



O OFÍCIO DE PROFESSOR(A): OS SENTIDOS DO TRABALHO DOCENTE
THE WORK OF A TEACHER: THE MEANINGS OF TEACHING WORK

SILVA, Alexandre Félix¹

RESUMO

O presente artigo analisa as contribuições de teóricos sobre a temática do ofício de professor(a) tomado nesta pesquisa bibliográfica como um “trabalho docente. Historicamente, a luta de classes fez parte da própria constituição do trabalhador e da trabalhadora como um espaço de disputa de hegemonia de um pensamento classista em que imperam as necessidades desse(a) trabalhador(a) como interventor(a) no Mundo do Trabalho, buscando conquistas para a sua classe. A identidade dos indivíduos carrega as marcas da sua atividade e é caracterizada pela sua atuação profissional (TARDIF; RAYMOND, 2000). A Classe Trabalhadora no século XXI, em plena Era da Globalização, está cada vez mais fragmentada, mais heterogênea e ainda mais diversificada.

Palavras-Chaves: Trabalho. Professor. Educação.

ABSTRACT

This article analyzes the contributions of theorists on the theme of the teacher's craft, taken in this bibliographical research as a “teaching work. Historically, the class struggle was part of the very constitution of the male and female worker as a space of dispute for the hegemony of a classist thought in which the needs of this worker as an intervener in the world of work prevail, seeking achievements for your class. The identity of individuals carries the marks of their activity and is characterized by their professional performance (TARDIF; RAYMOND, 2000). The Working Class in the 21st century, in the midst of the Globalization Era, is increasingly fragmented, more heterogeneous and even more diversified.

Keywords: Work. Teacher. Education

1. INTRODUÇÃO

A temática deste artigo se justifica na necessidade de se tomar a profissão de Professor(a) não somente a partir da ambiência da vocação mas, também, de sua

¹ Mestre em Educação e Ensino pela Universidade Estadual do Ceará (UECE); Novelista Literário; Autor dos livros: “Todos Dizem Eu Te Amo”, “Caminhos do Tempo: em busca do final feliz” e “Ensaio sobre o Cotidiano: contos psicológicos”. Email: alexandrefelix7@gmail.com

essência como trabalho.

Objetivamos, pois, refletir acerca do sobre da função do docente, buscando identificar os sentidos do trabalho como ponte de partida para defesa da própria profissão numa sociedade em que a profissão docente é desvalorizada tanto do ponto de vista conceitual como na esfera da remuneração que é uma das piores no Mundo.

Elegemos como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica, de natureza qualitativa, por entendermos que existem muitas pesquisas, contribuições de teóricos que trazem suas concepções sobre a profisisonalidade do trabalho docente.

2. DESENVOLVIMENTO

Paulo Freire ao apresentar seu vocábulo “boniteza” nos indica a compreensão de o ato de fazer educação se dá, ou deveria se dá, numa perspectiva do belo, onde a atração para o ato de eninar e aprender deve convocar para o trabalho docente as melhores sensações, os melhores motivos e os melhores sonhos. Educar, portanto, numa acepção de construção da vida através da educação enquanto uma utopia possível numa atitude de beleza num mundo “feio” por suas mazelas sociais.

Mediante a conjuntura da boniteza e da feiúra no mundo, entras muitas indagações que podemos fazer, no âmbito do ensino, podemos nos perguntar: por que ser professor? Aqui é anunciado o senso do magistério como uma vocação ou como um trabalho. A docência como um trabalho, pois, é nosso caminho de investigação.

O trabalho modifica a identidade do trabalhador e da trabalhadora, pois trabalhar não é apenas fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo (SPUDEIT; CUNHA, 2016).

A identidade dos indivíduos possui as marcas da sua atividade e é caracterizada pela sua atuação profissional (TARDIF; RAYMOND, 2000). A formação do profissional inclui o conjunto de disciplinas aprendidas, durante o processo de formação, e o seu novo papel, mediante uma conversão a uma nova visão de mundo, ou conversão identitária, que consiste em se modificar a partir da incorporação de

novas competências profissionais (HUGHES, 1958).

Historicamente, a luta de classes fez parte da própria constituição do trabalhador e da trabalhadora como um espaço de disputa de hegemonia de um pensamento classista em que imperam as necessidades desse(a) trabalhador(a) como interventor(a) no Mundo do Trabalho, buscando conquistas para a sua classe.

A docência constitui-se em um tipo de trabalho específico, inserido e dependente da relação capital-trabalho, alvo de importantes modificações nos tempos recentes em decorrência das reformas e políticas educacionais neoliberais. Diante da forma e do conteúdo das inovações pedagógicas e administrativas que “baixam” sobre a escola, os professores reagem mediante resistências, insatisfações, conformismos e convicção de que a luta por autonomia torna-se mais necessária ainda. (MENDES, 2005, p. 117)

No caso dos professores, a luta pela classe perpassa, fundamentalmente, por duas estradas de um mesmo caminhar: no mesmo período em que se luta para afirmar o valor da identidade de professor(a) como trabalhador(a) da Educação, buscam-se as melhorias, que perpassam pela valorização da classe, como também a valorização em termos salariais como subsídio para a garantia da própria vida numa sociedade capitalista.

2.1.A DOCÊNCIA COMO UM TRABALHO

A Classe Trabalhadora no século XXI, em plena Era da Globalização, está cada vez mais fragmentada, mais heterogênea e ainda mais diversificada. As mutações no Mundo do Trabalho são ainda mais complexas quando se trata dos Profissionais do Magistério. Segundo Silva (2021, p. 34):

A docência como trabalho, de envolvimento interpessoal, precisa ser compreendida dentro de um processo saúde doença dos professores, entendendo saúde como um fenômeno eminentemente humano e não apenas como um fato biológico natural. Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), saúde é "um estado de completo bem-estar físico, mental e social e não apenas a ausência de doença ou enfermidade". A saúde é uma condição necessária para o bom funcionamento psicossocial do ser humano, em particular, do professor(a) como objeto de estudo, que vem apresentando quadro cada vez mais comum de adoecimento em plena atividade produtiva de sua função docente. Há um desânimo, falta de tempo para o próprio professor, todo tempo está

voltado para produção de resultados, o trabalho do professor parece não ter limites e acaba invadindo a sua vida particular e social, levando em alguns momentos ao adoecimento.

Para se compreender as novas relações de trabalho da classe trabalhadora, na atualidade, é preciso partir de uma ampla compreensão de trabalho (ANTUNES, 2004). Tal apreensão visualiza a totalidade dos assalariados, homens e mulheres que vivem da venda de sua força de trabalho, não ficando restritos aos trabalhadores manuais apenas, mas incorporam também a totalidade do trabalho social. É nesse cerne que se inserem as questões holísticas do trabalho, ou seja, seus sentidos sociais e humanos para além da simples remuneração. É preciso, pois, repensar o significado do afazer e as características das epistemologias presentes no trabalho. É assim que, na epistemologia da práxis docente, como diz Cardoso (2012, p. 1):

Uma das maiores contribuições do movimento pela profissionalização do ensino, iniciado na década de 1980, foi o reconhecimento da existência de saberes específicos que caracterizam a profissão docente, saberes desenvolvidos pelos professores tanto no seu processo de formação para o trabalho quanto no próprio cotidiano de suas atividades como docentes.

Segundo Tardif (2002), ao se abordar os saberes profissionais dos(as) professores(as), identifica-se a existência de quatro tipos de saberes que possuem relações implicadoras na práxis docente: saberes da formação profissional; saberes disciplinares; saberes curriculares; e os saberes experienciais.

“O saber profissional dos professores é, portanto, na interpretação de Tardif, um amálgama de diferentes saberes, provenientes de fontes diversas, que são construídos, relacionados e mobilizados pelos professores de acordo com as exigências de sua atividade profissional. Essa é a justificativa apresentada pelo autor para que se considerem inúteis as tentativas no sentido de conceber uma classificação para os saberes docentes de acordo com critérios que considerem isoladamente a sua origem, seu uso ou ainda as suas condições de apropriação e construção. Há que se ponderar, segundo a lógica do autor, todos esses critérios em conjunto e problematizar principalmente as relações existentes entre eles para, somente dessa forma, produzir um modelo válido de compreensão e análise para os saberes dos professores.” (CARDOSO, 2012, p. 4)

Vê-se essa posição acima reafirmada por Gauthier (2006, p. 28), quando este informa que:

[...] é muito mais pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino.

2.3. PROFISSÃO PROFESSOR(A): IMAGENS E AUTOIMAGENS DE UMA IDENTIDADE DOCENTE EM PERMANENTE MUTAÇÃO

O discurso sobre a identidade humana é sempre perpassado por matizes individuais e coletivas, e isso remonta aos tempos antigos. Em Mateus 8:27, Jesus pergunta aos seus discípulos: “*Quem dizem os homens que eu sou?*”. Claramente se coloca aí questão da “autoimagem e da imagem social que são construídas a partir de percepções que os sujeitos em interação fazem entre si” (ARROYO, 2000).

Da mesma maneira, o(a) professor(a), em sua caminhada de vida profissional, indaga-se sobre sua identidade, sobre quem ele é a partir de suas escolhas no exercício da docência. Posta como ofício, ou seja, ao tornar pública sua ação de ensinar, o(a) professor(a) se antecipa a exibir certas credenciais de sua ação de ensinar, concebida quer seja como ofício, como missão, como vocação, arte, fazer qualificado e profissional, quer seja simplesmente como o seu trabalho.

O que forma um(a) catedrático(a)? O que faz de um sujeito um educador? Se apontar a obtenção de uma formação universitária como requisito inicial para o exercício da docência, então, apresenta-se uma importante questão: pode-se ter uma graduação e não ser professor(a). Ou ainda: pode-se fazer uma licenciatura numa área do conhecimento específico simplesmente porque na região em que o indivíduo mora não existem outras opções, mas ele necessita de obter um diploma de nível superior e, por isso, o faz mas não tem nenhum interesse ou “vocação” para ser professor(a).

Para ser professor(a) é preciso ter vocação? É necessário muito cuidado para responder a esta indagação imperativa que se coloca toda vez que aborda-se a

identidade docente. Como a resposta não é fácil de obter, continuemos as indagações: até onde vocação é importante na constituição de um professor? Qual o lugar, então, da qualificação científica, do ser intelectual e profissional de ser professor(a)? Tudo isso toca na profissionalidade do professor e da professora.

A escolha profissional é fundamentada por fatores contextuais que se modificam conforme a situação, o momento político, o ambiente, as motivações internas, as condições de saúde e financeiras, as aptidões, os interesses, a personalidade, a região, a cultura, os valores, as crenças, o prestígio social, a vocação, o mercado de trabalho, a família, entre outros (LUZ FILHO, 2002).

Dubar (2005, p. 136) explica que “esse momento caracteriza-se por uma imersão na cultura profissional”. Segundo Schein (1996), a carreira é constituída por várias fases: inicialmente, a profissão é apenas um pensamento, quando o indivíduo inicia seu processo educacional; depois, acontece a formação profissional propriamente dita, que varia de acordo com a carreira escolhida.

Hughes (1958) afirma que a cultura profissional é formada por conhecimentos técnicos e científicos. Essa cultura é adquirida mediante um processo de formação, concebido como uma aprendizagem, uma iniciação e uma conversão.

O referido autor formulou uma teoria para estudar a formação das profissões. O Modelo da Socialização Profissional de Hughes (1958) caracteriza-se por três fases:

- a) “passagem através do espelho” – consiste em olhar o espetáculo do mundo através do espelho, aprender a ver o mundo como em um espelho. Nessa fase, a passagem ocorre pela imersão do indivíduo na cultura profissional: o aprendiz começa a perceber as pessoas e o mundo com a visão de um profissional, instaura-se uma crise da cultura do senso comum, incompatível com a cultura profissional.
- b) “instalação da dualidade” – nessa fase ocorre a transição, a ruptura e a transposição do ‘modelo ideal’ para o ‘modelo prático’: há o choque de realidade ou pela diferença entre o imaginário e o real, uma substituição gradual de imagens estereotipadas. Essa lacuna entre o modelo idealizado e o real é fonte de discussão entre grupos de profissionais, sendo motivo de disputa e conflito.
- c) “ajuste da concepção de si” – diz respeito ao abandono dos estereótipos anteriores da profissão e ao momento em que o indivíduo forma sua identidade pela tomada de consciência de suas capacidades físicas, mentais e pessoais, de acordo com o modelo de profissão escolhido. Nesta última etapa, o processo de socialização profissional é caracterizado pela conversão a um novo papel, ou seja, um ajustamento

entre o modelo ideal e o modelo da realidade prática (HUGHES, 1958, p. 61-62).

Spudeit e Cunha (2016) dizem que a socialização define a forma como o indivíduo se insere numa determinada cultura. A partir daí, forma-se a identidade que define sua história de vida, seus sonhos, suas perspectivas de futuro, suas características de personalidade e seus atributos. E completam:

A identidade é formada por meio das relações que se estabelecem entre as pessoas que desempenham papéis na vida do indivíduo, como pais, parentes, amigos, professores, entre outros. A identidade de um grupo repousa sobre uma representação social construída, quando esse toma consciência de sua unidade pela diferenciação (DUBAR, 2005). Para compreender como se forma a identidade, é necessário refletir sobre o surgimento de um grupo profissional, ou como as relações entre seus membros, com o meio em que vivem, sua prática e seu modo de pensar e trabalhar se definem. (SPUDEIT; CUNHA, 2016, p. 5)

Ainda de acordo com os mencionados autores, construir a própria identidade é um desafio constante de busca por um equilíbrio entre aquilo que o indivíduo é e o que os outros esperam dele. Entre as múltiplas dimensões da identidade, a dimensão profissional tem uma importância particular porque a profissão condiciona a construção da identidade social.

Um dos momentos importantes da construção de identidade é a saída do sistema escolar e o confronto com o mercado de trabalho (DUBAR, 2005).

Segundo Dubar, é dessa primeira confrontação que depende a construção de uma identidade profissional, que não é apenas uma identidade com o trabalho, mas uma projeção de si, a antecipação de uma trajetória de emprego e de uma lógica de formação.

É na formação universitária que se dá a construção identitária. Essa construção também é influenciada pelos sonhos, pelos projetos de vida, pela família, pelos professores e pelos amigos. Segundo Silva e Morigi (2008), a construção da identidade começa a se fortalecer no momento do ingresso na universidade. Pensar em identidade profissional significa analisar as exigências da qualificação, as tecnologias, as mudanças no mundo do trabalho, as práticas e as competências profissionais, bem como, a conjuntura social em que o profissional está inserido e os fatores que influenciam tal contexto. (SPUDEIT; CUNHA, 2016, p. 5)

A discussão em torno da profissionalização do ensino indica que ainda há uma necessidade muito forte de verificar o quanto de artesanal ainda existe no fazer pedagógico, precisando o professor “se virar” para poder realizar suas aulas.

O sistema de ensino se modernizou, mas ainda há muito de artesanal presente no cotidiano da escola.

O Magistério bebe de fontes históricas em seu processo de formação. O saber-fazer docente registrado na História torna-se objeto de aprendizagem para aqueles que estão na iniciação do ofício de professor. Nesta história sobre o ofício de mestre,

“[...] muitos saberes de muitos ofícios destruídos pela industrialização, pelo avanço das máquinas, da tecnologia, da incorporação do saber operário e do seu controle. Processos tensos de eliminação dos ofícios e dos artífices... processos históricos de expropriação do saber operário. Mas foi eliminado mesmo o saber dos trabalhadores ou houve resistências e reapropriações? Esse saber coletivo se afirmou como um saber de classe e de categorias. Os trabalhadores construíram nesses embates um saber próprio. Sabem mais, construíram sua nova identidade e seu novo orgulho. No campo da educação, da socialização, do desenvolvimento e formação humana esses processos seguiram o mesmo caminho? Esta é a questão que nos persegue. O que ficou em nós do velho ofício do magistério?” (ARROYO, 2000, p. 19).

O ofício de mestre é também um ofício de lutas engajadas sobre a valorização e a valoração da própria profissão. Na coletividade dos pares se dá o fortalecimento e a cooperação em busca de soluções para os problemas da categoria. Arroyo (2000, p. 19) acrescenta:

“Conversar sobre o ofício de mestre tem ainda outra motivação: é entre nós e sobre nós que conversamos em tantos encontros, congressos e conferências, em tantas tentativas coletivas de construir a escola e de nos construirmos como profissionais. Por outro lado e a qualquer pretexto, se inventam, encontros, mais da categoria do que oficiais. Encontros onde o olhar é sobre a prática, o fazer e o pensar educativo, sobre os projetos e escola, sobre as áreas do conhecimento, sobre as condições de trabalho, salariais, de carreira, de estabilidade. Sobre nossa condição e identidade coletiva. Quanto mais nos aproximamos do cotidiano escolar mais nos convencemos de que ainda a escola gira em torno dos professores, de seu ofício, de sua qualificação e profissionalismo.”

É preciso, na reconstituição dos saberes profissionais no exercício da docência, dar voz ao professor e não ao programa. Necessita-se ouvir o testemunho desse professor sobre sua trajetória de vida e de trabalho. Esse ofício de mestre não

é construído de forma isolada. Ele se dá na interação.

A autoridade advinda da formação, mas, sobretudo da experiência docente deve colocar o professor como o maior e mais legítimo defensor de sua profissão. “Qualquer um entende, palpita sobre a escola, aceita ser professor(a) [...]. Qualquer um que domine um conhecimento e uma técnica, poderá ensiná-los como um biscate e um complemento a seus salários” (ARROYO, 2000, p. 22-23).

Diante disso, perguntamo-nos: como trazer a comunidade para a escola, definindo seu papel, determinando os limites de sua atuação sem que isso se torne uma invasão ao terreno de exercício profissional do(a) professor(a)?

Existem traços dessa profissão que são perenes, mas também existem traços novos que vão realimentando a carreira, o ofício, a profissão de professor(a).

Segundo Arroyo (2000), a Lei nº 5.692 de 1971², que fixava as bases para o ensino de 1º e 2º graus, descaracterizou a escola e, por sua vez, os currículos de formação. Houve, pois, uma desfiguração dos mestres nos cursos de licenciaturas.

De lá pra cá, muitas lutas de classe foram encampadas, não sendo apenas as bandeiras de lutas por melhores salários e por ascensão na carreira. Foi muito mais que isso. Um conjunto de lutas tem sido encampado buscando a afirmação do ofício de professor(a) que foi vulgarizado, juntamente com suas condições de trabalho em clara precarização, por governos descompromissados com a Educação, enquanto sistema, com seus pares, alunos e professores. Há algo que não se encaixa.

Como entender estes processos sociais e profissionais, seus encontros e desencontros?

“As políticas de formação e de currículo e, sobretudo, a imagem de professor(a) em que se justificam perderam essa referência ao passado, à memória, à história. Fazemos parte dessa história, como se ser professor(a) fosse um cata-vento que gira à mercê da última vontade política e da última demanda tecnológica. Cada nova ideologia, nova moda econômica ou política, pedagógica e acadêmica, cada novo governante, gestor ou tecnocrata até de agências de financiamento se julgam no direito de nos dizer o que não somos e o que devemos ser, de definir nosso perfil, de redefinir nosso papel social, nossos saberes e competências, redefinir o currículo e a instituição que nos formarão através de um simples decreto.” (ARROYO, 2000, p. 22-23).

² Revogada pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

A história da profissão e da vida desses profissionais não pode ser desprezada. É assim que a expressão “ofício de mestre”, segundo Arroyo (2000, p. 25), serve para “chamar a atenção para essa longa história, para procurar nossa identidade longe, para nos ver como uma construção social, histórica, cultural que finca raízes no passado.”

O historiador Eric J. Hobsbawn reconstrói a história de conceitos como artífice e ofício, bem como o histórico de como a industrialização tentou redefini-los, na tentativa de recuperar conteúdo dessas expressões de trabalho. Percebe-se nisso uma espécie de apego ao saber de uma prática, uma qualificação que tem uma herança coletiva no que tange à identidade cultural.

De acordo com Arroyo (2000), a identificação dos(as) professores(as) assumida pela categoria a coloca na longa herança a que Hobsbawn se refere, ou seja, prova-se dominar os saberes conhecimentos e competências adequados ao ofício e, de forma coletiva, espera-se o direito de exercê-lo para ter uma vida decente que corresponda de fato ao valor que a educação tem na sociedade.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da própria constituição da imagem de um educador, muitas concepções, românticas até, foram engendradas para conceituar o indivíduo que ensina. Estamos falando do profissional do ensino que é o(a) professor(a). Associou-se, historicamente, à figura do professor uma imagem de que essa profissão é resultado de uma missão de vida, de uma vocação, de um ato de amor.

Concordamos que toda profissão deva ser humanizada no seu processo de constituição, mas o que aconteceu com a profissão de professor foi uma subvalorização em nome de um romantismo que tirou da historicização dessa profissão os seus meandros práticos e legais.

Ser professor é uma profissão. E por esse estatuto de profissão precisa ser compeendido como um trabalho, como uma forma legal onde o sujeito que a exerce

tem direitos e deveres e precisa se realmente valorizado e valorizado no sentido de uma remuneração justa e digna.

Tomar a profissão docente como um trabalho é uma exigência urgente dos nossos tempos em que a profissão está sendo precarizada, desvalorizada e ultimamente alvo de ataques de violência. É preciso ressignificar com a própria sociedade o papel do(a) professor(a) na escola, reconhecer seu estatuto de profissionalidade, rever limites de ação da profissão e, sobretudo, valorizar e valorar cada profissional da docência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

ANTUNES, R. **As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital**. Educação & sociedade, São Paulo, v. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago., 2004.

ANTUNES, R. **O Novo Sindicalismo**. São Paulo: Editora Brasil Urgente, 1991.

CARDOSO, A. A. **Os Saberes Profissionais dos Professores na Perspectiva de Tardif e Gauthier: Contribuições para o Campo de Pesquisa sobre os Saberes Docentes no Brasil**. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9. 2012, Caxias do Sul. Anais [...]. Caxias do Sul: UCS, 2012. p. 1-12.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

HOBBSAWM, E. J. **Mundos do Trabalho**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987

HUGHES, E. C. **Men and their work**. 2. ed. Glencoe: The Free Press, 1958.

LUZ FILHO, S. S. **Escolha profissional: projeto de vida e de carreira**. Canoas: Masai, 2002.

MENDES, J. E. **Professor Municipal: entre as políticas educacionais e as trajetórias pessoais**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2005.

SILVA, S. M. G.. **Adoecimento dos Professores em Atividade Laboral da Rede Pública Municipal de Ensino de Quixadá-Ceará**. Fortaleza: UECE, 2021.

SPUDEIT, D. CUNHA, M. V. **O processo de socialização na construção da identidade dos bibliotecários em Santa Catarina**. Em *Questão*, Revista da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, v. 22, n. 3, p. 56-85, set., 2016.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. *Educação & Sociedade*, Campinas, a. 21, n. 73, p. 209-244, dez., 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.