

A FORMAÇÃO CONTINUADA NO CONSTRUTO DE SENTIDOS PARA O TRABALHO DOCENTE¹

Deise Ramos da Rocha

Professora do Instituto Federal de Brasília, deise.rocha@hotmail.com.

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo traçar contribuições para o debate sobre a formação continuada. Nosso intuito é o de compreender os sentidos que a formação continuada estabelece para o trabalho docente. Justificando a pertinência deste trabalho, a proposta de investigação condiz com a preocupação com as relações e os trajetos de constituição da consciência político-pedagógica, identificação e pertencimento no caminho de constituir-se professor, incumbido da relevância científica por entender que a preocupação com a formação continuada e a formação político-pedagógica parte de uma totalidade. Articulando as abordagens metodológicas quantitativas e qualitativas, esta pesquisa é de caráter amostral, utilizando de entrevistas realizadas com professores atuantes no Ensino Fundamental. No construto da fala dos professores, percebemos a importância do debate em torno de uma formação continuada que faça sentido em suas diversas dimensões para os sujeitos envolvidos nos processos. Assim, a formação continuada está preenchida de sentidos e significados constituídos na valorização da profissão e da carreira, na formação, no conhecimento, nas necessidades da auto-organização dos trabalhadores da educação, com fins de superar limitações e contribuir no construto de ser professor. A formação continuada, no construto das disputas pelos sentidos do trabalho docente, é um fator, então, essencial para constituir sentido teórico e prático na atividade de educar.

Palavras-chave: Trabalho docente, Sentidos do Trabalho, Formação Continuada.

¹ Fomento: CAPES.

PARA INÍCIO DE CONVERSA

Este trabalho tem por objetivo traçar contribuições para o debate sobre a formação continuada no construto entre os espaços da escola e da universidade. Nosso intuito é, então, de compreender os sentidos que a formação continuada estabelece para o trabalho docente. Os dados atingidos compreende que a formação continuada atribuem sentidos para o trabalho docente em torno de diversas dimensões apresentadas pelos professores da Secretaria de Educação do Distrito Federal, percebidos aqui como valorização da pro fissão e da carreira, da própria formação, do conhecimento, da auto-organização dos trabalhadores da educação, com fins de superar limitações e contribuir no construto de ser professor. É importante salientar que este artigo se trata de um recorte de uma pesquisa maior que visou compreender os sentidos do trabalho docente em meio às disputas por um projeto de escola pública.

Justificando a pertinência deste trabalho e apresentando elementos de estímulo a esse estudo, a proposta de investigação condiz com a preocupação com as relações e os trajetos de constituição da consciência político-pedagógica, identificação e pertencimento no caminho de constituir-se professor, incumbido da relevância científica por entender que a preocupação com a formação continuada e a formação político-pedagógica parte de uma totalidade. Estabelecemos aqui o princípio e a compreensão de que a Universidade é uma instância mediadora entre a produção de conhecimento compromissada e o empenho em propor ações transformadoras para a sociedade, o que gera também um sentido político.

Para tal, consideramos importante compreender que partimos dos estudos sobre trabalho docente, sob a ótica que visa captar os sujeitos e as relações contidas nas experiências, no cotidiano e no processo do trabalho. Em síntese, buscam entender a objetivação do trabalho de ensinar, em que, o que define o trabalho docente não é a formação específica, o estatuto profissional ou certificado, mas sim a experiência, o processo educativo e seu caráter formativo e instrutivo, do seu fazer cotidiano, da intimidade do processo de trabalho (OLIVEIRA, 2010; HYPOLITO, 1997; HYPOLITO; ET AL, 2003).

Por trabalho docente, localizando o conceito nos estudos de Hypolito (1997), compreendemos como prática social e expressão de um saber pedagógico, sendo todo ato de realização do processo educativo. Desta forma, o trabalho docente se realiza com a intenção de educar, contida por

uma idealização consciente, tendo em si um caráter e um domínio teórico sobre a idealização a que se pretende exercer o ato de educar.

Feita tais considerações, torna-se então importante compreender a formação continuada como parte do constituir-se professor ao longo da carreira, não como momento estanque, mas que ocorre no interior das escolas, e na relação com outros espaços viabilizados pela própria Secretaria de Educação, e em parceria com as Universidades refletindo as diversas necessidades formativas do trabalho docente não restrito apenas ao saber pedagógico, mas ao todo que o constitui o trabalho de educar do professor. Desta forma, neste debate é necessário considerar a indissociabilidade entre a formação e as condições de trabalho docente (salários dignos, maior autonomia profissional, dedicação exclusiva a uma única escola, pelo menos um terço da jornada de trabalho para planejamento, reflexão e sistematização da prática, estudos individuais e coletivos, salas de aula com um número reduzido de alunos), assumindo uma posição que não condiciona o professor ao papel de vítima e nem de culpado pelos problemas enfrentados na escola (DINIZ-PEREIRA, 2010).

Compreendemos que produzir conhecimento neste campo requer olhar a totalidade do trabalho docente, envolvendo a formação e o entendimento político do papel da escola na sociedade. Marx fala sobre os sentidos como uma das maiores riquezas da subjetividade na relação humana, e que “[...] não só os cinco sentidos, mas também os sentidos espirituais, os sentidos práticos (vontade, amor, etc.), numa palavra o sentido humano, a humanidade dos sentidos, vem a ser primeiramente pela existência do seu objeto, pela natureza humanizada” (2004, p. 110). O sentido da formação continuada para o trabalho docente não é e não está dado, mas em movimento, requerendo a compreensão das multideterminantes que o medeiam e compõem, em uma conjuntura histórica de um tempo e espaço.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Articulando as abordagens metodológicas quantitativas e qualitativas, esta pesquisa é de caráter amostral, utilizando de entrevistas realizadas com professores atuantes no Ensino Fundamental. Para chegar aos sujeitos utilizamos da metodologia por amostragem Bola de Neve, em que esta técnica conceituada como não probabilística, permite conceber uma rede de sujeitos, em que um participante indica outro conhecido, fundamentando uma rede social entre indivíduos, e nos foi necessária, na medida em que queremos compreender os sentidos do trabalho docente, de sujeitos que

vivenciam uma mesma rede pública de ensino (VINUTO, 2014). Para esta pesquisa, nossa amostra foi de tipo exponencial, em que cada indivíduo poderia indicar mais de uma pessoa.

As entrevistas permitem discutir os sentidos e significados, a partir dos fenômenos que se materializam nas falas, mas também na presença do outro (MOROZ; GIANFALDONI; 2006), mediados por multideterminantes econômicas, políticas, sociais e culturais e que o sentido é de constitutivo subjetivo, reafirmando que a feitura é resultante da invenção humana, arraigado de intenções de um grupo que toma a frente do processo. Os significados podem ser entendidos como o conteúdo propriamente dito descrito no documento ou discorrido na fala dos sujeitos, que apresentam as apropriações destes conteúdos, constituindo a interação objetiva com as localidades em que a política estará sendo efetivada. Os sentidos se estabelecem na unidade dos significados concebidos socialmente e que dialeticamente são estabelecidas pela relação objetiva e subjetiva, intervetor na realidade, preenchidos de “um conjunto de noções e de conceitos determinados e não, simplesmente, de palavras gramaticalmente vazias de conteúdo” (GRAMSCI, 1986, p. 11).

Para análise dos dados, nos embasamos nos estudos de Vigotski (1993, 2000), e ainda utilizamos Bakhtin (2014), Gramsci (1995; 2006), e Marx e Engels (2009) para nos ajudar a entender a constituição do sentido pelo sujeito, relacionando o processo histórico destes, e apreendendo os sentidos pautados no que os professores materializam por significados sociais e sentidos subjetivos (VIGOTSKI, 2000).

O roteiro da entrevista foi composto por 21 questões, buscando compreender quem são esses professores e os sentidos atribuídos ao trabalho docente a partir de temáticas envoltas do cotidiano da escola pública, sendo a formação continuada uma delas. Na amostragem, foi possível atingir um grupo de 25 professores, apresentados aqui sob anonimato, e identificados como Adriana, Alice, Amanda, Ana, Antonio, Artur, Bruna, Camila, Carlos, Francisco, Gabriela, Guilherme, Isabela, Jéssica, José, Julia, Juliana, Letícia, Lucas, Luiz, Maria, Mateus, Sandra, Sofia e Valentina.

Esta pesquisa se desenvolve no âmbito da Educação Básica da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF), que tem como estrutura político-administrativa organizada em 14 Coordenações Regionais de Ensino (CRES). As CRE's aglutinam as unidades es colares de acordo com a região geográfica e a proximidade das chamadas Regiões Administrativas (RA's), e tem a função de coordenar, orientar e supervisionar as unidades escolares sob seu vínculo. A rede pública de ensino do DF atende 673

escolas entre as 14 regionais de ensino, da educação infantil ao ensino médio.

A carreira do magistério público na SEDF está regulamentada pela Lei n. 5.105/2013, que a reestrutura e dispõe de ações de acompanhamento, monitoramento e avaliação do professor, prevendo forma de progressão horizontal e vertical e que interferem no valor do vencimento do salário dos professores. No capítulo III da Lei n. 5.105/2013, a seção I trata da qualificação profissional, especificando nos artigos 11, 12 e 13 implementações que a SEDF deve realizar cursos de integração à carreira de Magistério Público e programas de acompanhamento e avaliação, para os servidores em estágio probatório, e incentiva a produção técnico-científico dos professores, e ainda do afastamento remunerado para estudos em lócus *stricto sensu*. A SEDF dispõe, então, do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE – antiga Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação).

SENTIDOS DO TRABALHO DOCENTE, FORMAÇÃO CONTINUADA, VALORIZAÇÃO DA CARREIRA, E RELAÇÃO UNIVERSIDADE E ESCOLA

Como já dito anteriormente, nossa amostragem atingiu 25 sujeitos, dentre os quais 16 são do sexo feminino e 9 (nove) do sexo masculino. Entre os entrevistados, 17 são formados em Pedagogia, 2 (dois) em História, 2 (dois) em Matemática, 1 (uma) em Letras, 1 (uma) em Artes Cênicas, 1 (um) em Educação Física, e 1 (um) em Geografia. Dos 25 professores, 13 possuem ou estava cursando mestrado; 1 (um) possui e 1 (um) outro estava cursando doutorado, todos cursados em instituições públicas. Dentre os professores, 17 atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 1 (um) com a modalidade de Educação Especial, e os demais nos anos finais da mesma etapa. Essas caracterizações estão sintetizadas no “Quadro 1: Caracterizações dos sujeitos entrevistados”.

Quadro 1: Caracterizações dos sujeitos entrevistados			
Nome	Área de formação	PG-SS	Etapas de atuação
Adriana	Pedagogia	Mestrado	F1
Alice	Letras	–	F2
Amanda	Matemática	Mestrado	F2

Quadro 1: Caracterizações dos sujeitos entrevistados			
Nome	Área de formação	PG-SS	Etapas de atuação
Ana	Pedagogia	Mestrado	F1
Antonio	Pedagogia	Mestrado	F1
Artur	História	–	F2
Bruna	Pedagogia	Mestrado	F1
Camila	Pedagogia	Mestrado	F1
Carlos	Pedagogia	Mestrado	F1
Francisco	Geografia	–	F2
Gabriela	Pedagogia	–	F1
Guilherme	História	Mestrado	F2
Isabela	Pedagogia	Mestrado	F1
Jéssica	Pedagogia	–	F1
José	Pedagogia	Mestrado	F1
Julia	Pedagogia	Mestrado	F1
Juliana	Pedagogia	–	F1
Letícia	Pedagogia	Mestrado	F1
Lucas	Pedagogia	doutorado	EE
Luiz	matemática	–	F2
Maria	Pedagogia	–	F1
Mateus	educação física	doutorado	F2
Sandra	Pedagogia	–	F1
Sofia	Pedagogia	Mestrado	F1
Valentina	Pedagogia	–	F1
Legenda: PP-SS: Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i>			

Fonte: Entrevistas, 2019. Elaboração própria

Ao trazermos o perfil dos professores com quem conversamos, percebemos que atingimos uma amostragem em que 15 possuem formação *stricto sensu* em lócus público, e que nos possibilitam qualificar a compreensão em torno dos sentidos que a formação continuada constitui para o trabalho docente. A formação continuada gera diferentes construtos em uma carreira que exige uma dedicação integral. Na SEDF, os professores podem contar com programas de formação continuada dentro da rede, com políticas que garantem o afastamento remunerado para cursos de

pós-graduação *stricto sensu*, com a progressão acontecendo por meio dos cursos realizados, mas que encontra limitações diversas.

Dentre esses sentidos, os professores têm elaborado opiniões que parecem diversas, no entanto, que se revelam singulares. A formação continuada parece estar integrada ao plano de carreira, mas não tem feito nexo concreto com a materialidade do trabalho. Isso se deve muito, também, à forma e ao conteúdo com que a carreira está organizada, e pensada. Vale ressaltar que o plano de carreira foi constituído pelas lutas históricas da categoria docente, e que, a época das pautas enquanto bandeiras, e de suas conquistas, poderiam fazer sentido e atender as demandas. Fator que não é tão condizente com as necessidades atuais — principalmente em tempos em que se enfrenta o esvaziamento do sentido do trabalho docente (MORAES; TORRIGLIA, 2003) de maneira densa. Tecer crítica quanto a isso tem exigido cuidado e um olhar cauteloso. Pois, as mudanças parciais não são suficientes, quando se mantém a produção da exploração da vida, somando-se o fato de que o professor é classe que vende sua força de trabalho ao estado, e lida diretamente com a classe dominada.

Níveis de consciência política coletiva das várias frações da classe trabalhadora, impulsiona seus intelectuais coletivos a pautarem suas agendas políticas por demandas que, embora realizem mudanças parciais nas condições de trabalho e de vida das classes dominadas, mantêm praticamente inalteradas as relações de exploração e de expropriação concernentes às relações sociais capitalistas (NEVES; MARTINS, 2010, p. 37)

Assim, no construto da fala dos professores, percebemos a importância do debate em torno de uma formação continuada que faça sentido em suas diversas dimensões para os sujeitos envolvidos nos processos, incluindo a dimensão da valorização profissional e da carreira docente.

[...] hoje por ser uma profissional que tem mestrado, eu recebo trezentos e vinte reais a mais no meu salário. Eu acho isso uma humilhação tão sem fim [...] a dedicação que a gente tem numa pós-graduação ela é tão grande e eu fico pensando “cara, por isso as pessoas não fazem pós-graduação”. Eu fiz muito mais pelo conhecimento mesmo [...] acho que precisa haver uma reestruturação da carreira muito direcionada para a formação continuada, para reestruturação desses ambientes de trabalho altamente precários [...] (Adriana, Entrevista, 2019).

[...] são eles (cursos rápidos) que são valorizados na secretaria e isso me desvaloriza enquanto tendo feito uma formação, que sei que é muito mais densa, que me traz uma transformação profissional e pessoal maior [...] (Antonio, Entrevista, 2019).

Dentre os professores entrevistados que possui formação *stricto sensu*, utilizamos aqui as falas de Adriana e Antonio para exemplificar a materialidade e o valor com que esta formação tem sido tratada. Os professores trazem uma elaboração da desvalorização da formação continuada em nível de mestrado e doutorado, gerando disputas entre os pares, e que são reforçados no valor salarial e nas possibilidades no trabalho, como, por exemplo, na escolha de turma, obter um mestrado não recebe uma pontuação tão valorosa quanto ao empenho investido no processo de formação, mas equiparável a cursos rápidos.

Em outros termos, a lógica gerencialista invade a opinião e a própria conduta dos professores em diferentes dimensões, a serem percebidas entre as questões do valor da formação continuada investida no nível *stricto sensu*, relacionado à carreira e aos tramites burocráticos do trabalho. Mas também na formação continuada investida nos cursos de aperfeiçoamento pedagógico realizado pela própria SEDF, em que uma das professoras se remete a Eape e à oferta disponível, e que o professor não se apropria desse espaço se não quer, como, por exemplo, podemos perceber na fala da professora Jéssica.

[...] tem a Eape, eles tem vários cursos [...] o professor não faz se não quiser [...] acho que contribuem muito para a escola (Jéssica, Entrevista, 2019).

[...] esses cursos que a gente às vezes é até obrigada a fazer, muitos não servem para nada, não tiram essas dúvidas (Francisco, Entrevista, 2019).

[...] Eu vou fazer porque eu preciso para pular barreira. Mas não que eu tenha motivação para fazer porque às vezes é muito cansativo [...] vê umas discussões que não tem motivo [...]

A Eape é bastante valorizada nas falas entre os professores. No entanto, a condição de deslocamento para cursar algum programa tem limitações, devido à centralização da oferta ser maior na região do Plano Piloto. Na condição de deslocamento, professores que dependem de transporte público dificilmente conseguem realizar um curso na Eape, e aqueles que

possuem transporte próprio ou dispõem de caronas tem que utilizar seu horário de almoço para tal. Há de se observar a própria motivação pessoal e o sentido que se estabelece desses cursos com o trabalho de educar, e a centralidade ou esvaziamento do conhecimento. Outro fator é a lógica gerencialista na conduta do professor que tem interesse em fazer um curso para poder progredir na carreira – fazendo pesar aqui, também, os construtos das necessidades materiais dos sujeitos.

O gerencialismo é abordado como projeto entalhado pelo neoliberalismo e que caminha para práticas de (auto)responsabilização, tomando, inclusive, a autonomia como caminho individualizado. Essa perspectiva ocasiona um isolamento não só de professores na execução de seu trabalho, mas das escolas, no processo de fragmentação da organização do trabalho de educar, e na relação entre as escolas de uma mesma rede, e que condicionam sentidos para a própria formação continuada.

O neoliberalismo assume outras facetas, transfigura-se em modelos aparentemente democráticos, que se hibridizam e formam o que se pode nomear como gerencialismo, cujo critério básico reside em tornar a administração pública mais eficiente, em harmonia com os interesses do mercado e a ele submetida (HYPOLITO, 2011, p. 07).

Considerando que a maior parte de nossos entrevistados passa pela formação *stricto sensu*, a relação com o conhecimento tem gerado uma necessidade de se organizar para gerar sentido íntimo com o que se produz no interior das escolas. Nas falas abaixo, Gabriela é a única que não tem uma formação *stricto sensu*, mas tem formação inicial em instituição pública – e que são fatores que não podem ser negligenciados em nossa análise, sob a ótica histórico-materialista.

[...] acaba exercendo uma função sem preparo na questão social, não sabe lidar com aluno, não sabe lidar com os conteúdos. [...] acho que conta muito numa escola o capital humano [...] (Gabriela, Entrevista, 2019).

[...] procura lidar com o real o tempo todo, da escola, se fortaleça muito teoricamente [...] não abra mão da teoria do real [...] procure ter um fortalecimento epistemológico (Carlos, Entrevista, 2019).

[...] formação para ter uma consciência sobre qual é o meu referencial teórico condizente [...] eu queria uma escola que atuasse nesse processo de formação, mas não é essas formações de “ah! Vamos fazer uma formação genérica”, não. Qual é a contradição? Qual é a nossa dificuldade?

O que é a sociedade? Como funciona a sociedade? Como se organiza a sociedade? [...] (Isabela, entrevista, 2019).

[...] a formação, a formal e a não formal ela é fundamental [...] se você quer ser professor você nunca vai poder parar de estudar [...] procure a universidade, onde se produz e se renova. Esse é o movimento que eu busco desde que eu me formei [...] não parei de estudar (Mateus, Entrevista, 2019).

As disputas que atravessam e constituem a escola e as necessidades que são sentidas, principalmente quanto ao construto da organização do trabalho e da função da escola, tem sido uma singularidade entre os professores compreender as dimensões do conhecimento e as relações que estabelecem com a sociedade. Olhando para as perspectivas de esvaziamento do sentido do trabalho docente, o movimento do real que acontece dentro da escola não se restringe ao espaço da escola, justamente pelas complexidades da estrutura e superestrutura da sociedade capitalista.

Ao se remeterem à necessidade de uma formação cultural e de um fortalecimento epistemológico, a serem constituídos em diferentes espaços, os professores mostram que a atividade do trabalho de educar não se restringe ao conceito vulgar de experiência (MORAES; TORRIGLIA, 2003), provocadas pelo pragmatismo da lógica gerencialista e do “aprender a aprender”. Mas que o cotidiano tem exigido também dos professores, mesmo diante das condicionantes limitadoras, uma reação à passividade e aceitação das múltiplas disputas, dos conflitos e das contradições que constituem os sentidos do trabalho e um sentido de escola.

[...] a compreensão crítica de si mesmo é obtida, portanto, através de uma luta de hegemonias políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois política, atingindo finalmente uma elaboração superior da própria concepção do real. A consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual a teoria e a prática finalmente se unificam (GRAMSCI, 1995, p. 211).

Neste movimento, a formação continuada também representa uma real proximidade com a possibilidade de superar as limitações e as crises constituídas pelos sentidos mórbidos que invadem o interior da escola. Julia, Camila e Antonio sintetizam esses sentimentos, ao se remeterem ao espaço da Universidade, por exemplo, como o lugar onde o conhecimento toma

sentido, não resolução imediata, mas como possibilidade de entender o que acontece e orientar os sujeitos, no construto do ser professor.

Graças a Deus que tem formação continuada! Acho que tem que ser pra sempre [...] quando eu fui pra fazer a disciplina como aluna especial (na UnB) parece que o mundo se abriu pra mim, você começa a enxergar outras coisas [...] **dentro da escola, a gente fica muito no mundinho e a gente não percebe o todo** [...] (Julia, Entrevista, 2019).

Estar aqui hoje, fazendo um mestrado, é parte da minha frustração [...] **eu vim buscar algo que a escola, nesse tempo todinho, me faltou** [...] (Camila, Entrevista, 2019).

É por meio da minha formação que eu consigo obter resposta e o **conforto para aquilo que eu não consigo resolver, que me deixa em crise no meu processo de trabalho** (Antonio, Entrevista, 2019).

A teoria é essencialmente, autoconsciência de uma direção, uma orientação, concreta pensada, que organiza as possibilidades de atuação, inclusive sobre o heterogêneo e o fragmento.

[...] Então, penso que o modelo ideal fosse aquele que a gente discute a partir da teoria dentro da escola, **e que a gente unisse teoria e prática** [...] (Lucas, Entrevista, 2019).

[...] quando a gente vai se aperfeiçoando, com o tempo vai buscando mais informações, mais conhecimento, vai participando dos programas de formação continuada da rede, **eu sinto que essa prática vai fazendo mais sentido [...] sinto uma sede ainda maior de querer fazer um trabalho diferente** (Adriana, Entrevista, 2019).

ALGUMAS SÍNTESES

Em síntese, compreendemos que o conhecimento é motor que move o trabalho docente, na feitura das relações humanas que perfazem o interior da escola, gerando disputas e sentidos diversos. Assim, a formação continuada está preenchida de sentidos e significados constituídos na valorização da profissão e da carreira, na formação, no conhecimento, nas necessidades da auto-organização dos trabalhadores da educação, com fins de superar limitações e contribuir no construto de ser professor.

A formação continuada, no construto das disputas pelos sentidos do trabalho docente, é um fator, então, essencial para constituir sentido teórico e prático na atividade de educar. O construto da unificação da objetividade e da cultura ocorre na medida em que a realidade humana é desvelada e compreendida na materialidade de seu processo histórico. A escola e a sociedade fomentam conteúdo para esta compreensão, que, no entanto, não podem ser isoladas em si. “[...] o homem conhece objetivamente, na medida em que o conhecimento é real para todo o gênero humano, historicamente unificado em um sistema cultural unitário” (GRAMSCI, 2013, p. 135).

Como pode ser percebida na fala dos professores, aqui expressas de forma sintetizada, a relação da escola pública com a Universidade estabelecem sentidos essenciais para o fortalecimento do conhecimento intelectual dos professores, de forma a manter um sentido real do trabalho docente para os professores da educação básica, compreendida não como lócus que promete respostas, mas que as constroem nessa relação humana, dialética, trazendo os professores para o papel de sujeitos construtores do conhecimento que cerca a escola pública.

O conhecimento, portanto, é uma produção social, tal qual é o trabalho da escola pública, tal qual é a formação continuada, tal qual é a Universidade. Esta tem sido, então, no apanhado das falas de nossos sujeitos entrevistados, um sentido em disputa. A natureza do conhecimento – relação una entre a objetividade e a cultura – quando tomadas de forma fragmentada, conduzem então a outros sentidos, que condicionam a armadilhas limitantes quanto às possibilidades e potencialidades de sua função social. Em síntese, o conjunto dos fatores da valorização, ou ainda, da desvalorização profissional e intelectual do professor se constituem no âmago dos sentidos em disputa.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 16. ed. São Paulo: Hubitec, 2014.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**, volume 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

_____. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. 9 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

_____. **Cade rnos do Cárcere**, volume 2. Rio de Janeiro: C ivilização Brasileira, 2006.

_____. **Concepção Dialética da História**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Ja neiro: Civilização Brasileira, 1986.

HYPOLITO, Álvaro M. Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente. In: **Educação** : Teoria e Prática. V. 21, n. 38. out/dez, 2011.

_____. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas, SP : Papyrus, 1997.

HYPOLITO, Álvaro M.; et. Al. **Trabalho docente, profissionalização e identidade** : contribuições para a constituição de um campo de estudo. In: Educação em Rev. Belo Horizonte: n. 37, jul. 2003.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004. MARX, Karl; ENGELS, F riedrich. **A Ideologia Alemã**. Trad. Álvaro Pina. Introdução: Ivo Tonet. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MORAES, Maria Célia Marcondes; TORRIGLIA, Patricia Laura. Sentidos de ser docente e da construção de seu conhecimento. In: MORAES, Maria Célia Marcondes (Org.). **Iluminismo às Avesas** : produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP &A, p. 45-60, 2003.

MOROZ, Melania; GIANFALDONI, Mônica H. T. A. **O Processo de Pesquisa:** iniciação. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2006.

NEVES, Lucia M. W.; MARTINS, André S. A nova pedagogia da hegemonia e a formação/atuação de seus intelectuais orgânicos. In: N EVES, Lúcia M. W. (Org.). **Direita para o Capital e Esquerda para o Social**. Intelectuais da nova pedagogia da Hegemonia no Brasil. São Paulo: Xamã, p. 23-38, 2010.

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

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emilio. Formação continuada de professores. In: O LIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO : trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

VIGO TSKI, Lev Semiónovich. **Obras escogidas**. Tomo III. 2 ed. Madrid: Visor, 2000.

_____. **Pensamento e Linguagem**. Trad. Jeferson L. Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VINUTO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. In: **Te máticas**, Campinas, v. 22, n. 44, p. 203-220, agosto, 2014.