

<http://dx.doi.org/10.14393/HeP-v31n58-2018-5>

NARRATIVAS HISTÓRICAS: Subjetividades docentes face à precarização do trabalho

*Mariana Esteves de Oliveira**

RESUMO: Neste texto apresentamos as narrativas docentes como novos indicativos para a pesquisa acerca da precarização do trabalho e da própria história docente. Entendemos que, além das questões materiais e objetivas, as memórias e percepções docentes constituem pistas para a compreensão sobre as formas como a precarização atua sobre os sujeitos, localizadas não apenas nas falas dos professores, mas também nas distâncias entre as expectativas e a realidade, entre a idealização e a descrição do cenário cotidiano. Neste sentido, apresentamos aqui as percepções sobre a escolha da carreira, sobre as concepções de docência, seus níveis de realização pessoal e profissional. De forma geral, ao nos abirmos à escuta, pudemos compreender como a dimensão subjetiva dialoga com a constituição histórica da categoria docente e de suas identidades.

PALAVRAS-CHAVE: Precarização do trabalho docente. Narrativas. Subjetividade.

ABSTRACT: In this paper we present the narratives teachers as new indications for research about the precariousness of labour and own teaching history. We understand that beyond the material and objective questions, the teachers perceptions are clues to the understanding of the ways casualization acts on the subject, located not only in the speeches of teachers, but also the distance between expectations and reality, between idealization and the description of the wearisome routine. In this sense, we present here the perceptions of career choice, on the concepts of teaching, their levels of personal and professional fulfillment. In general, when we open ourselves to listen, we understand how the subjective dimension dialogue with the historical constitution of the teaching category and their identities.

KEYWORDS: Casualization of the teaching profession. Narratives. Subjectivity.

Introdução

Na tese intitulada *Professor, você trabalha ou só dá aula?: O fazer-se docente entre História, Trabalho e Precarização na SEE-SP*, apresentamos a pesquisa acerca da precarização do trabalho docente na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo – SEE-SP, em uma abordagem histórica, à luz da História Social do Trabalho, fundamentada na centralidade do trabalho e no materialismo histórico dialético. Realizamos a pesquisa por meio de fontes diversas, todavia, as principais foram os questionários aplicados a 128 professores ativos vinculados à SEE-SP na Diretoria Regional de Ensino de Andradina-SP, neste respectivo município, em suas seis escolas estaduais. Ainda, em busca de uma ampliação temporal e subjetiva, realizamos três entrevistas orais com professores aposentados que iniciaram suas carreiras na Secretaria entre os anos 1950 e 1960, demarcando aí nosso recuo temporal. Cabe destacar aqui que os questionários possuíam cerca de cem questões, muitas delas abertas, pois, assim como nas entrevistas orais, interessavam-nos as narrativas

* Professora Adjunta da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS, Centro de Ciências Humanas e Sociais, Cidade Universitária, Campo Grande-MS. Doutora em História (UFGD).

docentes acerca de suas histórias de vida ligadas à carreira, suas percepções e a atribuição de sentidos face às condições concretas do magistério paulista.

Na pesquisa, abordamos algumas categorias centrais para o reconhecimento do cenário material de precarização do trabalho, engendrado no processo de reestruturação produtiva do capital e emergência das políticas neoliberais. Destacam-se, assim, os salários, as jornadas e os contratos, formando um tripé histórico enraizado mesmo antes dos contextos citados. Desdobram-se deles a política avaliacionista (bonificação por resultados), a violência na escola, a questão da saúde do professor e a crise de mobilidade (greves), como categorias que se engendraram sobretudo nos últimos trinta anos no trabalho docente. Grosso modo, confirmamos as hipóteses acerca do empobrecimento, da intensificação do trabalho, da insegurança contratual, do aumento da violência, dos alarmantes índices de adoecimento e das dificuldades de mobilização dentro da categoria docente. A precarização do trabalho docente é uma realidade vivida e percebida pelos professores. Nesse sentido, a tese apresentada extrapola os objetivos acadêmicos e torna-se uma denúncia, um pedido de socorro dos professores acerca de suas condições de trabalho, de vida, de reconhecimento social.

Mas buscamos desvendar a história da precarização do trabalho docente para além de sua dimensão estritamente material. Desvelar os antecedentes, os laços intrínsecos ao capital, as suas leis, comparar números e avaliar onde o trabalho foi desvalorizado, intensificado e flexibilizado serve, em muito, para compreendermos o cenário, em grandes e menores escalas, face à busca pela sua compreensão no contexto da totalidade. Mas também consideramos que a totalidade só pode ser apreendida quando obtivermos a percepção das relações entre as condições materiais, históricas e concretas com suas dimensões subjetivas, mediatizadas pela cultura e pela ideologia, manifestas nas representações, no senso comum, nas crenças e opiniões.

Trata-se de investigar e desnudar como os professores se sentem face ao cenário onde atuaram e atuam no contexto do trabalho, como pensam suas histórias profissionais e como entendem a docência, na posição de sujeitos históricos. Cabe-nos, assim, explicitar as peculiaridades dos docentes a partir dos olhares construídos na relação entre a precarização material e os sentidos atribuídos pelos sujeitos, ao experimentarem as situações de trabalho ancorados em sistemas simbólicos de valores sociais e morais.

Como já sugerimos, o processo de precarização do trabalho docente tem implicações, inclusive, na saúde física e emocional destes sujeitos, de modo que a dimensão subjetiva que desejamos alcançar para a sua compreensão não se limita a somar abordagens à pesquisa, mas principalmente aprofundar sua compreensão, nas hipóteses de que a precarização não pode ser medida em análises quantitativas ou aparelhadas às experiências operárias clássicas, visando encaixar os sujeitos na historiografia do trabalho e no contexto do trabalho no capitalismo neoliberal. A precarização, entendemos, é proporcional ao modo como é vivida e sentida pelos sujeitos, construindo suas identidades, compondo o *fazer-se* docente.

É importante, ainda, considerar se as distâncias e aproximações entre as expectativas de trabalho e a realidade encontrada dentro da escola carregam à precarização outras faces na sua composição, daí a premência de auscultarmos tais expectativas, os sonhos, os horizontes docentes. José Carlos Galvão Lemos, em sua pesquisa de doutorado sobre desencanto e abandono na profissão docente, apontou alguns caminhos para essa empreita, ao afirmar a importância de entender a

Multiplicidade de motivos para o ingresso na profissão, pois a produção de significados para os sujeitos e a produção de identidades estão estreitamente vinculadas. É claro que os significados atribuídos inicialmente à docência não permanecem intocados, pelo contrário, são constantemente reatualizados, seja no âmbito dos cursos de formação inicial, de formação continuada ou no exercício profissional. (LEMOS, 2009, p. 27).

Neste sentido, apresentado aqui algumas percepções dos professores pesquisados, no que tange às motivações a que os levaram à carreira docente e às concepções de docência, bem como seus níveis de realização pessoal. É preciso considerar, ainda, que tais percepções foram narradas no mesmo momento em que seus narradores respondiam questões objetivas acerca do cenário material da docência, na descrição das condições e dificuldades do cotidiano docente. Isto é determinante para o leitor deste texto, pois não se trata de narrativas descoladas da realidade material, embora impregnadas de idealizações. Também por isso elas são surpreendentes e podem gerar novas pistas a respeito da precarização do trabalho docente, sobretudo se nos detivermos nas implicações emocionais e subjetivas que este processo carrega.

1. A docência como opção, sonho ou contingência

Ao inquirirmos sobre as motivações que levaram os sujeitos à profissão, pudemos extrair uma interessante introdução a esse mergulho mais subjetivo da pesquisa. Observamos que mais da metade dos professores ativos entrevistados, 84 exatamente, a despeito da origem social no bojo das classes populares e das condições de oportunidades possíveis na cidade, afirmaram ter escolhido a profissão. Isto é, foram, nesse sentido, 65,6% de professores justificando sua inserção na carreira docente como opção, voluntária e consciente, contra 31 docentes (24,2%) que informaram tornar-se professor em virtude das condições sociais que impossibilitavam mobilidade para outras cidades e escolhas melhores. Treze não responderam esta questão.

Num mergulho mais profundo no tempo, visitando os anos 1940, 1950 e 1960, os professores aposentados nos apresentaram suas motivações para ingressarem no magistério. Todos eles falaram sobre vocação, mas falaram em sentidos diversos e ainda apontaram outras interfaces da escolha da carreira. A professora Marisa, inclinada à ideia, discorreu que escolheu a docência afirmando: “Eu sempre gostei muito de criança, de brincar, de ensinar, enfim. E foi umas das ofertas, também, de Andradina né... Naquela época, tinha que ser professora. Mas foi de acordo com a minha vontade”. A vocação teria sido sua principal motivação, rememorada no “sempre ter gostado de criança”, todavia, ao apontar que, na cidade, não havia outras alternativas às mulheres nos anos 1950, época em que estudava, a professora também sugere a adoção da ideia de vocação como única possibilidade.

A vocação também aparece na justificativa do professor Benedito, que cursou faculdade de Letras no início dos anos 1960, segundo ele: “Eu gostava do magistério, aí fiz Letras para me completar e me senti realizado com o curso de Letras, e lecionei, por vocação, por gosto mesmo, prestei outros concursos mas fiquei na Secretaria de Educação”.

Mas a professora Maria do Carmo, que estudou o magistério ainda nos anos 1940, afirmou que, no início, não queria ser professora:

Não foi por opção de gosto, porque eu não tinha muita vocação pra ser professora. Eu gostaria de ser enfermeira, mas não podia na ocasião. Minha mãe era uma pessoa muito necessitada, morava no sítio, e as nossas posses não davam pra me manter fora. Os únicos lugares onde existiam escolas para enfermagem era Ribeirão, Campinas e São Paulo, e como Olímpia só oferecia Escola Normal, minha mãe falou “é o que eu posso te dar, faça o curso, depois você se forma, vai trabalhar e depois faça o seu... o que você quer”. Eu falei “tudo bem”. Fiz o curso Normal, mas acho que eu me enganei um pouco, porque depois que eu comecei a trabalhar, tomei gosto pela vocação né.

Mesclam-se, assim, opção, sonho e contingência no tornar-se docente. Todavia, podemos considerar que a vocação como aptidão à docência foi algo tão enraizado na caracterização do trabalho dos professores que, mesmo quando se afirma não ter nascido

com ela, numa acepção contraditória, posto que uma de suas dimensões é ser inata ao sujeito, ou no sentido religioso (dádiva divina da qual as pessoas não devem fugir), ela é reconhecida como adquirida pelos professores posteriormente, por aqueles que não desejavam ser docentes na juventude, como vimos com a professora Maria do Carmo e como veremos mais adiante. Esta mesma professora destacou, repetidas vezes, que realizou seu trabalho com muito amor e dedicação, provavelmente enxergando daí o simulacro da vocação, fazendo-a sentir no seu cotidiano e na sua memória. O sentido atribuído por ela à vocação remete, assim, à definição dada por Marc Bloch, ao considerar o *fazer-se* do historiador na descoberta da sua ciência dileta que, pela dedicação, a torna vocação (BLOCH, 2001). Ao que parece, tais imbricações não se limitam apenas ao passado da docência na SEE-SP, elas se fazem presentes ainda hoje.

Com efeito, entre os professores ativos, prevaleceu, em maioria, uma perspectiva quase romântica na memória ao apontarem para a sua inserção no magistério. Muitos lembraram que se tornaram professores “por amor”, novamente, por vocação, e para realizar um sonho, face a uma profissão com nuances idealistas, quase missionária, que parecia ter grande reconhecimento no passado, como fica evidente no depoimento da professora ao afirmar ter escolhido a docência pois “sempre achei uma profissão nobre, era um sonho de infância” (Questionário 35)⁶¹. Apesar de fazer referência à nobreza da carreira, a professora não vivenciou os primeiros tempos da profissão, visto que nasceu em 1990, quando o professorado já se encontrava em franco processo de precarização e proletarização, como sabemos. Essa memória um tanto anacrônica se repete com o professor que justificou sua escolha dizendo que “na época, era uma profissão de respeito”, no entanto, o docente informou ter ingressado na carreira em 2006, quando já temos um cenário de precarização bastante consolidado.

O passado de ouro da docência, explicitado em muitos depoimentos, perpassa a memória coletiva. Aparentemente, nesse passado, formar as “filhas” como professoras era algo de muito orgulho às famílias. Do ponto de vista material, há algumas lacunas nessa memória compartilhada. Ao observarmos a História da Educação (MANACORDA, 1996), os processos de feminização e feminilização do trabalho docente (YANNOULAS, 2011) e, em seguida, a própria questão salarial apontada pelos professores aposentados nos depoimentos orais, podemos observar que a remuneração docente nunca foi o mote atrativo à profissão, principalmente para os professores primários. O salário está desvalorizado, como afirmamos, mas jamais esteve no topo do *ranking* das profissões que melhor pagam. Lembramos, neste sentido, que as mulheres foram inseridas no magistério porque “poderiam” ser mal renumeradas, dadas as estruturas patriarcais.

Há, no entanto, uma idealização, justificada pelo *status* do professor, pelo nível de respeito ou reconhecimento dos professores na sociedade noutros tempos, como sujeitos oriundos de uma camada privilegiada. Salienta-se aqui que o professor Benedito, um dos aposentados de nossa pesquisa, revelou que os professores eram considerados com deferência de “Senhor e Senhora”. Nessa direção, uma docente afirmou que escolheu a profissão porque “venho de uma família de professores. Na época, ser professor era nobre. Sinônimo de ser doutor” (Questionário 121). Ela é professora desde 1990. O trabalho docente, em vista de sua natureza intelectual e a prerrogativa de formação, manteve, ao menos na memória, uma face de distinção social. O magistério foi, de um lado, um caminho profissional percorrido na inserção das moças de classe média alta, e, por outro lado, oportunidade de ascensão social das classes mais populares ao alcançar certos níveis de escolarização, o que evidencia, em partes, o *status* a que nos referimos.

Além disso, para muitos destes professores que apontaram a escolha da carreira dentro desse contexto idealizado, a docência é algo além do emprego, por isso sua escolha

⁶¹ Os professores em atividade foram identificados pelo número do questionário face à solicitação de anonimato. O mesmo não ocorre com os professores aposentados, identificados pelos seus respectivos nomes (Benedito, Maria do Carmo e Marisa).

não se centra na realização do sujeito profissional, mas no caráter missionário do ofício, uma devoção ao outro, à sociedade. Para Alves, isso se justifica historicamente:

A disposição de servir e de ajudar ao outro, à sociedade, é uma das dimensões da concepção do magistério como vocação/sacerdócio historicamente construída a partir do século XIV, quando se abriram escolas elementares para as camadas populares e o clero não conseguiu atender sozinho a toda demanda. Foram, então, convocados colaboradores leigos que, para assumir a função docente, deviam fazer uma profissão de fé, jurando fidelidade aos princípios da instituição e doação sacerdotal aos alunos independentemente das condições de trabalho e do salário. (ALVES, 2006, p. 9)

Muitos destes elementos estão presentes nos depoimentos dos professores consultados. Um deles justificou sua escolha afirmando que “educar é uma tarefa nobre” (Questionário 60) e outra relatou ter optado pela docência “por gostar de trabalhar com o ser humano e poder ajudá-lo, passar conhecimentos” (Questionário 76).

Apesar de parecer uma visão ingênua, a perspectiva missionária da docência pode revelar nuances de crítica e politização, quando a “missão” ganha o sentido de transformação. Nessa direção, embora o foco da escolha profissional ainda seja “o outro”, no contexto de servir à sociedade, ela engendra a prerrogativa da mudança social, como advertiu o professor que, ao justificar sua escolha, informou ter feito essa opção por “ideologia, crer no poder de mudar a sociedade em que vivo” (Questionário 27), assim como a professora do Questionário 102, que escreveu ter escolhido a profissão “pois sempre acreditei na possibilidade de transformação que minha profissão pode causar”. Tal perspectiva, no entanto, foi expressa em poucos relatos se comparados à primeira visão, mais romantizada de docência.

Destacamos ainda que, em menor número, docentes informaram ter escolhido atuar no magistério face à existência de vagas no mercado de trabalho, à influência da família ou de seus mestres, à possibilidade de obterem empregos estáveis por meio de concursos públicos e alguma identidade com (ou facilidade na) área estudada na graduação, recorrente em falas de professores de Química, Matemática, Língua Portuguesa, Inglês, Biologia e Artes. Estes se diferenciam aqui por centrarem suas escolhas em uma perspectiva do trabalho, onde o sujeito da escolha está centrado no trabalhador e não no outro, na sociedade.

Em comum, todos esses docentes fazem crer que se tornaram professores por escolha, mediante a autonomia da opção, a soberania do sujeito. O debate que se coloca aqui reflete as discussões em que as ciências humanas e sociais se debruçam há muito. Até que ponto as escolhas dos sujeitos estão independentes das estruturas e conjunturas que se colocam a eles? Um professor, ao reiterar que sua entrada no magistério se deu por opção, explicitou:

Sou professor por opção. Sempre tive a possibilidade de fazer outros cursos. Cursei Engenharia Civil até o quarto ano na UFMS e Direito. Escolhi ser professor, contra a vontade dos meus pais. Quando ouço que muitos se tornam professor por falta de opção, discordo. Vários colegas, e eu também, sempre quisemos, optamos, por ser professor. (Questionário 51).

Entendemos, todavia, que a referida “possibilidade de fazer outros cursos”, em muito, é definida pelo lugar social dos sujeitos, por sua origem de classe, suas condições econômicas, principalmente nos pequenos centros, onde não há universidades públicas, e ainda pela manutenção do elitismo em alguns de seus cursos mais concorridos, a obedecerem às perversas lógicas do capital. Claro que há brechas e exceções, mas não baseamos a História apenas pelos seus desvios. Em um levantamento socioeconômico nas entrevistas, a maioria dos professores entrevistados sugeriu origem e pertencimento às classes subalternas da sociedade. Galvão Lemos alerta que, não obstante afirmarem entrada

na docência como opção face à vocação e ao amor, “apesar dessas condições geralmente utilizadas para justificar a opção pela carreira do magistério, tal escolha é circunscrita, definida, muitas vezes, por elementos estruturais precisos como a questão econômica, política, educacional, entre outros” (LEMOS, 2009, p. 9).

Com isso, não negamos a subjetividade, tampouco visamos deslegitimar a ideia de vocação apontada em muitos depoimentos, inclusive orais, como realização dos sonhos desses homens e mulheres na perspectiva de servir à sociedade pela docência, mas queremos observar, primeiro, que a perspectiva vocacional tem sido, grosso modo, um empecilho à reflexão crítica acerca da docência enquanto profissão, concorrendo inclusive para sua desprofissionalização (NÓVOA, 1991), pois implica em adotar o antigo espectro sacerdotal e a ideologia do dom. Por esse olhar, o professor não tem tanto a aprender e refletir, já que possui a imanência ou o talento natural como prerrogativa da sua atuação, e, além disso, sua prática não requer compensação financeira importante, visto que, como missão sacerdotal, a recompensa está centrada na realização “do outro”.

Retomando o tema da vocação, Paulo Freire a considerava como uma força mística “que explica a quase devoção com que a grande maioria do magistério nele permanece, apesar da imoralidade dos salários” (FREIRE, 1996, p. 61), mas Alves (2006) lembra que esse conceito retomado por Freire deve ser abordado sem ser naturalizado, ou seja, a vocação enquanto elemento de paixão e afetividade no ofício docente não pode ser entendida como algo que nasce com o sujeito, mas que ele aprende no processo de formação e no trabalho, na prática docente.

Em segundo lugar, acreditamos que as escolhas são feitas, os sujeitos são históricos e, portanto, optam. Todavia, o fazem dentro de círculos de possibilidades proporcionais às estruturas e questões de classe, onde os trabalhadores têm, regra geral, menor liberdade de escolha. Basta lembrar que a Medicina, por exemplo, também possui forte conotação missionária, vocacional, no sentido de servir ao outro, salvar vidas. Suas características de classe, no entanto, não reproduzem o distanciamento entre expectativas e vivências reais; a profissão é bastante reconhecida socialmente e materialmente, mantendo-se entre as mais concorridas nas universidades, com público oriundo das classes mais abastadas e de escolas privadas⁶². Em outras palavras, os trabalhadores fazem escolhas, mas não qualquer escolha, apesar da ideologia neoliberal meritocrática afirmar que “basta querer”. As implicações estruturais determinam os limites das escolhas. Essas nuances, inclusive, não passaram despercebidos por alguns dos nossos entrevistados.

Nesse sentido, consideramos que, enquanto a maioria afirmou ter optado pela profissão docente, apresentando, para isso, uma justificativa romantizada, vocacional, pelo menos 31 professores apontaram os limites e condições estruturais que os conduziram à docência, como sugere o depoimento: “Na época era o curso que eu podia pagar, hoje gosto da profissão” (Questionário 06). Outros também sugeriram que, ao contrário de optar, foram levados à docência, enquanto desdobramento da vida. Assim descreveu a professora ao afirmar “Não escolhi, foi acontecendo, gostei e fiquei” (Questionário 07). Outro professor deu a entender que a profissão derivou de um acidente resultante das suas condições, escrevendo que se tornou professor por “percalços da vida” (Questionário 118).

Ainda nesse contexto, destacam-se os desabafos onde professores lembram que as suas verdadeiras opções eram outras, mais difíceis de alcançar, face às limitações locais e sociais, tais como o depoimento oral da professora Maria do Carmo, e como sugere o relato da docente ao dizer que “Na verdade não escolhi. Nem pretendia ser professora. Gostaria de usar meu conhecimento de inglês em outra área. Por morar em uma cidade pequena não me restou nenhuma alternativa, mas amo o que faço” (Questionário 25).

Como vimos, é presente, entre aqueles que admitem não terem optado pela profissão, a ideia de que, ao tornarem-se docentes, passaram a “amar” o ofício. Mas a frustração

⁶² Para melhor conhecer os dados apontados e o panorama das relações entre as condições estruturais e a escolha profissional, sugerimos a leitura de Borges e Carnielli (2005, p. 113-139).

também permeia muitos daqueles que aderiram à docência por amor, visões compreensíveis se observadas do ponto de vista processual. Por isso, compreendemos a importância de inquiri-lo sob outros aspectos e suas interfaces, como o sentido atual da docência entre os professores. O ser professor, como dissemos num primeiro momento, é um *fazer-se* professor, está em processo, prenhe de contradições (essa profícua matéria com que se escreve a História). A entrada e expectativas iniciais na profissão podem significar muito, mas não devem representar o todo, face às trajetórias dos sujeitos. Não buscamos, com isso, flagrantes de arrependimentos, incongruências, mas a riqueza e a complexidade das visões apresentadas pelos sujeitos ao desvelarem suas trajetórias face ao trabalho, até porque raramente são escutados nessa perspectiva.

Nesse sentido, entendemos ainda que as suas falas não podem ser vistas como fraturadas entre passado e presente. As percepções do passado apontadas pelos professores estão eivadas dos seus olhares presentes. Em outras palavras, não é possível construir aqui um quadro-tabela estabelecendo o que os professores pensavam no início da carreira e o que pensam hoje da docência, pois toda sua lembrança e preleção se deu no *hoje*, e suas hodiernas visões foram construídas nos processos desse *fazer-se* docente.

2. Algumas percepções sobre *Ser Docente*

Nos depoimentos orais, os sentidos da docência ganharam profundidade temporal, já que os professores entrevistados se aposentaram entre vinte e trinta anos atrás, mas em muito se assemelharam aos sentidos dados atualmente, nas suas dimensões complexas e contraditórias, sobretudo. A professora Marisa, enquanto discorria acerca de outro tema, em certo momento, parou e exclamou “a coisa mais linda do mundo, eu acho, é ensinar! É a coisa mais linda que eu acho, é você ter essa... poder ensinar! Isso, a palavra ensinar, nesse amplo sentido né”.

Ao ser questionado sobre o significado da docência, o professor Benedito disse que a docência “significou a realização da minha vida profissional, e pessoal também, a tal ponto eu não parei”. De fato, o professor manteve, por quase vinte anos após a aposentadoria da SEE-SP, a docência no sistema particular e, até hoje, leciona para pequenas turmas em sua casa. Para ele, a docência ainda hoje é uma forma de não paralisar a vida, de se realizar. Salientamos que, em seu depoimento, o professor reconheceu a precarização do trabalho docente como algo sabido e vivido. Com isso, temos uma manifestação da contradição, apontada por Marx (2008), inerente ao conceito ontológico do trabalho, no capitalismo. O trabalhador só se sente realizado no trabalho e, no trabalho, se sente aviltado.

A professora Maria do Carmo, que admitiu não ter desejado seguir a carreira inicialmente, afirmou que a docência “é muita responsabilidade muito grande né? Desde que a gente assume, e passa a ser um trabalho, a gente tem que fazer aquele trabalho bem feito. Então eu achava, eu acho assim, que a nossa profissão, nós ali na escola, somos mãe, nós somos professora, nós somos médicos, nós somos tudo”. Com isso, nós abrimos esse tópico da discussão destacando o caráter positivo, quase idílico, apontado pelos professores aposentados acerca dos sentidos da profissão docente e procuramos observar as continuidades e fraturas destas definições no bojo das variações temporais.

Ao analisar os questionários respondidos pelos professores em exercício, vimos que, em grande parte, a visão romântica observada na análise das respostas sobre a escolha da profissão e a perspectiva positiva implícita na definição de docência pelos aposentados se repetiu ao discorrerem sobre o significado atual da docência. Como resultados, por um lado, pelo menos 76 professores apontaram nessa direção, sendo, portanto, 59,3% sugerindo que a docência representa uma missão voltada a servir ao outro, à sociedade. Por outro lado, 24 professores discorreram acerca da docência como trabalho ou profissão, isto é, onde o sujeito central é ele mesmo, o trabalhador, e não “o outro”, compondo 19% dos professores. Dez

construíram definições diversas e mais abstratas, nove professores se referiram de forma pessimista e irônica e os demais não responderam esta questão.

Sobre a perspectiva romantizada da representação acerca da docência, destacamos que são muitos aqueles que antes informaram adentrar na profissão de maneira vocacional e ainda sustentam a definição de docência como missão, como demonstra o relato da professora que resumiu a docência como “persistência, dom, amor, investir no nosso futuro, os jovens” (Questionário 21), a mesma que nos informou ter se tornado docente por ser seu sonho de infância. Mas, embora recorrente, isso não constitui a regra. O mesmo professor que admitiu não ter optado pela profissão, pois “foi acontecendo”, definiu a docência hoje como “Tudo! Nasci para isso” (Questionário 30).

Muitos professores ratificaram esta perspectiva idealizada ao atribuir sentidos à docência, como a professora que a definiu afirmando que “ser professor é gratificante, ter o dom de ensinar, vivenciar o crescimento do aluno” (Questionário 36). Outra lembrou que docência significa “doação” (Questionário 55). Repletas de imagens líricas, as definições empregadas pelos professores à profissão remontam a um quadro de abnegação, de um sacrifício ressarcido pelo brilho dos olhos dos alunos quando aprendem. Nesse sentido, ainda se destaca o relato da professora que traduziu docência como “uma luz a qual a plateia deveria se ligar a esta energia, para manter-se acesa aos saberes e raios que até eles refletem para suas luzes permanecerem e crescerem acesas” (Questionário 76).

Assim como nas justificativas da entrada na profissão, entre estes relatos que fazem crer na docência como devoção ou missão social, alguns podem revelar nuances militantes, para além do romantismo vocacional, referenciadas em termos como “compromisso com a transformação” (Questionário 17), “militância” (Questionário 70), “luta” e “busca da cidadania” (Questionário 101), entre outros, embora bem menos recorrentes, não alcançando dez depoimentos.

Tais sentidos são deveras importantes para nossa pesquisa, porque fomos, em muito, motivados pelo debate que observa a distância entre docência e trabalho, e inclusive a ausência do professor como sujeito do trabalho na historiografia⁶³. Nele, observamos que a historiografia do trabalho não incluiu, ainda, os professores como trabalhadores, o que deriva, grande parte, dos imbróglios da sociologia educacional ao pleitear a concepção do professor como trabalhador no bojo de arcações teóricas que tornam complexas essas ligações. Por sua natureza intelectual e pelo fato de não produzir mais-valia, há uma dificuldade em perceber o trabalho docente no contexto do trabalho produtivo, alienado, aviltado. Pensamos, todavia, a partir da centralidade do trabalho, e em uma perspectiva tanto genérica quanto contextualizada. Com isso, entendemos que os sujeitos pesquisados se definem em suas identidades sociais pelo trabalho, em sua posição de classe e nas peculiaridades de sua categoria profissional, e estão amplamente perpassados pelas qualidades típicas da exploração social e alienação do trabalho inerente ao capitalismo, porque destituídos de autonomia, além de amplamente precarizados. São trabalhadores e explorados enquanto tais. Mas pensam sobre isto?

Em nosso mergulho empírico, vimos que a profissão docente está embrenhada na ideologia do dom, da vocação e do sacerdócio missionário, não por um acaso ingênuo. Isso não retira do nosso olhar o viés do professor na perspectiva de trabalho/classe trabalhadora, mas constitui, para nós, laços particulares e invisíveis na tessitura da identidade docente e do próprio processo histórico de precarização, porque implica na *desprofissionalização*, apontada por Marin (2010) como uma das suas características. E mais, embora a visão idealizada sobre a docência perpassasse a maioria, podemos destacar um grupo significativo que se referiu a ela como trabalho, constituindo cerca de 19% do total de entrevistados.

⁶³ O debate teórico que impulsionou e fundamentou a pesquisa compôs parte do primeiro capítulo da tese e foi publicado na Revista *Espaço Plural*, em seu recente Dossiê “História Social do Trabalho: História, Historiografia e Perspectivas” sob o título “Apontamentos para a pesquisa histórica sobre o trabalho docente”. Conferir em Oliveira (2016).

Esses professores definiram docência como “meu trabalho”, “minha profissão”, “meu sustento” e por vezes revelaram a complexidade destas definições, pois a perspectiva de abnegação (de apontar a centralidade da ação no outro) pode se mesclar ao entendimento da profissão docente como trabalho (onde a centralidade está no sujeito trabalhador, que o realiza), como nos relatos das professoras que afirmaram que docência é “meu trabalho, com honra e que presto à comunidade como cidadã” (Questionário 79) e “o exercício pleno do trabalho pedagógico, o pleno domínio dos alunos e da sua realização acadêmica (Questionário 82). Outra professora reitera essa complexidade, observando que os resultados do trabalho incorrem em compromissos por atingirem outros sujeitos e a sociedade, ao definir a docência:

No sentido etimológico, significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender. A docência, no meu ponto de vista, é desenvolver em meus alunos, a criticidade, curiosidade e criatividade para viver numa sociedade em transformação. O professor tem papel no processo de ensino e aprendizagem. Ele age como mediador, organizador dos conteúdos e estratégias de ensino e, portanto, o guia para auxiliar seus alunos. O compromisso dos educadores vai além da simples necessidade de repassar conteúdos acumulados no decorrer da história e preparar os que estão sob sua responsabilidade somente para o mercado de trabalho, mesmo sabendo que vivemos numa sociedade onde o individualismo reina absoluto. (Questionário 121).

Nenhuma das vertentes de definições operadas pelos professores sobre os sentidos da docência está livre de idealização. Seja no viés vocacional, missionário e militante, seja focada no trabalho, a definição parece carregar elementos da constituição sócio histórica dessa profissão. Inclusive os olhares frustrados, pessimistas e irônicos. Estes últimos fazem interface entre a idealização e a realidade que os professores descreveram nos questionários ao tratarem de salários, jornadas, contratos, bonificação, violência e adoecimento. Instados a definir a docência, alguns professores vincularam suas definições ao cenário que haviam reconstituído na descrição de suas condições e cotidianos de trabalho. Assim, uma delas escreveu que docência “ultimamente está significando penitência” (Questionário 02) e outra relatou que significa “cuidar dos filhos dos outros” (Questionário 05). Vale dizer que, embora relevante, tal abordagem foi numericamente diminuta, não alcançando dez depoimentos.

3. Entre a precarização e as identidades docentes

De modo geral, ao investigarmos as motivações dos sujeitos na entrada à docência e suas concepções de docência, observamos o forte conteúdo idealizado e seu imbricado aspecto moral, amplamente vinculado aos resultados humanos da sua prática, onde a realização profissional parece estar ligada ao sucesso do outro, na realização dos alunos.

Consideramos que isso compõe uma fatia importante do *fazer-se* docente, no processo de construção da identidade de trabalho pelo professor. Van Den Berg (2002), amparado nos trabalhos de Nias (pioneiro nos estudos das emoções na profissão docente), descreve o trabalho docente também neste sentido, apontando para certas peculiaridades profissionais que implicam na constituição de identidades de um trabalhador focado no “outro”, tendo nas relações interpessoais, variáveis de seus resultados e de seus sentimentos. E, como vimos, tais idealizações não geram apenas visões ingênuas, pois, face à realidade, elas criam perspectivas pessimistas e frustrações.

Para este autor, em primeiro lugar, ensinar envolve uma forte e constante interação entre pessoas, sobretudo entre o professor e os alunos, sendo por isso lugar de desenvolvimento de relações interpessoais que acarretam sentimentos e emoções. Em segundo lugar, ensinar implica um investimento da pessoa do professor no seu trabalho e,

por isso, a escola torna-se lugar do seu desenvolvimento pessoal, da sua autoestima e do sentimento de realização, para além do lugar de emprego. E, em terceiro lugar, a prática docente do ensinar evoca o exercício de valores. A perspectiva moral do professor sobre a sua tarefa e sobre si mesmo enquanto profissional está frequentemente por detrás das suas reações emocionais, por isso incidentes aparentemente triviais podem originar fortes sentimentos no professor, como ansiedade, frustração e culpa (VAN DEN BERG, 2002). A professora Marisa, em seu depoimento, demonstra como tais elementos estão histórica e profundamente imbricados à prática docente, ao assinalar que a profissão é muito diferente das demais porque:

Nós trabalhamos com o ser humano. É diferente trabalhar num banco, talvez equipara-se com a medicina, ao médico, mas fora disso, eu acho que é bem diferente das outras, porque a gente trabalha com aquele serzinho ali, que vem, né, numa página branquinha mesmo, aquela... A gente transmitia, sei lá de que jeito, muitas vezes na dificuldade, porque não tinha o que tem hoje, de recurso né, mas eu sempre achei bem diferente, bem diferente mesmo.

Novamente, a condição missionária do professor é equiparada à medicina. Com efeito, salientamos que a profissão docente, embora consideremos trabalho no sentido produtivo, não pode ser generalizada como trabalho fabril. O trabalho docente tem suas peculiaridades. Ele carrega, no decurso de sua trajetória sócio histórica, elementos próprios, uma forte dimensão emocional, uma moral missionária historicamente construída ao lado da sua desvalorização material, a intensa relação interpessoal com os sujeitos onde se realizam resultados do trabalho, e inclusive a prerrogativa do afeto, da alegria e da amorosidade, conforme nos aponta Paulo Freire ao caracterizar a docência:

A atividade docente de que a discente não se separa é uma experiência alegre por natureza. É falso também tomar como inconciliáveis seriedade docente e alegria, como se a alegria fosse inimiga da rigorosidade. Pelo contrário, quanto mais metodicamente rigoroso me torno na minha busca e na minha docência, tanto mais alegre me sinto e esperançoso também. A alegria não chega apenas no encontro do achado mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria. O desrespeito à educação, aos educandos, aos educadores e às educadoras corrói ou deteriora em nós, de um lado, a sensibilidade ou a abertura ao bem querer da própria prática educativa e de outro, a alegria necessária ao fazer docente. É digna de nota a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver em nós o gosto de querer bem e o gosto da alegria sem a qual a prática educativa perde o sentido. (FREIRE, 1996, p. 161).

Todo esse arcabouço sócio-histórico e teórico não está descolado das idealizações presentes nas falas dos professores consultados, embora muitas vezes tenhamos a ideia de que os referenciais não se estruturam nas falas docentes com intencionalidades reflexivas, críticas e sistematizadas. Há um *ethos* antiteórico, uma feição de senso comum nos dizeres docentes acerca da perspectiva afetiva e vocacional, mas as faces subjetivas e emocionais da docência não são invenções, são dimensões da prática docente no que tange os objetivos dos processos de ensino e de aprendizagem, nas performances do lecionar, e estão enraizados nos conceitos e no *fazer-se* da docência. Claro que precisamos observar dialeticamente estas faces da identidade docente, pois a afetividade prescrita no ofício do professor é, inclusive, objeto que acaba por concorrer para a intensificação do trabalho docente, visto que implica maior envolvimento do trabalhador com todas as dimensões do trabalho, seus sujeitos e seus lugares (SILVA, 2007).

Ainda, as definições apontadas aqui pelos sujeitos revelam, em muito, uma externalidade ao cotidiano docente, descrito anteriormente pelos professores no conjunto de suas respostas acerca de salários, jornadas, contratos, avaliacionismo, violência e adoecimento. Muitos professores definem a docência de forma descolada do cenário que ajudou a desvendar na pesquisa. Mas há interfaces entre as dimensões teóricas idealizadas, a afetividade da docência e a realidade cotidiana dos professores, de modo que, nestes entroncamentos, a riqueza do *fazer-se* docente se revela.

Observamos que a maioria dos professores, não obstante idealizar a profissão no plano teórico, não estimulam, na prática, os jovens a segui-la, ou fazem com ressalvas. Dentre os professores entrevistados oralmente, apenas uma se manifestou positivamente quanto às possibilidades de estimular as pessoas a cursarem licenciatura. A professora Marisa afirmou que o faz quando percebe que a pessoa tem vocação. A professora Maria do Carmo, no entanto, deu mais ênfase às ressalvas:

Ah, isso aí precisa de ter vocação! Incentivar não. Se não tiver vocação, não pegue, porque o magistério é uma... como se diz, é uma, ah Mariana, como eu vou dizer? Tem que se dedicar e esquecer quando os filhos estão doentes, tem que dar o remedinho pra ele, ir lá cuidar, tem trabalho em casa, não pode descuidar, eu trabalhei até a semana de aposentadoria [...] e levava trabalho pra casa [...] Então, se tiver vocação, seja uma professora, mas se não tiver, não faça porque é muito trabalhoso viu, tem que se dedicar, tem que fazer trabalho extra em casa, não pode ter preguiça, tem que se dedicar mesmo, à criança e à sociedade né, porque ali você vai mostrar o que você é. No começo eu não queria, mas depois eu vi que eu dava pra ser professora [...] fui feliz na minha profissão.

O depoimento acima se revela rico nos elementos que temos discutido aqui. Ao explicitar que a docência demanda muita abnegação, a professora conclama, novamente, a vocação, como força superior que faz com que o professor suporte as dificuldades. Lembremos que essa professora, por ter se aposentado em 1985, não experimentou uma série de novos elementos da precarização que elencamos aqui e mesmo assim destacou as ressalvas no que tange às dificuldades cotidianas docentes. Não podemos conjecturar sua posição caso estivesse em exercício ainda hoje, mas podemos sugerir que, com as dificuldades aumentadas, provavelmente suas ressalvas também seriam dilatadas. O professor Benedito não se manifestou nesta questão, embora mais de uma vez tenha lembrado que, havendo vocação e amor, o professor poderia ser feliz tal como ele foi.

Quanto aos professores ativos, ao menos 99 afirmaram não o fazer, em virtude do sofrimento e da desvalorização que marcam a profissão na atualidade, perfazendo 77,4% dos entrevistados. Um deles justificou sua resposta ao afirmar que “um professor desestimulado jamais irá estimular” (Questionário 47). Mesmo entre aqueles que admitiram incentivar os alunos a seguir a carreira docente, em uma minoria composta por 29 professores, a visão idealizada foi, em muito, relativizada, como no depoimento da professora que justificou sua resposta dizendo que “se o jovem gostar, sim. Porém, oriento a fazer mestrado e doutorado e fugir da escola pública” (Questionário 16), semelhante à docente que nos informou que incentiva os jovens a cursar licenciaturas pois “ainda acredito na força desta profissão. Mas não iludo ninguém, apresento as dificuldades” (Questionário 102).

Além disso, os professores, em sua maioria, admitiram não se sentir realizados pela (na) profissão docente. Nessa direção, temos 88 professores a afirmarem que não se realizaram profissionalmente (69% do total de entrevistados) e, noutra ponta, 34 docentes que informaram estar realizados (26,5%). Seis professores não responderam esta questão. Mas vale aqui um obséquio. Dentre os 88 professores que disseram não se realizar

profissionalmente na docência, pelo menos 37 indicaram que é possível isso acontecer até a aposentadoria.

Considerações finais

Inquirir sobre a realização profissional dos sujeitos implica em reconhecer as questões pessoais como imbricadas no *fazer-se* do trabalho e do trabalhador, porque demanda olhar subjetivo, rememoração das expectativas profissionais e pessoais frente ao cenário atual. Alice Rocha Mendes alertou que a realização profissional (ou auto realização) está vinculada e é proporcional à afetividade e à entrega do sujeito no trabalho, refletidas no cotidiano e na vida. E mais, para ela, a auto realização não é uma perspectiva individualista sobre o trabalho, pois “conecta-se com o amor próprio e com o amor pelo demais, bem como uma certa inquietude da própria percepção de personalidade. Também pode-se entendê-la como a vontade de ser o que se pode vir a ser, vislumbrando possibilidades e potencialidades para seu desenvolvimento” (MENDES, 2011, p. 68).

Em um dos depoimentos orais vislumbramos as nuances desse conceito de realização pessoal do professor refletida na realização do outro, como missão amplamente afetiva e devidamente cumprida. A professora Maria do Carmo explanou que se sentia imensamente gratificada na realização efetiva do seu trabalho ao perceber o carinho e o avanço dos alunos. Assim ela descreve:

Tudo feito com amor, gente, é maravilhoso, e a gente vê o resultado né. Eu sei que, na minha época de professora eu trabalhei com esses alunos, e tinha aluno que até hoje... há pouco tempo eu me encontrei com uma que foi minha aluna na primeira série na Fazenda Iporanga, no início da minha carreira. Ela estava com o netinho no colo [...] mas olha, pra mim foi muito feliz o meu encontro com ela, que também se dedicou a ser professora. Então eu tenho assim, muitas saudades daquele tempo porque eu tive alunos que me marcaram [...] E outro dia, mexendo num livro de receita, achei um cartãozinho, de uma aluna de primeira série, de Andradina. Ela falando que eu era a segunda mãe dela. Ah, cada vez que eu pego no cartãozinho da menina me dá uma saudade, me lembro, ela era tão miudinha, magrinha, mas era meu rabicho, onde eu ia a menininha tava atrás. Então a gente tem assim, saudade. A gente aposenta mas sempre tem alguns que marcam e a gente tem saudade [...] eu gostava da alfabetização, então eu fazia o que eu aprendi no CEROPE, fazer fichinhas com as consoantes e com as vogais, então com aqueles que tinham mais dificuldades, eu ensinava eles a pegar a consoante e a vogal [...] então já vinham formando a palavra, depois vinham formando as orações, e isso aí era muito gratificante, porque quando chegou, chegava no final do ano... no começo do ano, aquela dificuldade, tinha que pegar na mão da criança, pra fazer garatuja, fazer aqueles rabiscos, aquelas coisas né, depois, no final do ano, a criança já estava lendo perfeitamente [...] Ai era muito gratificante!

O depoimento acima nos permite perceber a envergadura da dimensão de auto realização no trabalho docente, porque mistura afetividade com eficiência, a despeito do cumprimento de funções que esteja para além de suas competências. Claro que a rememoração de situações que levam os sujeitos para uma viagem entre trinta e sessenta anos atrás pode estar repleta de imagens reconstruídas complacentemente sobre o próprio passado, e o eventual cansaço possa ter dado lugar a outras ideias, como a de gratificação. Mas dessa matéria repleta de idealizações também vivem aqueles que encerraram suas carreiras e continuam dando sentido às suas vidas através delas e de suas ressignificações, como o imenso orgulho que ficou expresso no depoimento.

Ainda, se retomarmos as expectativas iniciais e a concepção de docência apontada pela maioria dos professores, diríamos que a realização profissional dos professores seria um desdobramento lógico das idealizações operadas. No entanto, a reflexão sobre o grau de realização pessoal também implica em confrontar a idealização com a realidade vivida. Perceber que os sonhos não foram realizados da forma como esperavam, ou lembrar que existem muitos obstáculos reais à concretização da missão vocacional. Isso pode ter levado à diminuição significativa da visão otimista ou romantizada dos professores face aos seus graus de realização. No entanto, esse olhar é ainda marcado de esperança, materializada nos muitos professores que, não obstante o desencanto, creem poder se realizar profissionalmente até o final de suas carreiras. Esperança no *vir a ser*.

Os vínculos afetivos dos professores com o trabalho docente é, com efeito, um dado e, para nós, uma peculiaridade do trabalho docente. Não estamos afirmando, com isso, que os operários fabris não tecem vínculos afetivos com o trabalho, mas que, na profissão docente, eles ganham uma dimensão mais efetiva e determinante na constituição da identidade da categoria, no seu *fazer-se*, concorrendo, inclusive, para a desmobilização coletiva e para a precarização. Tais vínculos, como vimos, estão perpassados pelos imaginários missionários de docência, pela ideologia do dom, pela afetividade, por frustrações, emoções ora otimistas, ora pessimistas.

Finalmente, podemos ainda considerar que tais peculiaridades se encrustaram na própria história da profissão docente, repercutindo na constituição de saberes e na conformação das identidades. Refletem-se, portanto, no currículo, na sala de aula, na formação docente, na carreira. Abrir-se a uma perspectiva narrativa que se proponha a compreender as relações e articulações entre elementos materiais, históricos e culturais no *fazer-se* docente pode contribuir para que tenhamos autoconhecimento, possamos refletir sobre nossas práticas político pedagógicas e avançar no debate e no compromisso com o trabalho e a educação. Não podemos aceitar a visão idílica da docência como característica da nossa profissão, mas também não podemos negar que ela compõe a identidade docente, de forma complexa e contraditória, provavelmente causando ora mais angústias, ora mais resignação.

A História da Educação não se limita às mudanças e permanências do ensinar, no tempo, ou aos diferentes currículos e políticas, aos sentidos dados à escola e à Educação, ela também engloba à constituição da história dos professores em uma perspectiva dialética, que relaciona materialidade e subjetividade, pois os professores são (e devem ser) concebidos como sujeitos.

Em sendo sujeitos históricos, os professores tornam-se, ainda, responsáveis por seu reconhecimento, por reflexões sobre sua ação na escola e no mundo e não precisam esperar que alguém “de fora lhes deem voz”. As narrativas são canais dialógicos para tanto. Lembramos que a consciência e o horizonte de emancipação da classe trabalhadora não é algo externo à própria classe e o mesmo pensamos quando se trata do autoconhecimento de suas categorias. Esperamos, neste sentido, ter dado algumas pistas e alguma colaboração neste horizonte.

Referências:

ALVES, N.. Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende: significados da docência em educação infantil na ambiguidade entre a vocação e a profissionalização. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. **Anais eletrônicos**. Caxambu: Anped, 2006.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BORGES, José Leopoldino das Graças; CARNIELLI, Beatrice Laura. Educação e estratificação social no acesso à universidade pública. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 113-139, 2005.

ENTREVISTA. Benedito Newton Assuiti. (Digital). Produção: Mariana Esteves de Oliveira, Andradina, 18 min, 2016.

ENTREVISTA. Maria do Carmo Melo Sanches. (Digital). Produção: Mariana Esteves de Oliveira, Andradina, 38 min, 2016.

ENTREVISTA. Marisa Mariani Pardo. (Digital). Produção: Mariana Esteves de Oliveira, Andradina, 34 min, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática docente. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LEMOS, José Carlos Galvão. **Do encanto ao desencanto, da permanência ao abandono**: o trabalho docente e a construção da identidade profissional. 2009. 315 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação**: Da antiguidade aos nossos dias. 5. ed. São Paulo: Editora Cortez, 1996.

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

MARX, Karl. Trabalho estranhado e propriedade privada. In: _____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MENDES, Aline Rocha. **Saúde docente**: uma realidade detectada – em direção ao bem-estar e a realização profissional. 2011. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

NÓVOA, Antonio (Org.). **Profissão professor**. Porto, Portugal: Editora Porto, 1991.

OLIVEIRA, Mariana Esteves de. Apontamentos para a pesquisa histórica sobre o trabalho docente. **Espaço Plural**, n. 34, p. 551-582, 2016.

SILVA, Maria Emília Pereira da. Professor: limites e possibilidades de intervenção social e auto-realização no trabalho. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 16, n. 1, p. 61 / n 1-74, 2007.

VAN DEN BERG, R. Teachers' meanings regarding educational practice. **Review of Educational Research**, v. 72, n. 4, p. 577-625, 2002.

YANNOULAS, Silvia. Feminização ou feminilização? Apontamentos em torno de uma categoria. **Temporalis**, Brasília, n. 22, p. 271-292, 2011.

Recebido em agosto de 2016.
Aprovado em maio de 2018.