

# O TRABALHO DOCENTE: CONCEPÇÕES, TRAJETÓRIA, CONDIÇÕES DE TRABALHO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

---

## ÉRICA DE SOUZA E SOUZA

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal do Amazonas-UFAM, souzaoficial7@email.com;

## ALLWYLLIAM MELO NEGREIROS

Graduando do Curso de Licenciatura em Física pela Universidade Federal - UFAM, william\_20\_melo@hotmail.com

## RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar uma análise reflexiva a cerca da temática trabalho docente. Trata-se de estudo baseado em revisão literária, onde dialogou-se com os seguintes autores: Arroyo (2000, 2011), Barretto (2010); Diniz *et al* (2011), Gatti (2009, 2012), Gatti *et al* (2011), Ghedin *et al* (2008), Freire (2011), Imbernón (2009), Libâneo (2010), Azzi (2012), Pimenta (2012), Pinto (2011), Tardif e Lessard (2009), Saviani (2012), Werebe (1997) entre outros. As discussões estão integradas em diversos pontos norteadores que abordam questões como: as condições de trabalho docente, a formação de professores, as representações sociais, carreira e condição docente, valorização e remuneração, os desafios, bem como os aspectos históricos e legais do trabalho docente. O caminho metodológico ancorou-se nos pressupostos da pesquisa qualitativa em Educação, utilizando a técnica da pesquisa bibliográfica. Os resultados apontam para a necessidade de políticas públicas afirmativas que garantem o protagonismo docente, que realmente atendam as necessidades dos professores, visando à garantia dos direitos já conquistados, que permitam e possibilitem novos horizontes à profissão docente.

**Palavras-chave:** trabalho docente - formação de professores - condições de trabalho - políticas públicas.

## INTRODUÇÃO

**N**os últimos 30 anos o trabalho docente vem se consolidando como um campo em discussão importante nos debates em educação. Tal situação foi impulsionada pela associação da imagem do professor com a busca de uma escola autogestionária e pelo fato do trabalho docente se constitui em uma práxis que possibilita transformações sociais.

As discussões sobre o trabalho docente no Brasil vêm ganhando força desde o final da década de 70 com as mobilizações docentes que ocorrerão neste mesmo momento histórico em vários estados brasileiros. Ao longo dos anos, a busca do movimento docente por uma renovação pedagógica e melhores condições de trabalho tornou-se o centro de suas lutas por uma escola pública de qualidade, democrática e cidadã.

Nessa perspectiva, discutir o trabalho docente nos remete a pensar esse campo de estudo compreendendo os seus problemas atuais, suas implicações para o contexto educacional e sua relevância para as transformações que a Educação e a escola pública necessitam na busca de uma sociedade mais justa e igualitária. Para tanto, este trabalho é resultado de leituras e reflexões, onde serão feitos alguns apontamentos teóricos sobre elementos que constituem o trabalho docente abordado em um plano a nível nacional.

Nesse sentido, para este estudo buscou-se no primeiro momento uma discussão em torno da expressão trabalho docente, em seguida esboçamos uma breve trajetória do trabalho docente no Brasil, destacando suas principais características. Dessa forma, recorreu-se à história da educação, brasileira, pois entendemos que conhecer os processos históricos se constitui em um fundamento essencial para a compreendermos o fenômeno na dinâmica atual. Dando prosseguimento às reflexões, se estará discutindo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (9.394/96) como um dos arcabouços legais que regulamentam a carreira docente, bem como às condições de trabalho docente em que se efetiva o magistério nas escolas públicas, os processos formativos, as representações sociais enraizadas na docência, carreira e condição docente, suas limitações e complexidades, tensões, desafios, mal-estares, remuneração e valorização docente. Por último, tecemos nossas considerações sobre o estudo.

Compreender esse campo de estudo e suas especificidades se constitui em um subsídio capaz de elencar novas discussões em torno desse coletivo que vêm lutando contra a desvalorização frequente na sociedade brasileira

e que pouco se tem avançado na melhora de suas condições trabalhistas e posse aquisitiva salarial.

As discussões que aqui expressas tratam justamente dessas reflexões, ou seja, de estabelecer um olhar crítico acerca da importância do trabalho docente e para a necessidade de políticas públicas afirmativas que garantem o protagonismo docente, que realmente atendam as necessidades desses sujeitos, visando à garantia dos direitos já conquistados, que permitam e possibilitem novos horizontes à profissão docente.

## METODOLOGIA

A metodologia do artigo considerou a pesquisa qualitativa aplicada em educação e fundamentada em Trivínos (2012) e foi realizada a partir de da pesquisa bibliográfica que, abrange toda a bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, artigos científicos impressos ou eletrônicos, material cartográfico e até meios de comunicação oral: programas de rádio, gravações, audiovisuais, filmes e programas de televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritas de alguma forma (LAKATOS e MARCONI, 2017, 123).

A pesquisa bibliográfica encontra-se fundamentalmente nos estudos de Arroyo (2000, 2011), Barretto (2010); Diniz *et al* (2011), Gatti (2009, 2012), Gatti *et al* (2011), Ghedin *et al* (2008), Freire (2011), Imbernón (2009), Libâneo (2010), Azzi (2012), Pimenta (2012), Pinto (2011), Tardif e Lessard (2009), Saviani (2012), Werebe (1997); bem como em documentos legais como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (9.394/96).

### Trabalho docente: algumas concepções teóricas

A muito se tem debatido e pesquisado sobre esse vasto campo de estudo denominado Trabalho docente. Para Tardif e Lessard (2009) o trabalho docente se constitui em campo nevrálgico e uma das chaves para compreendermos as transformações das sociedades atuais, haja vista que os professores representam um dos mais importantes grupos ocupacionais, além de serem considerados juntamente com os profissionais da saúde a principal carga orçamentária dos Estados nacionais.

Tal pressuposto indica a necessidade de se esclarecer de onde decorre a expressão trabalho docente na qual se faz referência por todo este estudo. Para alcançarmos essa finalidade procuramos estabelecer um diálogo com Azzi (2012), Tardif e Lessard (2009), Libâneo (2010), e Severino e Pimenta (2011) sobre a docência enquanto trabalho e atividade historicamente construída, o que nos permitiu também a compreensão sobre essa terminologia.

Segundo Azzi (2012) a expressão trabalho docente decore de uma adjetivação de trabalho, enquanto categorial geral, atribuindo-lhe uma especificidade, a docência. Nesse contexto, tomando por base os estudos feitos por Tardif e Lessard (2009) que traz contribuições relevantes para um maior entendimento acerca do trabalho docente, é pertinente ressaltar que os autores concebem a docência como um trabalho cujo objetivo é constituído de interações humanas e não de matéria inerte ou símbolos (IDEM, 2009).

Para Azzi (2012) a docência só passa a ser percebida como um trabalho a partir do seu processo de profissionalização, cujo mesmo ainda apresenta limitações sociais, econômicas, políticas e culturais. Na visão da autora “o trabalho docente constrói-se e transforma-se no cotidiano da vida social; como prática, visa à transformação de uma realidade, a partir das necessidades do homem social” (IDEM, 2012, p. 45).

Dessa forma, o trabalho docente acontece num contexto de interações humanas, sobre seres humanos, com seres humanos e para seres humanos, fazendo retornar para si a humanidade de seu objeto (TARDIF e LESSARD, 2009). Partindo desse entendimento, é possível dizer que o trabalho docente como campo de estudo não é uma égide de neutralidade, muito menos um rito sagrado, ortodoxo, incontável, estático e distante do mundo social, pelo contrário é uma atividade fundamentalmente social, humana e dinâmica, de integração entre professores e seus sujeitos, em que sua conjuntura ultrapassa as fronteiras físicas da esfera escolar.

Sobre essa reflexão, é válido o registro de Libâneo (2010) que contextualiza o trabalho docente como uma atividade essencialmente social, que contribui para o desenvolvimento cultural e científico da sociedade, tornando-se imprescindível para novas conquistas democráticas. Do mesmo modo, Severino e Pimenta (2011) vêm discutindo que o trabalho docente “[...] está impregnado de intencionalidade, pois visa à transformação humana por meio de conteúdos e habilidades, de pensamento e ação, que implica em escolhas, valores, compromissos éticos” (p.16).

Em fim, esclarecida essa terminologia, os textos que se seguem abordam e problematizam algumas características do trabalho docente que se integram no estudo, como é o caso dos aspectos históricos explorados na secção subsequente.

## O trabalho docente no Brasil: aspectos históricos

O conhecimento que se têm das primeiras atividades docentes desenvolvidas no Brasil se atribui à época colonial. A docência nesse primeiro momento da história da educação brasileira é concebida, através das ações do trabalho jesuítico, obra de caráter religioso, tradicional e com base nos princípios do Ratio Studiorum.

Segundo Aranha (2001) o monopólio dos jesuítas na educação brasileira manteve uma escola conservadora, o ensino tinha em vista apenas à formação humanística do homem, onde mulheres, negros e seus filhos encontravam-se excluídos deste ensino. De acordo com Werebe (1997, p. 22), “as ações jesuíticas perduraram por mais de dois séculos no país, com a catequização para os indígenas, instrução para o filho dos colonos e formação de novos sacerdotes”.

Com a expulsão dos jesuítas do Brasil, as atividades docentes continuaram sendo exercidas sob o comando de outras ordens religiosas. Ensinar estava absolutamente ligado aos motivos religiosos, à imagem do dom, da vocação, do sacerdócio e a mercê do trabalho dos mestres religiosos com pouca formação jesuítica que permaneceram no país. Tal contexto fica muito explícito em Werebe (1997), que alude que até a vinda da família real no Brasil, a educação foi assegurada sob a responsabilidade dos carmelitas, beneditinos e franciscanos, que devolviam em seus conventos um ensino medíocre que contemplava apenas a formação sacerdotal.

O final do século XIX trouxe significativas transformações ao país, com surto industrial, a expansão cafeeira e a urbanização que serviram de impulso para a proclamação da república no Brasil. Então, a partir desse momento começa a se desenhar outra realidade em meio às atividades docentes que sofrem modificações, havendo o aumento da presença feminina no magistério.

Conforme afirma Werebe (1997) a presença feminina no magistério era considerada como “uma profissão adequada ao elemento feminino, em virtude de suas “afinidades” com a função materna” (p.42). Afinidades estas que se tornaram uma das principais características da docência no Brasil,

percebível ao longo de toda a história da educação brasileira, assim como também o caráter que o magistério ganhou desde então, limitando a profissão exclusivamente a figura feminina.

A década de 30 no país foi marcada pela Revolução de 1930 e pelo movimento escolanovista, influenciado pelas teorias da psicologização, pela visão romântica apartada da realidade mais ampla. No entanto “as contribuições da “escola nova” foram importantes e serviram para o questionamento da escola tradicional, de seus métodos baseados num ensino livresco, dogmático e artificial” (WEREBE, 1997, p. 52).

Por outro lado, esse movimento trouxe uma ideia bastante científica e acabou desprezando o papel do professor ocasionando assim o processo de desprofissionalização docente, visto que esse movimento negligenciava os aspectos sociais da educação, centrando o ensino apenas na espontaneidade e no interesse do educando. Outra característica desse movimento é destacada por Saviani (2012) que advoga:

[...] o movimento de 1930, no Brasil [...] correspondeu a um refluxo e até a um desaparecimento daqueles movimentos populares que advogavam uma escola mais adequada aos seus interesses. [...] aqueles movimentos sociais, de origem, por exemplo, anarquista, socialista, marxista, que conclamavam o povo a se organizar e reivindicar a criação de escolas para trabalhadores, perderam sua vez, e todos os progressistas em educação tenderam a endossar o credo escolanovista (IDEM, p.53).

A Ditadura Militar levou muitos professores e vários estudantes universitários a saírem às ruas brasileiras em diversas manifestações para lutar em favor da democracia sofrendo constantes arbitrariedades, violências, repressões e demissões por parte do então Estado autoritário e opressor. Segundo Arroyo (2011, p. 36) “no regime autoritário aumentaram os controles, e nas experiências democráticas das últimas décadas eles não foram superados”.

O final da década de 70 e início de 80 foi marcado pelas mobilizações dos docentes em vários estados brasileiros. Os professores reivindicavam a imediata reposição das perdas salariais, a regulamentação da carreira do magistério e melhores condições de trabalho (ARANHA, 2001).

Tal momento também é retratado por Diniz-Pereira (2011) que revela que foi a partir do final da década de 1970 e início dos anos 1980 que surgiu às primeiras greves de professores contribuindo para o movimento docente na luta por melhores condições do trabalho e salário docente.

Para Arroyo (2011) as lutas que ocorreram nas décadas de 70 e 80 por condições de trabalho, salário, carreira e função docente digna, se ampliaram desde 1990, para lutas de identidades, autonomia profissional e outros papéis exigidos na sala de aula da qual a formação docente é bastante carente.

Em meio a tantas mobilizações em favor da luta pela conquista da democracia na década de 80, o professorado atuante na educação básica ganha destaque, pois, este passa a ser apontado como peça-chave capaz de contribuir para mudanças substantivas na sociedade. Na década de 90, Saviani (2012) destaca que as mobilizações e a esperança da década anterior deram origem a um certo descrédito na política associado ao cansaço das lutas em decorrência da precarização do trabalho docente de todos os níveis no país inteiro.

A partir das últimas década, mesmo com a criação da Lei de Diretrizes e Bases (9.394/96) que trouxe mudanças importantes para o sistema de ensino, percebemos uma maior manifestação do movimento docente na luta pela autonomia. Por outro lado às reivindicações de momentos anteriores continuam sendo temas abordados no atual contexto educacional.

Ao longo da história da educação e de seus trabalhadores fica evidente a falta de uma ação efetiva do Estado destinada à categoria dos educadores, e isto permanece nos dias atuais afetando diretamente a educação pública, uma vez que isto perpassa por todo o sistema educacional, com docentes mal remunerados, sobrecarregados, desvalorizados, desprestigiados socialmente e com lacunas na sua formação profissional que por sua vez é fragmentada e insuficiente.

Também fica evidente que o movimento docente ao longo do tempo vem denunciando as inadequadas condições de trabalho, reflexo das políticas neoliberais e neoconservadoras implementadas pela ação governamental. Diante disso, entendemos que essa situação é uma condição histórica, em que os professores enquanto sujeitos históricos não são valorizados, pois não são concebidos como autores de sua história, constituindo uma profissão historicamente reprimida.

Portanto, é preciso desconstruir a história inumana desses trabalhadores para reconstruir uma história de significado, fazendo-os conquistar seu espaço, os tornando atores de direitos e protagonistas de sua própria história, assim humanizá-los e historicizá-los.



## Marcos legais do trabalho docente: lei de diretrizes e bases da educação brasileira (9.394/96)

A lei nº 9.394 em discussão desde 1988 foi aprovada em 20 de dezembro de 1996, e é a atual e maior lei da educação brasileira, que estabelece as diretrizes e bases de toda a educação nacional.

No que concerne ao trabalho docente, nos aspectos da formação, valorização e dos planos de carreira do magistério público, o Título VI da Lei de Diretrizes e Bases, denominado “Dos Profissionais da Educação”, refere-se a todos os profissionais da educação entre eles os docentes da educação básica, enfatizando-os sobre diversos aspectos que vão da formação à valorização docente, explícitos principalmente nos Art. 62 e 67 da LDB.

O Art. 62 da LDB (9.394/96) declara que a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. Por isso, a formação desse profissional assume um papel de muita relevância no contexto educacional e esta precisa condizer com que estipula a lei, para que se tenha uma educação básica de qualidade com profissionais com formação de qualidade.

Carneiro (2003) tem discutido que a formação do professor constitui um aspecto angular da educação básica e que o ideal é ter docentes com formação avançada, uma vez que estes vão atuar num nível de educação onde são definidos os valores e as condições básicas para o educando aprender o conhecimento mínimo e formar uma visão indispensável para compreender o mundo, interferir e atuar criticamente sobre ele.

Compreendemos que o profissional da educação é um agente indispensável para a promoção da educação de qualidade, e este precisa ser valorizado não somente sob o olhar das condições salariais, mas das condições de trabalho propriamente ditas.

A valorização docente está assegurada na lei, precisamente no Art. 67 que determina que os sistemas de ensinos (federal, estadual e municipal) promovam a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público cujo texto se lê:

i. ingresso exclusivamente por concurso público de provas de títulos;

- ii. aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- iii. piso salarial profissional;
- IV. progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI. condições adequadas de trabalho. (LDB 9.394/96).

Analisando as informações mencionadas acima, o que se pressupõem é uma ideia de valorização que legitima o aperfeiçoamento profissional, um bom piso salarial, boas condições de trabalho entre outros direitos que são assegurados aos professores através da LDB, e que exercem uma grande relevância para a promoção do bem estar docente, visto que esses elementos indicam sua valorização. Porém, não podemos nos iludir que nem sempre o que está estabelecido na lei se efetiva e vai ao encontro das reais necessidades desses profissionais.

Quanto à valorização dos professores no que concerne às condições adequadas de trabalho, é oportuna a observação de Carneiro (2003) que afirma que boa parte das escolas brasileiras, sejam elas de ordem privadas ou públicas, não possibilitam condições adequadas de trabalho docente.

Na visão deste autor, as nossas Secretarias de Educação e os Conselhos, não realizam estudos rastreadores das condições de funcionamento das escolas e, por isso, têm dificuldade de decidir sobre as condições adequadas de trabalho (IDEM, 2003, p. 158).

Entretanto, percebemos que no Brasil os aspectos como a valorização salarial, condições de trabalho docente, formação continua e etc. são legalmente regulamentados por meio da LDB, porém o que falta é a implementação concreta desse arcabouço legal, haja vista que esta nem sempre funciona como deveria funcionar, devido os fins políticos e burocráticos que permeiam a educação pública e que diretamente influem no trabalho docente causando indignação aos educadores que lutam por alterações nesse quadro socioeducacional.

Diante dessa realidade, o próprio sistema como organização assume um caráter contraditório e ideológico, visto que a lei deveria ser uma garantia de direitos desses profissionais, promovendo o mínimo de igualdade, justiça e bem estar social é a mesma lei que ajudar a tornar o professor um produto manipulável do Estado.

## Trabalho docente e formação inicial de professores: convergências entre teoria e prática

A formação de professores e sua qualificação profissional aparecem como temas profícuos que vem sendo discutidos na atualidade por estarem relacionados às crescentes preocupações com os desafios da educação básica na luta pela emancipação de crianças, jovens e adultos de realidades sociais, culturais e educacionais desiguais.

Essas preocupações com uma melhor qualificação profissional e com a formação de professores não são recentes, porém avolumam-se diante do quadro agudo de desigualdades em que vivemos (GATTI, 2009). Partindo do posicionamento que a educação se constitui como o principal meio pela qual os homens superam as desigualdades sociais, Ghedin *et al* (2008) aponta que um dos principais elementos, no sentido de intervir na qualidade do ensino ministrado nos sistemas educativos, no âmbito nacional, estadual ou municipal é a formação de professores. Nesse enfoque corroboramos com Pimenta (2012) quando ressalta a importância de investir em pesquisas sobre formação de professores uma vez que:

[...] na sociedade contemporânea cada vez mais se torna necessário o seu trabalho enquanto mediação nos processos constitutivos da cidadania dos alunos, para o que concorre a superação do fracasso escolar e das desigualdades escolares. (IDEM, 2012, p. 15).

Além de todas essas preocupações, “pesquisas recentes têm mostrado que os professores não estão recebendo preparo inicial suficiente nas instituições formadoras para enfrentar os problemas encontrados no cotidiano de sala de aula” (GHEDIN *et al*, 2008, p. 32).

Dessa forma, discutir e compreender os processos formativos de professores e sua interconexão com o trabalho docente é contribuir na luta pela superação dos níveis de desigualdades sociais e de conhecimentos, proporcionando uma formação global a quaisquer indivíduo indiscriminadamente.

Dentre os vários problemas que permeiam a educação brasileira e o trabalho docente certamente a formação inicial ocupa lugar de destaque. Sobre isso Ghedin *et al* (2008) evidencia que vários estudos têm mostrado que os professores não vem recebendo formação inicial suficiente que correspondam às demandas e a realidade hoje existentes.

Dessa forma, a relação entre teorias e práticas é colocada hoje como necessária em nossas normatizações de políticas sobre a formação de professores para a educação básica, pois estas não se encontram refletidas nos currículos praticados pela maioria das instituições formadoras de professores (GATTI, 2012).

Nesse sentido a formação inicial deve proporcionar um diálogo entre os saberes da teoria e os da prática, ou seja, é necessária que esta etapa de desenvolvimento profissional possibilite aos professores em processo formativo, a compreensão sobre o contexto social em que eles vão operar.

Da mesma forma é imprescindível que a formação a esse nível assegure e possibilite aos docentes “[...] saber lidar com o processo formativo dos alunos em suas várias dimensões, além da cognitiva, englobando a dimensão afetiva, da educação dos sentidos, da estética, da ética e dos valores emocionais” (GHEDIN *et al*, 2008, p. 31).

Libâneo (2010, p. 28) afirma que “a formação profissional do professor implica, pois, uma contínua interpenetração entre teoria e prática, teoria vinculada aos problemas reais postos pela experiência práticas e ação prática orientada teoricamente”. O autor ainda afirma que:

A formação profissional para o magistério requer, assim, uma sólida formação teórico-prática. Muitas pessoas acreditam que o desempenho satisfatório do professor na sala de aula depende de vocação natural ou somente da experiência prática, destacando-se a teoria. É verdade que muitos professores manifestam especial tendência e gosto pela profissão, assim como se sabe que mais tempo de experiência ajuda no desempenho do profissional. Entretanto, o domínio das bases teórico científicas e técnicas, e sua articulação com as exigências concretas do ensino, permitem maior segurança profissional, de modo que o docente ganhe base para pensar sua prática e aprimore sempre mais seu trabalho (IDEM, 2010, p. 28).

Nessa ótica, para que o professor tenha uma formação adequada que atenda as novas exigências educacionais, e correspondam às multiplicidades de ações que engloba sua práxis docente, este precisa conhecer os saberes teóricos e a partir daí direcionar e redimensionar a sua prática pedagógica. O professor precisa reconhecer que não basta este ter apenas apreço pela profissão, mais que a sua formação precisa ser vinculada e orientada de acordo com a teoria. Sobre isso, Ghedin *et al* (2008, p 14-15) discorre que: “[...] não há prática sem teoria e nem teoria sem prática. Separar essas duas

dimensões da existência humana é o que constitui o maior descaminho da ação profissional do professor”.

Ao reconhecer que a formação é um elemento determinante para o desenvolvimento do trabalho do professor, também é importante repensar os cursos de formação de professores em todo o país, já que não adianta muni-los com muitos discursos teóricos se estes não forem vinculados à realidade da prática contextualizada.

Partindo dessa perspectiva, não podemos deixar de mencionar que a formação inicial de professores tem importância ímpar, pois cria as bases sobre as quais esse profissional vem a ter condições de exercer a atividade educativa na escola com seus educandos que aí adentram, como também; possibilita a construção de bases de sua profissionalidade e da sua profissionalização docente (GATTI, 2012).

### **Formação continuada/permanente de professores: algumas reflexões**

A formação continuada/permanente aqui entendida com estágio de desenvolvimento docente subsequente a formação inicial será abordada a partir de duas concepções, sob o viés dos sistemas de ensino que tem a responsabilidade de promover essa formação e sob o olhar de iniciativas que têm surgidas dentro das escolas como espaço de auto formação.

A formação continuada/permanente realizada pelos sistemas de ensino a nível, nacional, estadual e até mesmo municipal nem sempre corresponde às necessidades do trabalho docente na contemporaneidade. O que percebemos é que os professores estão ausentes dos debates de formação e que muitas vezes os processos formativos são pensados a partir de uma perspectiva de cima, ou seja, por aqueles que estão distantes dos contextos escolares, na ponta das políticas educacionais, porém que nem sempre tem a sensibilidade, a formação e muito menos a experiência dos profissionais da educação.

Na contra mão desse discurso que muitas vezes não se efetiva e nem contempla a realidade social em que atuam os profissionais docentes, surge às primeiras iniciativas dentro das escolas concebidas como espaço de trabalho e formação continuada/permanente, constituindo-se em uma possibilidade para a construção de saberes, trocas de experiências profissionais e construção de práticas coletivas. A respeito disso Gatti (2012) adverte que a formação dos professores para a educação básica tem que partir de seu

campo de prática, com seus saberes, integrando-os com os conhecimentos necessários selecionados como valorosos, em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias.

A formação permanente dos professores a partir do lócus da escola requer um clima de colaboração e sem grandes resistências entre o professorado (IMBERNÓN, 2009). O autor ainda discute que esse procedimento pode romper o individualismo entre os professores, uma vez que pode realizar uma formação colaborativa do coletivo docente com compromisso e responsabilidade, ao mesmo tempo em que permite que a metodologia de trabalho e o clima efetivo sejam pilares do trabalho colaborativo.

A formação continuada/permanente por meio do contexto escolar pode contribuir para o (re) pensar daquilo e do modo que se produz e desencadear os processos de ação-reflexão-ação. Tal situação é expressa por Freire (2011) ao dizer que na formação permanente dos professores o fundamental é:

[...] reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. [...] quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de por que estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica (Ibidem, p.40).

Nóvoa (1992) também acredita que o professor necessita refletir sobre sua prática, pois, segundo ele, o momento aponta para a necessidade de formar professores reflexivos, que repensa constantemente a sua prática. O autor ainda acredita que o professorado precisa ressignificar sua formação inserida em três processos de desenvolvimento: o primeiro é o pessoal, o segundo é profissional e o terceiro é organizacional.

O primeiro processo trata do âmbito pessoal, produzindo a vida do professor, estimulando-os a perspectiva crítico-reflexiva, com pensamento autônomo, para um repensar de sua prática e reconstrução de uma identidade pessoal. O segundo âmbito denominado profissional, trata de produzir a docência, com dimensões coletivas, promovendo a qualificação de pesquisadores, de professores reflexivos. Por último, o âmbito organizacional, é produzindo pela escola, transformando-a em um espaço de trabalho e formação profissional (IDEM, 1992).

É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *practicum*,

ou seja, aquele que constantemente reflete *na* e sobre a prática (PIMENTA, 2012, p.32). Portanto, diante dessas reflexões é preciso repensar os processos formativos a partir do contexto onde os professores desenvolvem o seu trabalho, não podendo considerar essa formação deslocada ou distanciada da realidade (GHEDIN *et al*, 2008).

## Representações sociais do trabalho docente

O trabalho docente como todo campo de estudo vêm sendo constantemente investigado nos últimos anos por aqueles que reconhecem e acreditam que os professores se constituem em um dos elementos indispensáveis na luta pela promoção de uma educação de qualidade.

Nos dizeres de Arroyo (2011) persiste entre as representações sociais atribuídas a profissão docente, uma arraigada visão inferiorizada dos profissionais e da própria educação básica.

Partindo dessa constatação, podemos dizer que no Brasil existem algumas imagens produzidas e distorcidas que são atribuídas ao universo docente (re) significando o trabalho desses profissionais, atribuindo valores e opiniões representativas a esses atores sociais historicamente discriminados. De um lado os próprios veículos de informação e comunicação por meio das propagandas do governo vêm atribuindo com veemência a esse coletivo de trabalhadores um retrato heroico motivado por um ofício que tem uma função social.

Por outro lado, o trabalho dos professores é visivelmente desvalorizado quando lhes é atribuídos as suas representações estigmas e rótulos que limitam o seu trabalho. Estereótipos tais como “preguiçosos”, “incompetentes” e “irresponsáveis” são apenas algumas das formas de tratamento que essa categoria vem recebendo quando se trata dos sistemas públicos de ensino e avaliações que os classificam por índices e resultados.

Arroyo (2011) vem denunciando que é essa reação conservadora de caráter neoliberal com ênfase no treinamento e nas avaliações que classificam educandos e educadores por domínios de resultados que acabam reduzindo a docência a treinar nesses domínios.

São essas marcas, grilhões e amarras enraizadas na profissão docente que foram lhes atribuídas ao longo dos tempos e ao confrontar essas imagens da docência amplamente contraditórias percebemos que elas acabam influenciando para a visão estereotipada que a sociedade tem dos professores, bem como para a construção da própria identidade docente.

É preciso também problematizar nessa discussão que a profissão docente também traz arraigadas em meio as suas representações sociais a imagem que seu ofício hegemonicamente um sacerdócio. Desse modo muitos professores não se concebem como trabalhadores e acabam se excluindo desse grupo social.

Tal representação têm historicamente trazido implicações para o magistério, de um lado a representação como vocação, pode ser um equívoco à medida que se concebe como substituta dos saberes especializado, da importância dos conhecimentos e das pesquisas sobre os saberes que corroboram para a profissionalidade docente, bem como dos próprios conhecimentos das áreas de referência do currículo da educação básica. No outro lado, a persistência dessa representação como vocação, pode sugerir a recontextualização de características que acompanham o seu conceito, como é o caso da afetividade, da intuição e criatividade do ato educativo (BARRETTO, 2010).

Outro elemento que não se pode negar é o fato de que mesmo a categoria docente compartilhando das mazelas sociais, de um sistema que não os valoriza, é um dos grupos ocupacionais mais desunidos, hierarquizados e encontra-se condicionado hegemonicamente ao paradigma da individualidade pelo próprio *status* social que lhes é atribuído e que estes também lhes atribuem enquanto sujeitos intrínsecos a esse processo.

Miguel Arroyo (2000) na obra “Ofício de mestre: imagens e auto-imagens” ratifica essa visão fragmentada que se têm da profissão docente. Para o autor todos são professores, porém ele admite que há hierarquias, que os classifica em níveis, graus e imagens bastante diferenciadas, desigualdade de salário, de carreira, de titulação e até prestígio social.

Os indicativos trazidos pelo mesmo autor (2000) revelam que os professores não são vistos apenas como docentes da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio. Estes sujeitos são vistos com traços diferenciados, da mesma forma vêem o magistério com características bem distintas. Nesse contexto são atribuídas diversas imagens sociais ao magistério e os professores possuem autoimagens também variadas de si e da sua profissão. Na mesma direção Barretto (2010, p. 295) mostra que:

A diferenciação instituída entre a representação do trabalho da “professora primária”, polivalente, e o do “professor secundário”, especialista nas disciplinas, [...] pode ser constatada tanto na estrutura curricular dos cursos de licenciatura, como nas carreiras, nos salários e nas representações da



sociedade, da academia e dos formuladores das políticas, apesar das inúmeras reformas educacionais, da elevação da formação em nível superior para todos os docentes e do fato de que a maioria dos professores dá aula no mesmo nível de ensino.

Por outro lado, não podemos deixar de mencionar que tais representações colaboram junto a outros fatores para a perda do *status* social do magistério, contribuindo para que muitos jovens não optem pelos cursos de formação de professores, para os processos de evasão/exclusão social dos cursos de licenciatura, e para o surgimento de dúvidas sobre a escolha pela docência.

Refletindo sobre essas questões, consideramos oportuna a observação de Diniz-Pereira (2011) que advoga que para a maior parte dos jovens hoje ser professor não é uma opção para a vida profissional e que mesmos os estudantes de magistério apresentam dúvidas pela sua opção, devido à desvalorização social e acadêmica da profissão.

Ao abordamos as representações do ofício docente fica evidente que com essas imagens antagônicas de vítima/culpado, herói/vilão, produtivo/improdutivo, vocação/profissão, o professor muitas vezes perde sua identidade não sabendo quem realmente é, e isso compromete a visão de si e do seu próprio ofício, ao mesmo tempo em que também influencia diretamente na perpetuação da perda do *status* social da profissão. Dessa forma sugerimos que faz-se urgente a superação dessas imagens sociais que inferioriza a profissão e que não valoriza em nada o trabalho docente em nível de educação básica.

### Trabalho, remuneração e desvalorização docente

A profissão docente constitui uma das mais numerosas categorias de trabalhadores em todo planeta. Considerando a importância dessa profissão que tem resistido ao longo dos tempos, as transformações sociais e a reconfiguração do mundo do trabalho, é preciso agregar nesta discussão variáveis tais como: divisão, jornada de trabalho, remuneração e valorização que são aspectos essenciais a qualquer profissão.

O trabalhador docente realiza seus afazeres em uma conjuntura complexa que diferentemente do trabalho industrial ou fabril não se esgota quando são trancadas as dependências das escolas.

Em relação a essa intensificação da jornada de trabalho docente e sua distribuição diária Bernadete Gatti *et al* (2011) vem discutindo que o trabalho do professor é um trabalho que não se esgota no horário escolar, exigindo de seus trabalhadores um compromisso contínuo, o que faz que essa profissão tenha uma tensão maior do que as outras.

Nesse enfoque, devemos mencionar que é nessa densa jornada de trabalho e em condições salariais inadequadas que este trabalhador estar submetido para garantir seu sustento e de sua família. A condição desprestigiada em que se encontra a profissão se atribui aos estereótipos que permeiam a profissão, aos baixos salários, aos abusos dos sistemas de ensino e a ausência de ações do Estado que os valorizem.

No que se refere à remuneração destinada aos professores da educação básica no país as pesquisas de Alves e Pinto (2011) mostram que o nível socioeconômico e remuneração atribuída ao trabalhado dos professores são inferiores aos de outros profissionais com o mesmo nível de formação e até com nível de formação inferior.

Sobre as condições salariais do professor brasileiro Gatti (2009, p. 97) vem contribuir dizendo que:

[...] na maioria dos casos o salário é relativamente baixo e quase não há perspectivas de se agregar mais valor a ele durante os anos de exercício profissional. A carreira não se mostra compensatória. Há estados ou municípios onde se colocam diferenciais nestes salários, ainda assim, são muito pequenos e alteram muito pouco sua condição de remuneração. Isto acumula desestímulo, a não ser onde as condições de pauperização da população é tal que mesmo uma pequena remuneração se constitui em fator importante.

Os estudos de Gatti *et al* (2011), Tardif e Lessard (2009) vem discutindo que as questões dos baixos salários destinados aos docentes é uma realidade encontrada e discutida em toda América Latina. Dessa forma o professor fica silenciado e torna-se refém do sistema neoliberal sem liberdade de expressão diante dessa realidade socioeconômica. Segundo Pinto (2009) o baixo salário do professor no Brasil, como em outros países do mundo, ocorre porque o poder público é seu maior empregador. Nesse sentido a remuneração está ligada à receita pública per capita e à capacidade de mobilização desta profissão.

O autor (2009) ainda revela que a remuneração do professor depende exclusivamente do prestígio social da profissão, o que está intimamente

ligado ao perfil do usuário. No Brasil, por exemplo, a elite ou classes dominantes não colocam os seus filhos em escolas públicas. Tal fenômeno se estende até mesmo aos professores, coordenadores pedagógicos e gestores de escola, que evitam matricular os filhos em escolas públicas.

Analisando esta realidade podemos destacar que a luta por uma educação de qualidade, bem como o reconhecimento social do magistério e seus trabalhadores está intimamente associado à própria valorização da escola pública. Com isso entendemos que o próprio professor contribui para o seu processo de desvalorização quando este não acredita no seu próprio trabalho, seja como sujeito de transformação ou como agente político social.

Diante disso, entendemos que a falta de uma condição salarial adequada à profissão docente é um componente da desvalorização sócio histórica da profissão que se explicita por meio também das condições de trabalho encontradas nas escolas públicas. Segundo Arroyo (2011, p. 74) “a desvalorização social, política, cultural do magistério de educação básica assim como da escola pública é um componente de nossa formação histórica que reflete a desvalorização dos trabalhadores ao longo de nossa história”.

Por sua vez, as atuais condições de trabalho que as escolas públicas oferecem aos docentes do ensino básico, quase sempre são salas de aulas lotadas, falta de material para este desenvolver sua prática com maior competência e o espaço físico é pouco favorável para que ocorra a construção de conhecimento. Há a necessidade de se reconhecer que é precioso melhorar as condições de trabalho para os professores, pois o trabalho docente ocupa um lugar central no processo educacional e na conquista de uma educação de qualidade e este não pode ser limitado às condições indignas e ao processo de precarização de trabalho docente.

Com isso, são necessárias melhores e reais condições de trabalho nas escolas públicas brasileiras. É preciso a implementação de políticas públicas que melhorem essas condições de trabalho que são pouco favoráveis. Para que assim a escola venha se tornar um ambiente de trabalho com condições dignas, em que haja realização humana e profissional desses trabalhadores.

Todavia, é preciso políticas públicas que valorizem o trabalho docente e não existe valorização e motivação maior a este trabalhador do que boas condições de trabalho e uma remuneração justa ao que este faz, para que assim o professor possa proporcionar aos discentes um ensino de melhor empenho e qualidade.

## Os desafios do trabalho docente na contemporaneidade

É concordando com Imbernón (2009) de que a profissão docente sempre foi complexa por ser um fenômeno social, que estamos propondo nesta seção discutir a constatação histórica de que ao longo de sua existência a profissão vem ganhando cada vez mais complexidades impostas pelas novas demandas e pelos novos tempos de incertezas. Tal pressuposto indica que a realidade social da profissão vem apontando que o trabalho docente é dotado de uma complexidade que implica hoje o que é ser professor. Sobre isso Gatti *et al* (2011, p.137) é bastante incisiva ao destacar que:

Vários analistas do trabalho docente, de fato, apontam para a complexidade atual do papel do educador escolar, que implica, não só domínio de conhecimentos disciplinares e metodologias de ensino, mas também compreensões sobre o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social das crianças e dos jovens, e compreensão e capacidade de lidar com diferenças (por exemplo, a heterogeneidade dos alunos quanto a estágios de desenvolvimento, vínculos familiares, religiosos, condições econômicas etc.).

Muitos desses fatores mencionados pela autora corroboram para esse processo de dimensões complexas, porém ainda tem as transformações da sociedade, as novas tecnologias, os novos modos de trabalho, os novos contextos familiares, relação professor/aluno, a diversidade multicultural, multilinguística, de gênero, étnicas, sexual, os processos de inclusão e exclusão social, etc.

Em contribuição, o estudo de Diniz *et al* (2011) revela que a contemporaneidade trouxe novos e graves problemas a escola e a docência. Dentre problemas o autor destaca as mudanças de perfil social do educando, a diversidade cultural, as diferenças de gênero, de orientação sexual, de raça e etnia entre outras (IDEM, 2011).

Considerando o trabalho docente nessas dimensões, queremos sinalizar que professor não é o único papel que esse profissional desenvolve na contemporaneidade, haja vista que cada vez mais vem sendo atribuídas a esses profissionais funções que ora deveria ser da família, ora do próprio Estado, embora seja um dos sujeitos mais cobrados pela sociedade. Dessa forma, a docência tem que responder as novas exigências das demandas sociais, sacrificar a própria existência de seus trabalhadores subjugados que

se retro alimentam dos sobejos do Estado e vai adquirindo novas configurações que lhe atribuem cada vez mais complexidade. Para Ghedin *et al* (2008, p. 27):

É nesse contexto de complexidade [...] que os professores desenvolvem o seu trabalho, e é a partir dessa perspectiva que são cobrados por toda a sociedade. Muitas vezes são responsabilizados pelos fracassos e insucessos da escola e do sistema de ensino, a partir de uma análise aligeirada, pontual e linear da situação educacional de nosso país, sem considerar as fragilidades do sistema educacional em termos de políticas públicas, condições de trabalho do profissional docente e problemas referentes à sua formação inicial.

Esta realidade é o retrato do descaso dos governantes com a educação básica e são essas condições que acabam levando o professor a adquirir outras funções dentro da escola, adoecimento e mal-estar docente. Todos esses fatores associados às novas demandas, ao esgarçamento da imagem positiva do professor e as precárias condições de trabalho vem interpelando a docência de várias maneiras (DINIZ-PEREIRA, 2011).

Portanto, é preciso um (re) pensar das políticas públicas educacionais que permitam junto com a ampliação da atividade docente, venham também condições de trabalho e de formação profissional satisfatórias e adequadas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo procurou-se tecer e apresentar nossas preocupações teórico-investigativas no que concerne a temática trabalho docente. Compreendemos, portanto, que abordar discussões sobre esse campo de estudo tem-nos ajudado a problematizar as condições e problemas atuais enfrentados pelos professores da educação básica em escolas públicas, bem como identificar as políticas educacionais destinadas a esse coletivo e seus efeitos que tem refletido negativamente na qualidade do ensino.

As questões discutidas nessa revisão bibliográfica apontam que o trabalho docente é uma práxis historicamente construída que visa à transformação social, entretanto no contexto social contemporâneo às lutas dessa categoria de trabalhadores continuada tendo resquícios de uma história de desvalorização social e salarial da profissão.

Os Art. 62 e 67 contidos no Título VI denominado “Dos Profissionais da Educação”, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (9.394/96) nos

leva a considerar que há uma grande distância entre a lei elaborada e as políticas demagógicas destinadas aos educadores brasileiros. A formação inicial e continuada precisam atender as demandas sociais impostas pelos desafios da complexidade e heterogeneidade, superar a racionalidade técnica e proporcionar o protagonismo docente. As condições de trabalho, planos de carreira precisam ser repensados; ea valorização do trabalho docente parece-nos sensato, uma vez que a democratização da educação passa por esses profissionais. Consequente à melhoria da qualidade do ensino e do processo educacional como um todo perpassa por uma maior valorização do trabalho desses profissionais, bem como de investimentos na formação inicial e continuada que é considerada medíocre e deficiente.

Todavia, a necessidade de políticas públicas afirmativas que realmente atendam as necessidades desses sujeitos, visando à garantia dos direitos já conquistados, que permitam e possibilitem novos horizontes à profissão docente.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Thiago; PINTO, José Marcelino de Rezende. Remuneração e características do Trabalho Docente no Brasil: um aporte. CADERNOS DE PESQUISA. V.41 N.143 MAIO/AGO, 2011.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. História da Educação. 2. ed. rer. e atual - São Paulo: Moderna, 2001.

ARROYO, Miguel Gonzáles. Currículo, território em disputa. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2000.

AZZI, Sandra. Trabalho Docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). Saberes pedagógicos e atividades docentes. 6. ed. São Paulo. Cortez, 2012.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Trabalho docente e modelos de formação: velhos e novos embates e representações In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas *et al.* Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRASIL. Congresso Nacional. LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394/96.

CARNEIRO, Moacir Alves. LDB fácil: leitura crítico-compreensiva: artigos a artigo. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

DINIZ, Margareth *et al* . A formação e a condição docente num contexto de complexidade e diversidade. Revista brasileira de pesquisa sobre formação de professores. Formação. Docente. Belo Horizonte, v. 03, n. 04, p. 10-12, jan./jul. 2011. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 20/02/2014.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 92, n. 230, p. 34-51, jan./abr. 2011.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa. 43. ed. São Paulo, Paz e Terra, 2011.

GATTI, Bernadete Angelina *et al*. Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

\_\_\_\_\_. Formação de Professores: Condições e Problemas Atuais.

REVISTA BRASILEIRA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – RBFP. ISSN 1984-5332 - Vol. 1, n. 1, p.90-102, Maio/2009.

\_\_\_\_\_. Políticas e práticas de formação de professores: Perspectivas no Brasil. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012.

GHEDIN, Evandro *et al*. Formação de professor: caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. Formação permanente do professorado. Novas tendências/São Paulo. Cortez, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. 30. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio (org.) Os professores e sua formação. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: \_\_\_\_\_ (org.). Saberes pedagógicos e atividades docentes. 6. ed. São Paulo. Cortez, 2012.

PINTO, José Marcelino Rezende. Remuneração adequada do professor: Desafio à educação brasileira. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 3, n. 4, p. 51-67, jan./jun. 2009.

SAVIANI, Demerval. Escola e Democracia. 42. ed.- Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. WEREBE, Maria José Garcia. Grandezas e miséria do Ensino no Brasil. ed. Editora Ática: São Paulo, 1997.