

As Especificidades do Trabalho do Professor e sua Identidade: Relação entre Gênero, Classe e Formação Acadêmica

Specifics of Teacher Working and Identity: Relationship between Gender, Class and Academic Background

Okçana Battini^{a*}; Bernadete de Lourdes Streisky Strang^a; Sandra Regina Reis^{bc}; Cyntia Simioni França^{dc}

^aUniversidade Norte do Paraná, Mestrado em Metodologias do Ensino, Linguagens e suas Tecnologias, PR, Brasil

^bUniversidade Estadual Paulista, Programa de Pós-Graduação em Educação, SP, Brasil

^cUniversidade Norte do Paraná, PR, Brasil

^dUniversidade Estadual de Campinas, Programa de Pós-Graduação em Educação, SP, Brasil

*E-mail: okcana@unopar.br

Resumo

O presente texto busca discutir, a partir de uma leitura crítica os elementos das especificidades do trabalho do professor, levando em consideração os conceitos de gênero, classe e formação acadêmica, visto esses elementos estarem presentes na formação e execução do saber e do fazer do professor no espaço escolar. Assim, torna-se essencial discutirmos como essas especificidades do trabalho do professor se fazem presentes, quer seja na formação inicial ou continuada. Tendo esses elementos como pano de fundo, partimos do pressuposto que o trabalho do professor na educação básica sustenta-se na relação entre o produto do trabalho, o saber e saber fazer, o vínculo afetivo, a flexibilidade e ciclo de trabalho e as questões existentes no “chão da escola”, sendo que esses elementos impactam na realização ou não da ação docente. Através dessa leitura, sustentamos nosso argumento na discussão de Pimenta e Anastasiou (2008) para demonstrar a relação entre o trabalho, identidade e o sentimento de pertencimento profissional, sendo que esses aspectos estão vinculados à forma pela qual o trabalho do professor é realizado, fundamentados na dinamicidade e subjetividade de suas ações. Baseado no pensamento dos autores elencados, entendemos que são esses aspectos que balizam a construção da identidade do professor. Assim, torna-se importante compreendermos como esses elementos se mesclam com o cotidiano da escola, sendo esta constituída por questões econômicas, políticas, culturais e sociais.

Palavras-chave: Trabalho Docente. Educação Básica. Formação de Professores.

Abstract

This paper discusses, from a critical reading of the specific elements of teaching, taking into account gender, class and academic background, as these elements are present in the teacher formation within the school. Thus, the discussion on how these specificities are present either in initial or continuing training is fundamental. Having these elements as a backdrop, we assume that the work of teachers in basic education is argued on the relationship between the product of labor, knowledge and know-how, the affective bond, flexibility and duty cycle, and these elements impact on the teacher's action. We agree with Pepper (2008) to demonstrate the relationship between work, and identity, and these aspects are linked to the way the task is done, based on dynamism and subjectivity of teacher actions. Based on the listed authors, we understand these aspects can guide the construction of teacher identity. Thus, it is important to understand how these elements are inserted in everyday school, which is made up of economic, political, cultural and social issues.

Keywords: Teaching Work. Basic Education. Teacher Training.

1 Introdução

No campo educacional, o debate atual aponta para diversas perspectivas teóricas sobre a leitura do trabalho e o produto do trabalho do professor na educação básica. Nesse artigo, partimos de uma leitura crítica para o entendimento desse trabalho e identidade, que historicamente é perpassada pela questão de gênero, de classe e de formação acadêmica. Argumentamos que o produto do trabalho do professor é “o aluno educado” e que, para tal, existem aspectos específicos que impactam na realização desse trabalho no cotidiano da escola. Essas questões fazem parte da construção do significado do trabalho e da identidade do docente.

A análise da especificidade do trabalho do professor, assim como da sua identidade, inclui a reflexão sobre as determinações externas e internas que incidem no seu exercício profissional. Para isso torna-se importante compreender como

esses elementos se efetivaram no espaço escolar. Ao discutir a categoria trabalho e identidade do professor, podemos levantar dois momentos fundamentados na leitura de Hypolito (2005) O primeiro momento deu-se no final da década de 1980, quando o debate sobre o trabalho e a identidade partia da conceituação de classe social e da natureza do trabalho docente. Estudos de Apple (1987; 1988) e Arroyo (1985) debatiam a realização do trabalho docente como produtivo ou improdutivo, conforme a natureza desse trabalho, sustentado nos pressupostos capitalistas ou não. O segundo momento está fundado nos estudos de Hypolito (1994; 1997) que buscavam compreender o trabalho docente, baseado nas dinâmicas de gênero e classe social. Esses estudos sustentavam-se nas discussões de Apple (1988) sobre a ambiguidade da docência e na leitura de Enguita (1991), que buscava compreender a ambivalência de classe em que vive esse grupo social (classe trabalhadora e

média). Hypolito (1994; 1997) também discutiu a categoria de trabalho e identidade, focando o processo de feminização do magistério, de acordo com a ideologia do patriarcado e da vocação como ideologia na formação da identidade docente como um trabalho feminino.

Fundamentados nesses estudos, sabemos da existência de múltiplos caminhos para compreender o trabalho e a identidade do professor, dada a variedade de níveis de formação e de atuação desses sujeitos. Sabemos também da existência de diversos discursos que estão envolvidos na produção desse trabalho e dessa identidade, além da existência de inúmeras formas dos professores se identificarem como sujeitos desse processo.

Com base nesses aspectos, partimos da concepção de que identidade pode ser vista como uma representação das relações cotidianas e sociais, ou seja, fazem parte da identidade elementos da vida cotidiana como “a organização do trabalho e da vida privada, os lazeres e o descanso, a atividade social sistematizada [...]” (HELLER, 2008, p. 32). Além disso, estão presentes na identidade do profissional docente

posições de sujeito que são atribuídas, por diferentes discursos e agentes sociais, aos professores e às professoras no exercício de suas funções em contextos laborais concretos. Refere-se ainda ao conjunto das representações colocadas em circulação pelos discursos relativos aos modos de ser e agir dos professores e professoras no exercício de suas funções em instituições educacionais, mais ou menos complexas e burocráticas (HYPOLITO, 2005, p. 48).

Assim, a identidade dos professores deve ser captada a partir de múltiplos fatores que interagem entre si, resultando em uma série de representações que os professores fazem de si mesmos e de suas funções. Esses fatores estabelecem, consciente e inconscientemente, várias leituras sobre o fazer docente, sendo que, nesse texto, elencamos como as especificidades do trabalho do professor são realizadas no espaço escolar e os elementos que sustentam sua identidade: a constituição das especificidade do seu trabalho, a questão de gênero, classe e formação acadêmica.

2 Desenvolvimento

2.1 A construção da identidade do professor

Para compreendermos os elementos que sustentam a identidade do professor e, conseqüentemente, a realização das suas especificidades, devemos entender o processo histórico da construção identitária, sendo que os aspectos mais importantes estão vinculados às questões de gênero, classe e formação acadêmica.

Segundo Codo (2000, p.62), torna-se essencial vincularmos a questão de gênero à do trabalho dos professores, pois foi a partir do processo de feminização do magistério que se legitimou a profissão docente. O início do processo educacional está intimamente relacionado com a questão de cuidados, quando a mulher se transformava, dentro da escola, em “mãe educadora”.

É importante ressaltar que, anteriormente a essa condição, o trabalho de ensinar era tarefa dos homens, pois o magistério era tido como atividade meramente casual que podia tomar períodos curtos de tempo e atrair os homens que conciliavam o magistério com uma variedade de circunstâncias. O magistério tornou-se feminino, em parte, porque os homens o abandonaram para dedicar-se a atividades mais lucrativas (APPLE, 1985).

No Brasil, no período entre 1870 e 1930, quando se iniciava a organização do Estado Nacional Brasileiro, se desenvolveram os sistemas educacionais populares em âmbito nacional, sendo um dos seus propósitos a construção de uma identidade nacional. Em um primeiro momento, o projeto de expansão da educação de primeiro grau aconteceu por intermédio de segmentos das classes dominantes, que a concebiam como um dos importantes instrumentos para a produção dessa identidade nacional. Seu objetivo era a integração social, realizada através do aumento da escolarização.

Esse aumento da escolarização veio acompanhado da inserção de um número maior de trabalhadores para as funções do ensino. Nesse sentido e, tendo em conta a identidade feminina vinculada ao “cuidar”, acreditava-se e pregava-se que as mulheres teriam melhores condições para efetuar essa tarefa. Assim, as brasileiras foram incorporadas à docência, à luz das concepções de feminilidade e atividade docente que, articuladas, colocaram em evidência a marcante diferença de gênero existente na sociedade.

Essa realidade é também comentada por Codo (2000, p.65) quando explica que a atividade docente

se legitimou a partir da identidade feminina construída na época, em torno do conceito de “mãe educadora”. Foi a produção dessa identidade que fomentou o ingresso de mulheres na profissão docente no primeiro grau. Aspectos da tarefa docente, como o cuidado e educação das crianças, foram considerados em parte como extensão das atividades já realizadas no lar pelas mulheres. A maternidade espiritual foi associada ao exercício da docência na escola elementar.

Outro aspecto a se ressaltar foi à importância que esse processo de reconhecimento da identidade profissional da mulher teve na influência de novos comportamentos em busca de sua emancipação. Essa dinâmica do trabalho docente cotidiano possibilitou o surgimento de valores e comportamentos emancipatórios nas mulheres.

Essa identidade, construída através dos anos, tem, segundo Codo (2000, p.66), uma relação específica com a questão do reconhecimento material do trabalho de educar. “Perpassa pela condição social e de gênero, segundo a qual o homem era visto como provedor principal da família e, a mulher, como sua dependente, deveria ganhar uma remuneração que serviria, no máximo, como um complemento da vida familiar”. Podemos perceber que a formação da identidade docente, no que diz respeito ao reconhecimento e valorização do seu trabalho, foi construída respaldada na desigualdade entre os gêneros.

Dessa condição de trabalho da “mãe educadora”, decorria outro aspecto para a formação da identidade docente, qual seja, a não separação do espaço público do privado. Como as atividades das escolas foram consideradas, em parte, como um prolongamento do espaço doméstico, desenvolveu-se uma visão de que seu exercício profissional acontecia na ausência de delimitação clara entre esses dois espaços. Essa situação contribuiu para uma visão de não profissão do ato de educar.

No desenvolvimento desse processo, observou-se outro indicativo para a formação da identidade docente, a condição de classe. Verificava-se, segundo Apple (1985, p.64), adentrando a questão de gênero, que se baseia no aspecto da divisão sexual do trabalho, a dinâmica da classe, que “determinava quem se tornaria professora e quais seriam suas experiências”.

No final do século XIX, as distinções entre classe eram muito visíveis. Conforme o mesmo autor, o perfil idealizado para as mulheres da classe média era o estereótipo da “esposa e mãe perfeita”. O trabalho assalariado, que se destinava às mulheres da classe trabalhadora, implicava no afastamento dos ideais burgueses de domesticidade e dependência econômica, trabalho esse que as “manchava”.

No início do século XX, com o avanço do processo de escolarização, associado ao desenvolvimento da industrialização, aconteceu significativas mudanças naqueles ideais e as mulheres da classe média buscaram a ampliação da esfera de ação, participando das várias mudanças sociais e econômicas que acompanharam aquele processo.

Então, um dos *locus* para a inserção das mulheres se efetivou na esfera da educação. Nesse período de expansão e de rápidas mudanças sociais e econômicas, dentro dessa esfera, Enguita (1991, p.109-110) “ressalta a diferença entre classes. Era destinado à mulher dos estratos sociais intermediários, mais elevados, o exercício da docência, pois o perfil da mulher se adequava com a questão do cuidar. Assim, o magistério passou a constituir uma das mais importantes alternativas de trabalho para as mulheres, e de certo prestígio”.

Seguindo, ainda, o raciocínio do autor, foi através da incorporação das mulheres ao trabalho assalariado e a sua inserção em outras áreas profissionais que se estabeleceu a suposição de que a docência passaria a ocupar, entre elas, um lugar de segunda categoria, abaixo das carreiras profissionais de maior prestígio, melhor remuneradas, ocorrendo, assim, a incorporação das mulheres da classe trabalhadora ao ofício de educar. Segundo Enguita (1991, p.109),

As mulheres da classe média, vão deixando de escolher a docência, enquanto agora as das classes trabalhadoras incorporam-se a ela, mudando a composição de classe, mas sem interromper o avanço da feminização do setor da educação. Em suma, o magistério passou de mulheres de classe média, para mulheres da classe trabalhadora, esta ainda se iniciando no processo.

Perpassa, ainda, esse processo, a questão da formação para a realização do trabalho desses professores. Como esse trabalho passa a ser reconhecido, o Estado assume a formação

estabelecendo regulamentação pertinente. Assim, criam-se no Brasil, no final do século XIX, as Escolas Normais, que ocupam um lugar central na produção e reprodução dos saberes e técnicas docentes, contribuindo para a construção de um conhecimento pedagógico e, fundamentalmente, consolidando o papel do educador enquanto profissional, com identidade própria. Essa nova configuração da educação e a necessidade da formação de professores fizeram com que o magistério deixasse de ser uma desventura e se tornasse uma profissão reconhecida e edificante (SANTOS, 1998).

Os aspectos, genericamente abordados nesse texto, embora localizados na sua gênese, mantêm tendencialmente alguns dos seus traços nos dias atuais, principalmente a feminização da profissão, a baixa remuneração e, por consequência, a pouca valorização da atividade de ensinar.

Na atualidade, a identidade docente vem experimentando novas modificações, especificamente tendo como determinação a expansão da educação básica que estabelece novos parâmetros para a formulação da política educacional e, por consequência, novas formas do exercício da docência. Esse contexto traz novas exigências para o trabalho do professor no processo de reprodução das relações sociais, o que reconfigura a sua identidade e o seu saber/fazer profissional.

2.2 Especificidades do trabalho docente

Assim, para discutirmos como a identidade do professor e seu trabalho se efetivam, torna-se importante discutirmos o trabalho e suas representações na sociedade capitalista. Esse processo é relacionado com a produção material de bens, como fazemos a respeito de qualquer outro serviço. Porém, no que diz respeito ao trabalho docente, essa discussão retrata um ponto importante para se compreender a identidade do professor, considerando-se de que modo a sua prática, os objetivos e a finalidade de seu trabalho vêm constituir a base dessa identidade.

Partimos do pressuposto de que é através do trabalho que o homem se produz, produz a sociedade e se reproduz enquanto ser social, ou seja, “o produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, se fez coisa, é a objetivação do trabalho” (MARX, 1985, p.149) Nesse processo o homem encontra-se como produtor da sociedade através do trabalho, objetivando-se nela, ou seja, o trabalho é uma ação pensada, teleológica, o que possibilita o desenvolvimento do próprio homem e das relações que o envolvem, gerando valores de uso para o suprimento de suas necessidades básicas e sociais.

É através do trabalho humano que as realizações objetivam-se e exteriorizam os sujeitos que fazem parte do mundo. Esse trabalho é atividade humana, geradora de valores de uso, que transforma o mundo ao mesmo tempo em que transforma o sujeito. “Ao atuar, por meio deste movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza” (MARX, 1985, p.149). É assim que o homem se reconhece

em seu trabalho e se orgulha daquilo que constrói, dando-lhe significados.

Na sociedade capitalista e neoliberal, esse trabalho é determinado mais fortemente pelo mercado. Nesse mercado, muitas vezes o trabalhador é induzido às determinações da produção, o que podem ocasionar um processo de alienação em relação ao seu processo de trabalho, cuja consequência é a mais-valia.

Podemos dizer que o processo de trabalho do professor, como o de qualquer outro trabalhador, gera valores de uso, apesar de não produzir diretamente mais-valia. Caldas e Kuenzer (2007, p.23) dizem que o “fato do trabalho do professor ser não-material não significa que ele seja improdutivo”. Ele articula-se à lógica da acumulação, quer pela produção de excedente nas instituições privadas, quer pela formação básica e superior, quer pelo disciplinamento a partir das demandas do regime de acumulação. Decorre desta afirmação que o trabalho docente, sob a égide do capitalismo, não escapa à lógica da acumulação do capital, direta ou indiretamente, pela venda da força de trabalho do professor para instituições privadas, pela qualificação científico-tecnológica de trabalhadores para atender às demandas do trabalho capitalista, pelo disciplinamento em virtude da subordinação, pela produção de ciência e tecnologia. Grosso modo, seu trabalho está atravessado pelas mesmas contradições que caracterizam o capitalismo, ou seja, o professor faz parte da categoria de trabalhador assalariado e, como tal, é elemento central para a reprodução das relações sociais.

Contudo, é por meio do trabalho que o professor, como os demais trabalhadores assalariados, ao mesmo tempo em que é submetido pelo capital ao processo de produção de valor – notadamente para a valorização desse capital – pode contribuir para a transformação da realidade, tendo como horizonte a construção de relações sociais mais justas e igualitárias.

Mesmo tendo esse horizonte, o professor, ao realizar o seu trabalho, atua de forma contraditória, visto que pode atuar na formação dos seus alunos em um sentido pleno, na produção de conhecimentos para a sociedade, no atendimento à sociedade, mas está sempre submetido às determinações curriculares, da avaliação, das regras administrativas que, em última instância, valorizam a vertente mercadológica do ensino.

Dentro desse cenário, todo trabalhador produz, na esfera da sociedade, elementos que identificam os seus pares, que são constitutivos da identidade profissional. Essa identidade profissional passa a ser uma representação do modo pelo qual esses trabalhadores se colocam nas relações sociais de produção e no próprio seio da categoria profissional.

O sentimento de pertencimento profissional está vinculado à forma pela qual o trabalho é realizado e no qual se mesclam dinamicidade e subjetividade. Nesse sentido, fundamentamos o pertencimento profissional à luz de três aspectos trabalhados por Pimenta e Anastasiou (2008, p.115): “adesão, ação e autoconsciência”.

A adesão está vinculada ao ato reconhecer os princípios e os valores docentes que caracterizam a sua profissão e de se comprometer com elas. A ação é a forma pela qual os professores estabelecem estratégias de intervenção e definem os instrumentos para a condução do seu fazer. Essas ações fundamentam-se em elementos objetivos e subjetivos para a efetivação do trabalho. A autoconsciência do docente relaciona-se com a leitura crítica e reflexiva do seu papel no fazer profissional e dos impactos desse fazer na instituição em que ele trabalha e na sociedade.

Esses três elementos são garantidores da efetivação da identidade do professor, tanto no âmbito particular do seu grupo, quanto numa relação social mais ampla. Assim concluímos com Pimenta e Anastasiou (2008, p.117) que:

Na construção do processo identitário do professor, na mescla dinâmica que caracteriza como cada um se vê, se sente e se diz professor, três elementos são destacados: adesão, ação e autoconsciência. A adesão, porque ser professor implica aderir a princípios, valores, adotar um projeto e investir na potencialidade dos alunos. Ação, porque a escolha das maneiras de agir deriva do foro pessoal e profissional. A autoconsciência, porque tudo se decide no processo de reflexão do professor sobre a sua ação.

A construção do processo identitário “é uma dimensão decisiva da profissão docente, na medida em que a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes deste pensamento reflexivo. Tanto a adesão quanto a ação e a autoconsciência são construídas processualmente” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008, p.116).

Em face dessas categorias que fomentam a construção da identidade docente, cabe-nos discutir como as especificidades do trabalho do professor se apresentam na concretização do seu fazer profissional.

Uma primeira especificidade do trabalho do professor diz respeito ao produto do seu trabalho. Segundo Codo (2000), o produto do trabalho do professor é a formação de outra pessoa, ou seja, o aluno educado. Façamos um paralelo entre o trabalhador de uma fábrica de autopeças e o trabalhador docente. O produto, o resultado final, não pertence ao trabalhador em ambos os casos. No caso do operário, as peças são para o carro, propriedade do empresário e, no caso do professor, a “peça” é o aluno. Mas podemos distinguir uma especificidade entre ambos.

A diferença está na qualidade do vínculo que o trabalhador necessitou estabelecer com seu produto para que a atividade se realize. Num caso, a atividade de trabalho tem que se objetivar em um sujeito, o aluno; no outro, num objeto. No primeiro caso, o trabalhador precisa entrar em um certo acordo, negociar, para poder desenvolver sua atividade, no segundo ele não tem na sua frente ‘um outro’, mas um objeto sobre o qual imprime sua atividade (CODO, 2000, p.45).

A especificidade do trabalho do professor se efetiva quase sem a “mediação de aspectos exteriores, pois sua ação objetiva transformar o outro, através do outro mesmo. Para entendermos melhor essa concepção, demonstramos, no quadro abaixo, a diferença entre o trabalho do professor e o da maioria dos trabalhadores” (CODO, 2000, p.45).

| |
|--|
| <p>A MAIORIA DOS TRABALHADORES Modificar a natureza > modificar a si mesmo > produto > modificar o outro PARA EDUCADOR A RELAÇÃO É DIRETA Modificar a si mesmo o > modificar o outro > modificar o mundo</p> |
|--|

Fonte: Battini (2004)

O segundo aspecto particular é que o saber e o saber-fazer estão especificamente relacionados ao professor, e são as condições centrais para o desenvolvimento do seu trabalho, embora determinados pelas condições econômicas, políticas, sociais e culturais. Portanto, há determinações internas e externas ao exercício profissional, e o professor faz a mediação entre essas determinações na sua prática profissional. A diferença da atuação do professor, comparada a outros trabalhadores assalariados, está em se objetivar, através do seu trabalho, em outro sujeito, o aluno em seu processo de formação.

Munido desses elementos, o professor tem autoridade no planejamento, na definição dos caminhos a seguir para a aprendizagem do aluno e na própria forma de execução do seu trabalho que são por ele decididos.

O saber e o saber-fazer estão nas mãos do professor, condição principal de sua atividade de trabalho. Por isso, o planejamento de seu trabalho, as etapas a serem seguidas no processo de ensino-aprendizagem, são por ele decididos, o ritmo imposto ao seu trabalho não escapa completamente do seu controle, embora existam prescrições externas, às quais ele poderá, por diferentes motivos, resistir (CODO, 2000, p.47)

Nesse sentido, para o professor, o produto de seu trabalho é o outro e o meio para a sua realização são as condições de ensino criadas por ele mesmo, ocorridas numa relação social professor-aluno, que é repleta e permeada das histórias de ambos os sujeitos que fazem parte do contexto, contendo nessas histórias componentes subjetivos, mas que se mesclam com as condições de trabalho desse exercício profissional.

Ressalte-se que essa relação direta e imediata do professor com o outro é permeada pelo vínculo afetivo, considerado um terceiro aspecto essencial do trabalho docente. O vínculo afetivo é aqui entendido como uma relação de compromisso, de respeito às potencialidades e aos limites do outro, de condução ética do trabalho de ensinar. Esses aspectos foram banidos do trabalho de forma geral, pela organização taylorista-fordista, que propunha uma divisão rígida das tarefas, onde, nos espaços de trabalho, estipulava-se unicamente a racionalidade tecnicista e a burocracia.

De acordo com Codo (2000, p.49), essa tendência não afetou tão drasticamente o trabalho docente, de maneira que a “concepção de educação e, conseqüentemente, do trabalho do professor, são perpassados pela relação afetiva, tornando-se um aspecto indiscutível e essencial para o seu exercício profissional e uma condição para que ele atinja seus objetivos”. No atendimento ao objetivo do seu trabalho, que é a aprendizagem do aluno, não são apenas mobilizadas suas capacidades intelectuais e a vontade de aprender dos alunos,

mas é através desse contato afetivo que é realizada a troca entre os dois sujeitos. Nesse momento é despendido, pelo professor, um enorme investimento de energia afetiva, para que essa relação aluno-professor seja estabelecida de forma positiva.

Se esta relação afetiva com os alunos não se estabelece, se os movimentos são bruscos e os passos fora do ritmo, é ilusório querer que o sucesso do educar seja completo. Se os alunos não se envolvem, poderá até ocorrer algum tipo de fixação de conteúdos, mas certamente não haverá nenhum tipo de aprendizagem significativa; nada que contribua para a formação destes no sentido de preparação para a vida futura, deixando o processo ensino-aprendizagem com sérias lacunas (CODO, 2000, p.50).

Mais adiante, Codo (2000, p.51) acrescenta que:

O professor desenvolve um trabalho onde a atenção particularizada ao outro atua como um diferencial entre fazer e não fazer a sua obrigação. Em outras palavras, é um trabalho impossível de ser taylorizado, de se enquadrar em uma linha de montagem fordista, um trabalho que, ou leva em conta os vínculos afetivos com o aluno, com o produto, com as tarefas, ou simplesmente não se viabiliza.

O quarto aspecto tratado por Codo (2000, p.115) é a “concepção de ciclo de trabalho. O ciclo de trabalho do professor leva, a rigor, um ano de tempo”. Essa amplitude temporal permite ao professor planejar, se auto-avaliar constantemente e avaliar a sua turma, sendo possível a reformulação das tarefas, tanto no curso do seu trabalho quanto ao seu término, caso encontre algum problema. Isso tudo lhe possibilita um maior controle sobre o que se fazer, melhor relação com o produto, menor alienação, mais envolvimento.

Nesse sentido, o ciclo de trabalho do professor é bastante longo, enquanto é curto para outros trabalhadores. O professor tem uma série de atividades realizadas em uma sequência, desde preparar as aulas, trabalhá-las em sala e avaliá-las, mas sem rigidez, sendo que existirá um intervalo de tempo muito longo, até o mesmo conteúdo se repetir, chegando a mencionar que não se torna repetitivo em função disso.

Outra particularidade do trabalho docente é a flexibilidade, constituindo-se no quinto aspecto. O professor deve realizar, em sua prática docente, uma série de atividades diferentes. Todas estão sob sua direta responsabilidade, o que possibilita a organização da maneira que lhe parecer mais conveniente, permitindo variações. “Cabe ao professor a definição do que fazer primeiro em sala de aula e, principalmente, de como fazê-lo. Dada essa flexibilidade, que é inerente ao trabalho do professor, este pode inovar sempre no seu modo de trabalhar” (CODO, 2000, p. 118).

3 Conclusão

Pensar sobre o trabalho e a identidade docente a partir da expansão da educação básica é um desafio. As questões de gênero, classe e formação acadêmica, base desse trabalho e identidade, estão cada vez mais atreladas a elementos como infraestrutura, salário, processo de formação inicial e

continuada. A relação entre esses elementos propiciam novas formas de pensar o exercício da docência.

Assim as especificidades do trabalho docente podem ou não se realizar em virtude da dinamicidade do espaço escolar. Nesse sentido, cabe ao professor escolher, frente à realização do seu trabalho, ter um caminho sustentado em um sentimento profissional de adesão, ação ou autoconsciência.

Sendo assim, estamos diante de um trabalho que exige uma ação efetiva do seu executor. A multiplicidade de elementos que impactam esse trabalho faz com que o controle esteja nas mãos desse profissional, visto que o não reconhecimento desses elementos por parte do professor faz com que, muitas vezes, o trabalho não se realize. Torna-se essencial o docente assumir um posicionamento ativo dentro do processo de ensino-aprendizagem. Sabemos que as dificuldades são muitas, mas compensadas pela gratificação de um “trabalho completo”, que permite inovação e envolvimento afetivo do trabalhador, com uma autonomia relativa que não o subordina totalmente às determinações externas do seu exercício profissional.

Tais aspectos específicos do trabalho docente configuram o perfil do trabalhador da educação. As características trabalhadas nesse texto determinam a complexidade da sua função, as dificuldades na sua execução e as responsabilidades com as quais o professor tem que lidar no dia-a-dia.

Referências

APPLE, M.W. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero na educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

APPLE, M.W. Relações de classe e de gênero e modificações no processo de trabalho docente. *Cadernos de Pesquisa*, n.60, p.3-14, 1987.

APPLE, M.W. Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e ideologia. *Cadernos de Pesquisa*, v. 64, p.14-23, 1988.

ARROYO, M. *Mestre, professor, trabalhador*. Belo Horizonte: FE-UFGM, 1985.

BATTINI, O. *O trabalho docente descaracterizado: o impacto das reformas educacionais e da reestruturação produtiva sobre as especificidades do exercício profissional do professor*. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.

CALDAS, A.R.; KUENZER, A.Z. *Trabalho docente: comprometimento e desistência*. In: SIMPÓSIO TRABALHO E EDUCAÇÃO, 6. 2007.

CODO, W. (Org.). *Educação: carinho e trabalho*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

ENGUITA, M.F. Ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria e Educação*, n.4, p.41-61, 1991.

GARCIA, M.M.A.; HYPOLITO, Á.M.; VIEIRA, J.S. As identidades docentes como fabricação da docência. *Revista Educação e Pesquisa*, v.31, n.1, p.45-56, 2005.

HYPOLITO, A.M. *Processo de trabalho na escola: uma análise a partir das relações de classe e de gênero*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 1994.

HYPOLITO, A.M. *Trabalho docente, classe social e relações de gênero*. *Classe social e relações de gênero*. Campinas: Papiрус, 1997.

HELLER, A. *O cotidiano e a história*. São Paulo: Paz e Terra, 2008

MARX, K. *O capital*. Os economistas. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

PIMENTA, S.G.; ANASTASIOU, L.G.C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, C.M. A proletarização do trabalho docente: entre o mito, a realidade e a possibilidade. *Revista Trabalho e Educação*, n.4, p.137-161, 1998.