

EXPERIÊNCIAS DOS PROFESSORES DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE SERTÂNIA DIANTE DO PROCESSO DE *PROFESSORARIZAÇÃO*

João Henrique Lúcio de Souza¹

Edmaylsonn Jóia Leandro²

Walter Fabiano Santos Feitosa³

Janilton Vicente Ferreira⁴

RESUMO

O processo de professorarização do trabalho do docente na cidade de Sertânia/PE está relacionado a questões que perpassam por um debate amplo que engloba a reestruturação do mundo do trabalho numa configuração neoliberal. Revelar memórias, redes de ligação ao capital, o sistema normativo, comparar resultados e refletir onde o trabalho docente passou pelo processo de *professorarização*, intensificação e flexibilização, ajuda-nos entender a cena na busca pela compreensão de sua totalidade. Entendemos que o todo só pode ser analisado quando percebermos as relações entre as condições estruturais históricas com suas condições individuais (experiências), balizadas pela cultura e pela ideologia, manifestadas nos conceitos, no senso comum e nas opiniões, interagem com as partes. Em outras palavras, as determinações sociais condicionam os comportamentos, as formas de agir, de pensar e de sentir localmente. Desta forma, optamos por entrevistar os professores vinculados à SEE-PE na cidade de Sertânia/PE, onde os autores residem e trabalham como professor. No município de Sertânia, nosso recorte empírico com cerca de 18 professores ativos vinculados à SEE-PE, e, para melhor preservar nossas fontes optamos por realizar as entrevistas em formas de questionários estruturados. Ao indagarmos sobre o que levou os professores pesquisados à profissão, percebemos que poderíamos trilhar caminhos mais particulares. *A professorarização é proporcional ao modo como é experimentada pelos sujeitos, perfazendo suas identidades como professores.*

Palavras-chave: Professorarização, Trabalho docente, Intensificação, Experiência.

INTRODUÇÃO

O processo de *professorarização* do trabalho do docente na cidade de Sertânia/PE está relacionado a questões que perpassam por um debate mais amplo que engloba a reestruturação do mundo do trabalho numa configuração econômica neoliberal. Revelar memórias, redes de ligação ao capital, o sistema normativo, comparar resultados e refletir onde o trabalho docente passou pelo processo de *professorarização*, intensificação e flexibilização, ajuda-nos entender a cena na busca pelo entendimento de sua totalidade. Entendemos que o todo só pode ser analisado quando percebermos que as relações entre as condições estruturais históricas com suas condições individuais (experiências), balizadas pela cultura e pela ideologia,

¹Doutorando em História pela Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, souzajhl@yahoo.com.br;

²Mestre em Ensino de Biologia pela Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, edmaylsonnjoia@hotmail.com;

³Mestrando em Educação Matemática da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, wfabianow@hotmail.com;

⁴Especialista em Ensino de Matemática pela Universidade de Pernambuco - UPE, jvfsertania@gmail.com;

manifestadas nos conceitos, no senso comum e nas opiniões, interagem com as partes. Em outras palavras, as determinações sociais condicionam os comportamentos, as formas de agir, de pensar e de sentir localmente.

Trata-se de conhecer e investigar como os docentes se sente face ao cenário de *professorarização* em que atuam no contexto do trabalho, como pensam suas carreiras profissionais, suas realizações, como compreendem a escola e o magistério, na posição de sujeitos sociais. Cabe-nos, assim, analisar as singularidades dos docentes a partir da visão construída na relação entre a *professorarização* e os sentidos atribuídos pelos docentes, ao viverem situações de trabalho amparado em um sistema simbólico de valores sociais.

É importante, ainda, considerar se as distâncias e aproximações entre as expectativas de trabalho e a realidade encontrada dentro da escola, carregam no processo de *professorarização* outras faces na sua composição, daí a premência de escutarmos tais expectativas, os sonhos, os horizontes docentes. Nesta composição, Nóvoa (1991) alerta que a profissionalidade docente vive um paradoxo, entre

o excesso das missões da escola, o excesso de pedidos que a sociedade nos faz e, ao mesmo tempo, uma cada vez maior fragilidade do estatuto docente. Os professores têm perdido prestígio, a profissão docente é mais frágil hoje do que era há alguns anos. Eis um enorme paradoxo. Como é possível a escola nos pedir tantas coisas, atribuir-nos tantas missões e, ao mesmo tempo, fragilizar nosso estatuto profissional (NÓVOA, 1991, p.12).

Lemos (2009), em sua pesquisa de doutoramento sobre o desencantamento, a permanência e a frustração na profissão docente, nos apontou alguns caminhos para essa composição, 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 (LEMONS, 2009, p. 27)

Desta forma, optamos por entrevistar os professores vinculados à SEE-PE na cidade de Sertânia/PE, onde os autores residem e trabalham como professor. No município de Sertânia, nosso recorte empírico (todas as quatro escolas de Ensino Médio são de responsabilidade da SEE-PE) com cerca de 18 professores ativos vinculados à SEE-PE, e, para melhor preservar nossas fontes optamos por realizar as entrevistas em formas de questionários estruturados. Ao indagarmos sobre o que levou os professores pesquisados à profissão, percebemos que poderíamos trilhar caminhos mais particulares. Dos professores entrevistados, 11 disseram que sua entrada no magistério foi voluntária e consciente e, 07

docentes que informaram se tornar professor em virtude das condições sociais que impossibilitavam mobilidade para outras cidades e escolhas melhores.

Seguindo este percurso, constatamos que o processo de *professorarização* do docente se materializa na ausência de professores formados na área, na falta de formação continuada, na possibilidade de um professor, independentemente de sua área de formação, lecionar disciplinas nas quais não possui familiaridade e, na rotatividade de professores caracterizando a baixa qualidade no processo de ensino-aprendizagem da disciplina.

Ao compreender que a emergência deste trabalhador e a ampliação da centralidade do trabalho possibilitaram englobar novos sujeitos sociais e espaços para se pensar o mundo do trabalho e dos trabalhadores, buscamos compreender o espaço escolar também como espaço do trabalho, um campo que “tem regras próprias e objetivas” (MONTEIRO, 2018, p. 44) e com isso reconstituir e compreender o cenário problemático da *professorarização* que ele apresenta. Argumentamos novamente que a escola não é representada na Sociologia da Educação e nem mesmo na Sociologia do Trabalho como chão de trabalho tanto quanto as fábricas, os portos e os bancos o são.

A falta de formação (específica e continuada) dos professores de sociologia afetada negativamente na dinâmica das aulas e no desenvolvimento da disciplina, visto que o seu *habitus*⁵ professoral é restrito em apenas lecionar, completar a carga horária (independentemente da disciplina ministrada) e ainda assim, em condições precárias. Ter o exercício das suas funções restritas a complemento da carga horária inviabiliza o sucesso do trabalho. Os professores são obrigados, em sua maioria, a assumirem uma quantidade maior e diversificada de disciplinas para lecionarem, sendo obrigados, muitas vezes, a estarem de acordo em lecionar conteúdos e disciplinas que não tem afinidade com a sua formação, é o que o processo de *professorarização* fez com os docentes de sociologia.

Os docentes que se submetem à condição de professores de múltiplas disciplinas são docentes que estão no início da carreira ou que precisam complementar sua carga horária para não perder salário. Nesta perspectiva, a reduzida busca por cursos de pós-graduação *stricto sensu* pelos professores, existe muito mais pelo aumento da possibilidade de sair do Ensino Básico e tentar emprego no Ensino Superior do que pelo desenvolvimento profissional em si. Bourdieu (2007) afirma que:

⁵ O conceito de *habitus* é utilizado aqui no sentido empregado por Bourdieu, ou seja, enquanto disposições que são incorporadas na relação entre o indivíduo e o contexto em que se encontram inseridos. O agente internaliza os valores, as crenças e as disposições em seu corpo e mente, a partir de todo o sistema de normatização e estruturas existentes no mundo social.



A transformação da distribuição dos cargos entre os diplomados que resulta, automaticamente, do número crescente de titulados faz com que, a cada instante, uma parcela dos diplomados – e, sem dúvida, antes de mais nada, os mais desprovidos dos meios herdados para valorizar os diplomas – seja vítima da desvalorização (BOURDIEU, 2007, p. 128)

O conceito de campo social nos ajuda entender as relações de poder. O campo, pensado como espaço da prática, “lugar” de forças e de lutas simbólicas e materiais, infligido aos agentes que nele se encontram: um tabuleiro em que agentes lutam com meios e fins diferenciados de acordo com a posição em que se encontram situados. E, nesse sentido, um *locus* socialmente estruturado:

O campo possui uma autonomia relativa, porém, é preciso salientar que forças que se encontram no macrocosmo (espaço social) também interferem nele. Sendo o campo o espaço da prática, os agentes agem de acordo com as disposições internalizadas, a partir da posição e da trajetória. As estruturas objetivas do campo são, por assim dizer, incorporadas no corpo e na mente dos agentes, o que lhes permite agir por meio de esquemas materializados em seus corpos. Em cada campo há correspondência de um *habitus*. (MONTEIRO, 2018, p. 44)

Neste espaço de prática existe, para o seu funcionamento, correspondência entre as regras, lógicas e *habitus* próprios (MONTEIRO, 2018). Estes conceitos, quando mobilizados com outras categorias, tornam-se, ferramentas epistemológicas e analíticas para compreender contextos da precarização. O conceito de *habitus*, por exemplo, permite ser um:

[...] modo de engendramento das práticas, condição de construção de uma ciência experimental da dialética da interioridade e da exterioridade, isto é, da interiorização da exterioridade e da exteriorização da interioridade. As estruturas constitutivas de um tipo particular de meio (as condições materiais de existência características de uma condição de classe), que podem ser apreendidas empiricamente sob a forma de regularidades associadas a um meio socialmente estruturado, produzem *habitus*, sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares” sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente. (BOURDIEU, 1972, p. 60–61).

A prática do professor que está relacionada ao fenômeno do “dar aula” faz parte de todo um processo de incorporação de saberes e modos de ser, pensar e sentir que se incorpora no corpo e na mente do trabalhador docente. Essa incorporação se constrói a partir da prática diuturna no contexto da sala de aula e fora dela, a partir daquilo que se encontra no universo professoral. Essas disposições relacionadas ao modo de preparar aula e como prepará-la, ao modo de falar sobre os conteúdos e como falar, ao modo de planejar e participar de reuniões e

como e como executá-las estão relacionadas às forças e as lutas simbólicas e materiais que são travadas no espaço escolar e fora dele.

O campo apresentado por Bourdieu (2007) funciona como uma arena, território de disputas, de lutas (MONTEIRO, 2018). A maior parte dos professores temporários deseja tornar-se professor efetivo, isso pode significar ter maiores vantagens na remuneração, ter estabilidade no emprego, maiores possibilidades de ministrar disciplinas que possuem relação com sua área de formação, entre outros benefícios. Para isto, necessita adquirir e passar por todo um processo de preparação para se inserir no espaço da sala de aula via concurso. O curso exige além de um ritmo mais intenso de dedicação como também processos de interiorização de saberes relacionados ao certame.

AS EXPERIÊNCIAS DOS DOCENTES DE SERTÂNIA

Centrado na categoria do trabalho, questionamos inicialmente acerca das vantagens que a carreira docente na SEE-PE oportuniza profissionalmente. Embora diversificadas, pois a questão era aberta, consideramos três grupos de respostas. O primeiro, presente em 08 depoimentos, refere-se à estabilidade do emprego docente, sobretudo face à dimensão do funcionalismo público. Sobre isso, um entrevistado destacou que a carreira docente na SEE-PE, apesar dos problemas apontados, possibilita *“estabilidade de emprego, e salários pagos em dia”*.

Outro grupo, composto por 06 relatos, endossa a manutenção da perspectiva *“missionária”* e *“vocacional”* da docência, não obstante a questão provocar uma reflexão sobre as condições específicas da profissão dentro do contexto material e da centralidade do trabalho. Isto é, os professores afirmaram que as vantagens da carreira docente na SEE-PE vinculam-se à realização dos alunos pela aprendizagem, ao contato com os jovens, como afirmou uma professora ao dizer que *“Gosto muito de estar em contato com os alunos, dividir meu conhecimento e aprender com eles também. Quando entro em sala não me lembro do salário. Cumpro com meu dever”*. Um terceiro grupo, composto por cerca de 04 professores, afirmou que, atualmente, não existem vantagens em se trabalhar como docente na SEE-PE.

De forma geral, os professores participantes da pesquisa concordam que a profissão docente possui peculiaridades que a diferenciam de outras categorias profissionais no mundo do trabalho. Pelo menos 12 professores afirmaram que a profissão docente é peculiar no mundo do trabalho onde se destaca o forte envolvimento afetivo entre o trabalhador e os contextos de trabalho, sobretudo com os alunos.

No campo das representações sobre a escola, cabe destacar que os olhares para a escola estão muito impregnados do seu papel social propedêutico, isto é, de uma perspectiva pautada na função educadora e preparatória que a escola conforma em virtude de ser o espaço onde crianças e jovens transitam para a vida adulta e para o mundo do trabalho (como mundo externo).

Sandra Acosta (2005), em sua tese de doutorado, utilizou-se dos referenciais das representações sociais de Moscovici para desvelar as imagens e representações sobre a escola por meio de pesquisas com alunos de diversas universidades. A pesquisadora concluiu, ao discorrer acerca dos resultados da pesquisa junto aos alunos de Pedagogia, ou seja, junto aos futuros professores, que a escola, para eles, representa:

Um espaço fechado, protegido, harmonioso e acolhedor, cujos conflitos e lutas anunciados se encontram fora de seus contornos. As imagens evocam uma infância ingênua e distante. O ambiente escolar é visto de uma forma muito positiva: imerso em uma natureza moral e permeado por afeto, os quais, associados ao talento individual do professor, fazem da escola um ambiente para a formação das crianças (...). A escola é valorizada como um espaço para fazer crescer e formar os pequenos alunos, portanto, é necessário o investimento na universalização do ensino. Para os estudantes de Pedagogia, a imagem da escola não é a daquela na qual eles estão hoje, mas sim uma escola idealizada, sempre ligada a um passado melhor. A função central da escola é a aquisição de conhecimento, saber e informação. As lutas e as conquistas, sempre coletivas, envolvem a participação de todos, incluindo os pais e a comunidade que cerca a escola, e estão ligadas à melhoria do espaço físico da escola e das condições de ensino (ACOSTA, 2005, p. 153).

Não há referência da escola como o lugar de trabalho, um campo de competições e de lutas. Mesmo assim, Acosta (2005) atenta para o fato de que apesar de persistirem imagens do professor vinculado à ideologia do dom e da escola como espaço ingênuo (um imaginário romântico que criou, ao longo da história da Pedagogia, metáforas da escola como jardim, e do professor jardineiro que rega e molda plantinhas do futuro), os professores já não se reconhecem amplamente nelas e tampouco os alunos pensaram na escola como uma segunda casa, ainda que algumas imagens deste tipo tenham surgido na sua pesquisa.

A visão idealista e missionária da docência encontra suas justificativas pessoais nas características apontadas pelos próprios sujeitos sobre a sua profissão. O contato constante com os alunos e as expectativas acerca do resultado do trabalho na vida destes alunos compõem os elementos que parecem deslocar o trabalho docente de um “simples trabalho” ao campo do afetivo-missionário, como relatam os professores ao escreverem que as peculiaridades da profissão residem em

“Contato direto com as emoções, experiências de vida do aluno”; “Conviver com o aluno para que seja cumprido o papel da educação, para isso é necessário criar laços afetivos com todos que compõe a escola”; “Entender o que os alunos sentem tem grande valor para a formação intelectual e pessoal do aluno”; “Apesar das



dificuldades, devo me manter sempre solidária e compreensiva diante de situações que afetem o convívio social do aluno”; “Procurar fazer com que o aluno aprenda de uma forma mais humana”. (Trechos das respostas dos professores entrevistados)

Nestas falas, prevaleceram a função social da docência e a dimensão afetiva oportunizada pelo intenso contato com os alunos, mas nem todos os relatos que apontaram para a dimensão afetiva e subjetiva da docência possuem um caráter positivo. Freire (2010), no entanto, recomenda que “a tarefa do ensinante [...] é exigente de seriedade, de preparo físico, emocional e afetivo” (FREIRE, 2010, p.11). Como poderia nos cursos de formação inicial, continuada ou em serviço, preparar o professor emocionalmente e afetivamente? O professor vivencia momentos de extrema afetividade, e que nessa vivência, não basta, apenas, teorias.

PERMANÊNCIAS E MUDANÇAS OBSERVADAS PELOS DOCENTES DE SERTÂNIA

Ao tratar do cenário recente, dos professores consultados, 16 afirmaram crer que o trabalho docente sofreu um processo sistemático de precarização nas últimas décadas. Estes docentes compreendem a precarização como processo engendrado, e não espontâneo. Nesta questão, apenas dois assinalaram o contrário. Na sequência, questionamos quem seriam os responsáveis por tal processo na opinião dos professores e obtivemos, como resposta majoritária, “o governo”. Foram 15 professores a apontar, em questão aberta, de forma geral, “os governantes”, o “PSB no governo”, os “governos estaduais e federais”, “a negligência governamental”, entre outros nesta direção, para responsabilizar a esfera política acerca do desmonte de condições de trabalho e salários que permeiam o processo de precarização do trabalho docente. Uma minoria de três depoimentos destacou a responsabilidade das famílias e dos alunos.

Por responsabilizarem o governo e os governantes pelo processo de professorarização do trabalho docente, poderíamos supor que os professores entrevistados enxergam, na superestrutura política, as intencionalidades e as mazelas que, para nós, são principalmente de ordem estrutural, vinculado ao capital e expressas nos interesses econômicos de grupos nacionais e internacionais que representam a burguesia e engendram a reprodução do capitalismo na educação.

Todavia, há uma outra peculiaridade que deve ser apontada ao trabalho docente, ou de forma um pouco mais abrangente, ao funcionalismo público. Trata-se de observar que o

governo é o patrão do professor. Isto é, o claro antagonismo de interesses de classes contemplado nas relações do mundo do trabalho convencional, sobretudo fabril, torna-se escorregadio quando se trata de servidores públicos pois a natureza do trabalho nos remete novamente à ideia de que não há extração de lucro e enriquecimento do patrão por meio de mais-valia (trabalho “improdutivo”). Daí uma maior dificuldade de enxergar os fios invisíveis da exploração. Mais um desafio em nossa defesa na inserção dos sujeitos docentes na Sociologia pela centralidade do trabalho. Assim, a despeito do caráter intelectual, da invisibilidade do conflito capital-trabalho na docência na esfera pública, para Arnaldo Mazzei Nogueira:

[...] não significa que não haja exploração direta do trabalho pelo Estado. A exploração ocorre na esfera da reprodução do capital, ou seja, nos processos de serviços e administração voltados à esfera da reprodução social e política do conjunto da sociedade de classes. A taxa de exploração do trabalho no Estado envolve a quantidade de salário em relação à jornada de trabalho e às condições necessárias de vida em sociedade, mas, não é realizada para produzir, e sim reproduzir o capital. A questão dos salários informa sobre o padrão de vida dos assalariados. Assim, as políticas de contenção dos gastos públicos para enfrentar as crises dos Estados capitalistas submetem os funcionários públicos a permanentes arrochos salariais e deteriorações das suas condições de trabalho. Qualquer proposta atual sobre um sistema de relações de trabalho para o setor público, depende do encaminhamento dessas questões da defasagem salarial, das perdas salariais históricas e da melhoria das condições gerais de trabalho (NOGUEIRA, 2005, p.10).

Com isso, compreendemos que a visão dos professores no que tange aos articuladores do processo de *professorarização* do trabalho docente coaduna com uma perspectiva material observada a partir da desvalorização salarial e da deterioração das condições de trabalho. Mas quando questionados sobre o que mais mudou no trabalho docente, no contexto do processo de *professorarização*, os professores não mantiveram a perspectiva politizada e material majoritária, e muitos retomaram suas visões mais imediatas.

Neste sentido, com maior recorrência, os relatos expressam que os professores sentiram mais as mudanças face aos alunos, no âmbito do respeito, da valorização, das formas de relacionamento. Cerca de 08 professores manifestaram que as maiores transformações no trabalho docente na SEE-PE se deram em virtude das modificações do que chamou, muitas vezes, de clientela e que entendemos ser, em primeira instância, os alunos, e de forma mais abrangente, a família e a sociedade.

As interfaces entre o trabalho docente e as mudanças dos alunos parecem complexas. Embora muitas respostas fossem diretas ao mencionar, apenas, “a clientela”, outras mesclaram contextos. Uma professora sugeriu que a mudança mais impactante na sua carreira docente é “*O aluno ter direito a tudo e não cumprir os deveres*” e outro lembrou que

“Aumentou o número de alunos em sala de aula, o desinteresse, a falta de respeito e falta de educação”. Em ambos, apesar da menção ao aluno, podemos observar elementos da *professorarização* do trabalho docente no que tange às políticas públicas educacionais. Os depoimentos seguem nesta direção, mas há uma forte tendência em centralizar as mudanças do trabalho docente apenas no aluno e na estrutura familiar.

Quadro 01 – Tipos de Comportamentos de Alunos Associados à Desestruturação Familiar

Nº de Professores	Comportamentos citados
04	Muita conversa; falta de atenção e concentração; Não fazer as atividades;
02	Agressividade; Desinteresse; Dispersão.
02	Desobediência; Falta de atenção; Falta de respeito.
07	Apontaram a precarização material do trabalho
03	Não tenho problema nas minhas aulas

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Os professores que citaram a mudança comportamental dos alunos lembram a desestruturação familiar e as novas formas de sociabilidade como elementos que marcam fraturas ou mudanças no trabalho docente, ainda sob o foco do aluno. Um dos professores mencionou que o que mais mudou na sua carreira foi “A *clientela*”. Os alunos vindos de famílias desestruturadas.

Seria bastante possível esmiuçar as falas docentes acima expostas e encontrar, nas suas entrelinhas, referências que nos levem às estruturas materiais do trabalho e sua *professorarização*, articuladas no bojo do neoliberalismo, das políticas governamentais em função dos interesses do capital e ao conservadorismo de cunho moralista. Mas esta não é a nossa primeira intenção. Queremos, principalmente, ouvir as falas docentes buscando sua compreensão subjetiva, ou seja, buscando entender como pensam os professores, e não como deveriam pensar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Precisamos destacar as demais observações listadas pelos professores em referência às mudanças do trabalho docente. Todos os entrevistados responderam, mas, foram cerca de 07 professores que mencionaram elementos da precarização material do trabalho docente como objetos ou motivos de transformação na carreira. Dentre estes, quatro professores sugeriram a intensificação das jornadas ou desvalorização dos salários como elementos que mais mudaram. Outros dois docentes sugeriram as condições de trabalho como o que mais mudou na profissão. Um listou falta de autonomia no trabalho docente.

Quadro 02 – Elementos da Precarização Material do Trabalho Docente

Professores	Mudanças	Falas
04	Intensificação	<i>Existe uma sobrecarga de função: diário de classe, etc. e precarizada, pois não sobra tempo nem dinheiro para comprar e ler livros, jornais, etc.</i>
		<i>Pela intensificação do meu trabalho junto à escola sobra muito pouco tempo para outras atividades.</i>
		<i>Falta de tempo para me dedicar a assuntos do cotidiano, como lazer em geral, programas familiares e até mesmo o simples descanso é um dos principais impactos no meu dia a dia.</i>
		<i>Grande número de responsabilidades burocráticas, salário baixíssimos, desgaste mental e físico.</i>
02	Condição de trabalho	<i>Eu percebo a escola (como um todo) abandonada dependendo apenas da consciência do professor desvalorizado e sobrecarregado.</i>
		<i>Salas super lotadas, alunos despreparados, desinteressados, falta de condições físicas na escola...</i>
01	Falta de autonomia	<i>A interferência da gestão em nome da Secretaria para aprovarmos o maior número de alunos, sem critérios estabelecidos, apenas para cumprir “metas”. Quanto mais isso acontece menos autonomia eu tenho, menos o resultado do meu trabalho me pertence, menos eu me vejo e me encontro no resultado do meu trabalho.</i>
08	Mencionaram a desestruturação familiar (ver o quadro 01)	
03	Afirmaram não ter problemas (ver quadro 01)	

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Nestas falas, podemos perceber duas visões predominantes acerca das mudanças percebidas no trabalho docente pelos professores, no quadro 03 focado no aluno e no quadro 04, vinculada aos elementos da precarização material do trabalho docente. Apesar de causar certa estranheza por termos como maioria o discurso que aponta o aluno como aquele que mais significa a mudança nas condições de trabalho e que concorre no processo de *professorarização*, devemos lembrar que em diversas situações, os professores mencionaram a dimensão afetiva e missionária da profissão, fazendo crer que sua realização se dá também, e principalmente, no aluno. É provável que quando o aluno não corresponde, por motivos diversos, aos objetivos do trabalho docente, o sofrimento e a frustração se impõem, acentuando a *professorarização* do trabalho do professor, já que ela não é exclusivamente material.

A experiência dos sujeitos não se limita exclusivamente às condições materiais em que estão inseridos, mas também às complexas respostas, tão subjetivas e culturais, que se embrenham e fazem interfaces a elas, podendo passar inclusive pelo senso comum e a moral. Por isso, a mudança centrada no aluno como elemento de *professorarização* tornou-se aceitável para nossa compreensão. Aliás, ambas as visões são perfeitamente compreensíveis se analisarmos as demais manifestações do processo de *professorarização*, oscilando entre a subjetividade/afetividade e a realidade/materialidade.

Mas é preciso ressaltar alguns silêncios e ausências nas referências dos professores sobre as mudanças no trabalho docente, como forma de exercitar a dialética e produzir novas reflexões, ou seja, não temos intenção de deslegitimar as experiências docentes e os sentidos atribuídos pelos próprios sujeitos às suas histórias, apenas provocar nexos e considerações. Ao discorrer acerca das tessituras materiais, econômicas, políticas e legais que provocaram e caracterizaram o processo de *professorarização* do trabalho docente na SEE-PE, buscamos desvendar nuances sociais que nos evidenciassem as intencionalidades e as lógicas operadas em âmbitos diversos. Assim, observamos os salários desvalorizados, as jornadas intensificadas, os contratos flexibilizados, as avaliações controladoras, direitos suprimidos, adoecimento.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, Sandra Ferreira. **Escola: as imagens que as representações sociais revelam**. Campinas, 2005. Tese (Doutorado apresentada à Faculdade de Educação) Pontifícia Universidade de Campinas, PUC – SP, 2005.

BOURDIEU, P. **Esboço de uma teoria da prática**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1972.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. Porto Alegre: Zouk, 2007.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'água, 2010.

LE MOS, José Carlos Galvão. **Do encanto ao desencanto, da permanência ao abandono: o trabalho docente e a construção da identidade profissional**. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 315 f. 2009.

MONTEIRO, José Marciano. **10 lições sobre Bourdieu**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

NOGUEIRA, A. J. F. M. Relações de trabalho no setor público. In: Anita Kon. (Org.). **Indústria, Trabalho e Tecnologia: Subsídios à Política Pública**. São Paulo: CAPES / EITTPUCSP, p. 7-36, 2005.

NÓVOA, Antonio. **Profissão Professor**. Porto, Portugal: Editora Porto, 1991.