

DESVALORIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: A ENTREVISTA COMO INSTRUMENTO DE PESQUISA

Jéssica da Costa Brito

jessica.cbrito13@gmail.com.br

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Resumo

Esse estudo baseia-se em compreender como se sucede a desvalorização do trabalho docente. Para isso, utilizou-se como instrumento de pesquisa qualitativa a entrevista, realizada com duas docentes da rede municipal de Campo Grande - MS, uma já aposentada e a outra ainda lecionando. Trata-se, então, de uma análise entre os dizeres das professoras, interligando-se às literaturas da área, especificamente Tardif e Lessard (2009) e Miguel Arroyo (2013), e as propostas das políticas públicas selecionadas (LDB, Lei n. 11.783 e o Plano Municipal de Educação de Campo Grande/MS). Revelou-se que a profissão docente se desvaloriza intensificamente a partir das Revoluções Industriais, acarretando um espírito capitalista ainda mais focado no trabalho gerador de lucro econômico. Para superar isso, é essencial discutir os aspectos dessas desvalorizações, sendo esse um papel não só da gestão escolar, mas também das políticas públicas.

Palavras-chaves: Trabalho docente; Desvalorização profissional; Entrevistas.

Introdução

A construção deste trabalho se deu a partir de uma investigação realizada por meio da pesquisa qualitativa. O objetivo central é refletir sobre o trabalho docente no âmbito escolar, assim como entender quais são as condições que asseguram as práticas docentes em sua plenitude, como salarial, social e acerca dos recursos e infraestrutura da escola.

O instrumento utilizado para tal foi a entrevista, direcionando 15 questionamentos acerca de aspectos profissionais de duas docentes de Campo Grande - MS. Para isto, entrevistou-se uma professora regente na rede pública de ensino (entrevistada Joana)¹ e uma professora já aposentada (entrevistada Maria)², também da rede pública de ensino. Delimitou-se essas fontes de pesquisa ao passo que, por estarem atuando em períodos distintos, possibilita notar quais são as diferenças e variedades de opiniões sobre as condições de uma prática pedagógica efetiva e valorizada.

¹ Nome fictício para preservar a identidade da entrevistada.

² Nome fictício para preservar a identidade da entrevistada.

Com isso, a entrevista promoveu ter um contato maior com os sujeitos estudados, assim como compreender as relações que estabelecem com o âmbito escolar. A entrevista, como aponta Fernanda Miguel (2010, p. 2), é uma técnica de interação social, quebrando isolamentos entre grupos, indivíduos ou sociedades, por meio de alcance maior de informações, democratizando-as e dando voz aos agentes.

Os passos da pesquisa se constroem, primordialmente, a partir de um olhar crítico e reflexivo acerca dos dizeres expostos nas entrevistas. Após contemplar tal passo, faz-se necessário realizar uma interlocução com os referências teóricos selecionados, sendo eles: Maurice Tardif e Claude Lessard (2009), retratando a constituição do trabalho docente como profissão, como também com o Pierre Bourdieu (apud NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2016), analisando e contextualizando suas concepções, essencialmente de “capital social” e “capital simbólico”. Ao final, Miguel Arroyo (2013) debateu sobre a desvalorização social da profissão. Buscando delimitar o amplo tema aqui tratado, decidiu-se discutir e refletir sobre, primeiramente, a constituição do trabalho docente, conceituando a partir das literaturas escolhidas. Com isso, analisou-se a desvalorização social, salarial e de recursos utilizando os dizeres das entrevistadas, analisando-os com a base de investigação e as propostas das políticas públicas selecionadas (LDB, Lei n. 11.783 e o Plano Municipal de Educação de Campo Grande/MS). Por fim, entendendo a importância de uma gestão democrática para a constituição de uma educação de qualidade, observou-se se a participação das professoras ocorre/ocorria em sua plenitude.

Constituição do trabalho docente

Como afirma Engels (1876, p. 1), o trabalho é condição básica e fundamental de toda a vida humana. Indo além, o autor acrescenta que foi ele que criou o próprio homem, diferenciando-o de seus antepassados, os macacos. Isto é, sem o trabalho, os seres humanos não se desenvolveriam, como também, não há ação humana que não seja trabalho.

Compreendendo o trabalho como ação não isolada, ou seja, considerado em sua totalidade, o trabalho docente não poderia ser diferente, como propõe Basso (1998 apud SILVA, 2015, p. 30):

O trabalho docente concebido como uma unidade é considerado em sua totalidade, que não se reduz à soma das partes, mas sim em suas relações essenciais, em seus elementos articulados, responsáveis pela sua natureza, sua produção e seu desenvolvimento. (BASSO, 1998 apud SILVA, 2015, p.30).

Com isso, o trabalho docente não pode ser analisado e considerado sem suas inúmeras condições, como: “formação do professor (condição subjetiva), representação do próprio trabalho (condição subjetiva), organização da prática (condição objetiva), planejamento escolar (condição objetiva), preparação de aula (condição objetiva), etc.” (SILVA, 2015, p. 30). É neste sentido que ele se constituiu historicamente, como resultado de diversos elementos.

O trabalho docente será entendido como atividade vital, como conceitua Engels (1876), realizado por um grupo de profissionais específicos, apoiando-se em tradições e rotinas e sendo influenciado expressivamente por predeterminações governamentais. Nesta conjuntura, a docência se constituiu como “uma atividade instrumental controlada e formalizada” (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 42), o que ocasiona, assim, a falta de autonomia pedagógica de tal profissional, qual tem por excelência o exercício do magistério, historicamente destinando-se a funções sociais diversas.

Outrora, ao investigar as relações de trabalho da Primeira Revolução Industrial, iniciada na Inglaterra no século XVIII, é inviável negar a importância histórica, política, econômico e social que tal fato acarreta para a atualidade, sendo um conjunto de mudanças tecnológicas que impactou o processo de produção da humanidade. Isto pois, tais mudanças expandiram-se não somente para os países da Europa, mas também para outros continentes.

O trabalho está na base das sociedades modernas industriais, sendo este considerado o que garante a produção econômica da sociedade e seu desenvolvimento. Com isso, compreendendo sua relevância no espírito capitalista, vale ressaltar que os indivíduos, geralmente, definem-se pela produção de bens, como também pelas posições que ocupam no sistema. Essa moral, reconhecida como moral de trabalho, é resumida por Lailive-d’Épinay (1998, p. 58 apud TARDIF; LESSARD, 2009, p. 16) como noção de dever associado ao ofício, tendo como princípio a responsabilidade individual e coletiva.

Nesta lógica -capitalista-, o ensino é observado como serviço secundário, comparado ao trabalho material. Ou seja, a docência é desconsiderada como produtora de materiais e bens, ao passo que a escolarização é improdutivo. Esta lógica é parcialmente superada com as necessidades sociais que o modo de produção industrial proporcionou, à medida que a escola é forçada a adaptar seus conteúdos, antes visando matérias de literatura e oralidade, à técnicas, científicas e operacionais.

Em contrapartida, o trabalho docente se constitui para as ideologias capitalistas, essencialmente neoliberalistas, como trabalho improdutivo, tanto no que diz respeito à manutenção do modo de produção, quanto na reprodução sociocultural (BOURDIEU;

PASSERON, 1970, apud TARDIF; LESSARD, 2009, p. 17). Esta lógica se amplifica e auto afirma - para a sociedade- ao considerar dados do OCDE -Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico- (apud TARDIF; LESSARD 2009, p. 21), indicando que os países destinam em média 4% de seu PIB ao ensino primário e secundário e 8,3% de seus gastos com essas categorias do sistema de ensino. No Brasil, os investimentos em educação representam 5,2% do PIB do país.

Em suma, estes indícios expõem o valor que a educação e primordialmente os agente escolares -principalmente os docentes- possuem na organização socioeconômica do trabalho. Se faz fundamental, então, considerar o trabalho docente não somente no aspecto econômico, mas também refletir acerca dos impactos que a desvalorização da profissão causam nos aspectos elementares para a efetivação de práticas pedagógicas satisfatórias. É por tal fato que é muito importante dialogar sobre o trabalho docente e seus panoramas.

Proletarização da profissão docente: desvalorização social, salarial e de infraestrutura

O trabalho, na perspectiva analisada, além de ser fonte de riqueza para a sociedade, é também fonte de humanidade, pondo que é o fundamento da vida e o precursor do homem. Com isso, como visto anteriormente, com o advento do modo de produção industrial e sistema capitalista, este perde seu valor antropológico para se configurar como mecanismo de dominação e exploração dos que possuem um poder significativo. O trabalho docente não distancia-se de tal reconhecimento, visto que a educação se constitui articulada como um campo política e social na atualidade.

Muitos são os resultados deste cenário social, causando uma precarização da estrutura do trabalho, como: “o aumento do desemprego, aumento do trabalho temporário, a instabilidade, parcialidade e terceirização, desqualificação da força de trabalho, intensificação da jornada e do ritmo de trabalho [...]” (ALVES, 2009, p. 25). Há, então, uma valorização da eficiência, ou seja, a produção em larga escala em mínimo tempo, considerando um trabalho produtivo somente aquele que produz bens materiais ou lucro, como consequência, a docência se representaria como improdutivo.

A desvalorização dos trabalhadores e a proletarização destes estão intrinsecamente ligados, à medida que com a intensificação da divisão das classes econômicas e social, a classe explorada (operária, proletariado) é privada dos meios de produção e de parte dos lucros gerados, vendendo sua mão de obra no mercado, em forma de uma mercadoria. Logo, há uma

valorização social, econômica e política da classe que possui os meios de produção e podem comprar as forças de trabalho, quais os professores não se enquadram.

Essa desvalorização do trabalho docente é visivelmente constatado nos discursos das professoras entrevistadas. Um dos questionamentos realizados foi a respeito do sentimento de valorização, tanto pelo Estado, quanto pela sociedade. As duas respostas se assemelham: a entrevista Maria (2018)³ relatou que:

Mesmo aposentada, não me sinto valorizada, pois sempre fico no lugar das professoras que estão na ativa. Na época não tínhamos incentivo salarial, poucos cursos de formação continuada, condições de realização do trabalho, não havia suporte de outras professoras, como hoje com a professora de apoio para educação especial. De 1982, quando entrei, até 1997, foi difícil. Depois que começou a melhorar... Já veio mais incentivos financeiros, ajuda de psicólogo, mais cursos.

Essa entrevistada fez o Magistério na Escola Estadual Maria Leite de Barros, em Corumbá (MS), onde nasceu e cresceu. Se formou em 1974, na Escola Estadual Joaquim Murtinho, em Campo Grande (MS). Posteriormente cursou Estudo Social e Licenciatura em História, em Prudente (SP), na UNOESTE, em 1989. Esta docente se aposentou em 2009, com 60 anos, dos dois períodos que lecionava. Logo, entender como sua formação inicial ocorreu e as dificuldades que enfrentou durante a carreira torna-se um objeto de estudo relevante.

O relato dessa professora evidencia alguns elementos que são fundamentais para a prática docente em sua plenitude, como a valorização salarial. Esses aspectos também é destacado pela docente Joana (2018)⁴: “*em relação aos governantes, a grande desvalorização acontece por meio dos salários defasados e falta de estrutura para trabalhar.*”. Nesta conjuntura, é plausível compreender que historicamente a desvalorização salarial sucede-se, apesar das políticas públicas e as leis trabalhistas destinadas à essa classe se intensificarem, como a determinação de um piso salarial nacional, Lei nº 11.738/2008.

Na Lei nº 11. 738/2008, é previsto em seu Art. 3.º que

O valor de que trata o art. 2º desta Lei passará a vigorar a partir de 1º de janeiro de 2008, e sua integralização, como vencimento inicial das Carreiras dos profissionais da educação básica pública, pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios será feita de **forma progressiva e proporcional** [...]. (BRASIL, 2008, grifo nosso).

³ Entrevista concedida por MARIA. Entrevista II. [mai. 2018]. Entrevistadora: Jéssica da Costa Brito. Campo Grande, 2018. 1 arquivo .mp3 (25 min.).

⁴ Entrevista concedida por JOANA. Entrevista I. [mai. 2018]. Entrevistadora: Jéssica da Costa Brito. Campo Grande, 2018. 1 arquivo .mp3 (28 min.).

Logo, se coloca como dever do Estado realizar reajustes progressivos e proporcionais, devendo ocorrer anualmente, como é apresentado no Art. 5º da mesma Lei (BRASIL, 2008): “Art. 5º O piso salarial profissional nacional do magistério público da educação básica será atualizado, anualmente, no mês de janeiro, a partir do ano de 2009.”.

Ainda sobre a valorização dos professores, especificamente sobre os investimentos destinados à educação, o documento Plano Municipal de Campo Grande - MS (BRASIL, 2015), apresenta como uma de suas metas “VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade”. Com isso, o município possui o dever de reajustar seus financiamentos proporcionalmente ao PIB do país, assegurando assim a qualidade do ensino e do trabalho docente.

Joana é professora efetiva da rede pública de ensino, ingressando por meio de dois concursos, um em 2008 e outro em 2010. Formou-se na Instituto de Ensino Superior da FUNLEC (IESF), na cidade de Campo Grande (MS), em 2007 e posteriormente realizou uma pós graduação em arte, educação e ludicidade. As principais dificuldades dela em sua formação foi “*conciliar o trabalho com os estudos, a liberação para realizar os estágios obrigatório e a distância da faculdade do local onde morava*”.

Ademais, como resposta sobre a mesma questão, a professora Joana (2018) relata que também não se sente valorizada nem pelos pais dos seus alunos, tão pouco pela sociedade, afirmando que tais não respeitam a sua profissão. Miguel Arroyo (2013, p. 5) corrobora com tal ideia, ao passo que realça a desvalorização social da docência desde sua essência, não merecendo prestígio de uma experiência nobre, pois ao menos a escola e a educação pública foi reconhecida como campos de prestígio ou digna de poder. Em contrapartida, a entrevista Maria discorre quando questionada sobre a autoridade e o respeito em sala de aula que “*a minha época sim, o professor era uma autoridade na escola, e tínhamos o apoio dos pais. Hoje não são respeitados nem pelos pais, muito menos pelos alunos.*” Para ela, então, a falta de valorização social perante ao magistério intensificou ao decorrer dos anos, permeando vários agente sociais, como pais e alunos.

Permanecendo na mesma discussão, é lógico dizer que o capital simbólico e social intervém e afeta, desde o princípio de sua constituição, como afirma Arroyo (2013, p. 5), as vidas profissionais e sociais dos professores. Estes dois conceitos foram desenvolvidos por Pierre Bourdieu (1930-2002), almejando compreender as representações acumuladas de poder de alguns indivíduos. O capital social refere-se ao conjunto de relações sociais mantida pelos

indivíduos, sendo que tais relações podem beneficiar os mesmos com ganhos materiais ou simbólicos. O segundo diz respeito ao prestígio ou “boa reputação que um indivíduo possui em um campo específico ou na sociedade em geral”, interligando-se com as posses econômicas que possuem. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2016, p. 44). Então, não só a profissão docente, mas também os professores possuem “*status*” menor que os demais sujeitos da sociedade, haja visto que seus capitais acumulados historicamente são tidos como inferiores aos que detém formas de riquezas aqui citadas.

Há não só uma distinção entre professores e os demais profissionais, porém também entre os docentes que são temporários e efetivos na escola pública. Essa afirmação se coincide nas duas respostas, ao questionar às entrevistas se há diferença entre essas especialidades. Maria (2018) diz que “*Acredito que sim, pois os temporários não têm as vantagens que tem um professor efetivo, a começar pelas férias, 13º salário, e a própria sala de aula que eles não têm a garantia de ficar na escola no ano seguinte*”. Já Joana declara que sim, sendo as principais diferenças o salário e a estabilidade.

Fica evidente, então, que o ofício de servidores que não ingressam na profissão por meio de concursos públicos são ainda menos valorizados, à medida que não recebem alguns auxílios que mesmo que mínimos, podem facilitar aspectos econômicos e emocionais - pela pressão e instabilidade no fim dos anos letivos e nas trocas de governo.

Além da desvalorização e proletarização docente se transcorrer no campo representativo, se dá também no saque de recursos destinados às escolas, afetando as infraestruturas das instituições e os recursos didáticos e pedagógicos. Os recursos didáticos são qualquer material utilizado como auxílio no processo de ensino de um conteúdo proposto. (SOUZA, 2007, p. 111). Desenvolver trabalhos com objetos diferenciados é essencial para a construção de conhecimento, pois ajuda o aluno a assimilar o conteúdo, logo, são intrinsecamente elementos importantes para o trabalho docente efetivo.

As duas entrevistadas concordam ao dizer que as dificuldades enfrentadas por elas em seu trabalho se dão em: “*as condições físicas da escola, material pedagógico, e outros*” (MARIA, 2018) e “*infraestrutura do local de trabalho, número de crianças na turma, falta de material pedagógico.*” (JOANA, 2018). É evidente expor que esses aspectos são pertinentes para os professores, entretanto também é claro que não é do interesse do Estado investir em uma educação de qualidade, pondo que educação é, aqui, a construção história-cultural de sujeitos que reflitam sobre a sociedade que integram. Quando a instituição escolar se constituiu no Brasil, era para a elite do país, sendo então pertinente ao Estados investir na educação e nos

educadores, contudo ao passo que a elite se desloca para as instituições privadas, o Estado não sente-se tentado a direcionar recursos necessário para fazer-se uma educação de qualidade na escola pública.

Tal fato acontece mesmo com as legislações básicas, como a LDB/96 e Constituição Federal/89, propondo o oposto, como é previsto no Art. 67 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996):

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho.

Enfim, é possível concluir que os elementos aqui tratados dificultam e não permitem um desenvolvimento integral do trabalho docente, afetando não só a vida profissional dos professores, como também a emocional e a educação pública como um todo. Para isso, é primordial que o debate sobre a desvalorização e proletarização dos docentes esteja acontecendo corriqueiramente no campo educacional, almejando combater este cenário desmotivador.

O (a) docente tem voz na gestão escolar?

Ao refletir acerca de uma educação de qualidade, se faz indispensável discutir e repensar as práticas administrativas - ou de gestão, já que subentende-se como sinônimos- que se realizam nas escolas públicas. Essa administração, historicamente, tinha como base princípios e elementos de uma gestão gerencialista. Ou seja, assegurando padrões de eficiência e racionalização como pelas empresas, desconsiderando os fins das instituições de ensino.

No entanto, essencialmente após o longo período de silenciamento e surrupiar-se os direitos da população brasileira, se instalou no país um clamor social por democratização dos órgãos públicos. Foi assim que a gestão democrática foi incorporada como princípio do ensino em duas legislações básicas do Brasil: na Constituição Federal de 1989 e na Lei de Diretrizes e Bases de 1996. Sua efetivação se dá na participação não só nos processos fins da escola, mas

primordialmente nas tomadas de decisões por todos os agentes que lá usufruem e atuam, como: professores, pais, alunos, funcionários, comunidade e gestores.

Compreende-se a gestão educacional como mediação racional de recursos para realizar fins (PARO, 2010, p. 765), sendo o fim aqui tratado o processo ensino-aprendizagem dos alunos, principalmente sobre seu desenvolvimento de maneira integral. Cabe, então, à gestão mediar os processos para alcançar os fins traçados, não focalizando suas ações somente nos processos medianos, ou seja, burocráticos, mas sim participando e pensando efetivamente nas práticas pedagógicas. Além disso, é função também da gestão democrática estimular os demais agentes sociais da escola à participar das decisões.

Neste sentido, a atuação dos docentes na tomada de decisões é essencial para a construção de uma gestão democrática, à proporção que estes têm uma função relevante no objetivo do processo: educar. Retirar o direito de ser ouvido e não considerar as opiniões expostas pelos professores é, além de ir contra à uma educação de qualidade, desconsiderar o trabalho docente desenvolvido por eles.

Nesse sentido, o documento Plano Municipal de Campo Grande – MS (BRASIL, 2015, p. 28) apresenta que para ocorrer a construção de espaços escolares mais democráticos é necessário possibilitar mudanças não só nas ordens físicas e organizacionais, porém principalmente

[...] mudanças na ação pedagógica, que possibilite à elaboração de um projeto político pedagógico que valorize o saber, a utilização das novas tecnologias, a formação contínua e permanente dos docentes, ou seja, a escola precisa superar os padrões burocráticos vivenciados em suas realidades. (BRASIL, 2015, p. 28).

Conforme elucida a autora Azevedo (2005), o Projeto Político Pedagógico (PPP) caracteriza-se como um instrumento essencial na construção e efetivação da gestão democrática. Pondo isso, é necessário garantir que tanto os profissionais de educação, como a comunidade escolar e os demais funcionários da escola, participem de sua elaboração, adaptando-o às especificidades da comunidade e da escola, ponderando objetivos traçados pelos mesmos.

Ao questionar as professoras entrevistadas acerca de sua participação na construção do documento político das instituições de ensino que atuam ou atuaram, se faz notório que tal participação não sucede-se diretamente. Joana, ainda, afirma que na maioria das escolas que lecionou, nem ao menos teve acesso à tal.

As entrevistadas revelam também que as práticas que almejam uma gestão democrática dependem dos administradores de cada instituição. Maria, primeiramente, diz: *“Na época sim, eu era muito participativa, e cobrava mesmo. Na última escola que trabalhei, a direção era muito atuante e a equipe pedagógica era bem participativa, sempre do lado dos professores.”* (2018). Logo, é explícito que, como ela afirma, as vezes é preciso cobrar para ter sua voz ouvida e ponderada pela direção, sendo então somente por meio de lutas que os professores conseguem reproduzir suas concepções.

Joana, evidencia a dicotomia entre diferentes gestões, revelando que:

Trabalho com duas realidades diferentes, CEINF e escola. No CEINF a gestão não tem muito liberdade e autonomia na tomada de decisões, tudo vem da SEMED, conseqüentemente o professor não participa. Já na escola temos mais acesso às informações, mas não nas decisões. Em relação a coordenação pedagógica o contato é maior, pois atua diretamente com os professores, principalmente na escola, que a direção fica em outro prédio. (2018).

Como pode-se notar, mesmo na escola, onde ela percebe que há uma abertura maior, comparado ao CEINF, a participação nas decisões - princípio base da gestão democrática- não ocorre. Esse fato equivale-se à uma falsa autonomia, visto que faz com que os agentes escolares suponham que estejam agindo plenamente na escola, outrora, não estão.

É neste cenário que deve-se discutir o papel do trabalho docente não só no processo de ensino-aprendizagem, mas também nas questões administrativas das instituições de ensino. Os professores precisam ser ouvidos na perspectiva de que são um dos autores mais importantes da escola, o que ainda não acontece e tão pouco debate-se no campo da educação frequentemente.

Considerações finais

Os resultados do estudo, após a análise construída interligando as pesquisas empíricas existentes nas literaturas da área e os dizeres das entrevistadas acerca de seus trabalhos docentes, abrangem o tema central e alcança o objetivo: compreender como se sucedeu, historicamente, a desvalorização do trabalho docente, em diferentes aspectos, como salarial, social e acerca dos recursos e infraestrutura da escola.

É revelado, então, que a profissão docente, anteriormente ao surgimento do capitalismo, era mais reconhecida socialmente, ao ponto de influenciarem as concepções e mudanças sociais daquele contexto. Os professores eram, ainda, considerados mestres do conhecimento, não sendo, expressamente, questionados ou ao menos duvidados. Esse cenário se altera intensificamente com o advento das Revoluções Industriais, acarretando um espírito

capitalista ainda mais focado no trabalho gerador de lucro econômico. É com essa conjuntura que o trabalho docente se constitui como trabalho secundário, se direcionando cada vez mais para esse caminho.

Mesmo com a identificação de que as “despesas” destinadas aos agentes escolares, essencialmente aos professores, é um número significado dos produtos internos brutos (PIB) dos países, não há uma valorização nem social, quanto salarial deste grupo, à medida que, principalmente nos países em desenvolvimento, como o Brasil, esses investimentos se perdem no meio do percurso.

Constatou-se, também, que os elementos refletidos ao longo do ensaio, intervém explicitamente na efetivação de um trabalho docente de qualidade, deixando de suprir a qualidade das escolas públicas do país. Os professores enfrentam, com isso, dificuldades que os desmotivam constantemente, afetando suas vidas profissionais e pessoais. Se faz primordial discutir habitualmente os aspectos dessas desvalorizações, sendo esse um papel não só da gestão escolar, mas também das políticas públicas, acrescentando, por exemplos, essas temáticas nos currículos, voltados, hoje, para os conhecimentos sistematizados, desconsiderando as vivências dos docentes e dos discentes, principais sujeitos do processo de ensino-aprendizagem - um dos fins da escola.

Com dois olhares de períodos históricos e sociais distintos - sendo que uma é professora aposentada e outra é professora efetiva -, contudo, se assemelham nos discursos. Isto é, a lacuna temporal que existe entre as duas docentes entrevistadas não é tão significativa quanto pensou-se a hipótese inicial do presente estudo. Fato, esse, que salienta a ideia de que apesar da intensificação dos debates e pesquisas em torno da temática “Educação e Trabalho”, pouco se altera no cenário de proletarização e desvalorização da profissão. É claro que a profissão docente construiu-se com constantes lutas, essa é, então, mais uma.

Referências

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

ALVES, A. E. S. Trabalho docente e proletarização. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n.36, p. 25-37, dez. 2009.

AZEVEDO, J. M. L. de. **O projeto político-pedagógico no contexto da gestão escolar**. Salto para o Futuro, Série: Retratos da Escola, Boletim 12, junho/julho. 2005, p.35-39. Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/150822RetratosEscola.pdf>>. Acesso em 09 mai. 2018.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, n. 9.394, de 20 de dez. de 1996. Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-norma-actualizada-pl.html>>. Acesso em: 9 jun. 2018.

_____, **Lei n. 11.738**, de 16 de jul. de 2008. Brasília, DF, jul. 2008. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm>. Acesso em: 9 jun. 2018.

_____, **Plano Municipal de Educação Campo Grande / MS**, Lei n. 5.565, de 23 de jun. de 2015. Campo Grande, MS, jun. 2015. Disponível em: < <http://www.campogrande.ms.gov.br/pme/wp-content/uploads/sites/54/2018/01/PME-campogrande-PDF.pdf>>. Acesso em: 9 jun. 2018.

ENGELS, F. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em Homem**. São Paulo: Alfa e Ômega, 1876.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29, Mai./Jun. 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf>>. Acesso em: 09 mai. 2018.

MIGUEL, F. V. C. A entrevista como instrumento em pesquisas qualitativas no campo da linguística aplicada. **Revista Odisseia**, Rio Grande do Norte, v. 2, n. 5, Jan./Jun. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/odisseia/article/viewFile/2029/1464>>. Acesso em: 09 mai. 2018.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. **Bordieu & a Educação**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

PARO, V. E. A Educação a Política e Administração: Reflexões sobre a prática do diretor da escola. **Educação e Pesquisa**. São Paulo. v. 36, n. 03 – p. 763 – 778, set/dez, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n3/v36n3a08.pdf>>. Acesso em: 27 mai. 2018.

SILVA, B. R. da. **O Trabalho docente e o Sentido de ser professor no contexto da educação infantil**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiás.

SOUZA, Salete Eduardo de. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. In: **I Encontro de Pesquisa em Educação**, I, 2007, Maringá - PR. Disponível em: <<http://www.dma.ufv.br/downloads/MAT%20103/2015-II/slides/Rec%20Didaticos%20-%20MAT%20103%20-%202015-II.pdf>>. Acesso em: 03 abr. 2018.

TARDIF, M.; LESSARD, C. (org.). **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.