mesmos e sobre suas funções. Para os autores, durante essa construção ocorrem negociações conscientes e inconscientes entre parte da história de vida, condições concretas de trabalho, imaginário acerca da profissão e os discursos que circulam no mundo social e cultural sobre docentes e escola.

A heterogeneidade da categoria docente e a instabilidade das identidades no mundo contemporâneo, para Garcia, Hypólito e Vieira (2005, p. 54), são características que determinam a dificuldade de construção de um conhecimento definitivo e de uma totalidade acerca da identidade profissional dos professores. Portanto, as pesquisas sobre esse objeto, assim como qualquer outro pertencente a um contexto complexo como o contexto educativo, precisam estabelecer qual o aspecto significativo de sua problemática.

As investigações mais recentes têm buscado aspectos unificadores e fundantes da identidade profissional como a classe social, a natureza do processo de trabalho, o gênero, a história de vida e a formação profissional. Para os autores, um caminho bastante produtivo seria buscar as diferenças, as discontinuidades, as divisões

da categoria, privilegiando as narrativas dos professores sobre si mesmos e seus contextos de trabalho, aproximando-se da dinâmica contraditória e fragmentada em que estão mergulhados. O que recebe ainda mais relevância pelo fato dos professores estarem divididos entre éticas e demandas burocráticas, morais, pessoais, profissionais e técnicas, muitas vezes distintas e contraditórias (GARCIA; HYPÓLITO; VIEIRA, 2005, p. 54).

Garcia, Hypólito e Vieira (2005, p. 55) ressaltam que as descrições de tipos ideais, as explicações a partir de elementos fundantes, dentre outros conhecimentos já constituídos sobre identidade profissional docente são mais ou menos reforçados por discursos oficiais e interpelam os professores na produção de suas identidades.

Ainda que escassa, observa-se que a literatura acerca da identidade profissional, em especial da identidade profissional docente, pode até ter uma certa diversidade de perspectiva de análise, mas mantém em comum o destaque das contradições entre as objetividades instituídas oficialmente e as subjetividades vivenciadas no cotidiano da profissão. E contempla o agravamento da crise das identidades pela flexibilidade e instabilidade das condições de trabalho e pelas pressões de gestão e controle dos resultados, que se distanciam das demandas sociais e individuais apresentadas pelos estudantes.

Pesquisadores vislumbram a crise de identidade, indicam suas possíveis causas, descrevem suas consequências aparentes e alertam sobre sua manipulação, sempre na busca por melhor compreendê-la. Mas, observa-se ainda não haver a indicação de perspectivas para a superação, o que pode ser atribuído tanto ao caráter recente dos acontecimentos que deflagraram tal crise, como às incertezas que ainda lhe cerca.

Entretanto, independentemente dos conhecimentos já produzidos e dos constructos em produção, professores continuam em formação e desenvolvendo seu trabalho diuturnamente. E, assim como indicado por todos os autores trazidos para essa análise, a sua atuação reflete a mediação de todas as contradições envolvidas nessa crise identitária.

Dessa forma, acredita-se ser tão importante o reconhecimento da leitura que os profissionais da docência fazem sobre sua realidade, a identificação que têm de si, a forma com que estabelecem sua atuação e as suas perspectivas para o futuro. Considerando que esse conhecimento dará uma contribuição significativa para que oportunamente seja possível responder qual a relevância de uma identidade profissional para a docência e quais os prejuízos educacionais causados pela manutenção de sua crise.

## **5 A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA**

Esta seção corresponde à análise dos resultados da pesquisa de campo, que partindo das expressões de professores do ensino fundamental anos finais da educação básica pública acerca do seu trabalho, buscou captar suas significações, a fim de relacioná-las com a constituição de sua identidade profissional.

A análise constitutiva se deu pela interpretação e reconhecimento da relação entre as significações sobre o trabalho docente e as medidas de reestruturação educacional a que o país vem sendo submetido desde a última década do século XX, expressas nas políticas públicas de valorização profissional.

Defende-se a urgência do professor ser reconhecido, compreendido e considerado na forma concreta do atual contexto, a fim de que estereótipos supervalorizados e outros depreciativos, presentes nas políticas públicas e na mídia em geral, sejam interpretados com maior senso crítico. Para que não haja apoio aos excessos de responsabilização e culpabilidade atribuídos aos professores. E, sobretudo, para que a sociedade resista ao deslocamento do trabalho docente do âmbito intelectual e humanista para um âmbito operacional e funcionalista, movimento de consequências deletérias ao alcance de uma educação de qualidade socialmente reconhecida.

Para a melhor compreensão da pesquisa de campo desenvolvida, estão descritos a seguir o campo, o contexto e o perfil dos sujeitos envolvidos; a técnica e instrumentos aplicados e; o procedimento teórico-metodológico de análise dos dados. Em seguida são apresentadas as análises de cada núcleo de significação e, por fim, encontra-se a análise internúcleos de significações sobre o trabalho docente enquanto elementos constituintes da identidade dos professores da educação básica pública.

### **5.1 Reconhecimento do campo, do contexto e do perfil dos sujeitos da pesquisa**

O campo desta pesquisa foi o município maranhense de Pinheiro, escolhido principalmente por ter sido o mesmo campo empírico da pesquisa Trabalho Docente na Educação Básica em Pinheiro - MA, realizada pelo Grupo de Estudo e Pesquisa Formação e Trabalho Docente da UFMA-Pinheiro, entre 2017 e 2018, cujo resultados suscitaram a necessidade de aprofundar a análise sobre a constituição da identidade profissional dos professores na perspectiva do trabalho docente reformulado.

Parte integrante da microrregião da Baixada Maranhense, Pinheiro pertence à Macrorregião Norte do estado. O município corresponde atualmente a uma área de 1.512,96 km<sup>2</sup> e tem uma população estimada em 84.160 pessoas. Condição bem diferente do início do século XIX, quando o capitão-mor da cidade de Alcântara, Inácio José Pinheiro, buscando resolver um antigo conflito entre indígenas dispersos e posseiros na região, utilizou como estratégia demarcar uma gleba de terra de três léguas de comprimento por uma de largura e reunir ali os indígenas (ALVIM, 2016, p. 17).

Um ano depois o capitão-mor de Alcântara solicitou ao governador que aquelas terras fossem dadas por *doação* e sesmaria àquelas famílias indígenas, sendo prontamente atendido. Após cinquenta anos o Lugar de Pinheiro, como a região ficou conhecida, alcançou o status de vila, denominada Vila de Santo Inácio de Pinheiro. (ALVIM, 2016, p. 39). Durante a República Velha, a vila foi elevada à categoria de cidade por meio da Lei Estadual n.º 911, de 30 de março de 1920.

Passado pouco mais de um século de sua fundação a cidade de Pinheiro, assim como toda a região da baixada maranhense, mantém-se carente de políticas públicas e investimentos para o seu pleno desenvolvimento. O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de Pinheiro em 2020 foi de 0,637, reflexo de vários fatores, dentre eles o fato do esgotamento sanitário adequado estar disponível apenas para menos da metade da população, 49,3% (IBGE, 2023).

Em 2020, a proporção de pessoas ocupadas em relação à população total foi de 6,4% e o salário médio era de 1,9 salário-mínimo. Na comparação com os 217 municípios do estado do Maranhão, respectivamente, o município ocupou as posições 66 e 87. Em Pinheiro, 49% dos domicílios tinham rendimento mensal de até meio salário-mínimo por pessoa, o que colocou o município na posição 183 do estado (IBGE, 2023).

Tendo como base de sua economia, a agropecuária e o comércio varejista, Pinheiro dispõe de pouca oferta de emprego e muitas famílias encontram-se na condição de baixa renda, dependentes de programas federais de assistência social. Em 2023 quase a metade (47%) dos recursos da política de transferência de renda do governo federal foi concentrada no Nordeste. O Maranhão foi o estado mais beneficiado, com maior relação de dependência do programa, ao comparar os beneficiários e os empregados com carteira assinada. Dados de 2022 registram que Pinheiro ocupou o 11º lugar entre os municípios do estado com maior número de beneficiários. O total de beneficiários do Auxílio Brasil, Auxílio Emergencial, Benefício de Prestação Continuada (BPC) e Seguro Defeso correspondeu à 36,15% da população do município (CGU, 2023).

No que se refere à educação, para além da estrutura dos sistemas públicos de ensino municipal e estadual, destacam-se na educação básica o tradicional Colégio Pinheirense, a filantrópica Fundação Bradesco e o Instituto Federal do Maranhão. No ensino superior, o município dispõe de campi da Universidade Federal do Maranhão e da Universidade Estadual do Maranhão.

A partir dos dados oficiais verifica-se que o município alcançou em 2010 a taxa de escolaridade de 96,6% entre 6 e 14 anos. Pelo acompanhamento do Ideb, a curva é ascendente, porém em 2021 foram alcançados nos anos iniciais do ensino fundamental 4,9; nos anos finais 4,4 e; no ensino médio, 3,4; quando as metas eram respectivamente 5,5; 5,0 e; 3,6 (IBGE, 2023).

Segundo o Censo Escolar de 2021 o município atendeu 15.393 matrículas na educação infantil e ensino fundamental, contando com 825 professores e 132 escolas, sendo 20 na sede do município e 112 nos onze polos da zona rural (IBGE, 2023).

Observa-se que para a análise do campo desta pesquisa se faz necessário levar em consideração o fato de se tratar de uma localidade de grande importância histórica, cultural e econômica. Porém, ainda é uma região pouco valorizada pelo poder público local e estadual, que carece de um projeto de desenvolvimento, elaborado e assumido de forma coletiva, que garanta investimentos financeiros e educacionais que possam promover a melhoria da qualidade de vida daquela população.

Para o reconhecimento do contexto e do perfil dos sujeitos envolvidos nessa pesquisa, os professores da educação básica pública do município de Pinheiro-MA, recorreu-se aos resultados da pesquisa Trabalho Docente na Educação Básica em Pinheiro – 2017 e 2018, realizada pelo Grupo de Estudo e Pesquisa Formação e Trabalho Docente da UFMA-Pinheiro, coordenado pela pesquisadora responsável pela tese ora apresentada.

Vale ainda ressaltar que partiu da referida pesquisa o interesse de aprofundar questões relativas à constituição da identidade profissional dos professores da educação básica pública, considerando o trabalho docente como elemento preponderante que vem sendo radicalmente reformulado pelas políticas de valorização profissional.

A coleta de dados da referida pesquisa, realizada por meio de questionário, ocorreu entre maio e novembro de 2018, envolvendo 405 professores de 41 escolas. Tendo alcançado o nível amostral, representatividade e proporcionalidade desejados, as respostas com maior frequência foram a base da elaboração de inferências sobre as 26 categorias elencadas sobre o trabalho docente, apresentadas no Quadro 5.

### Quadro 5 – Categorias de perguntas do questionário

|                                                           |                                                                                       |
|-----------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Caracterização do pesquisado                           | 14. Vivência profissional                                                             |
| 2. Rendimento                                             | 15. Controle sobre questões pedagógicas                                               |
| 3. Contexto familiar                                      | 16. Grau de concordância com aspectos relacionados à organização e gestão democrática |
| 4. Outras atividades docentes ou não                      | 17. Avaliação do trabalho escolar                                                     |
| 5. Formação docentes                                      | 18. Avaliação do acompanhamento dos pais dos alunos                                   |
| 6. Formação continuada                                    | 19. Grau de concordância sobre as situações vivenciadas com docentes                  |
| 7. Avaliando a política nacional de formação              | 20. Frequência com que realiza atividades com os colegas                              |
| 8. Situação funcional                                     | 21. Situação na unidade educacional                                                   |
| 9. Nível de preparo no início da carreira                 | 22. Grau de interferência no desempenho de suas atividade                             |
| 10. Valorização profissional                              | 23. Importância dos objetivos para o trabalho                                         |
| 11. Atividades com alunos com necessidades especiais      | 24. Relacionamento com o sindicato e partido político                                 |
| 12. Realização de atividades em casa                      | 25. Tempo livre                                                                       |
| 13. Condições de trabalho na unidade educacional que atua | 26. Afastamento por licença médica                                                    |

Fonte: GEP Formação e Trabalho Docente (2019, p. 20)

De acordo com os dados coletados constatou-se que a maioria do corpo docente da educação básica de Pinheiro-MA era do sexo feminino e tinha a cor da pele parda ou preta. A faixa etária estava entre os novos profissionais de 21 anos e os professores veteranos com 69 anos, porém o maior volume de professores encontrava-se entre 21 e 46 anos. A maioria dos professores era casada ou vivia com companheiros e tinha filhos ou dependentes (GEP Formação e Trabalho Docente, 2019, p. 27-28).

Considerando o objetivo da tese ora apresentada, foram selecionadas para maior detalhamento cinco categorias da pesquisa: regime de trabalho e rendimento; formação e preparo para atuação; infraestrutura; pressões, avaliações e atribuições e; qualidade do trabalho e perspectiva profissional.

#### a) Regime de trabalho e rendimento

Praticamente a metade dos professores de Pinheiro eram efetivos/concursados e a outra contratados/temporários. Havia insatisfação com o rendimento, atribuída ao recebimento entre menos de um e dois salários-mínimos. Os professores eram os principais provedores de suas famílias e mesmo somando-se o seu salário à remuneração dos demais, a renda familiar não passava de dois salários.

Com o fluxo de aposentadoria e a não realização de concursos públicos, acredita-se que num futuro próximas contratações de caráter mais flexíveis irão prevalecer no município. Conforme Cardozo (2008, p. 168), o atual modelo de produção leva a classe

trabalhadora a uma progressiva heterogeneidade, com adoção de contratos mais flexíveis, que provocam um crescimento dos empregos precários.

O déficit salarial reflete a política de Estado mínimo, que compromete o serviço público educacional, Brito (2012, p. 192) elucida que as políticas públicas de gestão dos recursos humanos da educação não têm equacionado a desvalorização e baixa remuneração docente, mesmo com propostas recorrentes de reestrutura de sua carreira, visto a efetivação ainda ser posta em questão.

A política de contratação de professores temporários se tornou uma prática comum nas administrações públicas brasileiras, sustentada por vários dos princípios da Nova Gestão Pública, com destaque aos princípios da gestão otimizada dos recursos financeiros e da gestão de controle dos recursos humanos. Princípios avessos a qualquer interesse relacionado à educação de qualidade socialmente reconhecida.

Conforme informação obtida junto ao Sindicato dos Professores e Servidores da Educação Municipal de Pinheiro (SINPROSEMPI), o último concurso público realizado no município foi no final de 2007 – mesmo que desde 2019 a realização de concurso público e seu respectivo número de vagas já tenha sido aprovado pela câmara de vereadores e decretado em lei municipal.

#### b) Formação e preparo para atuação

A maioria dos professores de Pinheiro era graduada ou pós-graduada nas áreas da Educação Básica, porém identificou-se algumas incompatibilidades entre as disciplinas ministradas e as habilitações dos professores. Foi sinalizado o despreparo no início da carreira em tecnologia educacional, psicologia da aprendizagem, gestão educacional e didática e organização do trabalho. A maior parte daqueles que trabalhavam com alunos especiais afirmaram que tiveram necessidade de adaptar suas aulas, material didático ou avaliação. E o maior número destes não recebeu orientação específica e não teve auxílio de outro profissional no trabalho com tais estudantes.

Pela legislação e programas de reformas “os docentes têm sido forçados a dominarem novas práticas e novos saberes no exercício de suas funções e o domínio de certas competências” (OLIVEIRA, D. *et al*, 2017, p. 12). Contudo, a polivalência pode ser nociva à Educação pela inabilidade em ministrar conteúdos alheios à formação.

É preciso reconhecer que a inclusão de pessoas com necessidades especiais nas escolas regulares foi um avanço para a democratização do acesso à educação, mas sua efetivação com qualidade precisa superar problemas existentes, além de garantir

formação especial, contratação de profissionais especializados e aquisição de recursos pedagógicos adequados.

Considerando os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apresentados no início do tópico, constata-se que a categoria profissional docente está na média salarial da população, ainda que seu nível de formação, seu tempo de serviço e exigências esteja acima da média desses assalariados.

Contudo, mesmo com a desvalorização da profissão, devido à escassez da oferta de emprego na região, ser professor da rede municipal de Pinheiro ainda era uma oportunidade desejada por muitos profissionais. Situação que favorece a manutenção de relações de trabalho degradantes e de condições precárias de trabalho.

#### c) Infraestrutura

As instalações e recursos didáticos foram consideradas pelos professores de Pinheiro como razoavelmente conservadas, sendo indicadas por eles a falta de sala de informática, parquinho, quadra de esporte e biblioteca nas unidades educacionais em que atuavam. Sala de convivência e repouso dos docentes e banheiros para funcionários também não estavam disponíveis. Eles informaram ainda que os poucos equipamentos audiovisuais e recursos didáticos estavam em condição ruim ou regular. E, o pátio e o refeitório foram igualmente considerados.

De acordo com a escala proposta por Soares Neto *et al* (2013, p. 90), pode-se identificar que a maioria dos aparelhos escolares dos municípios do porte de Pinheiro era de nível elementar ou básico<sup>1</sup>. A política de redução dos gastos públicos com a educação não traz nenhuma projeção de melhoria, com destaque para a aprovação, em 2016, do congelamento do teto de gastos nas áreas sociais. O que inviabilizou o cumprimento da meta 20 do Plano Nacional de Educação 2014-2024, que projetava a ampliação do investimento em educação pública para no mínimo 7% do Produto Interno Bruto do país, no quinto ano de vigência do plano, e no mínimo 10% ao final.

De acordo com análises dos dados do Censo Escolar de 2021, é possível constatar a carência de saneamento básico em muitas das 132 unidades educacionais de Pinheiro. Como exemplo, os dados revelam que não havia água filtrada em mais da metade das escolas, cerca de vinte e seis escolas recebiam água tratada da rede pública. Sendo as demais escolas abastecidas por poços artesianos, por cacimbas, pelo rio ou sem

---

<sup>1</sup> Além dos itens presentes no nível elementar (água, sanitário, energia, esgoto e cozinha), neste nível as escolas já possuem uma infraestrutura básica, típica de unidades escolares. Em geral, elas possuem: sala de diretoria e equipamentos como TV, DVD, computadores e impressora (Soares Neto, 2013, p. 90)

poder contar com o fornecimento de água. Em cento e vinte e oito escolas o esgotamento era feito em fossas e em quatro escolas não havia nenhum sistema de esgoto (INEP, 2023).

Somente doze escolas oferecia acessibilidade. Biblioteca era um item da estrutura de apenas catorze escolas, havendo sala de leitura em mais treze escolas. Quatro escolas contavam com laboratório de informática e nenhuma com laboratório de ciências. Quadra de esporte era um privilégio para nove escolas. Noventa e seis escolas não possuíam sala de professores. E somente em duas escolas havia salas de atendimento especial. A internet estava disponível para sessenta e nove escolas, havendo banda larga somente em vinte e quatro (INEP, 2023).

Faz parte da realidade dos professores lidar cotidianamente com a escassez dos elementos básicos para o desenvolvimento do seu trabalho, o que compromete o alcance de seus propósitos profissionais, descompensa sua motivação e distorcer a percepção que tem de sua capacidade de exercer seu ofício.

#### d) Pressões, avaliações e atribuições

A cobrança e estresse foram atribuídos pela maioria dos professores de Pinheiro ao aumento do número de estudantes em sala, a mudança no perfil desses estudantes e aos intervalos insuficientes para descanso e lanche. Eles ainda indicaram que a maior autonomia e satisfação estava no apoio na realização das atividades e na definição e desenvolvimento de atividade. E destacaram o pouco controle sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP), a escolha do material didático e a organização do seu tempo.

A maior parte dos professores se considerou responsável pelo resultado nas avaliações externas, estando cientes das transformações e repercussões das políticas educacionais sobre o seu trabalho, adaptados às exigências de sua profissão e assumindo naturalmente responsabilidades, não se considerando forçados a isso.

Percebeu-se que a maioria dos professores se responsabilizavam e atendiam as demandas passivamente, o que possivelmente se deu pela acirrada competitividade imposta pelo mercado de trabalho escasso. Nesse sentido, Anderson (2017, p. 619) resgata a distinção entre responsabilidade e prestação de contas profissional, em que a primeira leva a uma atividade proativa e centrada na ética, enquanto a segunda resulta em comportamentos mais reacionários.

A contratação temporária de professores da rede municipal de ensino de Pinheiro-MA ocorre anualmente por meio de edital lançado pela SEMED nos primeiros meses do ano letivo. A exemplo dessa dinâmica, o Edital SEMED nº 002/2003, referente ao seletivo simplificado para provimento de vagas e formação de cadastro de reserva para

contratação temporária de professores da rede municipal de ensino de Pinheiro, teve seu resultado final publicado no último dia útil de fevereiro e a convocação dos professores aprovados só ocorreu no mês seguinte (PINHEIRO, 2023). O que gera, ano após ano, um prejudicial atraso de três meses para o início das aulas. Além da ausência de remuneração dos professores por igual período, contribuindo ainda mais para sua proletarização.

Ainda que os professores efetivos/concursados disponham da Lei Municipal nº 2.528/2009, que estabelece o plano de cargos, carreira e remuneração dos profissionais da educação básica pública, do município de Pinheiro-MA, observa-se o condicionamento tanto de sua progressão horizontal (tempo de serviço), como da promoção vertical (desempenho), à disponibilidade financeira e de vagas, com predomínio do resultado de sua avaliação (PINHEIRO, 2009).

Mesmo havendo diferenciações entre as modalidades de relações de trabalho entre os professores, todos constituem uma única categoria profissional, que, em maior ou menor grau, está enfrentando problemáticas na sua prática docente. E, assim, a dialética entre a distinção e o pertencimento, comum no processo de identificação profissional, pode e deve promover a união dessa categoria, a fim de fortalecer suas lutas por melhores condições de trabalho.

#### e) Qualidade do trabalho e perspectiva profissional

As capacitações, a melhor remuneração, a redução do número de alunos por turma e o maior apoio técnico foram citados pela maior parte dos professores de Pinheiro como condicionantes para a melhoria da qualidade do trabalho. E sua perspectiva para os próximos anos foi de permanecer na mesma função e rede de ensino. Alguns demonstraram o desejo de fazer um curso superior ou pós-graduação e outros de fazer concurso público para outra rede de ensino. Um contingente mínimo declarou ter perspectiva de mudar de profissão.

Não obstante a percepção das difíceis condições de trabalho, foi revelada a convicção profissional da maioria dos professores e a intenção de investirem em sua formação. Freire (2002, p. 48) enfatiza que um dos saberes indispensáveis à luta dos professores é o saber da dignidade e da importância de sua tarefa. Sem esta convicção, entram quase vencidos na luta por seus salários e contra o desrespeito. À vista disso, acredita-se na manutenção de uma perspectiva positiva sobre o enfrentamento dos desafios vivenciados pelos professores daquele município.

A partir da análise dos resultados da pesquisa de 2017-2018 no município de Pinheiro, foi possível atestar a consciente percepção dos professores sobre suas condições

de trabalho e a relação de consequência dessas condições com as medidas educacionais que vem delineando a Educação brasileira desde o final do século XX.

Constatou-se que as percepções declaradas nessa pesquisa não diferem dos resultados de pesquisas nacionais, como a pesquisa sobre Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil, produzida pelo GESTRADO, do programa de pós-graduação em Educação da UFMG, realizada entre 2009 e 2012, que inclusive serviu de base teórica-metodológica para a pesquisa realizada em Pinheiro-MA.

Nesse sentido, apresenta-se o perfil dos sujeitos da atual pesquisa, considerando serem selecionados dentre a mesma população da pesquisa anterior. Assim como, reconhecido o seu contexto, configurado por medidas provenientes das reformas educacionais que o Estado brasileiro vem implantando. Medidas que atingem diretamente os docentes, dando pouca ou nenhuma contribuição para a melhoria de sua condição de trabalho, tornando-o mais operacional, intensificado, precário e cada vez menos atraente.

## **5.2 Técnica e instrumentos da pesquisa de campo**

Esta pesquisa de campo foi organizada a partir da questão problema levantada para investigação: “Como os professores da educação básica pública estabelecem sua identidade profissional, considerando os determinantes das políticas de valorização profissional sobre o trabalho docente?”.

Como descrito nas seções anteriores, a partir dos estudos sobre o trabalho docente foi possível identificar que as reformas educacionais e a nova gestão pública geram tensões entre o trabalho docente codificado e o não codificado; entre a complexidade do ato educativo e o pragmatismo empregado à atividade docente; entre o discurso de supervalorização e responsabilização dos professores e suas precárias condições de trabalho e; entre a modernização tecnológica do trabalho docente por meio dos recursos tecnológicos e a racionalização da educação.

Respectivamente a cada ponto de tensão também foi prospectado um dilema para os professores, a saber: a) Como responder aos abstratos determinantes do trabalho docente codificado, sob os quais o desempenho do professor está sendo avaliado, frente às concretas determinações da realidade, que exigem seguir por caminhos alternativos para suprir as demandas? b) Uma formação pragmática é capaz de preparar professores para exercerem sua atividade profissional com consciência e compromisso social, garantindo a criticidade, resistência e alternância necessárias? c) Estaria o trabalho

docente se alinhando ao discurso oficial, que ao responsabilizar o professor pelos índices de desenvolvimento da educação, escamoteia seu real compromisso ideológico com um sistema de produção excludente para a maioria da sociedade? d) Até que ponto a presença massiva das TICs na educação básica, comprometida com interesses econômicos e mercadológicos, reduz o trabalho docente vivo e, assim, compromete a interação e a mediação das subjetividades e complexidades do processo educativo?

Dessa forma, acreditando que tais tensões e seus decorrentes dilemas se façam presentes nas significações que constituem a identidade profissional dos docentes em atividades na educação básica, elegeu-se variáveis representativas das condições objetivas e subjetivas do trabalho do professor, alteradas por medidas reformistas.

Variáveis foram extraídas da pesquisa Trabalho Docente na Educação Básica em Pinheiro-MA 2017-2018 para servirem de base à estrutura de desenvolvimento da técnica da pesquisa de campo, sendo elas: regime de trabalho e rendimento; formação e preparo para atuação; infraestrutura; pressões, avaliações e atribuições e; qualidade do trabalho e perspectiva profissional.

A captação das expressões dos professores se deu por meio de grupo focal (roteiro no Apêndice III) com professores do ensino fundamental anos finais da educação básica do município de Pinheiro, encaminhados pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED-Pinheiro), parceira da pesquisa, conforme anuência apresentada no Apêndice I.

A escolha pela técnica de pesquisa grupo focal deu-se por apresentar princípios e características correspondentes à opção metodológica. A exemplo do que Gatti (2005, p. 9) enuncia, a interação e as trocas efetivas que se estabelecem no trabalho em grupo devem ser analisadas pelo pesquisador em conformidade com os objetivos da investigação, não havendo interesse somente no que as pessoas pensam e expressam, mas como elas pensam e porque pensam o que pensam.

Ainda nesse sentido, a autora elucida que o trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, suas práticas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes. Enfim, essa técnica permite conhecer as representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias presentes no trato com uma questão (GATTI, 2005, p. 11). No estudo em questão houve interesse de reconhecer esses efeitos frente às questões relativas ao trabalho docente, a fim de captar suas significações e reflexos na constituição da identidade profissional dos professores.

O grupo focal enquanto um tipo de entrevista ou conversa em grupos pequenos e homogêneos, orienta Minayo (2014, p. 269), precisa ser planejado para obtenção de informações, aprofundando a interação entre os participantes, seja para gerar consenso, seja para explicitar divergência. Aplicado por meio de um roteiro não diretivo, vai do geral ao específico, sob uma coordenação capaz de instigar a participação e extrair o ponto de vista de todos e de cada um.

Seguindo as orientações de Gatti (2005, p. 18), os grupos focais devem ter características homogêneas, mas com suficiente variação para que sejam expressas opiniões diferentes e até mesmo divergentes. Assim, o grupo focal dessa pesquisa foi composto de seis professoras do ensino fundamental anos finais da SEMED-Pinheiro, com condução da pesquisadora responsável, acompanhada de dois assistentes preparados para atuarem como relatores.

Gatti (2005, p. 13) recomenda que o convite seja motivador, de modo que aqueles que aderirem estejam sensibilizados tanto para o processo como para o tema a ser tratado. A participação no grupo deve ser atraente também por propiciar um momento de desenvolvimento, tanto nos aspectos comunicacionais, como nos cognitivos e afetivos.

Assim, após a indicação da SEMED-Pinheiro, todas as participantes receberam um convite para a reunião, na qual foi feito um breve comentário sobre a atividade, os benefícios da participação e dados sobre a localização, horário de início e previsão de término. A adesão foi voluntária, tanto que apenas seis das dez indicações da SEMED-Pinheiro participaram do grupo focal.

Para caracterização das professoras participantes, antes do início da reunião foram aplicados questionários de sondagem (Apêndice II) e compatibilizadas as informações tendo como critérios a idade, o tempo de serviço, a relação de trabalho e o nível de graduação, que geraram três perfis a saber:

- a) Professoras-Veteranas: Duas professoras com idade entre 40 e 49 anos, ambas com mais de vinte anos de atuação docente na educação básica pública. Servidoras municipais efetivas, ou seja, concursadas. Desenvolvem suas atividades em escolas da sede do município. Uma na disciplina de Matemática e a outra de Português e Filosofia. Suas principais formações são a graduação e a pós-graduações *lato-sensu*.
- b) Professora-Experiente: Uma professora entre 30 e 39 anos, com mais de dez anos de atuação na educação básica pública. Porém, sua relação de trabalho ainda se mantém por tempo de serviço, isto é, por meio de

contrato com a SEMED-Pinheiro. Ministra aulas de História, Filosofia e Ensino Religioso em uma escola da sede do município. Também dispõe de graduação e pós-graduações *lato-sensu*.

- c) Professoras-Iniciantes: Três professoras com idade entre 20 e 29 anos, uma estando na primeira experiência docente e duas no segundo ano de experiência. Dispõem somente da graduação. Ministram as disciplinas de História, Filosofia e Geografia. Todas são contratadas/temporárias da prefeitura. Duas atuam em escolas da sede (zona urbana) e uma atua em um dos doze polos (zona rural) do município.

Todas as participantes tiveram acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), modelo no Apêndice IV, antes do início da reunião, nele foram apresentados os objetivos, as etapas de desenvolvimento da pesquisa e coletada a anuência da participante à pesquisa (DE JESUS, 2019).

A reunião do grupo focal ocorreu no município de Pinheiro, na biblioteca do Centro de Educação Profissional, gentilmente cedido pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) do Maranhão, local considerado neutro em relação à SEMED e à UFMA. Foram realizadas duas sessões, ambas no dia 19/05/2023, registrando na 1ª sessão o tempo de 2h15min de duração e na segunda sessão 2h17min.

Atuaram como relatores da reunião, uma professora e um acadêmico do curso de Licenciatura em Ciências Humanas da UFMA-Pinheiro. As sessões foram gravadas em áudio e vídeo e depois transcritas. Em seguida, a análise dos dados foi realizada a partir do procedimento metodológico núcleo de significação, conforme descrito a seguir.

### **5.3 Procedimento teórico-metodológico de análise dos dados – Núcleo de Significação**

Esta pesquisa de campo teve o intuito de captar, junto a professores do ensino fundamental anos finais da educação básica, as significações sobre o trabalho docente, consideradas constituintes de sua identidade profissional, a fim de analisar sua relação com as reformulações do trabalho do professor estabelecidas pelas atuais políticas de valorização profissional. Significações, conforme explicam Aguiar et al (2021, p. 3), são expressões da relação dialética entre sentidos e significados. Recomenda-se que sejam

apreendidas suas relações, qualidades, contradições, ou seja, as mediações sociais e históricas que as instituem como unidades dialéticas da fala e do pensamento.

Constata-se que o pensamento expresso em palavras não revela por si só as significações que o constituem, sendo essencial a análise e interpretação das palavras enunciadas pelo sujeito frente à realidade pesquisada, ou seja, levando em consideração suas condições materiais objetiva e subjetiva.

Nessa perspectiva, apresenta-se a proposta metodológica de análise de dados Núcleo de Significação, conforme Aguiar et al (2015, p. 63), dada sob os pressupostos teóricos do método histórico-dialético e tendo como princípios: a não linearidade; as múltiplas determinações e suas mediações; a totalidade dos elementos objetivos e subjetivos que constituem as significações produzidas pelo sujeito; as contradições que engendram a relação entre as partes e o todo; e a compreensão que as significações não são produções estáticas, transformando-se na atividade da que o sujeito participa.

Para aplicação Aguiar et al (2021, p. 5) descrevem etapas dialeticamente articuladas que refletem os dois movimentos do método materialista-histórico-dialético. O primeiro movimento, de análise, vai do empírico às abstrações mais simples, e consiste das etapas: a) leituras flutuantes e recorrentes do material transcrito; b) identificação das palavras com suas significações (pré-indicadores) e; c) agrupamento dos pré-indicadores em indicadores. O segundo movimento, de síntese, vai das abstrações à concretude do real e se dá nas etapas: a) articulação dos indicadores para a constituição dos núcleos de significação e; b) análise intranúcleo com avanço para análise internúcleos.

A reiterada leitura da fala transcrita dos sujeitos, assim como o reconhecimento do contexto social de origem possibilitam a preparação para dar prosseguimento às etapas de análise e interpretação. Como elucida Aguiar e Ozella (2006, p. 229), deve-se partir das palavras inseridas no contexto, atentando desde a narrativa do sujeito até sua condição histórico-social, a fim de identificar os pré-indicadores.

Tendo a palavra como unidade de análise ou unidade de significação, ela é o ponto de partida. Portanto, se faz importante compreender que os pré-indicadores não são palavras vazias, mas trechos das falas dos sujeitos compostos por palavras articuladas, resultado da relação entre sentido e significado, ou seja, que carregam e expressam a materialidade histórica do sujeito, com seus aspectos afetivos e cognitivos da realidade da qual participa (AGUIAR et al, 2015, p. 62).

Ainda que reveladores de um lado empírico e aparente do objeto, elucidam Aguiar et al (2015, p. 64), os pré-indicadores se destacam por particularidades da fala

como frequência, ênfase, reiteração, carga emocional e insinuações, que mediados pelo movimento dialético de análise e síntese, devem identificar teses com potencial para a elucidação das significações da realidade do sujeito.

Os pré-indicadores dialeticamente agrupados dão origem aos indicadores, mais um passo em direção ao conhecimento sobre as formas de significação do sujeito sobre o tema pesquisado. Para tanto, Aguiar et al (2015, p. 67) indicam os critérios de similaridade, complementariedade e contraposição, ou seja, o esforço de análise concentra-se nas tensões entre as teses (pré-indicadores).

Nessa ocasião emergem antíteses, fruto da complexidade das relações contraditórias e históricas existentes entre os pré-indicadores. O que permite uma análise não unilateral, baseada apenas no uso dos conceitos de confirmação e legitimação, tornando-se possível o desocultamento das contraditórias relações constitutivas dos indicadores (AGUIAR et al 2015, p. 69).

A síntese configurada no indicador ainda é provisória, conforme esclarecem Aguiar et al (2021, p. 8), ainda não articula a complexa totalidade das expressões dos sujeitos, algo muito maior que o conjunto específico de pré-indicadores. A totalidade objetivada das significações está em constante movimento e são mediadas por inúmeras relações de classe, gênero e raça, ideologia, cultura, contexto institucional escolar, etc.

Dando prosseguimento, os indicadores carregados dos seus pré-indicadores são organizados para composição dos núcleos de significação num movimento de síntese. Articulados não somente pela semelhança e complementariedade, mas também pelas contradições, um indicador pode constituir o outro sem se confundir com ele, produzindo novas interpretações e compreensões sobre o fenômeno estudado. Trata-se de um momento superior de abstração, por meio da articulação dialética das partes, subordinada à teoria, que avança em direção ao concreto pensado (Aguiar. Ozella, 2013, p. 310).

A construção dos núcleos de significação não é um simples retorno à análise, um processo de juntar as palavras que foram esmiuçadas, a fim de apreender seus sentidos e significados. Trata-se de um movimento de síntese, que não se limita à soma das partes, mas que entende a articulação das partes (palavras) como elementos históricos e contraditórios mediados por sentidos e significados sobre a realidade na qual atua.

Os núcleos devem expressar os pontos centrais e fundamentais que trazem implicações para o sujeito, que o envolvam emocionalmente, que revelem as suas determinações constitutivas. Para a nomeação do núcleo, Aguiar e Ozella (2006, p. 231)

sugerem extrair expressões da fala do sujeito para compor uma frase curta que reflita a articulação e explicita o processo e o movimento do sujeito dentro do objetivo do estudo.

A análise dos núcleos de significação inicia no processo intranúcleo e avança para a análise internúcleos, explicitando semelhanças e contradições nem sempre aparentes no discurso, sendo apreendidas a partir da análise e interpretação ampliadas do pesquisador. Aguiar e Ozella (2013, p. 311) enunciam que esse movimento analítico interpretativo não deve se restringir a fala do sujeito, mas ser articulado ao contexto social, político e econômico, permitindo a compreensão do sujeito na sua totalidade.

A passagem da análise à síntese das múltiplas determinações do objeto estudado, segundo Saviani (2004 apud AGUIAR et al, 2015, p. 72), “ocorre quando as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto pela via do pensamento”. E Vigotsky (1998, apud AGUIAR. OZELLA, 2013, p. 311) declara que “um corpo só se revela no movimento”. Assim, uma análise completa e sintetizadora requer a articulação dos conteúdos de cada núcleo, seguida da integração deles, em busca da apropriação do seu movimento à luz do contexto do discurso, do contexto social e histórico e da teoria.

O conhecimento científico como síntese e não abstração faz da análise dos núcleos de significação, expressão do esforço do pesquisador em criar, como descreve González Reis (2003, 2005 apud AGUIAR et al, 2015, p. 72), “zonas de inteligibilidade sobre o real, para produzir, mediante o pensamento teórica e metodologicamente orientado, um conhecimento científico com a clara intencionalidade de ser crítico”.

É importante considerar o destaque que Aguiar et al (2021, p. 12) fazem sobre o tratamento das significações produzidas e apreendidas como únicas, uma organização e síntese de suas experiências, afetos, modos de pensar e agir. Elas não podem ser compreendidas em si mesmas, mas como significações que, ao mesmo tempo que são singulares, contam e expressam o grupo de sujeitos informantes, o espaço que ocupam, enfim, a dimensão subjetiva do objeto pesquisado naquele contexto, do mesmo modo que as condições históricas, políticas e sociais que o constitui.

Enfim, o esforço aqui foi a apreensão do movimento, da historicidade, das contradições, por um processo analítico-interpretativo sobre as expressões dos sujeitos da pesquisa, de modo a avançar na apreensão das significações. Aguiar et al (2006, p. 21) elucidam a busca no engendramento histórico do singular, constituído pela operação silenciosa das determinações históricas e sociais, revelando o possível novo na sociedade.

A capacidade de generalização, enuncia Aguiar (2006, p. 21), centra-se no potencial explicativo alcançado, no desvelamento das mediações constitutivas dos

fenômenos estudados, que contribui qualitativamente com a produção teórica. Para Gonzales (1999 apud AGUIAR, 2006, p. 21) “a generalização é um processo teórico, que permite integrar num mesmo espaço de significações elementos que antes não tinham nenhuma relação entre si em termos de conhecimento”.

Dessa forma, interpreta Aguiar (2006, p. 21), pode-se ter uma maior e melhor apreensão da dinâmica da subjetividade dos sujeitos e, assim, redimensionar as atividades propostas no sentido de contemplar não o sujeito genérico, mas o sujeito real, concreto, na sua complexidade, possibilitando uma prática mais adequada e produtiva.

O núcleo de significação, enquanto procedimento metodológico, orienta a análise dessa pesquisa. Acredita-se que o resultado da pesquisa mais que gerar uma teorização a ser generalizada, traz à tona evidências sobre as múltiplas determinações que estabelecem a significação sobre o trabalho docente e, conseqüentemente, constituem a nova identidade do professor.

Dessa forma, deu-se início à análise dos dados com leituras flutuantes e recorrentes dos produtos gerados a partir da realização do grupo focal com as professoras do ensino fundamental anos finais do município de Pinheiro-MA: respostas individuais das professoras às questões abertas do questionário de sondagem, os apontamentos dos relatores e a transcrição das duas sessões.

Na leitura buscou-se captar a percepção das professoras sobre alguns aspectos relacionados ao seu trabalho docente, a fim de sinalizar os pré-indicadores que dariam início ao processo de construção e análise dos núcleos de significação sobre a relação entre a constituição da identidade profissional dos professores e o trabalho docente impactado pelas reformas educacional.

Considerou-se importante manter a identificação das professoras nos destaques feitos durante as leituras, sendo atribuídas a elas os codinomes: Professora Veterana 1; Professora Veterana 2; Professora Experiente; Professora Iniciante Sede 1; Professora Iniciante Sede 2 e; Professora Iniciante Polo.

Esses destaques foram considerados pré-indicadores, que posteriormente passaram por um processo de articulação sob os critérios de similaridade, complementaridade e contraposição. Desse movimento, considerado ainda de cunho mais empírico e preliminar, foram identificados 15 indicadores (Apêndice V).

Partindo dessa configuração mais abstrata da realidade expressa nas falas das professoras, buscou-se alcançar níveis de maior profundidade sobre a realidade concreta, agora articulando os indicadores, novamente sob os critérios de similaridade,

complementaridade e contraposição, alcançando cinco núcleos de significação, que têm suas análises apresentadas a seguir. Na sequência a culminância se dá pela análise internúcleos de significações sobre o trabalho docente constituintes da identidade dos professores da educação básica pública.

## 5.4 Análises dos núcleos de significação sobre trabalho docente

**5.4.1 Núcleo de Significação 1:** Do descrédito à potência do trabalho docente: contraditório processo de constituição da identidade dos professores, mediado pela afetividade - *“Eu não saberia fazer outra coisa [...] Sou apaixonada pelos meus alunos”*

A composição desse núcleo de significação se deu pela articulação de indicadores constituídos de significações expressas pelas professoras a respeito do reconhecimento do trabalho docente e da afetividade, conforme o Quadro 6 apresenta. Durante o grupo focal foram captadas expressões sobre o reconhecimento do trabalho pelos outros e sobre o autorreconhecimento, percebidas em articulação contraditória entre si. Por sua vez, expressões relacionadas com afetividade se articulavam com as demais sob o critério da complementaridade.

### Quadro 6 – Indicadores do Núcleo de Significação 1

|                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|---------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Indicador 1:</b> | <p>O reconhecimento do trabalho docente pelo outro</p> <p><b>Ementa dos pré-indicadores:</b> Percebem seu reconhecimento refletido pelo outro, seja no desenvolvimento dos alunos, seja nas expressões de seus superiores e pares. Criticam a falta de reconhecimento positivo pelos outros, ainda que existam discursos oficiais e de senso comum sobre sua importância na sociedade. Atestam a sua desvalorização, quando se esforçam e não percebem nenhum tipo de reconhecimento e diferenciação.</p>                                                                           |
| <b>Indicador 2:</b> | <p>O autorreconhecimento do trabalho docente</p> <p><b>Ementa dos pré-indicadores:</b> Admitem o seu potencial e força de resistência, mesmo com todas as limitações impostas. Contam com sua capacidade para enfrentar cotidianamente as dificuldades. Consideram-se referência para os estudantes. Conhecem os desafios para a preparação e desenvolvimento de seu trabalho. Precisam estar preparadas para se defenderem das críticas ao seu trabalho. Mantêm-se perseverantes nos propósitos mais humanísticos. Sentem-se recompensadas pelo bom desempenho dos estudantes.</p> |
| <b>Indicador 4:</b> | <p>A afetividade no trabalho docente</p> <p><b>Ementa dos pré-indicadores:</b> Reconhecem que nem sempre é pelo “amor” que se está na profissão. Têm na afetividade um dos maiores fatores de manutenção da perseverança sobre o desânimo gerado pelas dificuldades cotidianas. Admitem um envolvimento maior e mais afetivo com os estudantes devido às suas dificuldades. Rechaçam seus próprios sentimentos em prol do desenvolvimento do seu trabalho.</p>                                                                                                                      |

Fonte: Dados da pesquisa

Mesmo as professoras expressando dependência do reflexo do seu trabalho, com ressentimento pela falta de reconhecimento pelos outros, também se declararam reconhecedoras do valor e prestígio do seu trabalho. Considerou-se ainda na fala das professoras expressões de afetividade a respeito do seu trabalho, em especial, na relação com os estudantes.

Interpretou-se que indicadores de caráter afetivo mediavam o processo de constituição da identidade profissional, a partir do confronto entre as formas de reconhecimento pelo outro e por si mesmas, tornando-se um mecanismo de equilíbrio e conformação.

*A identidade profissional, vem através dos meus resultados, dos meus alunos [...] ela vem aflorando através do meu coordenador, através do meu diretor, através do meu aluno [...] eu começo a saber qual é a minha identidade profissional, através desses relatos, desses acontecimentos (Professora Veterana 1)*

Ter sua perspectiva de reconhecimento atribuída a expressão do outro pode dizer muito a respeito do grau de comprometimento do profissional com o sistema de avaliação e do nível assumido de responsabilização pelos resultados. O que remete à análise apresentada no item 3.3.1 dessa tese sobre a responsabilização meritocrática dos profissionais de educação pelos resultados das avaliações, assumida a despeito da precarização de suas relações e condições de trabalho.

Pode-se também resgatar a interpretação de Bauman (2005, p. 43), trazida no item 4.2, onde afirma que o caráter performático assumido pelos indivíduos para sobreviverem à sociedade fluida traz consigo a batalha por reconhecimento, que compromete a luta por justiça social e rechaça a preocupação com as desigualdades, vista então como inevitáveis distorções sociais.

Quando a “miopia”, produzida pelas estratégias gerenciais incorporadas à educação, em especial à avaliação, alcança os professores tem-se como consequência a fragilidade de sua capacidade de defesa, a incompreensão das causas e efeitos de suas limitações e o desperdício do lastro de ação transformadora que ainda lhe resta.

*Por mais que a gente seja a base para essas outras profissões, a gente é muito discriminado, até mesmo por nossos alunos, que estão ali, que precisam da gente, mas eles não valorizam (Professora Iniciante Sede 1)*

A assimetria entre os discursos oficial e midiático, que superestimam os professores e a falta de reconhecimento do trabalho docente pela sociedade, podem certamente decorrer da contradição entre esses mesmos discursos e as políticas públicas

de valorização da profissão, que não reverterem a desqualificação, precarização e proletarização dos professores. O que colabora para que esses profissionais convivam com as consequências oriundas do desprestígio de sua profissão.

Cabe trazer a esse ponto de discussão a crítica de Evangelista e Triches (2014, p. 68) contida no item 3.4.3 sobre o “poder baseado na dedicação” atribuído pelo Estado aos professores, pressupondo um superprofessor, desconsiderando as questionáveis políticas públicas de formação e condições de trabalho.

Nesse mesmo sentido, recorre-se mais uma vez a Lawn (2001, p. 118), assim como no item 4.3, quando alerta para a manipulação da identidade dos professores pelo Estado, por meio de seus discursos, como método de gestão das mudanças que deseja realizar no sistema educacional. O que se assevera quando esses discursos são assumidos e reproduzidos pelos profissionais da educação e sociedade em geral, legitimando os mecanismos de reconhecimento da categoria profissional docente.

*Quando perguntavam: “Quem sabe fazer isso?” Eu ia lá e fazia. Depois pensei e disse: “Não vou mais me fazer de besta pra ninguém”. Porque a gente não é reconhecido. Isso não é reconhecido. Até a questão da contratação. Ah, vamos contratar fulano de tal que é um bom professor, eles nunca vão ver por esse lado, eles nunca vão te contratar pelo que tu é e faz. Isso é fato, isso pesa muito. Eu disse vou fazer o meu trabalho na minha sala de aula, só para os meus alunos verem. (Professora Experiente)*

Vale aqui trazer à memória os esclarecimentos de Tardif (2014), contidos na seção 3.4.1, sobre o trabalho codificado, que se dá na rotina estabelecida, por exemplo pelos currículos e pelos sistema de avaliação externa. Enquanto, o trabalho não-codificado diz respeito às subjetividades dos estudantes, dos professores, que em muitos casos não correspondem às expectativas educacionais oficiais.

Assim, compreende-se que a relação dialética entre o trabalho codificado e o trabalho não-codificado fundamenta as expressões das professoras sobre o reconhecimento do trabalho que desenvolvem. Onde, a partir da ausência de objetividade de sua avaliação profissional, somada à negação das subjetividades que imprimem caráter próprio ao seu trabalho, percebem a impessoalidade da sua relação de trabalho.

Ter o seu trabalho cada vez mais prescrito e se sentir um profissional prescindível servem, dentre outros propósitos, para introjetar no professor a desvalorização dos seus objetivos educacionais e do seu papel social, fixando seus interesses nos critérios preceituados de produtividade.

*Se a gente parar para pensar, a gente é uma arma poderosa. [...] Lógico que a gente queria que tudo andasse correto, casadinho, mas a gente sozinho ainda é uma potência (Professora Veterana 1)*

A identidade e o pertencimento são negociáveis e renováveis, elucida Bauman (2005, p. 17) no item 4.2 dessa tese, com dependência da decisão do indivíduo sobre os caminhos a seguir, a maneira de agir e a determinação de manter-se firme. No caso dos professores, manterem-se firme frente às pressões, barreiras e todos os intemperes que prejudicam o pleno exercício de seu ofício.

A recorrente necessidade de superação das dificuldades para o desenvolvimento do seu trabalho, quando não alcança picos de desânimo e desmotivação, é reconhecida pelo professor como uma qualidade admirável, o que não deixa de ser verdade. Contudo, esse potencial pode ser desvirtuado para a naturalização de sua condição ou para o enfrentamento individual dos seus dilemas. Condutas que reduz a efetiva transformação de sua realidade e lhe distância do senso de coletividade.

*Às vezes a gente deixa alguns problemas de lado para poder focar naquele, para poder focar em sala de aula, para poder levar um bom conteúdo para os alunos, pra mostrar que a gente tá feliz, pra deixar os alunos felizes e pra eles prestarem atenção (Professora Iniciante Sede 1)*

Palavras como dificuldades, barreiras e problemas, assim como cansaço e cansativo foram recorrentes nas falas das professoras, sempre seguidas de expressões de busca de superação. A profissão docente enquadra-se no trabalho sobre os outros, estabelecido por Dubet (2006, p. 17) como aquele que tem o intuito de transformar os outros, promovendo sua socialização. Nesse sentido, observa-se que as necessidades dos estudantes promovem o engajamento e compromisso dos professores, indo muito além de resultados métricos, alcançando aspectos relacionados à afetividade.

Conforme indicado no item 4.3, Arroyo (2013, p. 26) afirma que pelo trabalho docente estar entre a objetividade avaliativa e o interesse pelo direito dos estudantes à educação, os professores convivem com uma luta entre a identidade educadora e a identidade reducionista. Tensão exercida de um lado pela cobrança por resultados objetivos e do outro pela demanda gerada pelas carências dos estudantes.

*Mas professor, não é só professor, professor é esposa, dona de casa e mãe. É muito cansativo, mas é uma profissão linda, eu sou apaixonada, eu amo ser professor. Eu não saberia fazer outra coisa. [...] Sou apaixonada pelos meus alunos, sejam eles danados, sejam eles muito danados, sejam eles quietinhos (Professora Veterana 2)*

As problemáticas do trabalho feminino em nossa sociedade não deixam de também se fazerem presentes no trabalho docente, trazendo consigo os flagelos da misoginia, ainda que a categoria profissional docente seja massivamente formada por mulheres.

A presença do afeto nas relações profissionais dos docentes, uma constância para a maioria dos professores, se dá de forma mais acentuada e explícita quando essa docência é exercida por professoras. O que pode ser atribuído à memória coletiva da histórica entrada das mulheres no mundo do trabalho por meio da educação, considerada à época como uma extensão do trabalho doméstico e maternal.

Por essa razão, até hoje professoras sofrem com a pressão para serem exímias educadoras e cuidadoras, sendo criticadas ao demonstrarem dificuldades comuns à docência. Na verdade, não há nada mais determinante para uma relação docente afetiva do que a aproximação frequente com os estudantes, com interesse em reconhecer sua realidade e sensibilizando-se com suas carências e desejos.

Ainda nesse sentido, em decorrência do fenômeno da divisão social do trabalho, tratado no item 3.1, o trabalho produtivo foi valorizado em detrimento do trabalho improdutivo. No caso das professoras, suas diversas atividades profissionais somam-se ao cumprimento de tarefas e responsabilidades relacionadas aos outros papéis sociais que assumem, muitos desses tidos como improdutivo. Essa condição sobrecarrega e eleva a carga de trabalho das professoras em comparação com seus colegas de trabalho do sexo masculino, sem que isso gere algum reconhecimento e tratamento diferenciado.

Professores e professoras devem se recusar a reconhecer a feminização e a afetividade associadas ao trabalho docente como algo depreciativos. Antes de tudo podem e devem encará-las como fatores subjetivos que favorecem o engajamento educacional e social dos profissionais. Assim como, servem de inspiração a todos os profissionais envolvidos na educação contra as mazelas do gerencialismo objetivo e corruptivo da Nova Gestão Pública.

Com a análise desse núcleo de significação compreende-se a constituição da identidade docente a partir da relação dialética entre o reconhecimento do descrédito da profissão e o reconhecimento do seu potencial de superação e transformação. Destaca-se a afetividade como mediação desse processo de constituição, produto da composição histórica e social das relações interpessoais envolvidas na prática docente. E atesta-se o dilema dos professores frente à tensão entre a conformação sobre sua condição desfavorecida e a vontade de corresponder às demandas que os estudantes apresentam.

**5.4.2 Núcleo de Significação 2:** Formação e prática docente fatores determinantes, porém, negligenciados no processo de constituição da identidade docente - *“Um dos elementos que constrói a identidade é o conhecimento”*

Esse núcleo de significação se estabeleceu pela articulação de indicadores que trataram sobre a formação dos professores e suas experiências profissionais, expostos no Quadro 7. As professoras participantes da pesquisa manifestaram percepções sobre sua formação inicial e formações continuadas e sobre aspectos relacionados com a experiência profissional acumulada.

**Quadro 7 – Indicadores do Núcleo de Significação 2**

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>Indicador 3:</b> A experiência profissional no trabalho docente</p> <p><b>Ementa dos pré-indicadores:</b> Reconhecem que a identidade docente é um processo em construção. Demonstram insegurança quando da pouca experiência em sala de aula. Optam em atuar de acordo com suas referências de bons professores. Vivenciam situações extremas que lhes exigem uma intervenção profissional habilidosa. Acreditam que a postura do professor deve corresponder ao perfil dos estudantes. Assumem postura rígida para garantir o controle de situações. Posicionam-se, após anos de experiência, de forma mais firme na relação com seus superiores e pares.</p>                                                                          |
| <p><b>Indicador 8:</b> A formação inicial do professor para o trabalho docente</p> <p><b>Ementa dos pré-indicadores:</b> Valorizam o conhecimento como fonte de legitimação do trabalho dos professores. Admitem a necessidade de conhecer mais sobre os estudantes e os fatores que interferem no desenvolvimento escolar. Consideram haver um distanciamento entre a formação inicial e a realidade do trabalho docente. Compreendem que a aplicação dos conhecimentos adquiridos na formação inicial requer o comprometimento de todos os envolvidos.</p>                                                                                                                                                                                   |
| <p><b>Indicador 9:</b> A formação continuada do professor para o trabalho docente</p> <p><b>Ementa dos pré-indicadores:</b> Admitem a necessidade de manterem-se atualizados. Valorizam a formação continuada como forma de garantir sua atualização e integração com os pares. Reconhecem a formação continuada oferecida pela SEMED como limitada e até insuficiente. Avaliam muitos dos formadores como despreparados para o desenvolvimento das atividades propostas. Consideram que os conteúdos das formações continuadas não têm aderência às demandas de sala de aula e às carências dos professores. Participam da construção da política de formação continuada do município somente por meio de sugestões individuais de temas.</p> |

Fonte: Dados da pesquisa

A articulação por similaridade dos indicadores de formação inicial e formação continuada se deu por serem a base para o desenvolvimento do trabalho docente. Já o indicador de experiência profissional articulou-se por complementaridade, considerando que coloca as formações em prática, refletindo seu grau de domínio, e ainda oferece subsídios para o estabelecimento de outras capacitações.

Mesmo reconhecendo a importância da formação, as expressões das professoras sobre a formação inicial destacaram seu distanciamento da realidade do

trabalho docente. E quanto às formações continuadas suas expressões consideraram como desqualificada e nada propositiva para solução dos problemas.

Enfim, para as professoras ambas as formações contribuem pouco para a reversão do despreparo dos docentes no enfrentamento do cotidiano escolar. Condição agravada pela inexperiência profissional das professoras iniciantes e amenizada pelos anos de experiência das professoras veteranas e experiente.

*Eu ainda estou construindo [a identidade profissional]. [...] Eu sei o que eu não quero ser (Professora Iniciante Polo)*

*Eu simplesmente me assustei, eu não soube o que fazer, não tive reação para aquilo [crise de choro de uma estudante]. Quem me ajudou foi a educadora inclusiva da turma. [...] Eu acho que faltou meu preparo para isso, foi uma primeira situação e eu espero que se acontecer novamente, eu esteja preparada, porque a primeira vista foi um impacto pra mim (Professora Iniciante Sede 1)*

A complexidade intrínseca à prática profissional dos professores requer um preparo compatível, nem sempre alcançado na formação inicial, por mais que seu currículo seja repleto de atividades práticas. Assim, torna-se essencial que haja uma assessoria capacitada e próxima dos docentes iniciantes, para proporcionar-lhes o apoio e suprimento correspondentes à sua condição de profissional inexperiente.

Não é aceitável que o tratamento dado a um profissional veterano seja igual ao profissional inexperiente, sem que isso deixe de comprometer o desenvolvimento educacional dos estudantes. Observa-se que no plano de cargos e salário do município de Pinheiro, na seção que trata sobre estágio probatório há destaque quanto aos critérios que os professores serão avaliados (assiduidade; capacidade de iniciativa; produtividade; disciplina; responsabilidade e; eficiência e eficácia). Porém, não é citado qualquer tipo de acompanhamento e auxílio para sua adaptação (PINHEIRO, 2009).

Constata-se o interesse pela contratação de professores iniciantes pela ausência de um peso significativo do tempo de experiência como critério avaliativo e de desempate no Edital SEMED nº. 002/2023 referente ao processo seletivo para contratação temporária de professores (PINHEIRO, 2023). E, portanto, as escolas, a secretaria, enfim, a gestão educacional precisa atentar para os processos de ambientação e desenvolvimento dos novos entrantes, algo como programas de indução para professores iniciantes.

De acordo com e Marcelo e Vaillant (2017, p. 1227) a indução no ensino refere-se a uma fase de aprendizagem da profissão de docente ocorrida quando dúvidas, inseguranças e ansiedades, se acumulam e coexistem na prática de ensinar. Para os autores

os programas de indução são respostas institucionais aos professores iniciantes, que disponibiliza ambiente favorável ao seu crescimento e desenvolvimento, com um processo sistemático voltado ao suprimento de suas necessidades pessoais e profissionais.

*Nas minhas aulas é difícil eu não alcançar um resultado. [...] Eu não passo porque eu sou muito firme. [...] Às vezes eu entro em sala de aula, tem aluno que fica nervoso, tem medo. [...] Mas isso me livra de uma porção de situação, de aluno querer brincar, de aluno querer relaxar, aluno querendo acessar no celular, jogando game, Minecraft (Professora Veterana 1)*

*Eu me recuso a ministrar uma aula no calor, hoje em dia. Minha aula não vai render, eu não vou saber nem ensinar o aluno. Eu me instalei na sala do +Educação. Mas se fosse os outros, estaria de cabecinha baixa no calor dando aula (Professora Veterana 1)*

É notória a distância entre o posicionamento das professoras iniciantes e da professora experiente, regidas por contratos temporários, e das professoras veteranas, que são resguardadas por uma relação de trabalho estatutária. Os prejuízos dessa diferenciação para os professores, materializa os reflexos da “flexploração”, tratados por Bourdieu (1998, p. 49) e citados no item 3.2. Descrito pelo autor como um modo de dominação do capital sobre o trabalhador, fundado numa estrutura generalizada e permanentemente insegura, que os obriga à submissão de aceitar e até desejar sua exploração, sob pena de caírem na exclusão do mercado de trabalho.

A pesquisa realizada em Pinheiro-MA, destacada no item 5.1 dessa tese, projeta o agravamento dessa condição ao atestar a franca expansão da categoria “contratado por tempo de serviço” e a falta de previsão de concurso público para professor da educação básica.

*Na teoria é muito bom, mas só que na prática é mais difícil [...] Eu acho, assim, que para o professor aplicar uma teoria dessas [tratadas na academia], tem que haver colaboração do sistema, da escola e da família (Professora Iniciante Polo)*

A formação acadêmica, sejam seus fundamentos de base hegemônica ou progressista, tende a comprometer-se com um ideal de profissional docente que nem sempre demonstra aderência com as imposições da realidade concreta, enfrentada cotidianamente pelo professor.

Sobre esse aspecto pode-se recorrer à reflexão destacada no item 4.3, onde Arroyo (2013, p. 24) relembra que se o foco da educação é a disciplina, o referente da identidade do professor será o que se ensina, mas se o foco for o educando, ser educador é essencial. E continua ponderando, que a arte de educar nem sempre está contemplada

na formação do professor e, portanto, nem sempre faz parte da sua identidade profissional, o que gera insegurança ao ser requerida.

*Quando comecei não existia essa questão de planejamento, essa cobrança. Eu tive um tempo na formação aí fui pra sala de aula. Depois [com o passar dos anos] me deparei com uma situação muito nova. (Professora Veterana 1)*

As reformulações do trabalho docente trouxeram a necessidade do desenvolvimento de novas aptidões dos professores, assumindo o caráter flexível e volátil das competências profissionais, em detrimento da habilitação e autoridade oferecidas pelas qualificações profissionais.

Essa declaração corrobora com a afirmação de Dubar (2009), contida no item 4.2, sobre a nova noção de empregabilidade e a concepção de educação ao longo da vida, que trouxeram ao trabalhador a responsabilidade de organizar, desenvolver e manter atualizado seu portfólio de competências para ser recrutado. E ainda que as competências incorporadas ao sujeito durante seu percurso, aprendida em suas formações, são o que ele dispõe para venda ou aluguel a uma instituição que as desejar por algum tempo.

*Elas [as formações continuadas oferecidas pela SEMED Pinheiro-MA] estão suprimindo, digamos, a questão de se fazer conhecer os documentos normativos, a base, o documento maranhense e pinheirense, faz explanação sobre temas transversais. [...] Acredito que elas estão quebradas, porque só trazem o conhecimento, [...] não se coloca como trabalhar, atuar por alunos, dentro da sala de aula. (Professora Veterana)*

O anseio das professoras pela formação continuada é lhes preparar para lidar com as problemáticas correntes da prática profissional. Como objetiva a capacitação do tipo aperfeiçoamento, descrita no plano de cargos, carreira e remuneração dos professores municipais de Pinheiro: dotar o profissional do magistério de conhecimentos e técnicas referentes às distribuições que desempenha, mantendo-o permanentemente atualizado e preparando-o para a execução de tarefas mais complexas (PINHEIRO, 2009).

Porém, as professoras declararam que as formações que participam se mantêm num campo teórico-metodológico de base prescritiva, bastante comprometido com o gerencialismo aplicado ao sistema educacional. O que certamente contribui para a insegurança dos professores iniciantes e o isolamento dos veteranos e experientes.

Cabe aqui resgatar a análise de Lawn (2001, p. 118), descrita no item 4.3 dessa tese, sobre o caráter flexível da identidade docente assentar-se nos exames e conhecimentos (que pode ser lido como formações) a que são submetidos. Ele segue sua reflexão apontando que o potencial da identidade dos professores reflete ou simboliza o

sistema em vigor e sua manipulação possibilita melhor arquitetar mudanças, sempre que há sinal de descontrole da educação ou interesse em reestruturá-la.

*Quando a gente começa a trabalhar tem as formações. Quando tu encontra um formador que é da área, beleza! Mas quanto tu encontra um formador que não sabe nem pra que lado vai... [...] São profissionais competentes? não, às vezes, o vereador que indica ou é uma pessoa da confiança do prefeito.*  
(Professora Experiente)

O uso da formação continuada para fins comerciais vem aproximando empresas e pessoas interessadas em imiscuírem-se na política pública educacional, apresentando-se como especialistas em instruir e treinar professores para o desenvolvimento das diretrizes curriculares e avaliativas, que por serem formuladas por instâncias superiores são consideradas de transmissão direta.

A situação trazida pelas professoras que participaram da pesquisa retrata a exploração econômica da educação pública, que segundo estudo de Ball (2020, p.155), pontuado no item 3.3.2, é complexa, multifacetada e interrelacional, ocorrida por meio de formas diferenciadas de mediação para soluções políticas e melhorias das escolas, tendo destacada entre outras a formação continuada.

*Eu também concordo que acrescenta [as formações continuadas na identidade profissional], porque também nas formações existe a troca de experiências e diálogos entre os professores, cada um com sua experiência, cada um com sua história de vida, cada um com sua maneira de ensinar. [...] Eu posso acrescentar aquilo na minha vida, na minha realidade, na minha carreira profissional* (Professora Iniciante Polo)

Há um contraditório entre as repercussões das formações docente. Por um lado, serve como meio de conformação ao frustrar o professor, que se vê mergulhado em um contexto tão distante daquele prospectado pelas teorias educacionais. Por outro, promove uma revisão de posicionamento político, ao tornar-se uma lente de aumento, que facilita a percepção dos verdadeiros impeditivos de uma prática docente transformadora.

A análise do núcleo de significação sobre a formação e prática docente como fatores determinantes no processo de constituição da identidade docente exprime na articulação de seus indicadores por similaridade e complementaridade a conexão das partes para a composição de um todo, com a presença de mediações que dão o direcionamento dessa construção.

De forma concreta, observou-se distorções e negligências no desenvolvimento das formações e no acompanhamento do exercício da profissão, mais uma vez mediados por uma relação de trabalho insegura e dependente, que contribuem

para a desqualificação do trabalho dos professores, com reflexo na fragilidade da constituição da identidade profissional docente.

Ressalta-se o potencial de elucidação, conscientização e mobilização das formações dos professores, pelo que se destaca o risco da incorporação das pedagogias do aprender a aprender nos cursos de licenciatura e nas capacitações docentes. Tendo entre outras decorrências a desintelectualização da profissão, a partir da compreensão de Duarte (2010, p. 38), trazida no item 3.4.2, que essas pedagogias são centradas no conhecimento tácito e na desvalorização do conhecimento científico, teórico e acadêmico.

**5.4.3 Núcleo de Significação 3:** A constituição da identidade docente no contexto de subordinação as péssimas condições e a perda do controle e autonomia do trabalho, assegurada pela precária relação de trabalho - *“A gente reclama [das políticas públicas de remuneração e carreira], mas não adianta nada”*

Esse núcleo trata do contexto de subordinação dos professores, garantido pelas relações precarizadas de trabalho. As significações que deram origem ao núcleo foram extraídas do relato das professoras sobre as condições objetivas para a realização do seu trabalho, das ocorrências envolvendo o controle e a autonomia e das relações de trabalho vigentes. As quais foram organizadas em indicadores no Quadro 8.

#### **Quadro 8 – Indicadores do Núcleo de Significação 3**

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>Indicador 5:</b> As condições objetivas de realização do trabalho docente</p> <p><b>Ementa dos pré-indicadores:</b> Percebem condições de trabalho diferentes no mesmo sistema educacional. Desenvolvem seu trabalho mesmo sem as mínimas condições. Assumem custos para garantir a realização do seu trabalho. Têm suas reivindicações desconsideradas pelo sistema. Reconhecem a denúncia da falta de infraestrutura como única forma de atingir o poder público. Admitem o investimento público nas escolas, ainda que pontual e insuficiente.</p>                                                       |
| <p><b>Indicador 6:</b> O controle e a autonomia dos docentes sobre o seu trabalho</p> <p><b>Ementa dos pré-indicadores:</b> Seguem orientações contrárias e até distorcem resultados para atender demandas da SEMED. Não recusam a imposição repentina de atividades extras. Sofrem as consequências da quebra de rotina escolar, responsabilizando-se em amenizar seus impactos. Têm as atividades extras que idealizam limitadas pela burocracia e pela falta de estrutura ou recursos. Desestruturam seu planejamento para corresponder às exigências de avaliações e processos seletivos externos.</p>        |
| <p><b>Indicador 10:</b> As relações de trabalho que regem o ofício docente</p> <p><b>Ementa dos pré-indicadores:</b> Convivem com regimes de contratação desiguais entre profissionais que exercem o mesmo trabalho. Disputam reconhecimento com seus pares, tendo como argumentos depreciativos os poucos benefícios que a categoria dispõe. Submetem-se à baixa remuneração, admitindo potencializar sua exploração por um pequeno acréscimo. Não intervêm na política de contratação, remuneração e carreira. Ressentem-se da representação e assistência dos sindicatos, limitadas aos docentes efetivos.</p> |

Fonte: Dados da pesquisa

O critério de complementaridade do indicador “relações de trabalho que regem o ofício docente” na articulação com os demais indicadores desse núcleo deu-se por seu caráter mediador da submissão dos professores às precárias condições de trabalho apresentadas e à perda do controle e autonomia docente.

O comprometimento do trabalho por condições inadequadas, a fragilidade de controle e a perda de autonomia sobre o seu trabalho, em tempos de pressão por resultados, entre outros prejuízos, trazem aos professores estresse e desmotivação. A precariedade da relação de trabalho com seus contratantes, associada à falta de melhores perspectivas garantem a contenção de forças contrárias e aumenta a conformação, o que em última instância corrobora com a manutenção desse contexto.

*Nós tivemos um conselho de classe onde disseram para destacar os melhores alunos. Nós tivemos só dois alunos. A gente não culpa os alunos, em parte, porque são adolescentes, a gente não consegue controlar, às vezes o calor, o ar-condicionado bagunçou, às vezes porque não tem o lanche e às vezes porque são adolescentes e querem conversar. (Professora Veterana 2)*

*Eu comprei meu apagador, eu que comprei minha caneta, comprei tinta pra colocar no pincel. (Professora Iniciante Sede 1)*

A precariedade da infraestrutura repercute diretamente no desenvolvimento daqueles que necessitam das condições objetivas para realizarem suas atividades. Mesmo sendo uma condição vivida há muito tempo pelo professores da educação pública, sua superação para a realização das tarefas, não a faz supérflua ou a torna superestimada pelos seus denunciantes.

Nesse sentido, como foi apontado no item 4.2, Arroyo (2013, p. 27) ressalta que as tensões identitárias dos professores correspondem a movimentos históricos que reconfiguram a profissão. E lembra que as condições de trabalho docente nunca melhoraram o suficiente, pelo contrário, vêm ampliando sua dimensão com o agravamento das demandas sociais e pessoais dos educandos.

Concretamente, a partir de uma análise mais profunda, constata-se a existência de uma tensão entre a conformação compulsória às condições apresentadas e o enfrentamento das mais diversas e complexas demandas dos estudantes, que leva os professores a buscarem formas de suplantarem seus obstáculos.

*Elas [as formadoras] mostraram muita coisa, muitos recursos, mas quando chega dentro da escola, falta recurso. [...] O único recurso que nós temos hoje garantido na sala de aula, graças a Deus, é o livro didático. (Professora Experiente)*

*Eu dou graças a Deus que eu estou na minha área [...] Agradeço muito, porque eu tô numa escola que tem os recursos didáticos bons, [...] tem boa estrutura e participação dos pais também.* (Professora Iniciante Sede 2)

É comum serem encontradas distintas condições dos aparelhos escolares dentro do mesmo sistema educacional, o que propicia a dualidade entre escolas de referência, quase sempre centrais, detentora dos melhores profissionais, recursos, projetos e programas, e as demais escolas, a maioria localizada nas periferias, contando com professores inexperientes, menos exigentes e com recursos mínimos de funcionamento.

Observa-se que o interesse na manutenção dessa dualidade se dá pelas escolas de referência serem priorizadas no processo de avaliação externa e assim propiciarem o alcance dos resultados que o sistema precisa apresentar aos seus controladores. Por sua vez, os professores que convivem com essa dualidade tendem a ter dificuldade de reconhecer sua categoria profissional como única.

Segundo a interpretação de Lawn (2001, p. 128), descrita no item 4.3, a velocidade, complexidade e flexibilidade nas escolas estabeleceram uma série de identidades dos professores de acordo com seus papéis, tarefas e diferenciações. Modelos de escolarização, reflexos do poder de mercado, também ajustaram modelos diferenciados de trabalho do professor, emergindo novos níveis de ensino e gestão.

Para o referido autor, a escola converteu-se em lugar de fabricação de identidade, substituindo o antigo discurso oficial de alcance nacional. E segue afirmando que na escola básica o trabalho e a nova identidade do professor são continuamente monitorados, apresentados e mantidos.

*Minha coordenadora disse que eu não poderia deixar muitos alunos reprovados.* (Professora Iniciante Sede 2)

*Fico muito triste de ver criança que não sabe ler, que chega no fundamental, tá quase no ensino médio e vai passando, passando sem saber ler. [...] O sistema faz o professor passar [os estudantes com baixo rendimento]. Mesmo iniciando agora, essas são as coisas que eu vejo e que eu acho triste, muito triste.* (Professora Iniciante Polo)

Retirar a autonomia do professor sobre qualquer dos elementos do processo de ensino-aprendizagem é comprometer o que há de mais fundante no trabalho docente. A interferência no resultado da avaliação, elemento de culminância do processo, traz consequências ao sentido que o professor pode dar à sua prática profissional.

Assim como na seção 4.2 dessa tese, enuncia-se aqui o alerta de Arroyo (2013, p. 30) para a retomada conservadora de redução da identidade docente,

condicionando professores a meros transmissores de conteúdo, que pela manipulação política e mercadológica do seu trabalho promove sua conformação e controle.

*Assim como o professor não se recusa a dar aula, ele não se recusa a fazer um trabalho extra de um projeto que a secretaria traz. E assim outros trabalhos, todos a gente faz e dá conta.* (Professora Veterana 2)

*Quando a gente quer fazer uma aula diferenciada, eu acho engraçado que a direção da escola coloca um monte de dificuldade. Aí quando chega uma época dessa [de atividades extras], pode tudo.* (Professora Experiente)

Recorre-se novamente à origem subjetiva do trabalho não codificado, tratado por Tardif (2014, p. 41), para justificar sua ausência nos currículos e planejamentos regulares. Ou seja, por sua imprevisibilidade é compreensível que a materialização do trabalho não codificado ocorra em forma de atividades extras e, portanto, repentinas.

Porém, percebe-se que os professores se ressentem do desrespeito expresso pela frequência de imprevistos e pelo tratamento diferenciado entre a imposição das demandas súbitas de instâncias superiores (muitas vezes desconexas da necessidade dos estudantes) e o desprezo às atividades propostas pelos docentes (decorrentes de situações que emergem durante o processo de ensino).

*Os nossos alunos e os pais almejam a Fundação Bradesco ou o IFMA [escolas de ensino médio de referência na cidade]. E aí, a gente sofre o impacto [do trabalho não codificado], tem que acelerar o conteúdo. Modifica nossa metodologia, às vezes, a nossa estratégia, além de mais alguns conteúdos.* (Professora Veterana 1)

*Além de mudar a nossa metodologia, nossa estratégia [para seleção das escolas de ensino médio idealizadas pelos alunos e familiares do último ano do ensino fundamental], a gente recebe uma pressão, uma tensão.* (Professora Veterana 2)

A flexibilidade do planejamento é um atributo da prática do professor, estando sob sua responsabilidade fazer as devidas adaptações para retomar o controle de suas atividades, dando prosseguimento ao trabalho para o alcance dos objetivos traçados. Todavia, fatores da perda de autonomia e controle se apresentam por intervenções determinantes, de origem externa, que não se interessam pelos objetivos educacionais e não respeitam o percurso pedagógico de construção do conhecimento dos estudantes.

Com a difícil tarefa de fixar o foco no conteúdo para atender às diretrizes da política educacional baseada no *accountability* (avaliação, prestação de contas e responsabilização), elucida Arroyo (2013, p. 27), os professores são induzidos a atenuar a dimensão educativa de sua identidade profissional, abandonando os estudantes e suas

necessidades, dissimulando a realidade social desumanizante e suas forças condicionantes do processo de ensinar-aprender.

*Há uma diferenciação entre o contratado e o efetivo. [...] Alguns efetivo [professores concursados] não estão nem aí, são rígidos, chegam na sala se sentam, fecha a cara ou então copiam no quadro e vão se sentar e ninguém vê mais na sala. (Professora Experiente)*

*O nosso salário não é relativo com o que a gente merece. O dinheiro que vem para o efetivo vem para o contratado, só que a gente não recebe. E o mesmo trabalho que o efetivo faz, a gente [contratados] faz até melhor e trabalha muito mais do que eles. [...] Mas eu não vou abandonar, eu ainda acredito na educação. (Professora Experiente)*

Os diversos regimes de contratação temporária dos professores, precarizados pela flexibilização dos direitos trabalhistas e não cobertura pelos planos de cargos, carreira e remuneração instituíram uma concorrência entre os profissionais, que favorece a desagregação da categoria. Há um desgaste interno da relação dos professores, com troca de acusações, que dificultam as lutas que precisam ser travadas contra os que verdadeiramente se beneficiam com a precarização da profissão docente.

À vista disso, vale revisitar a reflexão de Bourdieu (1998, p. 120), aludida no item 3.2, onde esclarece que a precariedade afeta a todos que lhe são expostos, pois impede uma antecipação racional frente a um futuro incerto e um mínimo de esperança, condição essencial para revolta e movimentação coletiva contra o presente, por mais intolerável que pareça.

*O que eu vou ganhar pelo meu contrato, não é o suficiente, eu preciso ter uma outra forma para poder aumentar. Aí é isso que é a dobra, que a gente faz, para poder ganhar um pouquinho mais. (Professora Iniciante Sede 2)*

*Só que a dobra não é dobrada no dinheiro. Dobra o trabalho. O dinheiro é menos da metade e eles [SEMED Pinheiro-MA] dizem: quanto mais tu ganha, mais tem desconto. [...] Dessa vez [no ano de 2023], foram poucos contratos e ficou aparecendo dobras. (Professora Iniciante Polo)*

Como tratado pelas professoras, conforme o Edital SEMED nº. 002/2023 referente ao processo seletivo para contratação temporária de professores, a contratação foi exclusiva para uma jornada semanal de 20 horas (PINHEIRO, 2023). Em comparação com o Edital SEMED nº. 001/2021, que regeu contratações de mesma jornada, houve uma redução no número de vagas ofertadas (PINHEIRO, 2021). O que torna possível que a prática da “dobra” relatada tenha sido aplicada para otimizar as despesas no atendimento da demanda de professores do município.

A superexploração dos professores toma maior dimensão a cada nova relação precária de trabalho estabelecida, com submissão garantida pela redução da oferta de vagas de emprego e a proletarização da categoria profissional. Forma-se um círculo vicioso do qual não é possível dar fim sem que haja uma ruptura na superestrutura, que segundo a teoria marxista é precedida da mudança na infraestrutura, que, por sua vez, é determinada pelo modelo de produção.

Como dito em outros momentos dessa análise, as relações de trabalho no sistema de acumulação flexível do capital têm por essência a exploração e degradação do trabalhador. E, portanto, cabe aos profissionais submetidos estarem conscientes de sua condição, esclarecidos sobre outras possibilidades, dominando seu lastro de resistência e buscando formas coletivas de superação.

*Não, nessa aí a gente não tem [intervenção na política pública de remuneração e carreira], porque é realizada pelo prefeito, seu secretário e vereadores. [...] Eles não fazem concurso, começa essas dobras e ganham o triplo em cima. (Professora Veterana 1)*

*Nós [contratados] temos uma fala, nós e os professores efetivos. Já que tem o sindicato, vamos brigar por todo mundo, não só pelos efetivos. Falta essa vez, essa voz. (Professora Experiente)*

A crise do sistema sindical não deixa de alcançar os sindicatos dos professores, com destaque aos efeitos da flexibilização e terceirização das contratações dos profissionais sobre o processo de filiação. Como ressaltado no item 3.2, Santos e Jakoben (2020, p. 26) consideram o alto poder destrutivo desse fenômeno, por reduzir a representatividade e o poder de negociação dos trabalhadores.

O desencontro entre trabalhadores e instituições de intermediação se torna prejudicial para ambos e precisa ser resolvido o quanto antes. Bourdieu (1998, p. 130), como registrado no item 3.2, afirma que mesmo com a diferenciação dos empregados pelas diversas relações precarizadas de trabalho, entre si todos vivem sob a mesma ameaça exercida pelo desemprego.

Os agentes da função pública não estão isentos desses prejuízos. No item 4.2 dessa tese encontra-se a afirmação de Dubar (2009, p. 142) de que esses profissionais têm sua mobilidade não respeitada, direitos ameaçados, valores de progressão esvaídos e, sobretudo, desvalorização por seus superiores e clientes.

Os caminhos de resistência às perdas que a profissão docente vem acumulando, em especial a partir das reformas gerencialistas no poder público, perpassam

pelo reconhecimento da identidade profissional capaz de unir a categoria profissional docente, ainda que haja diversidade em suas relações de trabalho.

Dessa forma, constata-se na análise desse núcleo de significação um contexto depreciativo da identidade docente, quando da perda da autonomia dos professores sobre a organização e desenvolvimento do seu trabalho. E agravado por relações de trabalho injustas, asseguradas pela competitividade entre os trabalhadores inseridos no mercado de trabalho instável, que os mantêm receosos em caírem na condição de desemprego.

**5.4.4 Núcleo de Significação 4:** A decorrência do enfrentamento dos desafios da democratização do acesso à educação no processo de constituição da identidade docente - *“Vários colegas dizem: - Larguem esse menino de mão! Isso aí não tem jeito!”*

Esse núcleo foi composto das falas das professoras participantes da pesquisa, a respeito de três fenômenos do seu cotidiano escolar: a participação da família dos estudantes, a presença de estudantes considerados problemáticos e a inclusão de Pessoas com Deficiência (PCDs) nas turmas regulares, dispostos em indicadores no Quadro 9.

#### **Quadro 9 – Indicadores do Núcleo de Significação 4**

|                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|----------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Indicador 7:</b>  | A participação da família dos estudantes no trabalho docente                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|                      | <b>Ementa dos pré-indicadores:</b> Dispõem de maior contato com as famílias por meio virtual. Compreendem a indisciplina como consequência da falta de autoridade dos pais e fragilidade da educação familiar. Reconhecem a negligência dos pais sobre a vida escolar dos filhos. Identificam as carências das famílias como fator limitante do desenvolvimento dos estudantes.                                                                                                                    |
| <b>Indicador 11:</b> | O trabalho docente com estudantes indisciplinados, desmotivados e com dificuldade de aprendizagem                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|                      | <b>Ementa dos pré-indicadores:</b> Percebem a desvalorização pelos estudantes da oportunidade de acesso à educação. Compreendem a indisciplina como consequência da falta de autoridade dos pais e fragilidade da educação familiar. Estão incertas sobre a segregação dos “estudantes problemáticos”, para trato em grupo específico. Convivem com o risco de sofrerem violência na sala de aula. Acompanham o descaso sobre estudantes considerados irrecuperáveis.                              |
| <b>Indicador 13:</b> | O trabalho docente na inclusão de PCDs                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|                      | <b>Ementa dos pré-indicadores:</b> Concordam com a política de inclusão de PCDs nas turmas regulares. Consideram-se despreparadas para atuarem junto a PCDs. Estão se adaptando ao trabalho com PCDs, tendo a presença de professores auxiliares. Ressentem-se da ausência de infraestrutura e capacitação que permitam o trabalho adequado com PCDs. Têm dificuldade de lidar com as dúvidas e inseguranças dos demais estudantes e seus familiares sobre a inclusão de PCDs nas salas regulares. |

Fonte: Dados da pesquisa

Qualquer dos três indicadores tem grau de complexidade suficiente para uma vasta e aprofundada análise, não havendo espaço e tampouco intensão que sejam assim contemplados por essa tese. Porém, a ênfase dada a essas significações de fortes efeitos

sobre o trabalho dos professores, jamais poderia ser negligenciada por uma análise da constituição da identidade profissional docente.

Verificou-se que os três indicadores apontados se articulam por similaridade devido se configurarem como dilemas vivenciados pelas professoras em seu trabalho. Visto que, mesmo a relação com a família, a indisciplina dos estudantes e a inclusão de PCDs sendo fenômenos intrínsecos ao ambiente escolar e requerendo tratamento especial e especializado, não estão sendo assumidos da forma adequada pelo poder público. Porém, não deixam de apresentarem-se aos professores de forma compulsória.

*A realidade de quem mora no interior, para quem mora na cidade é diferente. [...] Hoje tem mais facilidade de estudar e as crianças não querem.* (Professora Iniciante Polo)

*Embora a formação seja para ajudar a gente, para ter ideias, para usar recursos, não prepara a gente para lidar com esses alunos problemáticos em sala de aula. [...] A gente tem que ir se adaptando com cada aluno. Eu acho que é isso que vai formando a nossa identidade como professor, como a gente vai lidando com essa problemática [estudantes problemáticos] em sala de aula.* (Professora Iniciante Sede 1)

A democratização de acesso à educação é tão incontestável quanto seu impacto sobre o cotidiano escolar precarizado e seu descompasso com as diretrizes gerencialistas da nova gestão pública. O que remete à ponderação de Dubet (2006, p. 65), enunciada no item 4.1, sobre as contradições que o programa institucional enfrenta no contexto educacional, em destaque pela concomitância do objetivo de promoção de todos com o objetivo de seleção dos melhores.

Dar acesso à educação para todos pressupõe abrir as escolas àqueles que antes não pertenciam ao universo da educação formal e, portanto, precisam ser assistidos de forma diferenciada para que possam efetivamente serem incluídos e, assim, usufruírem da igualdade que têm direito.

*Tem pais que às vezes solta o aluno na escola porque agora é o seu momento de paz* (Professora Iniciante Sede 1)

*A gente tem dificuldade de exercer o nosso perfil como profissional, devido a tudo isso que acontece com as famílias, pais que não têm autoridade com as crianças.* (Professora Veterana 1)

A parceria entre as instituições família e escola é essencial à educação, visto cada uma ter limitações e potencialidades que precisam ser reconhecidos por ambos para assim serem superadas ou otimizadas. Outrossim, valores e atitudes dessas instituições devem ser reforçados e coordenados, com alinhamento suficiente para não se tornarem paradoxos capazes de confundir e dificultar o desenvolvimento dos estudantes.

Uma via de reconhecimento da necessidade de articulação entre essas duas instituições parte da análise de Dubet (2006, p. 76) sobre a mudança do modelo de programa institucional para o modelo de políticas públicas. Onde o programa institucional tem caráter vertical e burocrático, que legitima por si só o trabalho sobre os outros. Enquanto a política pública pressupõe articulação entre os atores envolvidos, organização em rede, abertura ao entorno, com capacidade de adaptar-se para o alcance de objetivos mensuráveis e permanentemente revalidados.

*Facilita [recursos didáticos]? Beleza, facilita! Mas eu acredito que o que mais barra nosso trabalho na sala de aula é essa indisciplina, essa educação familiar que os alunos não têm. “N” problemas familiares, crianças abusadas, pálidas, pais traficantes, isso é uma questão que eu acho que é o que nos para como profissional. (Professora Veterana 1)*

A fragilidade da instituição família no cumprimento do papel de preceptora da formação moral e social do indivíduo, tem refletido na escola, em especial, no trabalho docente, que muitas vezes assume a responsabilidade primeira de construir valores e condutas básicas de autoestima, convívio social, respeito, entre outros elementos que precedem o processo de ensino-aprendizagem.

Mais uma vez recorre-se à análise de Dubet (2006, p. 89) sobre os desencantos gerados pela decadência do programa institucional, discorridos no item 4.1, principalmente no que se refere à redução da disciplina como técnica para preservação da ordem e controle de crises, anarquias e violências. Sob sua análise, os professores reconhecem a necessidade da disciplina, mas a considera desagradável, pela resistência dos estudantes em submeterem-se a ela. Assim, sem sua autoridade natural e sagrada, precisam fazer a disciplina se tornar justa, o que requer carisma pessoal, atrativo individual e uma permanente e cansativa justificação.

*Nós estamos com medo de trabalhar. Eu já trago esses alunos mais pra mim, pra evitar o falar alto e eu receber um soco. (Professora Veterana 2)*

*Eu estou começando agora, eu fico meio receosa de brigar com os alunos, falar alto, dizer não, pare com isso, tudo mais e ser chamada atenção por isso. [...] É tanto aluno problemático que tem lá na escola – porque lá acaba sendo assim, tem esse perfil – que o professor fica sobrecarregado. (Professora Iniciante Sede 1)*

O convívio com a violência é uma consequência dos distúrbios que a sociedade vem passando, com repercussão direta em suas instituições. Infelizmente a escola não está isenta disso, sendo divulgadas pela mídia várias ocorrências de violência

nas relações interpessoais ocorridas no ambiente escolar, das mais comuns até as mais escandalizantes e fatais.

Essa condição de insegurança, somada aos elementos debilitantes da política de valorização profissional docente, dificultam ainda mais o trabalho dos professores, gerando mais instabilidade e desarranjos físicos e mentais, levando-os a construírem uma imagem indesejada de sua profissão.

O alerta dado por Arroyo (2013, p. 27), registrado no item 4.3, sobre a urgência em trazer a função educativa para a identidade profissional docente, exige o olhar sobre os educandos e suas problemáticas. Não há mais como lidar com os estudantes somente por meio de lições, didáticas e ameaças de avaliações e reprovações. O autor ainda ressalta que exigências profissionais acirram as lutas por direitos, pois quando identidades se alargam, os direitos profissionais precisam ser ampliados.

*O que a gente vê nesses documentos [que normatizam a educação inclusiva] é um abismo entre a nossa realidade e o que tem que ser, conforme o que o papel diz. (Professora Veterana 2)*

*O certo é “nosso aluno” [estudante com deficiência], mas isso ainda é uma questão. Eu que tenho que me virar, tenho gasto-extra, porque eu tenho que comprar o material pra poder fazer recurso para ele. (Professora Iniciante Sede 1, que exerce uma “dobra” como educadora inclusiva)*

*Eu não atuo [na inclusão de estudantes com deficiência] porque eu não fui capacitada. Eu não recebi orientação nenhuma. [...] O meu formador, ele não capacita, ele não nos orienta a fazer um trabalho direcionado com esse aluno. (Professora Veterana 1)*

Não há entre os professores significativa opinião contrária à inclusão de pessoas com deficiência nas salas de aula, mas percebe-se algumas reticências considerando a falta de condições para o desenvolvimento do trabalho adequado. Como desdobramento, muitos professores concebem a inclusão de PCDs como mais um obstáculo a ser superado e alguns como uma atribuição a ser transferida para outros profissionais disponíveis na escola.

*Os nossos alunos não são preparados para receber esses outros alunos especiais. Nem nós não somos preparados. [...] Porque a formação, a gente sabe que não é aquela formação. Nem para nós que somos efetivos não tem essa formação específica. É muito difícil. Sem contar com a estrutura da escola. (Professora Veterana 2)*

De certo o professor é o profissional mais envolvido com a política de inclusão escolar das pessoas com deficiência. Assim como, pela complexidade desse trabalho, é inegável a urgência que lhe seja oportunizada capacitação adequada,

disponibilizando apoio multidisciplinar de profissionais da área da educação e da saúde, além de infraestrutura condizente com as necessidades desses estudantes.

Condição que pelo relato das professoras não está a contento, mesmo sendo contemplada no plano de cargos, carreiras e remuneração docente do município de Pinheiro, ao tratar sobre as categorias funcionais dos professores, a categoria inclusão escolar. Uma política que promove o direito de toda pessoa frequentar a escola, independente de suas condições físicas, mentais ou sociais e pressupõe:

- a) necessariamente, formação contínua de professores;
- b) uso de estratégias de ensino mais diversificadas e mais dinâmicas;
- c) perpassa os diversos níveis de escolarização;

d) oferecer Atendimento Educacional Especializado (AEE) para completar o ensino comum, em horário distinto daquele em que os alunos frequentam a escola comum. (PINHEIRO, 2009).

No Edital SEMED nº. 001/2021 e no Edital SEMED nº. 002/2023, referentes aos processos seletivos para contratação temporária de professores nos respectivos anos, foram selecionados respectivamente “tutores” e “educador inclusivo”, ambos com a função de acompanharem os PCDs em sala de aula. O que parece positivo, porém por não haver diferencial no pré-requisito para essas vagas, pondera-se a capacidade de uma atuação especializada. Considerando ainda as já relatadas falta de infraestrutura e de capacitação para o exercício de suas atribuições.

A inclusão dos PCDs sem o atendimento das necessidades especiais se torna uma agregação que pouco colabora para o desenvolvimento dos estudantes e que agrava as dificuldades enfrentadas pelos professores. Causando, entre outros efeitos, a rejeição em assumir o trabalho ou a total responsabilização por ele, que futuramente se tornará na culpabilização por não conseguir realizar um trabalho adequado.

As significações organizadas em indicadores, e esses articulados no núcleo de significação sobre os desafios da democratização do acesso à educação, evidenciam um dos fatores da decadência do programa institucional. Para Dubet (2006, p. 64), a decadência é atribuída à incapacidade ideológica do programa institucional superar ou reduzir as contradições latentes, como as retratadas nos indicadores desse núcleo.

Como indicado no item 4.1, Dubet (2006, p. 453) denuncia a falta de outra forma de organização social que supra tanto as pregressas como as novas demandas sociais. Mas indica que não há outra forma de legitimidade do trabalho sobre os outros (aqui referido como trabalho docente) que não esteja atrelada à democracia, à autonomia,

à participação dos envolvidos, ao ajuste à natureza dos problemas e, a partir daí a construção de instituições renovadas. Dessa forma, constata-se que esses elementos devem ser reconhecidos como basilares da luta dos professores e como categóricos da constituição de sua identidade profissional.

**5.4.5 Núcleo de Significação 5:** A constituição da identidade docente em meio à contraposição do isolamento profissional e da importância da coletividade, gerada pela modernização tecnológica e pressão sobre o trabalho dos professores - *“Não adianta você dizer que não vai dar conta, porque tem que dar [...] não pode se esconder atrás de um quadro negro, que hoje já é branco”*

Os indicadores que constituem esse núcleo, apresentados no Quadro 10, tratam da incorporação de novas tecnologias e das pressões por resultados, aspectos que estão reconfigurando o trabalho docente. Além do reconhecimento do senso de coletividade como fator de fortalecimento da categoria profissional dos professores.

#### **Quadro 10 – Indicadores do Núcleo de Significação 5**

**Indicador 12:** A modernização tecnológica do trabalho docente

**Ementa dos pré-indicadores:** Aceitam a incorporação de novas tecnologias no seu trabalho, pelo ganho de qualidade ao usarem recursos tecnológicos. Sabem da necessidade de manterem-se atualizadas. Assumem custos dos recursos tecnológicos individuais para o desenvolvimento do seu trabalho. Percebem o interesse comercial na modernização tecnológica do sistema de ensino. Acompanham a dificuldade de adaptação de colegas na incorporação da tecnologia. Ressentem-se do insuficiente investimento na modernização tecnológica das escolas. Criticam a desresponsabilização da SEMED em preparar os professores para a modernização tecnológica do ensino. Têm o ensino remoto realizado no período da pandemia Covid-19 como um dos maiores desafios enfrentados em sua carreira profissional até agora.

**Indicador 14:** Pressões do trabalho docente para o alcance de resultados

**Ementa dos pré-indicadores:** Responsabilizam-se pelo alcance de bons resultados pelos estudantes. Cobram de si mesmas os resultados projetados pelo sistema de ensino. São pressionadas a preparem os estudantes para terem êxito nas avaliações e seleções externas. Sentem-se sobrecarregadas com tantas demandas impostas. Convivem com as dificuldades do déficit de aprendizagem gerado pela pandemia Covid-19. Percebem a negligência de outros entes envolvidos na superação das dificuldades que impedem o alcance de bons resultados. Questionam a determinação do sucesso escolar se dar exclusivamente a partir dos resultados nas avaliações e seleções externas.

**Indicador 15:** A valorização da coletividade para benefício do trabalho docente

**Ementa dos pré-indicadores:** Reconhecem a importância da sindicalização para a defesa dos interesses de toda a categoria de professores, qualquer que seja a sua condição. Consideram que as capacitações precisam alcançar todos os professores sem discriminação. Admitem que a superação das dificuldades do trabalho docente não é possível em âmbito individual. Concebem a interação com seus pares como a maior fonte de desenvolvimento profissional, em especial pela oportunidade de expressão e troca de experiência.

Fonte: Dados da pesquisa

Com as diretrizes gerencialistas da nova gestão pública, a responsabilização, o individualismo e a competitividade passaram a fazer parte do ordenamento do trabalho docente. O que justifica a articulação por similaridade dos indicadores que tratam sobre “modernização tecnológica do trabalho docente” e “pressões para o alcance de resultados”. Já o indicador “senso de coletividade” articula-se em contraposição com eles, colocando em questão o ordenamento em vigor e indicando alternativas de conscientização, compartilhamento e mobilização da categoria profissional.

O isolamento profissional – potencializado pelas novas tecnologias, agravado pelo produtivismo e motivado pela meritocracia – dificulta a consolidação de ações coletivas entre os professores. Por sua vez, a pressão por resultados – sustentada pela competitividade e pela ameaça do desemprego – promove a conformação às precárias relações e condições de trabalho. E ambas consolidam a naturalização dos dilemas vivenciados no cotidiano escolar, que em sua maioria não tem meio de reversão por ações individuais, tornando ainda mais essencial a reconstrução do senso de coletividade.

*Eu acho que ela [a modernização tecnológica do trabalho docente] tá impregnada com a questão social, porque a sociedade em si tá se atualizando, querendo ou não, cada profissão tem que ir se adaptando a esse novo meio. [...] E o professor para chamar a atenção dos alunos tem que se atualizar. [...] Querendo ou não, o professor tem que estar ligado com a tecnologia, com o cotidiano do aluno, porque o aluno sempre tá recebendo várias informações e o professor tem que acompanhar. (Professora Iniciante Sede 1)*

Os professores sabem que a geração que está ocupando os bancos escolares são nativos digitais e, portanto, o processo ensino-aprendizagem não pode ficar alheio aos avanços das TICs. E que precisam preparar os estudantes para lidar de forma criteriosa com o volume de informações disponíveis na internet.

Cabe ressaltar a elucidação de Tardif (2014, p. 263), citada nesse trabalho no item 3.4.4, sobre exigências redobradas das tecnologias de interação educativa, considerando que nas tarefas do trabalho de especialistas das ciências humanas e sociais, como é o caso do trabalho docente, não há disponibilidade de saberes e recursos tecnológicos suficientes para o controle eficaz e instrumental da realidade.

Assim, é essencial a leitura consciente e crítica da incorporação das tecnologias de interação educativa, pois as técnicas de racionalização do trabalho docente vão de encontro ao contingenciamento, complexidade, singularidade e axiologias humanas. Ainda segundo Tardif (2014, p. 263), na docência a questão não é provocar mudanças causais num mundo objetivo, mas, no plano da motivação, desejos e significações, instigar a aprendizagem do outro.

*Uma equipe ia para dentro da sala, pra ver se você estava utilizando os novos recursos. Quer dizer, ainda tinha esse constrangimento. Quantas colegas nunca aprenderam a usar! (Professora Veterana 1)*

*Quem dera que todo mundo conseguisse se modernizar junto, mas a nossa realidade é outra. Como eu disse, todo mundo consegue, porém nós temos nossas limitações. [...] Porque eles querem modernizar todo mundo, mas não dão suporte, não fazem uma formação. (Professora Veterana 2)*

O discurso da modernização por meio da incorporação de novas tecnologias está presente nas diretrizes da nova gestão escolar e apresenta-se como forma de assegurar a qualidade da educação. Entretanto, em mais esse aspecto os devidos investimentos financeiros não são dispostos a contento para aquisição e manutenção dos equipamentos e serviços necessários, assim como para a realização das formações.

Assim, os professores assumem a responsabilidade de promover a modernização tecnológica do seu trabalho, no intuito de demonstrarem sua atualização e, consequente, manterem sua empregabilidade. Todavia, como tratado no item 4.2 por Bauman (2005, p. 90), a essência obsessiva e compulsiva da modernidade afasta os limites do que pode ser mudado e aperfeiçoado para o atendimento das necessidades e desejos dos seres humanos. O que para a constituição da identidade, faz o indivíduo nunca saber ao certo se assumiu a melhor ou a que pode lhe trazer maior satisfação, instituindo-se assim a experimentação infundável.

*Esse período que nós estávamos tendo aulas remotas, foi muito difícil para o professor, porque alguns alunos tinham celular, algumas famílias tinham celular, mas outras não. O professor era para ganhar dobrado. E olha que teve um momento que eles [SEMED Pinheiro-MA] queriam que o professor nem recebesse. Precisava escrever, dar aula para uma turma, ficar prestando atenção no outro grupo, precisava mandar atividade para casa dos alunos sem celular. (Professora Veterana 2)*

Os professores atestaram seu compromisso profissional ao garantir o funcionamento do sistema educacional brasileiro durante o período da Pandemia da Covid-19, contando para isso com a parceira das famílias dos estudantes, imposta pelo isolamento social. Assim, sem estrutura emocional e tampouco estrutura tecnológica suficiente, professores e familiares se desdobraram para não permitir que uma geração de crianças e adolescentes se dispersassem e atrasassem seu percurso escolar.

Não obstante a todo esse esforço, desde o retorno às aulas presenciais, os professores estão tendo que enfrentar bravamente o déficit de aprendizagem dos estudantes e os traumas emocionais gerados em todos durante a pandemia, circunstância ainda sem previsão de estabilidade.

Mesmo não havendo forma positiva de conceber a pandemia da Covid-19, é legítimo admitir que a busca pela manutenção das aulas fez avançar o uso de tecnologias no trabalho docente. Entretanto, na atual conjuntura de reformulação do trabalho dos professores é preciso atenção para que as tecnologias se tornem suas aliadas e não meios de expropriação do seu conhecimento e controle excessivo de suas atividades.

*O aluno não quer [estudar], vem de uma família que não tá nem aí e a direção cobra do professor, só falta matar a gente de verdade. [...] Eles [os estudantes] estão pouco se lixando. Não estão nem aí. Passa pelo sexto, sétimo e oitavo ano só brincando. Aí quando chega no nono ano, que já estão mais adolescentes e têm que dar uma virada na vida, querem jogar tudinho em cima da gente, cobrar o professor porque precisa de um resultado para esse aluno.* (Professora Veterana 1)

*Eu sigo meu livro? Ou eu sigo o outro? Porque, a direção vai te cobrar. Já temos a nossa meta, porém, ainda querem o resultado lá dos meninos na seleção da Fundação e do IFMA [escolas de ensino médio referência na cidade].* (Professora Veterana 1)

A centralidade no alcance das metas estabelecidas pelo sistema educacional limita a ação docente sobre as peculiaridades dos estudantes. Daí, sob pressão, em âmbito individual, decorrem atos imprudentes como ajustes e distorções dos resultados reais para corresponderem aos resultados esperados. Podendo ainda, serem assumidas posturas de repúdio e descompromisso com os objetivos educacionais do trabalho docente.

Como analisa Arroyo (2013, p. 31), em sendo os currículos por competência, a avaliação por resultados e os materiais didáticos conteudistas e praticistas, o foco nos educandos e o foco na matéria são concebidos pelos professores como opostos. E, assim, eles constroem a identidade educadora num clima de transgressão, numa saga solitária, sem nenhum apoio das políticas educativas, curriculares ou dos materiais didáticos.

Para o autor, como registrado no item 4.3, coletivamente professores desejam uma identidade profissional mais aberta, rica e enriquecedora, mais plural, de base profissional e existencial, que corresponda a condição docente-educadora. Geradora de clima propício a outras práticas, outras identidades, abrindo novas paisagens pedagógicas, educacionais e curriculares e reforçando a disputa do espaço das salas de aula.

*Nós [contratados] temos uma fala, nós e os professores efetivos. Já que tem o sindicato vamos brigar por todo mundo. Não só pelos efetivos, né? Falta essa vez, essa voz.* (Professora Experiente)

O declínio da filiação sindical desfavoreceu a mobilização da categoria profissional dos professores, rechaçando a forma individualizada de identidade de rede, voltada a realização de si, num contexto de competitividade, com enfrentamento de

incertezas e precariedades e tentativas de dar sentido à realidade vivenciada. Como citado no item 4.2, segundo Dubar (2009, p. 153), a identidade de rede, pelo seu reconhecimento temporário, atesta que a sociedade entrou numa crise identitária permanente.

Por outro lado, analisa-se que o ato educativo realizado pelo professor em sala de aula pode até ter um caráter individual, contudo, momentos prévios e posteriores têm caráter coletivo indispensável à qualidade educacional, desde o momento do planejamento até a avaliação geral, passando pela formação e tantos outros. E, portanto, há entre os professores a percepção da natureza profissional coletiva do trabalho docente.

Pela análise desse núcleo de significação, observou-se que a percepção da impossibilidade de enfrentamento individual dos dilemas da educação, associada às precárias e depreciativas condições e relações de trabalho, está dando início a um movimento de conscientização dos professores sobre a importância do reestabelecimento de uma única categoria profissional, com representatividade institucional. O que reforça a afirmação de Dubar (2009, p. 149) que o conflito é o momento de prova e oportunidade de construção do ator coletivo, com potencial de superação do isolamento inicial e de experiência nova rumo a uma identidade nova, ao mesmo tempo temporal e societária.

*As experiências faladas aqui [no grupo focal] ajudam muito as mais novas. [...]. Eu acho que é muito bom essa troca de experiência, é perfeita para quem está começando ou para quem está precisando melhorar alguma coisa. (Professora Iniciante Sede 1)*

*Na verdade, quando a gente tem [encontro com os pares] é só nas formações que ainda é muito pouco e é por componente curricular, a gente nem se encontra. (Professora Experiente)*

Foi notória a satisfação de todas as professoras em participarem da pesquisa, ocasião em que puderam expor e refletir sobre sua realidade, que ao ressoar nas demais participantes gerou um compartilhamento. Assim, percebeu-se que momentos de reunião presencial de professores, com espaços de falas, trocas de experiências e discussões sobre situações concretas, além de oportunidades de formação continuada, são reconhecidas pelos docentes como potenciais ações de conscientização e mobilização.

Portanto, vale atentar para que encontros de capacitação sejam melhor explorados, tanto pelas instituições formadoras compromissadas com a qualidade social dos sistemas de ensino, como pelas entidades de representação da categoria profissional docente. Sobretudo ao considerar que encontros promovidos por órgãos gestores da educação, em sua maioria se limitam à inculcação da política pública vigente e ao treinamento para a aplicação de suas diretrizes.

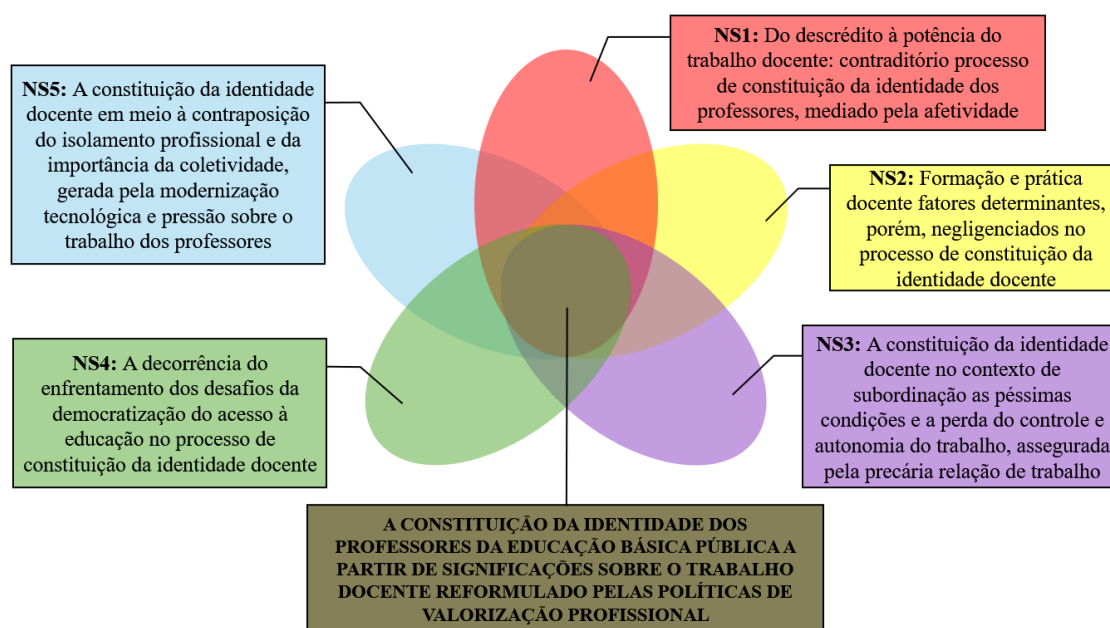
### 5.5 Análise internúcleos de significações sobre o trabalho docente constituintes da identidade dos professores da educação básica pública

Esta análise internúcleos se deu pela articulação dos cinco núcleos de significação sobre o trabalho docente produzidos a partir da pesquisa realizada com as professoras do ensino fundamental público anos finais do município de Pinheiro-MA. Como elucidado por Aguiar et al (2021, p. 12) significações são únicas, organizam e sintetizam experiências, afetos, modos de pensar e agir, que não podem ser compreendidas em si mesmas.

Como esclarecem os autores, ao mesmo tempo que são singulares as significações contam e expressam a dimensão subjetiva de um grupo sobre um tema, aqui um grupo de professoras sobre o tema trabalho docente. O que tornou possível à pesquisadora – num esforço analítico e interpretativo e considerando produções acadêmicas e teóricas da área – alcançar zonas de inteligibilidade sobre a constituição da identidade docente, a partir do trabalho docente reformulado pelas políticas públicas de valorização da profissão.

Assim, para melhor compreensão da estrutura de análise internúcleos aplicada recorreu-se ao diagrama apresentado na Figura 2.

**Figura 2** – Diagrama da análise internúcleos



Fonte: criação da pesquisadora

Inicialmente observa-se que não é a primeira vez na história da docência brasileira que os professores vivenciam a experiência de terem sua identidade profissional constituída a partir da conjuntura engendrada pelas determinações da política educacional em vigor. Podendo-se afirmar que a identidade profissional dos professores recebe influência direta do modelo de trabalho docente estabelecido de forma objetiva pelo ordenamento da política educacional.

Entretanto, a atuação docente nunca deixou de condizer à natureza transgressora da educação, registrada na história brasileira desde o período colonial, quando mestres missionários atuavam em defesa dos nativos. Nos anos 30 e 40 do século XX, ao assumirem o papel de reformistas liberais. Ao tornarem-se aguerridos da militância revolucionária, nos anos 50 e 60. Entre os anos 70 e 80, durante a ditadura militar, ao manterem-se em resistência, sofrendo inúmeras retaliações. E com a redemocratização, a partir da segunda metade dos anos 80, como reivindicadores da profissionalização e do estabelecimento de políticas de valorização profissional docente.

A leitura dos impactos das mais recentes reformas educacionais sobre o trabalho docente, a partir do estado da questão apresentado na seção 2 dessa tese, acrescida de estudos científicos sobre as categorias trabalho docente e identidade docente, respectivamente contidos na seção 3 e 4, deram sustentação teórica para a captação e análise das significações expressas pelas professoras participantes da pesquisa campo.

Como resultado destacaram-se as significações sobre o trabalho docente correlacionadas com os significados e sentidos dado aos temas: reconhecimento e autorreconhecimento; afetividade; formação inicial e continuada; condições objetivas; autonomia; relações de trabalho; desafios da democratização do acesso à educação; modernização tecnológica; pressões e; senso de coletividade.

Com a articulação de todos esses conhecimentos acumulados, constata-se que a reformulação do trabalho docente, delineada por políticas gerencialistas de valorização profissional – cunhadas em pressupostos neoliberais de desenvolvimento social e econômico (base dos governos pós-redemocratização) e promotores de crises identitárias nas mais diversas áreas – não demonstra interesse no fortalecimento de uma identidade profissional docente de caráter intelectual, autônoma, colegiada e progressista.

Por outro lado, conhecimentos e experiências emergentes da formação inicial e continuada e da prática docente cotidiana, como aqueles expressos nas significações constituintes dos núcleos já apresentados nessa análise, têm força suficiente para alcançar

a subjetividade dos professores e gerar desconfortos, conflitos, novas perspectivas e atitudes contrárias à ordem estabelecida.

O que revela definitivamente que a constituição da identidade profissional docente se dá num espaço de disputa, reflexo do embate entre projetos opostos de desenvolvimento da educação, um de caráter explorador e outro de propósito emancipatório. Sendo esse espaço assim reconhecido é essencial sua leitura e interpretação crítica, assumidas em especial pelos próprios professores, mas também pelas instituições formadoras e pelas entidades colegiadas.

Recentes diretrizes curriculares para os cursos de licenciatura supervalorizam a construção do conhecimento empírico em detrimento da reconstrução do conhecimento científico no processo de aprendizagem. Há ainda a aplicação em massa de metodologias alternativas de ensino, que aligeiram e facilitam o processo de formação. Exemplos de medidas que corroboram com a fragilidade do perfil intelectual da profissão docente, prevalecendo um perfil manual e técnico do ofício dos professores.

O desnivelamento da profissão de professor entre os polos estabelecidos pela divisão social do trabalho, trabalho intelectual e trabalho manual, esteja tendencioso para qualquer um deles, não deixa de ser prejudicial aos propósitos docente de desenvolvimento social de qualidade para todos. As significações captadas e articuladas no núcleo 2 revelam dilemas originários tanto do excesso de abstração acadêmica na formação inicial, como de formações continuadas instrumentais e pouco analíticas.

Por consequência, esse desnivelamento modifica de forma muito contundente a constituição da identidade profissional, especialmente no que diz respeito à capacidade crítica de leitura da realidade concreta, que repercute no posicionamento político e na postura profissional assumida.

A implementação vertical da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica associada ao Sistema de Avaliação Externa censitário e classificatório e outras avaliações paralelas passaram a determinar a organização do trabalho docente. E, para tanto, são utilizadas justificativas e propostas baseadas na otimização do processo ensino-aprendizagem para corresponder às exigências da sociedade moderna.

Numa relação inversamente proporcional, a cada avanço dessas políticas curriculares e avaliativas, a autonomia dos professores sobre a organização, desenvolvimento e avaliação de seu trabalho é reduzida. No núcleo 3 articularam-se várias significações sobre mudanças intempestivas e impostas às professoras, que

assumiam a total responsabilidade em ajustar seu planejamento e adaptar a execução de suas atividades.

Percebe-se que os professores estão contando com um lastro de liberdade profissional cada vez menor e quase sempre restrito ao espaço de sala de aula. Não deixando de serem vigiados e de receberem pressões sociais, exercidas pelos pares, estudantes e seus familiares, motivados por discursos oficiais e midiáticos sobre intensões docentes consideradas subversivas e prejudiciais à sociedade.

A flexibilização depreciativa das relações de trabalho e a precária condição para a realização do trabalho docente torna a profissão de professor um fardo indesejado, que se faz suportar principalmente pelas relações afetuosas estabelecidas no cotidiano escolar e pela pressão externa do desemprego.

Muitas das significações que constituíram os núcleos analisados expressam as péssimas condições objetivas e as precárias relações de trabalho. Porém, houve significações que trouxeram a afetividade, com ênfase na relação professor-estudantes, como mediadora das tensões do processo de constituição da identidade profissional.

Em alguns casos profissionais optam pelo isolamento como alternativa ao caos estabelecido, encontrando para isso incentivos nas estratégias gerenciais e nos recursos tecnológicos disponibilizados à educação. Todavia, ressalta-se que a constituição da identidade docente distante da natureza colaborativa da educação transformadora e da organização coletiva da categoria profissional obstaculiza ainda mais a resolução ou até mesmo a mitigação dos dilemas educacionais. Uma vez que impedem a compreensão e o alcance da raiz dos problemas, assim como, a articulação de movimentos reivindicatórios junto aos órgãos competentes.

Com a análise internúcleos observou-se em última instância que o grande desafio dos professores da educação básica no que se refere à identidade docente centra-se na busca por meios de constituição de uma identidade profissional que resguarde seu perfil intelectual, autônomo, colegiado e progressista, mantendo-se ainda correspondente ao caráter dinâmico da sociedade contemporânea.

Este desafio dos professores repercute numa atitude contrária à conformação a uma identidade reducionista e facilitadora de sua exploração, ainda que se reconheça o forte apelo e imposição das políticas públicas de valorização profissional. Haja vista que compromete os propósitos educacionais da prática profissional docente.

Para tanto, esta análise internúcleos sinaliza a emergência de movimentos no mínimo em três dimensões: individual, coletiva e institucional, sem relação de ordem ou

hierarquia entre elas. Na dimensão individual, verifica-se a necessidade dos professores assumirem a identidade profissional de intelectuais da educação, especialistas na prática docente e responsáveis pela organização, desenvolvimento e avaliação do seu trabalho.

Por sua vez, em dimensão coletiva, as organizações sindicais precisam atuar como representação social da categoria profissional docente, com abrangência definida a partir da identidade desses profissionais e não da circunstancial relação de trabalho em que estejam submetidos.

E na dimensão institucional, se requer das instituições formadoras o compromisso com a constituição de uma identidade profissional docente consonante com propósitos educacionais humanista de cunho progressista. E, por conseguinte, o desenvolvimento de uma educação crítica, fundamentada no conhecimento científico e na realidade concreta.

Ainda que esses movimentos não se configurem num ordenamento garantidor da melhoria das condições dos docentes e do seu reconhecimento social, por meio da análise proposta, percebe-se sua correspondência às demandas latentes da realidade concreta dos professores da educação básica brasileira.

Por fim, infere-se a partir dessa análise ser essencial que tais demandas sejam supridas no sentido de fortalecer a categoria profissional dos professores para o enfrentamento de um futuro que a cada dia se apresenta mais nefasto e desafiador, sob pena da retração do seu potencial de intervenção social.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como proposto, considera-se que o estudo apresentado revelou a relação existente entre a realidade do trabalho dos professores da educação básica pública brasileira e a constituição da sua identidade profissional docente. Trabalho esse remodelado pelas políticas públicas de valorização profissional docente (formação inicial e continuada, condições de trabalho, cargos, carreira e remuneração), determinadas pelas reformas educacionais, implementadas sob os princípios da nova gestão pública.

Seguindo a orientação da dialética materialista do método, para o estudo do objeto em movimento, com interesse pelo seu desenvolvimento em processo, considerou-se a interpretação de Frigotto (1997, p. 88) sobre a dialética como um atributo da realidade e não do pensamento, o que torna essencial o inventário crítico das diferentes e conflitantes concepções da realidade, por meio do resgate crítico da produção teórica ou do conhecimento já produzido.

Dessa forma, assim como planejado, foi produzido um referencial teórico capaz de subsidiar a análise da realidade pesquisada. Sendo, para tanto, sistematizados conhecimentos acerca das repercussões das políticas educacionais de valorização profissional dos professores sobre o trabalho docente, por meio do levantamento do estado dessa questão. Além de realizadas duas revisões bibliográficas para a compreensão dos fundamentos sócio-históricos da categoria trabalho docente e; para conhecimento sobre o complexo processo de constituição da categoria identidade profissional docente.

Ainda de acordo com as indicações do método, o trajeto entre a abstração e a concretude da leitura de uma realidade requer movimentos analíticos de fragmentação e desfragmentação, atentos à relação dialética entre as partes e a totalidade, que está permeada pelas contradições e mediações constituintes dessa relação.

Nessa ótica, a relação entre o trabalho docente reformulado pelas políticas públicas de valorização profissional e a constituição da identidade dos professores foi atestada pela análise da realidade de professoras da educação básica pública que atuam no interior do Maranhão. Para tanto, buscou-se nas suas expressões as significações sobre sua prática profissional, durante a realização de duas sessões de um grupo focal.

Tais significações articuladas sob critérios de similaridade, complementariedade e contraposição formularam cinco núcleos. O núcleo de significação 1 trouxe fatores que revelam contradição entre o descrédito e a potência do trabalho docente, mediada pela afetividade no processo de constituição da identidade dos

professores. Análise que leva a ser considerada como prerrogativa imprescindível para o reconhecimento do seu trabalho pelos outros, conhecer em profundidade os fundamentos, propósitos, critérios e meios com os quais eles desenvolvem sua avaliação. Assim como, torna essencial que a afetividade das relações educativas não seja admitida como fator de conformação, mas ao contrário como elemento de motivação à resistência aos impositivos de impessoalidade no trabalho docente e à extrema objetividade e produtividade na educação.

O núcleo de significação 2 colocou em evidência dois importantes momentos da profissão docente, sua formação e sua prática, e denunciou as consequências da negligência de ambos sobre a constituição da identidade profissional dos professores. Sobretudo, quando as instituições formadoras e os órgãos responsáveis pela oferta da educação básica não priorizam o comprometimento social e a realidade concreta. A análise incita em considerar urgente reconhecer a experiência profissional como agregadora de valor à atuação docente e a inexperiência como situação permanente, visto a frequente entrada de novos profissionais, requerendo para redução do seu impacto o acompanhamento e a formação em serviço.

O núcleo de significação 3 enunciou que as precárias relações de trabalho dos professores favorecem tanto a subordinação às péssimas condições para a sua atuação docente, como também a pouca resistência à perda do controle e autonomia sobre o seu trabalho. Pela análise, na perspectiva da transformação dessa realidade, considera-se que tais situações contribuem para que os professores mantenham incerta sua identidade profissional. O que em meio à diversidade de relações e condições gera desigualdades e estranhamentos entre os membros da mesma categoria, esmaecendo o necessário senso de coletividade em todos.

O núcleo de significação 4 evidenciou elementos complexos da democratização do acesso à educação executada por um sistema educacional deficitário, pelos quais as problemáticas enfrentadas cotidianamente pelos professores da educação básica foram intensificadas. Por sua análise, considera-se que os casos relacionados pelas professoras participantes da pesquisa à negligência familiar, aos problemas comportamentais e de aprendizagem de estudantes e ao atendimento de pessoas com deficiência, exemplificam o contraste existente entre as políticas de acesso à uma educação paliativa, meio de alívio às carências sociais e as políticas de seleção e treinamento dos melhores para o alcance dos objetivos de desenvolvimento

socioeconômico. Havendo de comum entre ambas as políticas somente a culpabilização e a responsabilização que acarretam aos professores.

O núcleo de significação 5 apresentou o isolamento profissional vivenciado pelos professores a partir da incorporação de recursos tecnológicos que prescrevem e gerenciam seu trabalho, assim como também pelo foco em corresponder às pressões para o alcance dos resultados preestabelecidos. Considerando-se, por sua análise, que na perspectiva individual o professor tende a reduzir seus propósitos àqueles correlatos aos critérios da avaliação do sistema educacional, que por sua vez estão atrelados a interesses economicista. Mas, quando se encontram em âmbito coletivo, os professores mormente assumem valores educacionais de cunho humanista e social sobre o seu trabalho.

Por meio da análise de cada um dos cinco núcleos pode-se confirmar a hipótese inicialmente traçada para essa pesquisa, pela qual acreditava-se que as atuais políticas públicas de valorização profissional impactam incisivamente na organização e desenvolvimento do trabalho dos professores, gerando um clima de instabilidade e incertezas que dificulta a percepção crítica da sua realidade e da constituição da sua identidade profissional.

Como orienta Frigotto (1997, p. 89), na elaboração da síntese proposta pelo materialismo histórico-dialético deverá aparecer o avanço sobre o conhecimento anterior, as questões pendentes e a própria redefinição das categorias, conceitos. E, compondo o ciclo da práxis, o conhecimento ampliado deverá permitir uma ação mais consequente e avançada, além de servir de base para uma nova ampliação.

Nesse sentido, a análise entre os núcleos de significação teve como intuito elucidar a questão problema da pesquisa: Como os professores da educação básica pública estão constituindo sua identidade profissional, considerando os determinantes das políticas de valorização profissional sobre o trabalho docente?

Nesse processo foi possível colocar luz sobre o desvirtuamento da identidade profissional docente, clarificando seu interesse em fragilizar o caráter intelectual, autônomo, colegiado e progressista da profissão, avessos aos propósitos mercantis e gerencialistas de uma educação capitalista de cunho neoliberal.

Assim, por se tratar de um fenômeno que compromete a qualidade educacional socialmente reconhecida, emergiu a preocupação em produzir algumas elucidações acerca da importância de haver um amplo esclarecimento sobre esse fenômeno e, portanto, feitas indicações da urgência de movimentos de resistência em âmbito individual, coletivo e institucional.

Em âmbito individual, diz respeito ao posicionamento dos professores como profissionais intelectuais, responsáveis pela organização, desenvolvimento e avaliação do seu trabalho. Por exemplo, resistindo ao máximo às imposições prescritas de caráter operacional, acompanhando o percurso dos educadores e reivindicando a efetivação das intervenções necessárias ao seu pleno desenvolvimento.

Em âmbito coletivo, cabendo aos órgãos colegiados e sindicais estender a abrangência de sua representatividade à identificação profissional docente e não à relação de trabalho formal. Por conseguinte, promovendo ações instrutivas e formativas que elucidem os professores sobre a sua condição e a força da coletividade para a superação.

E em âmbito institucional, referindo-se às instituições formadoras (inicial e continuada) e seu compromisso com a relação dialética entre o conhecimento científico e a realidade concreta dos professores, no sentido de contribuírem para a constituição de uma identidade profissional de cunho intelectual, autônomo, colegiado e progressista.

Pelas considerações feita até aqui, afirma-se o alcance do objetivo definido para essa pesquisa, analisar a constituição da identidade profissional dos professores do ensino fundamental da educação básica pública, considerando sua relação com as determinações das políticas públicas de valorização profissional sobre o trabalho.

Ainda assim, se faz necessário registrar algumas outras considerações relevantes sobre essa experiência. Registram-se algumas limitações que não deixaram de contribuir para a configuração final da tese, como o reduzido volume de produções nacionais sobre identidade profissional docente, assim como a indisponibilidade de traduções de algumas obras estrangeiras. Ainda que desafiadoras, essas limitações não comprometeram o resultado da pesquisa, visto o alto nível das produções selecionadas e o empenho em superar as dificuldades de pesquisar obras na língua original.

Uma outra limitação recorrente nas pesquisas da área de educação é a resistência dos professores em participar de pesquisas de campo. A estratégia aplicada para a superação dessa limitação foi demandar para a secretaria municipal de Pinheiro-MA uma quantidade maior do que a prevista e fazer contato direto com os professores indicados, o que possibilitou alcançar o número indicado no projeto de pesquisa.

Considera-se ter sido de fundamental importância para esse estudo a elaboração do estado da questão sobre o trabalho docente na educação básica pública brasileira remodelado pelas reformas educacionais. Essa relevância atribuída ao estado da questão se dá tanto pelo potencial de análise do contexto do objeto pesquisado, como pela oportunidade de reconhecimento da constituição de teses de doutorado. Vale ainda

ressaltar que pesquisas como o estado da questão oportunizam o usufruto de acervos epistemológicos legítimos e validados cientificamente, que muitas vezes se perdem nos repositórios das IES.

Considera-se, ainda, que a reflexão em grupo, proporcionada pela técnica aplicada (grupo focal), tenha gerado um diferencial nos resultados obtidos, uma vez que colocou dilemas cotidianos do trabalho docente, enfrentados individualmente pelas participantes, em perspectiva de coletividade. O que amplia a percepção e mitiga as consequências dos processos de responsabilização e culpabilização dos professores, facilitados pelo isolamento que a dinâmica escolar os submete.

Nesse sentido, em decorrência de todo o desenvolvimento dessa pesquisa considera-se importante a abertura de espaços coletivos de formação continuada que oportunizem a expressão verdadeira dos professores sobre os significados e sentidos que atribuem à sua prática profissional. Acreditando no seu efeito direto sobre a melhoria da compreensão sobre a realidade e do reconhecimento da força gerada pela coletividade.

Longe dessas formações se reduzirem a espaços de lamentações e injúrias ao sistema educacional, considera-se que uma vez havendo o reconhecimento comum de um dilema do trabalho docente, esse seja discutido a partir dos conhecimentos científicos disponíveis, com o compromisso de que em grupo seja exercitada a prospecção de movimentos de superação em âmbito individual, coletivo e institucional.

O procedimento de análise de dados por núcleo de significação apresentou-se como uma eficaz ferramenta de leitura da realidade concreta em que o objeto da pesquisa se dá, correspondendo aos princípios do materialismo histórico-dialético e à psicologia sócio-histórica, premissas de seus movimentos, etapas e orientação para construção das análises intra e internúcleos.

Por fim, reserva-se as últimas considerações para expressar a importância desse trabalho na formação da pesquisadora que o desenvolveu. Não houve um único procedimento realizado que não tenha agregado valor de cunho intelectual e moral, mesmo aqueles com menos ou mais dificuldades. O que certamente traz maior confiança e disposição para a continuidade do ofício de professora-pesquisadora.

Considera-se, também, que o processo de escrita da tese, intercalado pela construção individual, compartilhamento com a orientação e avaliação da banca, avultou o prazer sobre o esforço, necessário aos produtores de conhecimento científico sistematizado. Atribuição a ser intensificada na divulgação dos resultados dessa pesquisa por meio de livros e artigos científicos; palestras e cursos e; participação em eventos.

Enfim, considera-se ter sido realizado um trabalho enriquecedor, visto que sua elaboração trouxe à autora conhecimentos tão reveladores e elucidativos, como os que se espera receber todas as pessoas que acessem essa tese. Em especial, os professores da educação básica pública, pelos quais oportunamente se declara toda admiração e respeito, sentimentos que tomaram proporções ainda maiores após esse estudo.

## REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa; DOMICIANO, Cassia Alessandra. Novas formas de privatização da gestão educacional no Brasil: as corporações e o uso das plataformas digitais. **Revista Retratos da Escola**, v. 14, n. 30, p. 670-687, set./dez. 2020.

\_\_\_\_\_; VENCO, Selma. A corrosão da educação pública no Brasil: privatizações e precariedades. **Utopía y praxis latinoamericana: revista internacional de filosofía iberoamericana y teoría social**, v. 27, n. 96, p. 8, 2022.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sergio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 26, p. 222-245, 2006.

\_\_\_\_\_; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, v. 94, p. 299-322, 2013.

\_\_\_\_\_; SOARES, Júlio Ribeiro; MACHADO, Virgínia Campos. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de pesquisa**, v. 45, p. 56-75, 2015.

\_\_\_\_\_; ARANHA, Elvira Maria Godinho; SOARES, Júlio Ribeiro. Núcleos de significação: análise dialética das significações produzidas em grupo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 51, 2021.

ALMEIDA, Rosivaldo Pereira de. **Armadilhas no Labirinto: Escolarização e Trabalho Docente Desafiados pelo Pacto da Educação em Goiás**. 03/07/2018. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal de Goiás.

ALVES, Fadyla Kessia Rocha de Araujo. **Desafios da Valorização dos Professores da Educação Básica da Rede Pública Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte: Carreira E Remuneração (2009–2015)**. 19/01/2017. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

ALVIM, Aymoré de Castro. **O lugar de Pinheiro: reconhecendo a história**. São Luís: Grau Gráfica e Editora, 2016.

ANDERSON, Gary. Privatizando subjetividades: como a nova gestão pública (NGP) está criando o “novo” profissional da educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - editada pela ANPAE, v. 33, n. 3, p. 593-626, 2017.

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação**. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

ANFOPE (Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação). **Documento Final do XX Encontro Nacional da ANFOPE – 2021**. “Política de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação: Resistências propositivas à BNC da Formação inicial e continuada”. 2021.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 11. ed. São Paulo: Cortez. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2006.

\_\_\_\_\_. **O privilégio da Servidão:** o novo proletariado de serviços na era digital. 2.ed. São Paulo, SP: Boitempo, 2020.

ARAUJO, Samara Carla Lopes Guerra de. **Trabalho Docente, Infância e Políticas de Alfabetização e de Avaliação:** um Estudo Sobre Identidade das Professoras de 1º Ciclo de Belo Horizonte. 19/02/2019. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal de Minas Gerais.

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa.** 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

\_\_\_\_\_. **Outros sujeitos, outras pedagogias.** 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BACCIN, Eclea Vanessa Caneiro. **Reconhecimento de Saberes e Competências no Ensino Básico Técnico e Tecnológico:** impactos sobre a carreira e o trabalho docente. 09/03/2018. Doutorado em Educação. Instituição: Univ. Federal de Santa Catarina.

BALL, Stephen J. **Educação Global S.A:** novas redes políticas e o imaginário neoliberal. 23. Ed. Ponta Grossa: UEPG, 2020.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade:** entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BORGES, Edna Martins. **Avaliações em larga escala no contexto escolar:** percepção de diretores escolares da rede estadual de ensino de Minas Gerais. 26/02/2016. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Univ. Federal de Minas Gerais.

BOURDIEU, Pierre. **Contrafogos:** táticas para enfrentar a invasão neoliberal. Tradução Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1998.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista:** a degradação do trabalho no século XX. 3ª ed. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1987.

BRITO, Vera Lúcia Ferreira Alves de. A remuneração dos profissionais da educação e os desafios atuais. In: **Trabalho na Educação Básica:** a condição docente em sete estados brasileiros. OLIVEIRA, Dalila. VIEIRA, Livia (Orgs.). Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

CARDOSO, Solange. **As Vivências do/no Trabalho Docente na Educação Infantil:** Ciclo de Vida Profissional. 27/07/2020. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade de Brasília.

CARDOZO, Maria José Pires Barros. A produção flexível e a formação do trabalhador: o modelo da competência e o discurso de empregabilidade. In: **Trabalho, capital mundial e formação dos trabalhadores.** Fortaleza: Ed. Senac; Edições UFC, 2008.

CASAGRANDE, Ana Lara. **Gestão Pública da Educação Paulista: A Carreira Docente e o Novo Ensino Médio**. 15/08/2016. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho (Rio Claro).

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Gerencialismo e Educação: estratégias de controle e regulação da gestão escolar. In: CABRAL NETO, Antônio (Org. et al). **Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais**. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

CGU (Controladoria Geral da União). **Benefícios ao cidadão na localidade: Comparativo de Programas de transferência de renda direta ao cidadão nas localidades**. Portal da Transparência. Acesso em: 11/06/2023. Disponível em: <<https://portaldatransparencia.gov.br/localidades/2108603-pinheiro?ano=2022>>

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. In: **Revista da FAEEBA–Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, 2008.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

COSTA, Elen de Fatima Lago Barros. **Trabalho e Carreira Docente nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. 22/02/2016. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos.

COSTA, Maria Da Conceição dos Santos. **Trabalho e Formação Docente em Educação Física na Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Belém/PA**. 22/05/2017. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal do Pará.

CRUZ, Amalia Catharina Santos. MARX, Karl. A Chamada Acumulação Primitiva. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 8, n. 2, p. 197-200, 2016.

DE JESUS, Denise Meyrelles. Integridade na coleta, na produção e na análise de dados. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e pesquisa em Educação: subsídios**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019.133 p.; v.1

DEMORI, Mauricio. **História de vida e profissão docente: experiências formadoras e a constituição das identidades em contexto das reformas educacionais**. 15/12/2016. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Campinas.

DUARTE, Newton. O Debate Contemporâneo das teorias pedagógicas. In: **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. Lígia Márcia Martins, Newton Duarte (orgs.). São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

DUBAR, Claude. **A crise das identidades: a interpretação de uma mutação**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

DUBET, François. **El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado**. Ed Gedisa. Barcelona, Espanha: 2006.

ENGELS, Friedrich. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. Manuscrito de 1876. Edição Ridendo Castigat Mores. Versão Digital RocketEdition. 1999.

EVANGELISTA, Olinda. SHIROMA, Eneida Oto. Educação para o alívio da pobreza: novo tópico na agenda global. In: **Revista de Educação PUC-Campinas**, n. 20, p. 43-54, junho 2006.

\_\_\_\_\_. TRICHES, Jocemara. Professor: a profissão que pode mudar um país? In: **O que revelam os slogans na política educacional**. EVANGELISTA, Olinda (Org.). 1 ed. - Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2014.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 11. ed. São Paulo: Editora Olho D'água, 2002.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 1ª. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

\_\_\_\_\_. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. In: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: **Metodologia da pesquisa educacional**. Org. Ivani Fazenda. 1ª Ed. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. **Revista Trabalho Necessário**, v. 13, n. 20, 2015.

GARCIA, Maria Manuela Alves, Identidade 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

\_\_\_\_\_; HYPÓLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 31, p. 45-56, 2005.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Ed. Líber Livro, 2005.

GEP Formação e Trabalho Docente. **Relatório Técnico da Pesquisa sobre o Trabalho Docente na Educação Básica no Município de Pinheiro-Ma**. Repositório Institucional da UFMA. Pinheiro, 2019. Disponível em <<https://repositorio.ufma.br/jspui/handle/123456789/955>>. 147p.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 17ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008a.

\_\_\_\_\_. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Edições Loyola, 2008b.

HIRATA, Helena. KERGOAT, Danièle. A nova configuração da divisão sexual do trabalho. **Caderno de Pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 595-609, set./dez. 2007.

HOBSBAWM, Eric. **A era do capital: 1848-1875**. Editora paz e Terra, 2015.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. Trabalho docente na educação básica no Brasil: as condições de trabalho. In: **Trabalho na Educação Básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. OLIVEIRA, Dalila. VIEIRA, Livia (Orgs.). Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Panorama Pinheiro Maranhão. In: **Cidades@: Sistema agregador de informações sobre os municípios e estados do Brasil**. Acesso em: 11/06/2023. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/pinheiro/panorama>>.

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). Resultados Finais (redes estaduais e municipais) – DOU Anexo II. In: **Censo Escolar 2022**. INEP. Acesso em: 11/06/2023. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>>.

JARDIM, Karolina da Silva Miranda. **O Trabalho Docente na Rede Estadual de Ensino no Estado de São Paulo**. 22/02/2016. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Campinas.

LAWN, Martin. Os professores e a fabricação de identidades. **Currículo sem fronteiras**, v. 1, n. 2, pág. 117-130, 2001.

LUZ, Silvia Leticia de Oliveira da. **Sindicalismo e Educação no Estado do Pará: As Repercussões da Luta Sindical sobre o Trabalho Docente**. 24/05/2017. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal do Pará.

MARCELO, Carlos; VAILLANT, Denise. Políticas e programas de indução na docência na América Latina. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1224-1249, 2017.

MARX, Karl. **O capital - Crítica da economia política**. Editora Nova Cultural Ltda. São Paulo: 1996.

MARTINS, André Silva. A Educação Básica no Século XXI: o projeto do organismo" Todos pela Educação". **Práxis Educativa**, v. 4, n. 1, p. 21-28, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14ª Edição. São Paulo: Hucitec, 2014.

MISSAKI, Andressa Christina Trevizan. **Os planos de carreira docente em São Paulo: configurações do ensino público nas diferentes esferas administrativas**. 01/07/2020. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade de São Paulo.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. 1a. ed. revista - São Paulo: Boitempo, 2011.

MOLSTAD, Christina Elde. PETTERSSON, Daniel. PROIZ, Tine S. Infusão Suave: a construção dos “professores” no âmbito do Pisa. In: **Política educacionais e a reestruturação da profissão do educador: perspectivas globais e comparativas**. OLIVEIRA, Dalila et al (Orgs.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

MOREIRA, Simone Costa. **Efeito do Território Periférico no Trabalho Escolar: análise de duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**. 30/11/2017. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria; THERRIEN, Jacques. O estado da questão: aportes teórico-metodológicos e relatos de sua produção em trabalhos científicos. **Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto**. Fortaleza: EdUECE, v. 20101, p. 33-51, 2010

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Reestruturação do Trabalho Docente: precarização e flexibilização**. Educação e Sociedade. Campinas, vol. 5, n. 89, p. 1127-144. Set./Dez. 2004.

\_\_\_\_\_. PEREIRA JÚNIOR, Edmilson Antônio. VIEIRA, Livia Maria Fraga. DUARTE, Adriana Maria Cancela. SILVA, Ana Maria Clementino Jesus e. DUARTE, Alexandre William Barbosa. JORGE, Tiago Antônio. **Indicadores do Trabalho Docente na Educação Básica**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2017.

\_\_\_\_\_. A profissão docente no contexto da Nova Gestão Pública no Brasil. In: **Política educacionais e a reestruturação da profissão do educador: perspectivas globais e comparativas**. OLIVEIRA, Dalila et al (Orgs.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

\_\_\_\_\_. PEREIRA JÚNIOR, Edmilson. Desafios para ensinar em tempos de pandemia: as condições de trabalho docente. In: **A Devastação do trabalho: a classe do labor na crise da pandemia**. OLIVEIRA, Dalila Andrade. POCHMANN, Marcio (Orgs.). 1. ed. Brasília: Gráfica e Editora Positiva: CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação e Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente, 2020.

OLIVEIRA, Lucimara Domingues de. **Transformar para conformar: o profissionalismo docente e as normativas estatais para a rede de ensino paulista (1995-2014)**. 04/08/2017. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade de São Paulo.

PEREIRA JÚNIOR, Edmilson Antônio. **Condições de Trabalho Docente nas Escolas de Educação Básica no Brasil: Uma Análise Quantitativa**. 06/03/2017. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Minas Gerais.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel. O público e o privado na educação - Projetos em disputa?. **Retratos da Escola**, v. 9, n. 17, 2015.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul editora, 2000.

PINHEIRO. Lei nº. 2.528/2009 de 28 de dezembro de 2009. **Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica Pública, do Município de Pinheiro, Estado do Maranhão.** Registrado e Publicado na Secretaria Extraordinária de Governo em 28/12/2009.

PINHEIRO. Edital SEMED nº 001/2021 de 21 de março de 2021. **Processo seletivo simplificado de análise curricular e redação para provimento de vagas e formação de cadastro de reserva na forma de contratação temporária de professores da rede municipal de ensino de Pinheiro.** Disponível em: < <https://pinheiro.ma.gov.br/concursos-e-editais/>>. Acesso em: 21 jun. 2023.

PINHEIRO. Edital SEMED nº 002/2023 de 27 de janeiro de 2023. **Processo seletivo simplificado de análise curricular e redação para provimento de vagas e formação de cadastro de reserva na forma de contratação temporária de professores da rede municipal de ensino de Pinheiro.** Disponível em: < <https://pinheiro.ma.gov.br/concursos-e-editais/>>. Acesso em: 21 jun. 2023.

POCHMANN, Márcio. Os trabalhadores na regressão neoliberal. In: **A Devastação do trabalho: a classe do labor na crise da pandemia** / organização Dalila Andrade Oliveira, Marcio Pochmann. - 1. ed. Brasília: Gráfica e Editora Positiva: CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação e Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente, 2020.

ROSTIROLA, Camila Regina. **Efeitos dos Dispositivos de Avaliação, Prestação de Contas e Responsabilização (Accountability) sobre Escolas Públicas de Ensino Médio:** Um Estudo da Rede Estadual de Pernambuco. 19/05/2020. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal do Paraná.

SANTOS, Artur Henrique. JAKOBSEN, Kjeld. O trabalho nas atuais transformações da globalização capitalista. In: **A Devastação do trabalho: a classe do labor na crise da pandemia** / Dalila Andrade Oliveira, Marcio Pochmann (Org.). 1. ed. Brasília: Gráfica e Editora Positiva: CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação e Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente, 2020.

SAVIANI, Dermeval. Transformações do Capitalismo, do Mundo do Trabalho e da Educação. In: LOMBARDI, José Claudinei. SAVIANI, Dermeval, SANFELICE, José Luis (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação.** 3. ed. Campina, SP: Autores Associados, 2005.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SHIROMA, Eneida Oto. CUNHA, Thais Marcelino. Os professores na agenda do banco mundial para a próxima década. In: **Didática e Currículo:** impactos dos organismos internacionais na escola e no trabalho docente. LIBÂNEO, José Carlos. SUANNO, Marilza. ROSA, Sandra Vaéria (Org.). Goiânia: Editora Espaço Acadêmico; CEPED publicações, 2016.

SILVA, Amanda Moreira Sa. **Dimensões da precarização do trabalho docente no século XXI: o precariado professoral e o professorado estável-formal sob a lógica privatista empresarial nas redes públicas.** 12/12/2018. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio de Janeiro.  
 SOARES NETO, Joaquim José et al. Uma escala para medir a infraestrutura escolar. In: **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 24, n. 54, p. 78-99, São Paulo: 2013.

SOUSA, Adriana e Silva. **As Condições de Trabalho de Professores do Ensino Médio em Escolas Públicas Estaduais da Cidade De Teresina – PI.** 23/02/2018. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

SOUZA, Jamerson Murillo Anunciação de. Estado e sociedade civil no pensamento de Marx. **Serviço Social & Sociedade**, n. 101, p. 25-39, São Paulo: 2010.

SOUZA, Michele Borges de. **A Política de Valorização docente na Rede Pública de Ensino do Estado do Pará (2007-2016): o caso PARFOR.** 30/10/2017. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal do Pará.

TARDIF, Maurice. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TONELO, Iuri. As formas da crise do capital em Karl Marx. **VIII Colóquio MARXENGELS da Unicamp**, Campinas-SP, v. 1, n. 1, 2015.

VOLSI, Maria Eunice Franca. **As Políticas de Valorização de Professores da Educação Básica no Brasil Pós-Constituição Federal de 1988.** 09/03/2016. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Maringá.

ZANARDINI, João Batista. Considerações sobre o papel da educação eficiente como estratégia para o alívio da pobreza. In: EVANGELISTA, Olinda (Org.). **O que revelam os slogans na política educacional.** Junqueira&Marin Editores, 2014.

ZEN, Rosane Toebe. **Implicações da Prova Brasil no Trabalho de Professores da Rede de Ensino de Cascavel-PR: contradições entre as exigências das avaliações em larga escala e o currículo municipal.** 27/08/2018. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos.

## APÊNDICE I

### Anuência do campo empírico - SEMED-Pinheiro



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
FUNDAÇÃO instituída pela Lei nº 5.152 de 21/10/1966  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO



Ofício nº001/2022 PPGE/UFMA

São Luís, 03 de janeiro de 2022.

#### CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

Ao

Ilmo Sr. Augusto César Miranda Rodrigues  
Secretário Municipal de Educação de Pinheiro - MA

Solicitamos autorização institucional para a realização da pesquisa intitulada: A IDENTIDADE DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA, FRENTE ÀS REFORMAS EDUCACIONAIS NEOLIBERAIS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE, a ser realizada com os professores da Secretaria Municipal de Educação, deste município e coordenada pela pesquisadora Francilene do Rosário de Matos, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal do Maranhão, sob a orientação da professora doutora Maria Alice Melo. A investigação tem como objetivo principal analisar a relação de consequência entre as reformas educacionais neoliberais nas políticas de valorização profissional docente e a construção da identidade profissional dos professores da educação básica pública brasileira.

A pesquisa utilizará para a propositura investigativa a coleta de dados através da realização de grupos focais e entrevistas semiestruturada, respeitando o rigor ético e científico, pautado no respeito, no reconhecimento, autonomia e proteção dos sujeitos envolvidos, prezando pela honestidade, transparência e responsabilidade social.

Ao mesmo tempo, solicitamos a autorização para que o nome desta instituição possa constar no relatório final, bem como em publicações futuras, sob a forma de tese e artigo científico. Asseguramos que os dados coletados nesta instituição serão utilizados tão somente para a realização deste estudo e mantidos em sigilo absoluto, conforme determina o item III.2 "i" da Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS/MS) nº 466, de 12 de dezembro de 2012.

Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho desta Secretaria, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Para tanto, confirme abaixo o aceite ou não da solicitação em pauta. E em seguida, assine-o para efeito de legitimação desse documento.

☒ Concordo com a solicitação ☐ Não concordo com a solicitação

Prof. Augusto César Miranda Rodrigues  
Secretário Municipal de Educação de Pinheiro

*Augusto César Miranda Rodrigues*  
Secretário Municipal de Educação

*Lucinete Marques Lima*

Profª Drª Lucinete Marques Lima  
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

**APÊNDICE II**  
**Grupo Focal - Questionário de Sondagem**

**1) Faixa Etária**

- ☐ menos de 20 anos    ☐ 20 a 29 anos    ☐ 30 a 39 anos  
☐ 40 a 49 anos    ☐ 50 a 59 anos    ☐ 60 a 69 anos  
☐ 70 a 79 anos

**2) Sexo:**

- ☐ Feminino    ☐ Masculino    ☐ Outro \_\_\_\_\_

**3) Maior nível de formação**

- ☐ Médio    ☐ Graduação    ☐ Especialização    ☐ Mestrado    ☐ Doutorado

**4) Anos do Ensino Fundamental que atua com docente:**

- ☐ 6º ano    ☐ 7º ano    ☐ 8º ano    ☐ 9º ano

**5) Disciplina(s)/Componente(s) Curricular(es) que ministra:**

---

---

**6) Relação de trabalho com a SEMED-Pinheiro:**

- ☐ efetivo/concursado    ☐ temporário/contratado  
☐ Outro \_\_\_\_\_

**7) Área de atuação (Sede ou Polo):**

- ☐ Sede    ☐ Polo    ☐ Outro \_\_\_\_\_

**8) Quantos anos de docência na educação básica pública: \_\_\_\_\_**

**9) Descreva a sua identidade profissional:**

---

---

---

---

**10) Motivo da escolha profissional de docente:**

---

---

---

**11) Maior motivação para sua atuação docente:**

---

---

---

**12) Maior obstáculo da sua atuação docente:**

---

---

---

### APÊNDICE III

#### Grupo Focal - Roteiro

- 1) Recepção dos participantes (colocação da identificação individual)
- 2) Distribuição e preenchimento dos Questionários de Sondagem
- 3) Distribuição e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- 4) Apresentação da moderadora, relatores e professores participantes
- 5) Esclarecimento sobre a dinâmica da atividade em grupo
- 6) Abertura da 1ª Sessão de Discussão sobre os temas da investigação

**Tema 1:** Reconhecimento da identidade profissional

**Pergunta de Abertura:** Como se reconhece uma identidade profissional?

**Perguntas secundárias:**

- Como a sua identidade profissional docente foi constituída? (elementos intra e interpessoais e sociais)
- De que maneira a sua identidade profissional influencia na sua atuação docente?
- De que forma a sua identidade profissional influencia no seu posicionamento social?

**Tema 2:** Tensão entre a complexidade do ato educativo e o pragmatismo empregado à atividade docente.

**Variável:** FORMAÇÃO E PREPARO PARA ATUAÇÃO DOCENTE

**Pergunta de Abertura:** Como a formação dos/das professores/professoras da educação básica os/as preparam para ser um/uma intelectual da educação? E de que maneira os/as preparam para ser um/uma operário/operária da educação?

**Perguntas secundárias:**

- Como você identifica as demandas que estão estruturando a sua formação continuada?
- De que forma você busca o equilíbrio entre a tua formação intelectual e operacional?
- Como os/as professoras/professores intervêm nas políticas e as práticas relacionadas a esse tema?
- Em que aspectos a formação inicial e continuada dos/das professores/professoras influencia a constituição de sua identidade profissional?

**Tema 3:** Tensão entre a supervalorização e responsabilização dos professores e as precárias condições de trabalho

**Variável:** REGIME DE TRABALHO E REMUNERAÇÃO

**Pergunta de Abertura:** Como vocês percebem as apresentações e tratamentos dos professores nos documentos e orientações oficiais em comparação com suas relações de trabalho, seus regimes de trabalho e suas remunerações?

**Perguntas secundárias:**

- Como os/as professoras/professores intervêm nas políticas e nas práticas relacionadas a esse tema?
- Como a sua relação e regime de trabalho e a remuneração influenciam na constituição da sua identidade profissional de professores/professoras?

- 7) 2ª Sessão de Discussão sobre temas da investigação

**Tema 4:** Tensão entre a supervalorização e responsabilização dos professores e as precárias condições de trabalho.

**Variável:** INFRAESTRUTURA DAS ESCOLAS

**Pergunta de Abertura:** Como vocês percebem as apresentações e tratamentos dos professores nos documentos e orientações oficiais em comparação com suas condições de trabalho?

**Perguntas secundárias:**

- Como os/as professoras/professores intervêm nas políticas e nas práticas relacionadas a esse tema?
- De que forma a sua condição de trabalho influencia na constituição da sua identidade profissional de professores/professoras?

**Tema 5:** Tensão entre o trabalho docente codificado e o não codificado.

**Variável:** ATRIBUIÇÕES, AVALIAÇÕES E PRESSÕES

**Pergunta de Abertura:** Como vocês percebem a repercussão do trabalho não codificado (atribuições, avaliações externas e pressões por resultado) no teu cotidiano profissional?

**Perguntas secundárias:**

- Como os/as professoras/professores intervêm nas políticas e nas práticas relacionadas a esse tema?
- De que forma as atribuições, avaliações e pressões do seu trabalho influenciam na constituição da sua identidade profissional de professores/professoras?

**Tema 6:** Tensão entre a modernização tecnológica do trabalho docente por meio dos recursos tecnológicos e a racionalização da educação.

**Variável:** QUALIDADE DO TRABALHO E PERSPECTIVA PROFISSIONAL

**Pergunta de Abertura:** Na sua opinião a modernização tecnológica do trabalho docente por meio dos recursos tecnológicos atende a quais demandas?

**Perguntas secundárias:**

- Como você percebe a modernização tecnológica no seu trabalho docente?
- A qualidade do seu trabalho docente te traz qual perspectiva profissional?
- Como os/as professoras/professores intervêm nas políticas e nas práticas relacionadas a esse tema?
- De que forma a modernização e a racionalização (objetividade) do trabalho docente influenciam na constituição da sua identidade profissional de professores/professoras?

- 8) Síntese das discussões
- 9) Agradecimentos
- 10) Encerramento da reunião

**APÊNDICE IV**  
**Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
 CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
 DOUTORADO EM EDUCAÇÃO



**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, \_\_\_\_\_, fui convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa “A constituição da identidade dos professores da educação básica pública a partir do trabalho docente reformulado pelas políticas de valorização profissional”, conduzida pela doutoranda Francilene do Rosário de Matos, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Alice Melo, ambas vinculadas ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (PPGE-UFMA). O estudo tem por objetivo central analisar a constituição da identidade profissional dos professores do ensino fundamental da educação básica pública, considerando as relações com as determinações das políticas de valorização profissional sobre o trabalho docente.

Recebi a informação que a pesquisa foi analisada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário da Universidade Federal do Maranhão (CEP-HUUFMA). Um comitê de ética em pesquisa é um grupo não remunerado formado por diferentes profissionais e membros da sociedade, que avaliam um estudo para julgar se ele é ético e garantir a proteção dos participantes.

Estou ciente que recebi o convite pelo fato de fazer parte do quadro de docente da Secretaria Municipal de Educação de Pinheiro (SEMED-Pinheiro). Sendo informado(a) da não obrigatoriedade do aceite, podendo me recusar a participar ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem justificativa e sem qualquer prejuízo.

Os benefícios da minha participação estão em conhecer melhor a temática abordada e a realidade vivenciada em minha prática profissional, sem outros benefícios diretos. Portanto, a participação não será remunerada, nem implicará em gastos da minha parte.

Fui esclarecido(a) que minha privacidade será preservada, pois os dados serão divulgados preservando o sigilo de minha participação. As pesquisadoras tornarão públicos os dados obtidos de forma consolidada e sem qualquer identificação pessoal dos participantes, sendo utilizados unicamente para fins acadêmicos científicos e aplicados na elaboração da Tese de Doutorado, que após defesa pública, será publicada no banco de Teses e Dissertações da UFMA e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Minha participação na pesquisa se dará numa atividade em grupo, organizada em duas sessões, onde estarei acompanhada por mais alguns colegas de profissão. A atividade será conduzida pela pesquisadora responsável, que contará com o auxílio de relatores. O registro da reunião será por meios audiovisuais.

Recebi a informação que os riscos relacionados à minha participação nesta pesquisa serão mínimos, como algum desconforto gerado a partir da coleta de dados. E, para evitar e/ou diminuir tais riscos, terei acesso antecipado à programação e roteiro da atividade.

Ainda assim, serão assegurados o acompanhamento e assistência integral e imediata, de forma gratuita (pela pesquisadora responsável), pelo tempo que for necessário em caso de

danos decorrentes da pesquisa. O acompanhamento e assistência ocorrerão na forma de assistência social e psicológica, durante e posteriormente ao encerramento e/ou interrupção da pesquisa.

Não há qualquer valor econômico a receber ou a pagar pela minha participação na pesquisa. Caso haja despesas tidas pela minha participação e dela decorrentes serão cobertas pela pesquisadora responsável.

Caso eu deseje, terei livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que quiser saber antes, durante e depois da minha participação. Para tanto, me foram fornecidos contatos das pesquisadoras, do Programa de Pós-graduação em Educação da UFMA e do Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário da UFMA, conforme segue:

**Pesquisadora Responsável:** Francilene do Rosário de Matos. e-mail: [francilene.matos@ufma.br](mailto:francilene.matos@ufma.br). celular: (98)988451148

**Pesquisadora Orientadora:** Profa. Dra. Maria Alice Melo. e-mail: [maria.alice@ufma.br](mailto:maria.alice@ufma.br). celular: (98)988065634

**PPGE-UFMA:** e-mail: [meducacao@ufma.br](mailto:meducacao@ufma.br). telefone: (98)32728660.

**Comitês de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário:** Rua Barão de Itapary, 227, 4º andar, Centro, São Luís-MA. CEP- 65.020-070. telefone: (98)21091250. Horário de Funcionamento: 08:00 às 12:00 / 14:00 às 17:00.

Assim, declaro que entendendo os objetivos, benefícios, procedimentos, riscos de minha participação, as estratégias que serão utilizadas para minimizá-los e, caso seja necessário, todas as medidas de assistência integral que terei acesso, concordo em participar da pesquisa, pelo que confirmo a aceitação com minha rubrica em todas as páginas que compõe este Termo e assinatura no final do documento, que também está assinado pela pesquisadora responsável e pela pesquisadora orientadora.

Pinheiro - MA, 19 de maio de 2023.

Assinatura das pesquisadoras:

Pesquisadora Responsável: \_\_\_\_\_

Pesquisadora Orientadora: \_\_\_\_\_

Assinatura do(a) participante:

\_\_\_\_\_

## APÊNDICE V

### Pré-indicadores e Indicadores

| PRÉ-INDICADORES                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | INDICADORES                                                   |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|
| <p>Professora Veterana 1: <b>A identidade profissional, vem através dos meus resultados, dos meus alunos</b> [...] ela vem aflorando através do meu coordenador, através do meu diretor, através do meu aluno [...] eu <b>começo a saber qual é a minha identidade profissional, através desses relatos, desses acontecimentos.</b></p> <p>Professora Experiente: Eu acho que <b>ela [identidade profissional] se dá a partir do momento que você é reconhecida lá fora.</b></p> <p>Professora Experiente: <b>Os alunos acham que a gente não tem vida social.</b></p> <p>Professora Iniciante Sede 1: <b>Se eu posto [na internet] alguma coisa</b> que eu estou assistindo, algum anime, <b>chego na sala e é o comentário</b>, aí vira aquela coisa, que a gente tem que acabar mudando [...] <b>às vezes a gente acaba perdendo um pouquinho da privacidade</b></p> <p>Professora Iniciante Sede 1: Às vezes <b>a sociedade acha que o professor tem que ficar em casa organizando aula. Se sai, não é um professor decente. Se tem tempo, é porque é relaxada.</b></p> <p>Professora Experiente - Então eu acho que <b>hoje a gente não está mais sendo buscado [para tirar dúvidas e dar esclarecimentos], também por conta da tecnologia.</b></p> <p>Professora Iniciante Sede 1: <b>Por mais que a gente seja a base para essas outras profissões, a gente é muito discriminado, até mesmo por nossos alunos, que estão ali, que precisam da gente, mas eles não valorizam.</b></p> <p>Professora Experiente: <b>Quando perguntavam: “Quem sabe fazer isso?” Eu ia lá e fazia. Depois pensei e disse: “não vou mais me fazer de besta pra ninguém”. Porque a gente não é reconhecido.</b> Isso não é reconhecido. Até a questão da contratação. Ah, vamos contratar fulano de tal que é um bom professor, eles nunca vão ver por esse lado, <b>eles nunca vão te contratar pelo que tu é e faz.</b> Isso é fato, isso pesa muito. <b>Eu disse vou fazer o meu trabalho na minha sala de aula, só para os meus alunos verem.</b></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | <p><b>O reconhecimento do trabalho docente pelo outro</b></p> |
| <p>Professora Veterana 1: Se a gente parar para pensar, <b>a gente é uma arma poderosa.</b> [...] Lógico que <b>a gente queria que tudo andasse correto</b>, casadinho, mas <b>a gente sozinho ainda é uma potência.</b></p> <p>Professora Experiente: <b>Eu tenho muito isso, me polio muito, de estar escrevendo errado.</b></p> <p>Professora Veterana 1: Mas <b>eu acredito que o professor ainda é essa referência.</b> [...] <b>Vocês não têm noção do quanto o papel do professor é referência pra o aluno</b> [...] Eu fui dizer: deixa a mãe passar uma borracha aqui [tarefa de matemática]. Ela gritou: Não, não, foi a minha professora, não é pra apagar. [...] <b>eu tive certeza nesse dia que a opinião do professor é decisiva. Ela não confiou na mãe dela [professora de matemática]</b></p> <p>Professora Veterana 2: São notas baixas, notas baixíssimas. E a gente não tem como. O que fazer? <b>Eu digo, meu Deus, a culpa está em mim, na maioria das vezes está em mim. Mas o que eu vou fazer?</b></p> <p>Professora Iniciante Sede 1: Eu me pergunto se <b>sou eu que não estou sabendo passar pra eles [estudantes] ou eles não estão conseguindo entender e se concentrar</b>, por causa da bagunça em sala de aula, as conversinha e o celular.</p> <p>Professora Veterana 2: <b>Eu tenho bons resultados, mas tem alunos muito fracos.</b> Na hora da escrita. De falta de atenção. Mas dou um texto pra eles, todo mundo participa, todo mundo fala, todo mundo tem alguma coisa pra dizer, <b>a aula ficar bonita, mas na hora do conteúdo em si, parece que eles não sabem. Eu gosto de mim, gosto da minha aula.</b></p> <p>Professora Experiente: <b>No primeiro conselho de classe ele [um professor] foi falar do aluno</b>, que não sabia fazer nada, falou horrores da criança. E aí, o que que pesa logo: <b>Quem foi a professora neste último ano?</b> Foi a professora fulana de tal. [...] <b>Aí eu fui me explicar, me defender, claro. Eu tive todo um trabalho com aquele aluno, eu vi a evolução dele.</b></p> <p>Professora Veterana 2: <b>A gente não faz [suspender uma aula por problemas inesperados de estrutura], a gente pega tudinho ali e vamos inventar uma saída. A gente fica ali com aquele aluno.</b> Que talvez se fosse o prefeito não ficaria ali. Ia embora e pronto. Amanhã a gente volta. <b>Mas professor não, professor não despacha seus alunos.</b></p> <p>Professora Veterana 1: <b>A gente fica mesmo com medo de não dar conta, de não chegar ao resultado.</b> [...] E aí <b>cai toda a responsabilidade em cima da gente, dificultando o nosso trabalho.</b> Porque <b>a gente se cobra muito</b>, “poxa, passei o ano todinho ensinando e cadê o resultado?”</p> <p>Professora Experiente: <b>Tem que ser polivalência [diante do processo de modernização tecnológica da educação]. Tem que estar atualizado em segundos.</b></p> <p>Professora Veterana 2: <b>Eu tenho que me capacitar, junto com meus colegas professores. Se o município não oferece eu tenho que correr atrás.</b></p> | <p><b>O autorreconhecimento do trabalho docente</b></p>       |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                       |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|
| <p>Professora Experiente: <b>E tem que pedir ajuda [o professor, para se manter atualizado].</b></p> <p>Professora Veterana 1: <b>A minha perspectiva [diante do processo de modernização tecnológica da educação]. é que eu seja uma profissional cada vez mais capacitada. Cada vez mais comprometida com meu trabalho. E não só eu, mas eu também tenho essa perspectiva com os demais companheiros do trabalho.</b> Porque apesar de todas as nossas dificuldades, a gente vê que mesmo em pequenos passos, a gente caminha pra frente. <b>Mesmo com todas essas dificuldades, barreira, a gente não tem medo do novo.</b></p> <p>Professora Veterana 2: Pra que todo mundo consiga se desenvolver com a modernidade, <b>não adianta você dizer que não vai dar conta, porque tem que dar, tem que dar, a realidade é essa, não pode se esconder atrás de um quadro negro, que hoje já é branco.</b></p> <p>Professora Veterana 1: “Essa sou eu? Nossa, essa sou eu hoje, né?” Já estou fazendo a interdisciplinaridade. <b>É quando a gente olha pra traz e vê que já evoluiu.</b> Então, existe, sim, uma perspectiva de cada dia estar melhor, mesmo em passos pequenos.</p> <p>Professora Experiente: Gente, <b>Não há coisa mais gratificante para um professor do que descobrir o novo, não é? Descobrir o novo e levar para a sala de aula. É muito gostoso, é muito gratificante.</b></p> <p>Professora Iniciante Sede 1: <b>A minha perspectiva é de futuramente continuar, que eu não perca essa minha vontade, que eu estou tendo agora, embora tenha dias difíceis,</b> que eu vou cansada, que eu chego cansada do trabalho, eu continue sempre querendo melhorar.</p> <p>Professora Experiente: <b>O professor, eu penso que seja um profissional mais cansado do mundo.</b> Gente, vamos combinar que parece assim, que <b>quando a gente chega na sala de aula, a gente tem de fazer assim: problema, tristeza, choro, casa, fica bem aí.</b></p> <p>Professora Iniciante Sede 1: Às vezes <b>a gente deixa alguns problemas de lado</b> para poder focar naquele, para poder focar em sala de aula, para poder levar um bom conteúdo para os alunos, pra mostrar que a gente tá feliz, <b>pra deixar os alunos felizes e pra eles prestarem atenção.</b></p> <p>Professora Veterana 2: <b>Mas professor, não é só professor, professor é esposa, dona de casa e mãe.</b> É muito cansativo, mas é uma profissão linda, eu sou apaixonada, eu amo ser professor. <b>Eu não saberia fazer outra coisa [...] sou apaixonada pelos meus alunos, sejam eles danados, sejam eles muito danados, sejam eles quietinhos.</b></p> <p>Professora Veterana 2: Eu incentivo [os estagiários da academia]. Digo a eles: <b>“É isso que é ser professor. Vocês vão gostar”.</b></p> | <p>A experiência profissional no trabalho docente</p> |
| <p>Professora Iniciante Sede 1: Eu sempre <b>trabalho de um jeito que eu gostaria que fosse trabalhado comigo.</b> [...] Em questão de identidade <b>ainda estou me encontrando, não tenho uma identidade própria.</b> [...], mas <b>gostaria de construir com decorrer dos anos.</b></p> <p>Professora Iniciante Polo: <b>Eu ainda estou construindo [a identidade profissional].</b> [...] <b>Eu sei o que eu não quero ser.</b></p> <p>Professora Iniciante Sede 2: <b>Eu sinto dificuldade em ter o respeito dos meus alunos. Aí eu não sei como me comportar,</b> se sou uma professora mais tranquila, para tentar fazer com que eles gostem de mim ou sou severa para obrigar eles a terem respeito por mim.</p> <p>Professora Veterana 1: <b>Hoje eu sou muito firme em sala de aula,</b> muito firme mesmo.</p> <p>Professora Iniciante Sede 1: Eu simplesmente me assustei, <b>eu não soube o que fazer, não tive reação para aquilo [crise de choro de uma estudante].</b> Quem me ajudou foi a educadora inclusiva da turma. [...] Eu acho que faltou esse meu preparo para isso foi uma primeira situação e <b>eu espero que se acontecer novamente, eu esteja preparada,</b> porque a primeira vista foi impacto pra mim</p> <p>Professora Iniciante Sede 1: Falava [no Pibid - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência]: “É isso que eu quero”. [...] Quando fui dar aula no ensino médio, <b>fiquei perdida em sala de aula [...] e devido a essa experiência, passei um tempo sem dar aula.</b> Aí veio a oportunidade para ensino fundamental. [...] Eu acho que <b>começando aos pouquinhos eu vou me encontrando e vendo como vou trabalhando com os meninos</b></p> <p>Professora Iniciante Sede 1: Eu estou começando agora, <b>eu fico meio receosa de brigar com os alunos, falar alto, dizer: “Não, parem com isso!” e ser chamada atenção.</b> [...] <b>É tanto aluno problemático que tem lá na escola – porque lá acaba sendo assim, tem esse perfil – que o professor fica sobrecarregado.</b></p> <p>Professora Veterana 1: Nas minhas aulas <b>é difícil eu não alcançar um resultado.</b> [...] <b>Eu não passo porque eu sou muito firme.</b> [...] <b>Às vezes eu entro em sala de aula, tem aluno que fica nervoso, tem medo.</b> [...] <b>Mas isso me livra de uma porção de situação,</b> de aluno querer brincar, de aluno querer relaxar, aluno querendo acessar no celular, jogando game, Minecraft.</p> <p>Professora Veterana 2: <b>Eu consigo controlar os meus alunos, mas eu não consigo deixar três aulas o menino sem sair. Eu acho muito forte. São alunos adolescentes.</b></p>                                                                                                                                          |                                                       |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                              |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|
| <p>Professora Iniciante Sede 2: Eu <b>ainda estou procurando essa minha identidade</b>, se eu realmente <b>vou ser aquela professora que vai pegar firme</b> de um jeito que eles fiquem assustados quando eu chegar em sala de aula ou se eu <b>vou ser uma professora que vai ser mais tranquila e assim vai ter um resultado</b>.</p> <p>Professora Veterana 1: <b>Eu me recuso a ministrar uma aula no calor, hoje em dia. Minha aula não vai render, eu não vou saber nem ensinar o aluno.</b> Eu me instalei na sala do +Educação. Mas <b>se fosse os outros, estaria de cabecinha baixa no calor dando aula.</b></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                              |
| <p>Professora Iniciante Sede 1: Eu acredito que eu ainda não tenho encontrado muita dificuldade na questão mais teórica, mas na organização de diários escolares eu estou encontrando dificuldades. [...] <b>Em sala de aula já é mais tranquilo, porque é uma paixão minha.</b></p> <p>Professora Iniciante Polo: A questão da minha identidade profissional eu ainda não sei. [...] Digamos que <b>não fui para a docência por amor</b> [...] Pra que a gente sai de casa? Para ser desrespeitado. [...] <b>para pessoa se dedicar para a profissão, tem que ter realmente muito amor.</b></p> <p>Professora Veterana 1: A gente tem que se adaptar que <b>avaliação não é só trabalho escrito</b>, uma prova objetiva, mas sim uma questão de assiduidade, de participação. [...] Hoje em dia <b>você tem que saber a realidade do seu aluno</b>, [...] hoje em dia <b>o professor precisa ser “o professor”. Ele tem que ser psicólogo, tem que ser amigo.</b></p> <p>Professora Iniciante Sede 1: Tem turmas que eu não consigo trabalhar bonito, [...] <b>tem outras turmas que a gente consegue realmente levar essa nossa paixão de ensinar</b>, porque eles têm uma recepção boa. Acho que tudo depende do contexto geral, “tem dias e tem dias”.</p> <p>Professora Experiente: Com <b>essa minha identidade profissional, às vezes eu acho que eu nem sou professora</b>. Tem dia que <b>a gente não está num bom dia, mas aí você chega e mostra uma outra face para aquela criança, que tá esperando um bom dia, um abraço, um acolhimento.</b></p> <p>Professora Experiente: Eu acho, assim, que <b>essa cobrança [para entrar nas escolas de ensino médio idealizadas pelos estudantes e familiares do último ano do ensino fundamental], de certa forma, é desnecessária. E que deve haver um diálogo e não essa pressão toda.</b></p> <p>Professora Iniciante Sede 1: Às vezes <b>a gente deixa alguns problemas de lado</b> para poder focar naquele, para poder focar em sala de aula, para poder levar um bom conteúdo para os alunos, pra mostrar que a gente tá feliz, <b>pra deixar os alunos felizes e pra eles prestarem atenção.</b></p> <p>Professora Veterana 2: <b>Mas professor, não é só professor, professor é esposa, dona de casa e mãe.</b> É muito cansativo, mas é uma profissão linda, eu sou apaixonada, eu amo ser professor. <b>Eu não saberia fazer outra coisa.</b> [...] <b>Sou apaixonada pelos meus alunos, sejam eles danados, sejam eles muito danados, sejam eles quietinhos.</b></p> | <p><b>A afetividade no trabalho docente</b></p>              |
| <p>Professora Iniciante Sede 2: Eu dou graças a Deus que eu <b>estou na minha área</b> [...] Agradeço muito, porque eu <b>tô numa escola que tem os recursos didáticos bons, [...] tem boa estrutura e participação dos pais também.</b></p> <p>Professora Iniciante Sede 1: Acho que <b>um [professor] não consegue ser nada sem o outro [sistema educacional].</b> [...] <b>Às vezes tem falha em ambos, só os dois trabalhando juntos é uma maravilha.</b></p> <p>Professora Experiente: <b>Elas [as formadoras] mostraram muita coisa, muitos recursos</b>, mas quando chega dentro da escola, falta recurso. [...] <b>O único recurso que nós temos hoje garantido na sala de aula, graças a Deus, é o livro didático.</b></p> <p>Professora Veterana 1: <b>Na BNCC é como se fosse tudo lindo e suave, mas a gente sabe que a nossa realidade não é assim.</b> As escolas não oferecem recursos. [...] <b>Os professores também não têm essa remuneração para que possam estar desembolsando e estar ali viabilizando.</b></p> <p>Professora Veterana 2: Os nossos alunos [estudantes com deficiência] usam o banheiro dos professores, não gostam da sujeira, não gostam do barulho e são muitos alunos. Então <b>as nossas escolas não estão estruturadas para esse público [estudantes com deficiência].</b></p> <p>Professora Veterana 2: Nós tivemos um conselho de classe onde disseram para destacar os melhores alunos. Nós tivemos só dois alunos. <b>A gente não culpa os alunos, em parte, porque são adolescentes, a gente não consegue controlar, às vezes o calor, o ar-condicionado bagunçou, às vezes porque não tem o lanche e às vezes porque são adolescentes e querem conversar.</b></p> <p>Professora Veterana 2: As nossas escolas recebem [estudantes transferidos de outra escola ou encaminhados do ministério público, juizado ou conselho tutelar]. <b>Nós temos muitos alunos com família desestruturadas.</b> [...] <b>Então, não tem essa de tirar aluno não, vai com 36, 39.</b></p> <p>Professora Veterana 1: <b>A gente observa que varia de escola para escola.</b> A minha escola não tem superlotação, são vinte, vinte e dois alunos. [...] <b>Eu chego, eu posso dar uma aula muito tranquila, totalmente silêncio.</b> Dá até pra relaxar na nossa própria sala de aula.</p> <p>Professora Veterana 2: <b>A minha escola é destaque. Mas não é que seja bom, não. Professor, não quer trabalhar lá. Alguns pais, quando o aluno chega no sexto ano, tiram de lá.</b></p>                 | <p><b>As condições objetivas para o trabalho docente</b></p> |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                            |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|
| <p>Professora Veterana 1: <b>A intervenção [sobre as políticas públicas que lidam com a infraestrutura das escolas] que acontece na cidade de Pinheiro é a denúncia.</b></p> <p>Professora Experiente: <b>Muitas das vezes a gente se senta e fala das necessidades. A gente até faz isso. Mas quem somos nós na fila do pão? O jeito é “chamar o Douglas”</b> [quadro de denúncia do jornal da maior emissora de TV do estado do maranhão].</p> <p>Professora Veterana 1: <b>Eu me recuso a ministrar uma aula no calor, hoje em dia. Minha aula não vai render, eu não vou saber nem ensinar o aluno.</b> Eu me instalei na sala do +Educação e tô lá até hoje. Mas <b>se fosse os outros, estaria de cabecinha baixa no calor dando aula.</b></p> <p>Professora Veterana 2: <b>Ninguém aprende no calor. Ninguém aprende numa sala superlotada. Professor pode fazer o que ele fizer</b>, pode chamar atenção do aluno... Mas numa escola quente? Mas numa escola desestruturada?...</p> <p>Professora Veterana 2: Exatamente, <b>essas atividades extras dificultam bastante o trabalho da gente em sala de aula. Com essas aulas reduzidas, em especial, por falta de lanche.</b></p> <p>Professora Iniciante Sede 1: <b>Eu comprei meu apagador, eu que comprei minha caneta, comprei tinta pra colocar no pincel.</b></p> <p>Professora Iniciante Sede 1: <b>Lá no meu interior, que a escola foi reformada, bonitinha, colocaram internet, mas não tem uma sala de informática, não tem como os alunos terem um contato direto com isso.</b></p> <p>Professora Experiente: <b>Há uns 10 anos atrás, as escolas tinham as salas de informática e a gente nem precisava, nem sabia como usar. E hoje que tem toda essa modernidade, que tá assim no auge, não se tem a sala de computação.</b></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                            |
| <p>Professora Iniciante Sede 2: <b>Minha coordenadora disse que eu não poderia deixar muitos alunos reprovados.</b></p> <p>Professora Iniciante Polo: Fico muito triste de ver criança que não sabe ler, que chega no fundamental, <b>tá quase no ensino médio e vai passando, passando sem saber ler.</b> [...] O sistema faz o professor passar [os estudantes com baixo rendimento]. <b>Mesmo iniciando agora, essas são as coisas que eu vejo e que eu acho triste, muito triste.</b></p> <p>Professora Veterana 1: Lembrei das festas juninas. <b>Não é codificado [atividades extras], mas é cobrado. A gente tem que dar conta. E a gente dá conta.</b> Dar conta das apresentações.</p> <p>Professora Experiente: No tempo do desfile, <b>eles jogam uma proposta quase que no dia anterior. E a gente se rebola e dá tudo certo.</b></p> <p>Professora Veterana 2: <b>Assim como o professor não se recusa a dar aula, ele não se recusa a fazer um trabalho extra de um projeto que a secretaria traz.</b> E assim outros trabalhos, todos a gente faz e dá conta.</p> <p>Professora Veterana 2: <b>O aluno que saiu [para participar de uma atividade extra], já vai perder o conteúdo. Aí o professor tem que se virar no outro dia para trabalhar novamente.</b></p> <p>Professora Iniciante 1: <b>Aí tem que dar nota para o aluno sem ele entender nada, porque ele participou da atividade [atividade extra].</b></p> <p>Professora Experiente: <b>Quando a gente quer fazer uma aula diferenciada, eu acho engraçado que a direção da escola coloca um monte de dificuldade. Aí quando chega uma época dessa [de atividades extras], pode tudo.</b></p> <p>Professora Iniciante Sede 1: É muito complicado. <b>É colocado um tanto de poréns, que a gente acaba desistindo [das atividades extras idealizadas pelos professores]. Aí ficamos só realmente presos em sala de aula com os alunos.</b></p> <p>Professora Experiente: <b>A gente teve uma reunião na terça-feira, na sexta, a gente já tinha... Não, desculpa... Na segunda-feira já era para ter a culminância.</b></p> <p>Professora Veterana 1: <b>Os nossos alunos e os pais almejam a Fundação Bradesco ou o IFMA [escolas de ensino médio de referência na cidade]. E aí, a gente sofre o impacto [do trabalho não codificado], tem que acelerar o conteúdo. Modifica nossa metodologia, às vezes, a nossa estratégia, além de mais alguns conteúdos.</b></p> <p>Professora Veterana 2: <b>Além de mudar a nossa metodologia, nossa estratégia [para seleção das escolas de ensino médio idealizadas pelos alunos e familiares do último ano do ensino fundamental], a gente recebe uma pressão, uma tensão.</b></p> <p>Professora Veterana 2: Às vezes é uma dificuldade, uma falta de atenção até mesmo o professor que não deu uma olhadinha no calendário [o trabalho não codificado]. Mas <b>na grande maioria acontece assim, o trabalho da gente fica fragilizado, quando é jogado de vez.</b></p> <p>Professora Veterana 1: Às vezes se está na semana avaliativa, por “N” motivos o calendário e o horário reduzidos e aquela correria. <b>Os alunos em si já ficam eufórico com aquele horário reduzido. Então, interfere no meu perfil.</b></p> | <p><b>O controle e a autonomia do trabalho docente</b></p> |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------|
| <p>Professora Veterana 2: Exatamente, <b>essas atividades extras dificultam bastante o trabalho da gente em sala de aula. Com essas aulas reduzidas, em especial, por falta de lanche.</b></p> <p>Professora Iniciante Sede 1: Essa semana agora eu <b>fui totalmente atropelada, porque simplesmente começou a chegar um pessoal lá que disseram que iam dar palestras para os meninos.</b></p> <p>Professora Experiente: Não sei, <b>não é que não sejam importantes [suspensão das aulas para receber visitas repentinas] [...] Tem que organizar, avisar o professor.</b></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                            |
| <p>Professora Iniciante Sede 1: Na minha escola <b>a gente tem um contato muito direto com os pais, pelo menos tem um grupo de WhatsApp dos professores e os pais.</b> Aconteceu qualquer coisa, eu mando mensagem: “preciso falar com o responsável de fulano”</p> <p>Professora Veterana 1: <b>A gente tem dificuldade de exercer o nosso perfil como profissional, devido a tudo isso que acontece com as famílias,</b> pais que não têm autoridade com as crianças.</p> <p>Professora Iniciante Sede 1: <b>Tem pais que às vezes solta o aluno na escola porque agora é o seu momento de paz.</b></p> <p>Professora Veterana 1: Facilita [recursos didáticos]? Beleza, facilita! Mas eu acredito que <b>o que mais barra nosso trabalho na sala de aula é essa indisciplina, essa educação familiar que os alunos não têm.</b> “N” problemas familiares, crianças abusadas, pálidas, pais traficantes, isso é uma questão que eu acho que é o que nos para como profissional.</p> <p>Professora Iniciante Sede 2: Eu acho que <b>poderia chegar um coordenador, sentar, conversar com a turma, até com os pais [sobre a inclusão de estudantes com deficiência].</b></p> <p>Professora Veterana 2: as nossas escolas recebem [estudantes transferidos de outra escola ou encaminhados do ministério público, juizado ou conselho tutelar]. <b>Nós temos muitos alunos com família desestruturada. [...] Então, não tem essa de tirar aluno não, vai com 36, 39.</b></p>                                                                                                                                                                                                                                                              | <p><b>A participação da família dos estudantes no trabalho docente</b></p> |
| <p>Professora Veterana 1: <b>Um dos elementos que constrói sua identidade é o conhecimento</b></p> <p>Professora Experiente: Uma coisa que eu tenho que fazer é <b>não mostrar para eles [estudantes] que eu não sei.</b> [...] E outra <b>é conhecer um pouco da realidade do aluno.</b></p> <p>Professora Iniciante Polo: Na teoria é muito bom, mas só que na prática é mais difícil [...] Eu acho, assim, que <b>para o professor aplicar uma teoria dessas [tratadas na academia], tem que haver colaboração do sistema, da escola e da família.</b></p> <p>Professora Iniciante Polo - Meu Deus, <b>pra que essa burocracia toda [no estágio]? Mas agora entendo o porquê. É porque a gente vai ter essa burocracia em toda a nossa vida docente</b></p> <p>Professora Veterana 1: Quando comecei não existia essa questão de planejamento, essa cobrança. <b>Eu tive um tempo na formação aí fui pra sala de aula. Depois [com o passar dos anos] me deparei com uma situação muito nova.</b></p> <p>Professora Experiente: <b>É muito interessante quando a gente está lá [universidade] estudando.</b> Só que tem muita coisa que deixa a desejar, [...] <b>quando a gente vai pra prática é que a gente vê que não sabe quase nada.</b></p> <p>Professora Experiente: Os alunos que estão na universidade e vocês professoras que estão lá, já tem que mostrando essa realidade. <b>“Olha, aqui [na universidade] a gente tem todo esse aparato, aqui a gente tem toda essa tecnologia, mas quando vocês chegarem na prática, totalmente diferente, pra não ter esse choque de realidade”.</b></p>                                                                                                                             | <p><b>A formação inicial do professor para o trabalho docente</b></p>      |
| <p>Professora Veterana 1: <b>Um dos elementos que constrói sua identidade é o conhecimento.</b></p> <p>Professora Experiente: Uma coisa que eu tenho que fazer é <b>não mostrar para eles [estudantes] que eu não sei.</b> [...] E outra <b>é conhecer um pouco da realidade do aluno.</b></p> <p>Professora Veterana 1: <b>Ela [formação continuada oferecida pela SEMED Pinheiro-MA] não nos prepara.</b> Ela não nos dá aquela base necessária para que a gente faça um trabalho seguro. Até mesmo porque <b>os formadores também não são preparados, não são capacitados.</b></p> <p>Professora Veterana 1: Às vezes <b>o professor se limita a isso [formação continuada oferecida pela SEMED Pinheiro-MA].</b> “Eu não sei, mas também não vou buscar”. <b>E aí realmente vai se atrapalhar na sua rotina diária,</b> vai se atrapalhar, vai se atrapalhar na elaboração de provas, em situações problemas, ele não vai conseguir.</p> <p>Professora Experiente: Quando a gente começa a trabalhar tem as formações. <b>Quando tu encontra um formador que é da área, beleza! Mas quanto tu encontra um formador que não sabe nem pra que lado vai...</b> [...] São profissionais competentes? não, às vezes, o vereador que indica ou é uma pessoa da confiança do prefeito.</p> <p>Professora Veterana 1: <b>Elas [as formações continuadas oferecidas pela SEMED Pinheiro-MA] estão suprimindo, digamos, a questão de se fazer conhecer os documentos normativos,</b> a base, o documento maranhense e pinheirense, faz explanação sobre temas transversais. [...] Acredito que elas estão quebradas, porque <b>só trazem o conhecimento, [...] não se coloca como trabalhar, atuar por alunos, dentro da sala de aula.</b></p> | <p><b>A formação continuada do professor para o trabalho docente</b></p>   |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                 |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Professora Experiente: <b>Elas [as formadoras] mostraram muita coisa, muito recurso</b>, mas quando chega dentro da escola, falta recurso. [...] <b>O único recurso que nós temos hoje garantido na sala de aula, graças a Deus, é o livro didático.</b></p> <p>Professora Veterana 1: Eu acredito que <b>o professor tem sim como intervir [na política pública de formação continuada]. Ele pode deixar sugestão sobre o que será abordado [nas próximas formações].</b></p> <p>Professora Iniciante Polo: <b>Eu também concordo que acrescenta [as formações continuadas na identidade profissional]</b>, porque também nas formações existe a troca de experiências e diálogos entre os professores, cada um com sua experiência, cada um com sua história de vida, cada um com sua maneira de ensinar. [...] <b>Eu posso acrescentar aquilo na minha vida, na minha realidade, na minha carreira profissional.</b></p> <p>Professora Veterana 2: <b>Quem dera que todo mundo conseguisse se modernizar junto</b>, mas a nossa realidade é outra. Como eu disse, todo mundo consegue, porém <b>nós temos nossas limitações.</b> [...] Porque eles querem modernizar todo mundo, mas <b>não dão suporte, não fazem uma formação.</b></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                 |
| <p>Professora Iniciante Polo: muitos <b>professores estão fazendo o serviço porque é o que tem que fazer</b>, mas estão desmotivados pela questão da precariedade do salário, que não é dos melhores, não é dos mais motivadores e as condições para dar aula.</p> <p>Professora Experiente: Há uma diferenciação entre o contratado e o efetivo. [...] <b>Alguns efetivo [professores concursados] não estão nem aí, são rígidos, chegam na sala se sentam</b>, fecha a cara ou então copiam no quadro e vão se sentar e ninguém vê mais na sala</p> <p>Professora Veterana 1: Eu, de uns tempos pra cá, <b>decidi me organizar na minha própria escola e não levar serviço pra casa.</b> [...] <b>Eu me disciplinei. Eu me modifiquei.</b></p> <p>Professora Experiente: <b>O nosso salário não é relativo com o que a gente merece. O dinheiro que vem para o efetivo vem para o contratado, só que a gente não recebe. E o mesmo trabalho que o efetivo faz, a gente [contratados] faz até melhor e trabalha muito mais do que eles.</b> [...] <b>Mas eu não vou abandonar, eu ainda acredito na educação.</b></p> <p>Professora Iniciante Sede 2: <b>O que eu vou ganhar pelo meu contrato, não é o suficiente</b>, eu preciso ter uma outra forma para poder aumentar. Aí é isso que é <b>a dobra, que a gente faz, para poder ganhar um pouquinho mais.</b></p> <p>Professora Iniciante Polo: <b>Só que a dobra não é dobrada no dinheiro. Dobra o trabalho.</b> O dinheiro é menos da metade e eles [SEMED Pinheiro-MA] dizem: quanto mais tu ganha, mais tem desconto. [...] <b>Dessa vez [no ano de 2023], foram poucos contratos e ficou aparecendo dobras.</b></p> <p>Professora Iniciante Sede 1: <b>A gente reclama [da política pública de remuneração e carreira], mas não adiantar nada.</b></p> <p>Professora Veterana 1: Não, nessa aí <b>a gente não tem [intervenção na política pública de remuneração e carreira], porque é realizada pelo prefeito, seu secretário e vereadores.</b> [...] Eles não fazem concurso, começa essas dobras e ganham o triplo em cima.</p> <p>Professora Experiente: <b>Nós [contratados] temos uma fala, nós e os professores efetivos. Já que tem o sindicato, vamos brigar por todo mundo, não só pelos efetivos.</b> Falta essa vez, essa voz.</p> <p>Professora Iniciante Sede 1: <b>Eu acho que interfere [a política pública de remuneração sobre a identidade docente], porque às vezes tem professor que se sente desmotivado</b> [...] Por exemplo, eu tô com uma paixão agora por ensinar, vai que com dois anos essa realidade que a gente tem comece a me afetar e eu mude a minha personalidade.</p> <p>Professora Veterana 1: <b>Existe aquele professor que mantém mesmo a sua identidade, independente se pegou aquele trabalho por 200 reais.</b> Mas tem aqueles que pensam: “Eu não vou... Já que eles me enrolam eu também vou enrolar”. <b>Então eu sei dizer que interfere principalmente para aqueles que estão começando.</b></p> <p>Professora Experiente: <b>A gente escuta um ou outro professor fazendo comentário: “Ah eu não tô nem aí, eu chego e faço minhas coisas e vou me sentar. Se fizer, fez, se não fizer... Eu quero saber é do meu salário na conta todo mês”</b> e por aí vai. São os comentários que a gente ouve. De certa forma, <b>aquilo vai influenciar sim, o teu psicológico.</b></p> | <p><b>As relações de trabalho e suas repercussões no trabalho docente</b></p>                                   |
| <p>Professora Iniciante Polo: <b>A realidade de quem mora no interior, para quem mora na cidade é diferente.</b> [...] <b>Hoje tem mais facilidade de estudar e as crianças não querem.</b></p> <p>Professora Veterana 1: Facilita [recursos didáticos]! Beleza, facilita! Mas eu acredito que <b>o que mais barra nosso trabalho na sala de aula é essa indisciplina, essa educação familiar que os alunos não têm.</b> “N” problemas familiares, crianças abusadas, pálidas, pais traficantes, isso é uma questão que eu acho que é o que nos para como profissional.</p> <p>Professora Iniciante Sede 1: Embora a formação seja para ajudar a gente, para ter ideias, para usar recursos, não prepara a gente para lidar com esses alunos problemáticos em sala de aula. [...] A gente tem que ir se adaptando com cada aluno. <b>Eu acho que é isso que vai formando a nossa</b></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | <p><b>O trabalho docente com estudantes indisciplinados, desmotivados e com dificuldade de aprendizagem</b></p> |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                              |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|
| <p><b>identidade como professor, como a gente vai lidando com essa problemática [estudantes problemáticos] em sala de aula.</b></p> <p>Professora Iniciante Sede 1: <b>Dei a ideia de juntar esses alunos [estudantes problemáticos] num grupo e começar a trabalhar com eles,</b> voltando um projeto apenas pra esse grupo. [...] <b>A coordenadora e outra professora adoraram [a ideia], o resto ficou calado. Só que realmente tem que ter o apoio de todo mundo.</b></p> <p>Professora Experiente: Quando a gente expõe uma coisa dessa [projeto de suplementação com os alunos] têm <b>vários colegas que dizem: “Larguem logo esse menino de mão! Isso aí não tem jeito”.</b></p> <p>Professora Veterana: <b>A diretora disse para separar alunos que tinha mais deficiência. [...] Eu não tenho interesse em tirar o meu aluno [...] para colocar em um programa onde, às vezes, os professores são despreparados.</b> Professores indicados por vereadores. Esse professor está ensinando só a conta de mais e de menos, as quatro operações básicas, sem ter um suporte, sem ter uma formação, sem ter uma experiência.</p> <p>Professora Experiente: Na minha escola <b>eu concordei com o que ele fez. [...] Colocou todos com a mesma dificuldade na mesma turma.</b> Era três oitavo ano, ela fez um único oitavo ano, juntando todos os alunos que estavam com dificuldade.</p> <p>Professora Veterana 2: <b>Nós estamos com medo de trabalhar. Eu já trago esses alunos mais pra mim, pra evitar o falar alto e eu receber um soco.</b></p> <p>Professora Iniciante Sede 1: Eu estou começando agora, <b>eu fico meio receosa de brigar com os alunos, falar alto, dizer não, pare com isso, tudo mais e ser chamada atenção por isso. [...] É tanto aluno problemático que tem lá na escola – porque lá acaba sendo assim, tem esse perfil – que o professor fica sobrecarregado.</b></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                              |
| <p>Professora Iniciantes Polo: <b>A tecnologia, da mesma forma que ela nos ajuda, ela nos atrapalha.</b> Eu mesmo, às vezes tem dia que eu fico assim, <b>tenho coisas para fazer e fico lá procrastinando, no celular.</b></p> <p>Professora Veterana2: <b>Para o professor o dinheiro nunca dá para comprar um computador. Aí o celular é sobrecarregado,</b> porque o programa pesa demais, aí não tem como instalar. [...] Isso dificulta, <b>a gente acaba sofrendo com isso. Pegando a responsabilidade de não dar conta do recado, na maioria das vezes.</b></p> <p>Professora Iniciante Sede 1: <b>Eu acho que ela [a modernização do trabalho docente] tá impregnada com a questão social,</b> porque a sociedade em si tá se atualizando, querendo ou não, cada profissão tem que ir se adaptando a esse novo meio. [...] <b>E o professor para chamar a atenção dos alunos tem que se atualizar [...] Querendo ou não, o professor tem que estar ligado com a tecnologia, com o cotidiano do aluno, porque o aluno sempre tá recebendo várias informações e o professor tem que acompanhar.</b></p> <p>Professora Veterana 1: <b>Essa pressão por tecnologia gira um pouco, também, pelas grandes empresas e empresários, porque acredito que o giz não dava muito lucro para as empresas.</b></p> <p>Professora Veterana 1: <b>Quando disseram: “Não recebemos [a escola] mais prova escrita, agora, a prova é digitalizada”, eu me perdi.</b> Como eu ia desenhar figuras tridimensionais, potência e aquelas coisas? [...] Eu sem dominar naquela época a arte da computação, dos programas. Me lembro que <b>eu comecei a me sair pelos records [...] Depois baixei um programinha para digitar frações, potenciação, equação</b> e fui, fui, fui e não parei. [...] <b>Mas tem professores oprimidos até hoje,</b> que não sabem digitar uma prova.</p> <p>Professora Veterana 2: <b>Eles [da gestão da escola e do sistema educacional] falam muito em modernizar.</b> “O professor precisa se modernizar, se atualizar”. <b>Mas eles se esquecem que tem professor de 50, 52 anos...</b></p> <p>Professora Veterana 1: <b>Uma equipe ia para dentro da sala, pra ver se você estava utilizando os novos recursos.</b> Quer dizer, <b>ainda tinha esse constrangimento. Quantas colegas nunca aprenderam a usar!</b></p> <p>Professora Veterana 2: <b>Quem dera que todo mundo conseguisse se modernizar junto,</b> mas a nossa realidade é outra. Como eu disse, todo mundo consegue, porém <b>nós temos nossas limitações. [...] Porque eles querem modernizar todo mundo, mas não dão suporte, não fazem uma formação.</b></p> <p>Professora Veterana 2: <b>Essa modernidade rende muito lá, para as empresas</b> é muito favorável. Vamos vender computador, vamos vender celular, vamos vender tudo para os professores. Porque os <b>professores ganham bem, então tem que se modernizar.</b></p> <p>Professora Veterana 2: Eles [gestão da escola e SEMED-Pinheiro] dizem: “Eu vou mandar uma atividade para ti, e tu continua”, <b>não importa se eu saiba mexer no computador, no celular ou não, não estão ligando pra isso, te vira.</b> E tudo é pelo celular. Eu não tenho computador [...] <b>Mas</b></p> | <p><b>A modernização tecnológica do trabalho docente</b></p> |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                       |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|
| <p><b>eu gosto da modernidade, porém, os meios lucrativos, não são para nós.</b> Eles dizem assim: “vai facilitar muito tua vida”, mas não citam que tem os fins lucrativos, o giz não ia ser tão bom assim.</p> <p>Professora Veterana 2: Quando a gente leva para a sala de aula <b>uma imagem ali toma conta da parede toda, já chama atenção do aluno. O vídeo, com uma atividade toda falada ali e o professor entrando só pra explicar, facilita muito a vida do professor.</b> E agrada muito os alunos. [...] <b>Eu mesma prefiro o diário online.</b></p> <p>Professora Iniciante Sede 2: <b>Quando coloco texto de um lado ao outro do quadro eles reclamam. [...] Mas quando levo slide, a recepção, a resposta deles é bem melhor, a gente percebe.</b></p> <p>Professora Experiente: os alunos que estão na universidade e vocês professoras que estão lá, já tem que mostrando essa realidade. <b>“Olha aqui a gente tem todo esse aparato, aqui [na universidade] a gente tem toda essa tecnologia, mas quando vocês chegarem na prática, totalmente diferente, pra não ter esse choque de realidade”.</b></p> <p>Professora Iniciante Sede 1: <b>Lá no meu interior, que a escola foi reformada, bonitinha, colocaram internet, mas não tem uma sala de informática, não tem como os alunos terem um contato direto com isso [a tecnologia como recurso didático].</b></p> <p>Professora Experiente: <b>Há uns 10 anos atrás, as escolas tinham as salas de informática. e a gente nem precisava, nem sabia como usar. E hoje que tem toda essa modernidade, que tá assim no auge, não se tem a sala de computação.</b></p> <p>Professora Experiente: <b>Tem que ser polivalência [diante do processo de modernização tecnológica da educação]. Tem que estar atualizado em segundos.</b></p> <p>Professora Veterana 2: <b>Não adianta você dizer que não vai dar conta, porque tem que dar,</b> tem que dar, a realidade é essa, <b>não pode se esconder atrás de um quadro negro, que hoje já é branco.</b></p> <p>Professora Experiente: Gente, <b>não há coisa mais gratificante para um professor do que descobrir o novo! Descobrir o novo e levar para a sala de aula. É muito gostoso. É muito gratificante.</b></p> <p>Professora Veterana 2: <b>Esse período que nós estávamos tendo aulas remotas, foi muito difícil para o professor,</b> porque alguns alunos tinham celular, algumas famílias tinham celular, mas outras não. <b>O professor era para ganhar dobrado. E olha que teve um momento que eles [SEMED Pinheiro-MA] queriam que o professor nem recebesse.</b> Precisava escrever, dar aula para uma turma, ficar prestando atenção no outro grupo, mandar atividade para casa dos alunos sem celular.</p> |                                                       |
| <p>Professora Iniciante Sede 1: <b>O certo é “nosso aluno” [estudante com deficiência], mas isso ainda é uma questão. Eu que tenho que me virar, tenho gasto-extra,</b> porque eu tenho que comprar o material pra poder fazer recurso para ele.</p> <p>Professora Experiente: <b>Eu sei que o aluno é meu, independente da professora inclusiva estar lá acompanhando ele ou não.</b> Mas para as outras colegas é “teu aluno”. Mas como, meu Deus, se o aluno é nosso, é da sala, pra gente colocar, incluir aquele aluno.</p> <p>Professora Veterana 1: <b>Eu não atuo [na inclusão de estudantes com deficiência] porque eu não fui capacitada. Eu não recebi orientação nenhuma.</b> [...] O meu formador, ele não capacita, ele não nos orienta a fazer um trabalho direcionado com esse aluno.</p> <p>Professora Veterana 2: <b>O que a gente vê nesses documentos [que normatizam a educação inclusiva] é um abismo entre a nossa realidade e o que tem que ser, conforme o que o papel diz.</b></p> <p>Professora Veterana 2: <b>Nós somos exigidas demais, né? E não temos embasamento para desenvolver os trabalhos [com estudantes com deficiência].</b></p> <p>Professora Veterana 2: Teve um período da nossa escola que tava tudo muito bom. Porém, <b>tratando da educação inclusiva, não dá para trabalhar sem um cuidador.</b></p> <p>Professora Veterana 2: <b>Os outros alunos têm dificuldade de conviver [com estudantes com deficiência].</b></p> <p>Professora Veterana 2: Mas precisa sim, <b>o professor precisa sim se responsabilizar [pelos estudantes com deficiência].</b></p> <p>Professora Veterana 2: Os nossos alunos [estudantes com deficiência] usam o banheiro dos professores, não gostam da sujeira, não gostam do barulho e são muitos. Então <b>as nossas escolas não estão estruturadas para esse público [estudantes com deficiência].</b></p> <p>Professora Iniciante Sede 1: <b>Dizem que Pinheiro está sendo a base para isso [ter educadores inclusivos em sala de aula]</b> que todo mundo estava parabenizando essa iniciativa. <b>E tudo ótimo, perfeito, bom no papel, só que na sala de aula é outra questão.</b> [...] É um educador [educador inclusivo] para três alunos, só que <b>esse educador não vai conseguir dar conta dos três, porque cada um é uma personalidade diferente.</b></p> <p>Professora Veterana 2: <b>Os nossos alunos não são preparados para receber esses outros alunos especiais. Nem nós não somos preparados.</b> [...] Porque a formação, a gente sabe que não é aquela formação. <b>Nem para nós que somos efetivos não tem essa formação específica.</b> É muito difícil. Sem contar com a estrutura da escola.</p>                                         | <p><b>O trabalho docente na inclusão de PCD's</b></p> |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                              |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Professora Iniciante Sede 2: Eu acho que <b>poderia chegar um coordenador, sentar, conversar com a turma, até com os pais [sobre a inclusão de estudantes com deficiência].</b></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                              |
| <p>Professora Veterana 1: O aluno recebe três dedinhos de alguma coisa, um chocolate só água, às vezes não teve um almoço. Como é que vai assimilar a explicação? Não vai. [...] <b>A gente não vai conseguir o resultado esperado. E isso causa inquietação no professor.</b></p> <p>Professora Veterana 2: No conselho de classe tinha que destacar os melhores alunos. Tivemos só dois alunos. <b>A gente não culpa os alunos, em partes, porque são adolescentes, a gente não consegue controlar,</b> às vezes, o calor, o ar-condicionado que bagunçou, às vezes porque não tem o lanche e às vezes porque são adolescentes e querem conversar. [...] <b>E aí vem pra cima da gente, se não temos um bom resultado. Não dá para a gente trabalhar, ou falta material ou a gente tem que comprar todo o recurso.</b></p> <p>Professora Veterana 2: <b>Para o professor o dinheiro nunca dá para comprar um computador. Aí o celular é sobrecarregado,</b> porque o programa pesa demais, aí não tem como instalar. [...] Isso dificulta, <b>a gente acaba sofrendo com isso. Pegando a responsabilidade de não dar conta do recado, na maioria das vezes.</b></p> <p>Professora Veterana 1: <b>Os nossos alunos e os pais almejam a Fundação Bradesco ou o IFMA [escolas de ensino médio de referência na cidade]. E aí, a gente sofre o impacto [do trabalho não codificado], tem que acelerar o conteúdo. Modifica nossa metodologia, às vezes, a nossa estratégia, além de mais alguns conteúdos.</b></p> <p>Professora Veterana 2: <b>Além de mudar a nossa metodologia, nossa estratégia [para seleção das escolas de ensino médio referência na cidade], a gente recebe uma pressão, uma tensão.</b></p> <p>Professora Veterana 1: <b>Eu sigo meu livro? Ou eu sigo o outro? Porque, a direção vai te cobrar. Já temos a nossa meta, porém, ainda querem o resultado lá dos meninos na seleção da Fundação e do IFMA [escolas de ensino médio referência na cidade].</b></p> <p>Professora Veterana 1: <b>A gente fica com medo de não dar conta, de não chegar ao resultado. [...] E cai toda a responsabilidade em cima da gente, dificultando nosso trabalho. Porque a gente se cobra muito:</b> “Poxa, passei o ano todo ensinando e cadê o resultado?”</p> <p>Professora Veterana 1: A gente tá com <b>uma clientela que passou por todo esse período móvel, remoto. Alunos fraquíssimos, debilitados em questão de conhecimentos, de base.</b> [...] Perderam muitas aulas assim. Esse ensino remoto, de 25 alunos, 7 ou 8 participaram, a maioria não tem ou outros não tinham celular. <b>Mas vieram e a gente está trabalhando, de forma pressionada.</b></p> <p>Professora Experiente: Eu acho assim, que <b>eles cobram demais isso [seleção para as escolas de referência na cidade]. Hoje você tem que preparar esse aluno pra vida, independentemente de ir para a Fundação Bradesco ou para o IFMA.</b></p> <p>Professora Veterana 1: <b>O aluno não quer [estudar], vem de uma família que não tá nem aí e a direção cobra do professor, só falta matar a gente de verdade.</b> [...] Eles [os estudantes] estão pouco se lixando. Não estão nem aí. Passa pelo sexto, sétimo e oitavo ano só brincando. Aí <b>quando chega no nono ano, que já estão mais adolescentes e têm que dar uma virada na vida, querem jogar tudinho em cima da gente, cobrar o professor porque precisa de um resultado para esse aluno.</b></p> | <p><b>Pressões sobre o trabalho docente para o alcance de resultados considerados positivos pelo sistema educacional</b></p> |
| <p>Professora Experiente: <b>Nós [contratados] temos uma fala, nós e os professores efetivos. Já que tem o sindicato vamos brigar por todo mundo. Não só pelos efetivos, né? Falta essa vez, essa voz.</b></p> <p>Professora Veterana 2: <b>Eu tenho que me capacitar, junto com meus colegas professores. Se o município não oferece eu tenho que correr atrás.</b></p> <p>Professora Veterana 1: A minha perspectiva [diante do processo de modernização tecnológica da educação]. é que eu seja uma profissional cada vez mais capacitada. Cada vez mais comprometida com meu trabalho. <b>E não só eu, mas eu também tenho essa perspectiva com os demais companheiros do trabalho. Porque apesar de todas as nossas dificuldades, a gente vê que mesmo em pequenos passos, a gente caminha pra frente. Mesmo com todas essas dificuldades, barreira, a gente não tem medo do novo.</b></p> <p>Professora Experiente: Eu penso assim, independente de ser um trabalho seu de pesquisa [referindo-se ao grupo focal], deveria acontecer mensalmente, ou de dois em dois meses, porque <b>é sempre bom falar sobre o que a gente viu aqui.</b></p> <p>Professora Iniciante Sede 1: <b>As experiências faladas aqui [no grupo focal] ajudam muito as mais novas.</b> [...]. Eu acho que é muito bom <b>essa troca de experiência, é perfeita para quem está começando ou para quem está precisando melhorar alguma coisa.</b></p> <p>Professora Experiente: Na verdade, <b>quando a gente tem [encontro com os pares] é só nas formações que ainda é muito pouco e é por componente curricular, a gente nem se encontra.</b></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | <p><b>A valorização da coletividade para benefício do trabalho docente</b></p>                                               |