



A Relação entre Profissionalidade Docente e a Categoria Trabalho Docente

The Connection between Teaching Professionalism and the Category of Teaching Work

Monique Bandeira¹
Dra. Otilia Dantas²
Dra. Antonia Dalva³

Resumo: O presente artigo tem como objetivo discutir a relação entre a profissionalidade docente e a categoria trabalho docente. Partimos do pressuposto de que a profissionalidade docente é uma mediação fundamental para compreender como o trabalho na educação se articula com as formas de produção e reprodução da vida na sociedade capitalista. Nesse sentido, é por meio da profissionalidade que o trabalho docente se expressa, se concretiza e se objetiva nas práticas dos diferentes profissionais da educação. Para discutir essa relação, analisamos o processo de elaboração coletiva dos documentos curriculares ainda vigentes na rede pública de ensino do Distrito Federal, os quais revelam a participação ativa dos docentes.

Palavras-chave: Profissionalidade Docente; Trabalho Docente; Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.

Abstract: This article aims to discuss the relationship between teacher professionalism and the category of teaching work. We assume that teacher professionalism is a fundamental mediation for understanding how educational work is

1. Mestra em educação pela Universidade de Brasília (UnB), doutoranda em Educação e Licenciada em Pedagogia pela mesma instituição. Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Universidade Castelo Branco (UCB/RJ). Membro do Grupo de Pesquisa Profissão Docente: Formação, Saberes e Práticas (GEPPESP/UnB/CNPq). - moniquevieira53@gmail.com

2. Doutora em Educação (2007), Mestra em Educação (2003) e graduada em Pedagogia (1987) pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Pós-doutorado pela Universidade de Brasília sob a coordenação da profa. Doutora Ilma Passos de Alencastro Veiga. Professora Associada IV da Universidade de Brasília (MTC/FE/UnB) na área de Didática Fundamental. Pesquisadora Líder do Grupo de pesquisa Profissão Docente: Formação, Saberes e Práticas (GEPPESP/UnB/CNPq). - otiliadantas@gmail.com

3. Pós-Doutora em educação pela Universidade de Coimbra. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará-UFC/FACED, afiliando-se ao campo da epistemologia da prática profissional. Mestra em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Professora Titular, Pró-reitora de Planejamento e Orçamento da UFPI, Editora da Revista Epistemologia e Práxis Educativa (EPEduc). - adalvac@uol.com.br

articulated with the forms of production and reproduction of life in capitalist society. In this sense, it is through professionalism that teaching work is expressed, materialized, and objectified in the practices of different education professionals. To explore this relationship, we analyze the collective development process of the curricular documents still in force in the public school system of the Federal District, which reflect the active participation of teachers.

Keywords: Teacher Professionality. Teaching Work. Public School System of the Federal District.

Introdução

O estudo da profissionalidade docente tem apresentado na última década avanços significativos em relação à sua relevância nas pesquisas sobre educação. Um levantamento preliminar durante a investigação para o Estado do Conhecimento na elaboração do projeto de qualificação de Doutorado em Educação, apontou mais de 378⁴ trabalhos entre artigos, dissertações e teses que abordaram o tema sob diferentes enfoques e compreensões.

Ainda considerado um termo em desenvolvimento, entre consensos e dissensos, Cruz (2017) destaca que a profissionalidade docente é relacionada, de forma geral, a aspectos que envolvem o contexto sociocultural no qual o profissional está inserido, os conhecimentos específicos do fazer docente, as dimensões coletivas e éticas, além dos processos de formação. Deste modo, apresentamos o artigo em tela que tem como objetivo compreender a relação entre profissionalidade docente e a categoria Trabalho Docente.

Como docente há mais de duas décadas nos anos iniciais do ensino fundamental na rede pública de ensino do Distrito Federal, temos observado uma aceleração no processo de fragmentação do trabalho, interposta pela fragilidade ou ausência do debate crítico nas escolas sobre os problemas que surgem no cotidiano escolar. Atualmente, os parques diálogos que ocorrem em momentos de coordenação coletiva⁵, não têm considerado, por exemplo, as motivações do Estado que estão por trás das políticas e programas educacionais que chegam como redutores para a recomposição das aprendizagens⁶ há época do ensino remoto.

Não é raro perceber que os imperativos institucionais são naturalizados pelos docentes que, envolvidos pelos afazeres escolares, não se dão conta que estão servindo aos interesses do

4. O resultado encontrado se refere a busca realizada pela autora do artigo no Portal de Periódicos da CAPES, no segundo semestre de 2023. O descritor utilizado foi “profissionalidade docente” refinado pelo recorte temporal de 2013-2023.

5. Os profissionais da Carreira Magistério Público do Distrito Federal (CMPDF - professores regentes, coordenadores pedagógicos e equipes de apoio à aprendizagem) cumprem carga horária de 40h ou 20h semanais. Dessa carga horária, 15h e 12h são destinadas à coordenação pedagógica nas escolas, respectivamente. A organização da atuação da CMPDF é normatizada por portaria específica publicada anualmente. No período de elaboração deste artigo a portaria vigente era a de Nº 1.152/2022 (Distrito Federal, 2022).

6. A SEEDF encaminhou às escolas nos anos de 2021 e 2023, cadernos curriculares como orientadores para a elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos e os planejamentos das aulas com o retorno do ensino presencial, que foi suspenso devido a pandemia da COVID-19. Tais cadernos apresentavam recortes do currículo oficial indicando, na perspectiva da SEEDF, quais objetivos de aprendizagem e conteúdos deveriam ser priorizados pelos professores (Distrito Federal, 2021, 2023). No entanto, entendemos que esta ação por parte do Estado, sob a justificativa de colaborar com a reorganização pedagógica das escolas, na verdade indica mais uma forma de controle institucional em relação ao trabalho docente. A iniciativa do Estado é tentar uma homogeneização do currículo desconsiderando os contextos diferentes das comunidades escolares, principalmente durante o ensino remoto. Para mais, julgamos que essa análise do currículo é uma ação específica da escola e dos docentes.

capital contrariando seus próprios interesses. É uma condição que Mészáros (2005) denomina de autoalienação do trabalho, uma vez que

[...] a questão crucial, sob o domínio do capital, é assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias metas as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema. Em outras palavras, no sentido verdadeiramente amplo do termo educação, trata-se de uma questão de **internalização** (Mészáros, 2005, p. 44, grifo do autor).

A internalização de que trata o autor revela a condição de sujeição dos profissionais da educação à hegemonia da classe burguesa, ou seja, aos proprietários dos meios de produção da sociedade que impacta os sistemas de ensino influenciando a elaboração dos currículos escolares, a criação de materiais e livros didáticos, e a oferta de formação inicial e continuada para os docentes.

Diante dessa conjuntura, este estudo visa apresentar a compreensão da profissionalidade docente, considerando o contexto da sociedade capitalista contemporânea no que se refere à reconfiguração dos meios de produção. Inicialmente, discorreremos sobre as perspectivas de Profissionalidade Docente com uma análise dialética-crítica, apresentando elaborações de diferentes autores a partir dos estudos de Cruz (2017).

Em seguida, discutimos o trabalho docente, caracterizando-o como um trabalho imaterial e improdutivo sob os aportes teóricos de Antunes (2009), Marx (2013) e Oliveira (2023). Por fim, tratamos sobre a relação da profissionalidade docente e trabalho docente, tendo como ensejo uma análise filosófica com base em Saviani (1996) e elementos contraditórios da realidade da rede pública de ensino do Distrito Federal. Do contexto do DF, partimos da elaboração coletiva dos normativos legais que configuraram, à época de sua produção, um trabalho conjunto entre os profissionais das escolas. Confrontamos essa vivência com a passividade histórica de alguns docentes frente às exigências institucionais do Estado referentes à organização das unidades de ensino.

A Profissionalidade Docente

O termo profissionalidade docente ainda não apresenta um consenso entre os autores que tratam do tema. Encontramos abordagens que vão desde a centralidade na qualificação profissional por meio do desenvolvimento de habilidades e competências, passando por outras nas quais o professor é apenas um mediador do processo educativo, até aquelas que dão destaque a concepção de desenvolvimento do profissional como ser social, que se humaniza por meio do trabalho.

Nos apoiamos nos estudos de Cruz (2017) para destacar diferentes concepções que discutem a profissionalidade docente e que se diferenciam, principalmente, em suas questões

epistemológicas.⁷ Temos por exemplo Dubar (1997), que defende o desenvolvimento da profissionalidade docente a partir da perspectiva das habilidades e competências, ou seja, a profissionalidade é entendida como a aquisição e desenvolvimento de competências específicas, que capacitam o professor a desempenhar seu papel de maneira eficaz. O enfoque recai sobre a instrumentalização técnica necessária para enfrentar os desafios imediatos da prática educativa.

Sarmiento (1998) apresenta um sentido que destaca a cultura profissional como promoção da profissionalidade docente, ou seja, que a profissionalidade é concebida como uma construção cultural moldada por normas, valores e práticas compartilhadas dentro da comunidade educacional. A cultura torna-se, assim, um elemento central na formação e no desenvolvimento dos docentes.

A subjetividade também é explorada como um aspecto crucial na profissionalidade docente, conforme proposto por Sacristán (1991). Para o autor, a formação do docente é entendida como um processo intrinsecamente ligado às experiências pessoais, às emoções e às percepções individuais, que desempenham um papel fundamental na construção da identidade profissional.

Por fim, trazemos Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) que enfatizam a constituição do exercício profissional pelos saberes docentes, que por sua vez é concebido como um conjunto de conhecimentos que vão além do técnico, abrangendo também os saberes práticos, experienciais e reflexivos que se desenvolvem ao longo da carreira do professor.

A posição que defendemos sobre a concepção de profissionalidade docente coaduna com o conceito mais abrangente de Cruz (2017, p. 58) que afirma: “O conceito de profissionalidade [...] expressa um conjunto de elementos elaborados e articulados pelo professor na relação entre objetividade e subjetividade que são compartilhados entre pares, com o intuito de buscar uma identidade para a profissão”.

Para compreender identidade profissional, retornamos a Dubar (1997, 1998) que não a entende como um elemento estático dentro de uma profissão, mas, um termo em desenvolvimento contínuo, pois, está relacionado à expressão da singularidade de cada professor numa interação dinâmica com a coletividade docente. Portanto, nesta ótica, é reafirmado o caráter social do ser professor na efetivação de suas atividades laborais.

Destarte, a partir de sua pessoalidade, o docente estabelece uma relação dialética com os conhecimentos específicos (teóricos e práticos) imprimindo sua forma de planejar e dar aulas, desempenhar na escola outras funções para além da regência, estabelecer vínculos com os

7. Em seu livro “Professor Polivalente: profissionalidade docente em análise”, Cruz (2017) analisa no primeiro capítulo concepções de diversos autores sobre o que vem a ser profissionalidade docente para, ao final, apresentar uma síntese. Além do entendimento da própria autora, trouxemos para este artigo as concepções de Dubar (1997), Sarmiento (1998), Sacristán (1991) e Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) como representantes das principais vertentes indicadas no livro.

estudantes e suas famílias, e seus colegas, participar de formações continuadas e reuniões pedagógicas, discutir os rumos da carreira etc. Sua objetivação singular nestas atividades também se confronta com as dos seus pares, constituindo um complexo de idiossincrasias.

Por sua parte, esse complexo particular está ligado às dimensões éticas e políticas que constituem a profissionalidade docente. Entendemos que a dimensão ética se refere aos princípios e valores que orientam a conduta do profissional no exercício de suas funções, envolvendo o respeito e o compromisso do docente.

A dimensão política na profissionalidade docente toca o envolvimento em questões que afetam a educação e a construção da carreira profissional, como políticas públicas e programas relacionados ao processo de ensino e aprendizagem, organização técnico-pedagógico da escola, remuneração, condições e tempo de trabalho etc. A dimensão política também se remete à compreensão do papel da educação na sociedade, ou seja, à função da escola na ordem burguesa e, também, como espaço de luta contra hegemônica.

Portanto, reiteramos o caráter social do ser professor diante do que debatemos até o momento. Mesmo que, devido às influências da sociedade burguesa na qual a escola está imersa, o docente se expresse de forma individual e interessada em si, buscando estabelecer interações com pouco envolvimento, ainda assim não é eliminada a sociabilidade, pois, a entendemos como uma categoria ontológica do gênero humano, como afirma Marx (2004, p. 107, grifos do autor):

O indivíduo é o **ser social**. Sua manifestação de vida – mesmo que ela não apareça na forma imediata de uma manifestação **comunitária** de vida, realizada simultaneamente com outros – é, por isso, uma exteriorização e confirmação da **vida social**. A vida individual e a vida genérica do homem não são **diversas**, por mais que também – e isto necessariamente – o modo de existência da vida individual seja um modo mais **particular** ou mais **universal** da vida genérica, o quanto mais a vida genérica seja uma vida individual mais **particular** ou **universal**.

A divergência entre a vida genérica do homem e a vida individual, conforme mencionado por Marx (2004), ressalta a complexidade da relação entre singularidade (aspectos afetivos, pessoais etc.) e coletividade. No âmbito da profissionalidade docente há uma disputa, igualmente complexa, de caráter ideológico no qual as ideias e relações sociais estão em confronto permanente.

Oliveira (2023) assevera que por meio do desenvolvimento da profissionalidade docente, há uma relação conflituosa entre a singularidade e a construção social da carreira. A autora salienta que esse conflito integra elementos relacionados à formação e ao desempenho no ambiente de trabalho, constantemente em diálogo com um padrão coletivo relacionado à comunidade profissional e à sociedade externa à docência.

A Categoria Trabalho Docente

Ao discutir o desenvolvimento da profissionalidade do docente da educação básica, nos remetemos também ao estudo do trabalho docente, pois, a dimensão da profissionalidade nos ajuda a compreender como a atuação desse sujeito está implicada com as formas de produção e reprodução da vida na sociedade capitalista.

Compreendemos o trabalho docente como uma categoria ampla, que abrange todos os profissionais do contexto educativo, ou seja, para além do professor regente de classe, situamos nesse campo os trabalhadores que desempenham outros cargos e funções como diretores de escola, coordenadores pedagógicos, equipes de apoio técnico-pedagógico e demais servidores das instituições educativas (Oliveira, 2023).

Nessa amplitude, é imperativo investigar as determinações políticas, socioeconômicas e culturais que configuram o trabalho docente, situando-o no tempo histórico atual: a Modernidade sob a hegemonia da sociedade burguesa na qual os modos de produção estão cada vez mais arraigados no campo do conhecimento. Antunes (2009) destaca que, ao longo das últimas décadas, estamos presenciando a transformação do trabalho material e produtivo, dos séculos XVIII e XIX, para um trabalho considerado intelectual. O autor distingue o trabalho intelectual do trabalho material com base nas atividades realizadas e suas relações sociais. Assim, o trabalho intelectual envolve atividades que dependem mais da abstração, da criatividade e da tomada de decisões. Por isso, é tido também como imaterial, uma vez que as capacidades cognitivas do trabalhador se constituem como fonte para a manutenção da exploração pelo capital.

Diferentemente do trabalho material, o imaterial refere-se ao trabalho que não produz diretamente mercadorias tocáveis, mas, sim, ideias, informações, serviços e outros produtos. Marx (2013) explorou essa ideia em sua análise do capitalismo, reconhecendo que, além do trabalho material que cria bens físicos, há um tipo de trabalho intelectual ou simbólico que gera valor econômico. Deste modo, o trabalho imaterial tornou-se mais proeminente nas sociedades capitalistas contemporâneas, com o crescimento de setores como da informação, cultura e serviços, nos quais a criação de valor muitas vezes está relacionada a atividades comunicativas.

Ao definir o trabalho material, Antunes (2009) nos recorda os estudos de Marx (2013), nos quais esse trabalho se caracteriza pelo dispêndio de energia na produção de uma mercadoria, ou seja, de uma força de trabalho explícita e perceptível que fabrica um produto tangível, corpóreo. Portanto, a exploração se dá pela relação de compra e venda direta da força de trabalho pelo burguês que detém a propriedade dos meios de produção.

Outra distinção discutida pelo autor se refere ao entendimento de trabalho produtivo e improdutivo. Ele os diferencia com base na criação de valor: o trabalho produtivo é aquele

que gera diretamente a mais-valia, o valor econômico, contribuindo essencialmente para a produção de mercadorias e serviços que serão trocados no mercado. Por outro lado, o trabalho improdutivo refere-se a atividades que não contribuem diretamente para a produção de valor, como trabalhos de gestão, administração, vendas, educação ou serviços públicos. Essa distinção é fundamental para a análise e entendimento das relações de classe e da exploração no capitalismo atual.

Ao aplicar esses conceitos ao trabalho docente, emerge a compreensão da categoria do trabalho improdutivo e, ao mesmo tempo, intelectual e imaterial. A natureza do produto do trabalho docente é inseparável do próprio processo, pois, se estabelece diretamente nas relações interpessoais que passam pela transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade para os estudantes, bem como no desenvolvimento da profissionalidade dos próprios docentes.

Essa compreensão encontra respaldo nas transformações históricas da sociedade capitalista, que desde seu surgimento até a atualidade, influencia diretamente as relações dos homens com o trabalho. A decadência do pensamento revolucionário⁸ da classe burguesa se baseava essencialmente no trabalho material e produtivo, caracterizado pela venda da força de trabalho e produção de mercadorias tangíveis. No entanto, ao longo do tempo, a sociedade passou por profundas transformações, marcadas pela reestruturação dos processos de produção e pela crescente importância do trabalho intelectual e imaterial.

A inserção das tecnologias como as digitais nos processos produtivos, a busca por trabalhadores versáteis e a produção de conhecimento como mercadoria destacam-se como elementos dessa reconfiguração. No entanto, mesmo diante dessas mudanças, as categorias fundamentais do capitalismo persistem, mantendo a venda e compra da força de trabalho, a fragmentação e expropriação dos processos de produção e a geração de mais-valia (direta ou indiretamente) como seus pilares.

Essa reconfiguração social, intrinsecamente ligada ao avanço tecnológico e à transformação mercadológica do conhecimento, impacta diretamente o trabalho docente, pois, as instituições educacionais como espaço-tempo da reprodução da vida material, desempenham um papel de dualidade. Conforme previsto pela sociedade burguesa, as escolas estão a seu serviço como aparelhos de governo para conservação da hegemonia e, ao mesmo tempo, em favor das comunidades escolares, pois, podem apresentar ocasiões de suspensão do cotidiano alienado (Heller, 2016), promovendo oportunamente um levante crítico da consciência dos sujeitos que podem vir a questionar a própria atuação ordinária.

8. Em sua obra *História e Consciência de Classe* Lukács (2003) analisou a evolução do pensamento burguês ao longo do tempo, argumentando que, nas fases iniciais do capitalismo, a classe burguesa desempenhava um papel progressista na luta contra o feudalismo e, com o tempo, seu pensamento se tornou decadente e alienado. Para o autor, a decadência ideológica estava relacionada à alienação da classe burguesa em relação às suas próprias raízes revolucionárias. Ao se tornar classe dominante, a burguesia perdeu seu impulso revolucionário e seu pensamento se distanciou da totalidade se tornando fragmentado. Lukács (2003) criticou o que chamou de reificação, ou seja, a transformação das relações sociais em coisas, como uma das características da decadência ideológica.

Destarte, o trabalho docente, enquanto instrumento de reprodução ideológica, é convocado a reforçar as diferenças entre as classes sociais, transformando-as na escola em diferenças pedagógicas. Como sujeitos imersos em um espaço-tempo de contradições, os docentes têm como desafio contrapor-se a uma atuação profissional marcada pela racionalidade técnica que prioriza o pragmatismo em detrimento do aprofundamento científico, em consonância com as demandas cada vez mais numerosas, urgentes e burocráticas.

Diante de tal realidade, os problemas que os sujeitos escolares têm enfrentado diariamente precisam ser desnaturalizados, ou seja, precisam ser identificados e analisados criticamente. E como fazer isso? Inicialmente, compreendendo que a educação não é um ato isolado, pelo contrário, educar é um ato social, coletivo e que requer interações diversas e, sendo na escola, é também um ato intencional.

No entanto, essa compreensão não se expressa apenas no plano das ideias, abstratamente, mas, sobretudo, em ações pautadas sob a perspectiva da epistemologia da práxis como defende Silva (2018, p. 3): “Trabalhar com conceito de formação crítica emancipadora se refere desenvolver o par dialético da crítica e da transformação do real”. Em seus estudos, a autora declara que é necessário e urgente ter a preocupação com a forma e o conteúdo das formações docentes, tanto a inicial quanto a continuada.

Considerando o professor como pertencente à uma “classe-que-vive-do-trabalho” (Antunes, 2009, p. 101)⁹, a defesa é uma formação que descontinue o emprego de metodologias aligeiradas e pragmáticas, que ficam na superficialidade dos conceitos e não propõem aprofundamento nas teorias que os sustentam (Silva, 2018). Em relação aos conteúdos, é preciso trazer para a discussão conhecimentos que contemplem a própria atividade docente e suas dimensões que dão o sentido crítico, social e emancipador para a formação.

A Profissionalidade Docente e o Trabalho Docente: a rede pública de ensino do DF como contexto para estabelecer uma relação

Ao nos desafiar a compreender a profissionalidade docente em íntima relação com a categoria trabalho docente, buscamos ressaltar o caráter fundante do trabalho expresso por Marx (2013), que dá origem ao ser social. Sendo a educação uma prática social, entendemos que por meio da profissionalidade docente o trabalho é objetivado e exteriorizado, com a intencionalidade expressa no ser e estar professor na escola.

9. Em sua obra *Os Sentidos do Trabalho: Ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho*, Ricardo Antunes (2009), apresenta no capítulo VI a expressão “classe-que-vive-do-trabalho” (Antunes, 2009, p. 101) como forma de atualizar o sentido marxiano de classe trabalhadora. O autor defende que, na contemporaneidade, as formas de produção do trabalho se reconfiguraram e se distinguem do trabalho das fábricas à época da ascensão do capitalismo, conforme aludimos na seção deste artigo que trata do trabalho docente.

Saviani (1996) esclarece que a intencionalidade está imbuída de objetivos a serem alcançados e, na educação formal, tem o sentido de se alcançar os objetivos propostos institucionalmente. Então, cabe perguntar: quem propõem esses objetivos? No Distrito Federal, desde 2010, quando foi encaminhado para as escolas públicas o intitulado Currículo Experimental (Distrito Federal, 2010)¹⁰, a rede pública de ensino vem experienciando a participação coletiva de professores e outros profissionais da educação na elaboração de normativos que regulam e orientam o trabalho nas escolas (Distrito Federal, 2012b).

A primeira versão do Currículo em Movimento da Educação Básica (2014b, 2014c, 2014d, 2014e) teve como ponto de partida o debate nas escolas. Entre os anos de 2011 e 2013, os docentes de todas as etapas e modalidades da educação básica apreciaram a redação do Currículo Experimental com o objetivo de manter e/ou rever as proposições para a educação pública do DF. Como passo seguinte, as sugestões encaminhadas pelas escolas foram analisadas em plenárias e remetidas a grupos de trabalho (GT), compostos por representantes dos docentes os quais redigiram a versão curricular final.

Ressaltamos que, por ocasião da publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), em 2018 a primeira versão do documento curricular foi atualizada recebendo o nome de Currículo em Movimento do Distrito Federal (Distrito Federal, 2018). Durante a revisão, foram adequados conteúdos e a redação de alguns objetivos de aprendizagem previstos para cada ano do ensino fundamental, conforme indicados pela BNCC (Brasil, 2017). Contudo, a base teórica-metodológica do currículo do DF, ancorada nos aportes da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural foi mantida (Distrito Federal, 2014a; 2018).

Em um estudo publicado recentemente (Bandeira; Dantas, 2021), analisamos os pressupostos teóricos da política curricular da Secretaria de Estado de Educação (SEEDF), e destacamos que o normativo tinha como foco a promoção de uma educação integral do estudante considerando os aspectos cognitivos, éticos, sociais e políticos. Para mais, a adoção da teoria de currículo integrado propõe diminuir a fragmentação entre as áreas do conhecimento, com indicação de metodologias que se configurassem “[...] numa relação horizontal e democrática estabelecida com o professor em sala de aula” (Bandeira; Dantas, 2019, p. 5). À vista do exposto, pelo menos na realidade do DF, os objetivos para educação básica foram traçados coletivamente pelos docentes à época de sua elaboração, expressando um movimento articulado com os princípios de uma gestão pelo Estado mais democrática.

A propósito, na referida rede pública de ensino, a gestão democrática foi instituída com a Lei Nº 4751/2012 (Distrito Federal, 2012a, art. 2º) “[...] cuja finalidade é garantir a centralidade

10. Até a publicação da primeira versão do Currículo em Movimento da Educação Básica (Distrito Federal, 2014), as escolas públicas tinham como documento norteador o intitulado Currículo Experimental (Distrito Federal, 2010), que foi elaborado coletivamente por docentes representantes dos segmentos da educação infantil, anos iniciais e finais do ensino fundamental e ensino médio, além da educação de jovens e adultos. A versão experimental tinha como pressupostos teóricos a perspectiva sócio-histórica (Vygotsky, 1998) e o desenvolvimento de competências e habilidades para se trabalhar os conteúdos referenciais (Distrito Federal, 2010).

da escola no sistema e seu caráter público quanto ao financiamento, à gestão e à destinação [...]”. Além da gestão dos recursos financeiros e da eleição de diretores e vice-diretores pela comunidade escolar, cabe às unidades de ensino criarem condições para o funcionamento dos órgãos colegiados: assembleia geral escolar, conselho escolar, conselho de classe e grêmio estudantil. Assim, pelo menos oficialmente, a maioria dos documentos normativos da SEEDF vislumbra um trabalho docente que respalda práticas contra hegemônicas nas escolas.

Como já apontamos anteriormente e, reforçamos com nossos estudos no Mestrado em Educação (Bandeira, 2019), identificamos um trabalhador que vem desenvolvendo sua profissionalidade com raros diálogos críticos-reflexivos sobre os problemas do cotidiano escolar. Geralmente, o debate centra-se na busca de soluções imediatistas para os conflitos, na realização de projetos pedagógicos com recortes temáticos e conhecimento fragmentado, na adoção de metodologias conservadoras com foco na atuação verticalizada do professor sobre o estudante, entre outros.

Quando o debate coletivo é instado, frequentemente busca-se a conformação da comunidade escolar às propostas elaboradas pela equipe diretiva da escola, como por exemplo, nas reuniões bimestrais com os pais e responsáveis pelos estudantes. Ou ainda, pelo consenso dos pares nas decisões sobre a realização de eventos ou nos conselhos de classe, quando a vida escolar dos discentes é rigorosamente analisada. Vemos, portanto, nas escolas, a expressão da realidade concreta de uma sociedade pautada nos princípios do capitalismo, como nos esclarece Saviani (2002, p. 40): “Sabemos quão precárias são as condições de liberdade do homem brasileiro, marcado por uma tradição de inexperiência democrática, marginalização econômica, política, cultural”.

Por isso, para não perder de vista as implicações da ordem capitalista sobre as escolas e seus trabalhadores, é imprescindível valer-se da práxis que seja ao mesmo tempo formativa e que considere as práticas da atividade docente, ou seja, uma práxis reflexiva (Vásquez, 1977). Na práxis reflexiva a relação do par dialético teoria e prática é efetivada como expressão da intencionalidade consciente do sujeito, no caso específico, do docente.

Neste sentido, recorremos à Filosofia como ponto de partida para explicar o desenvolvimento do pensamento crítico que julgamos ser essencial para a promoção da profissionalidade docente com vistas à autonomia e emancipação. A princípio, nos apoiamos no entendimento de Saviani (1996) de que a “Filosofia é uma atitude que o homem toma perante a realidade. A esse desafio, o homem responde com a reflexão” (Saviani, 1996, p. 30). Também a partir do autor, consideramos a reflexão como um pensamento consciente e qualificado que nos permite analisar, julgar e decidir frente aos problemas reais. Em se tratando dos docentes, os problemas que se apresentam são do contexto das escolas, ou seja, problemas particulares do trabalho docente.

Retomando a concepção de Cruz (2017) que ressalta a profissionalidade docente como um processo que abrange aspectos coletivos e individuais (cultura, política, ética, saberes específicos etc.), sinalizamos que tais aspectos estão assentados em ideologias¹¹ que, por sua vez, podem estar fundamentadas em conhecimentos científicos ou no senso comum.

E é justamente nesse confronto ideológico que defendemos a necessidade da reflexão filosófica na atividade do trabalho docente que, dialeticamente, se dá no desenvolvimento da profissionalidade docente. Por isso, julgamos ser essencial promover nas escolas públicas do DF momentos oportunos para que os docentes possam refletir criticamente sobre o próprio contexto de trabalho, ou seja, questionar e refletir filosoficamente a atividade do trabalho docente buscando a transformação da realidade concreta.

Considerações Finais

No presente artigo discorremos sobre o nosso entendimento de que a relação entre a profissionalidade docente e a categoria trabalho docente pode ser compreendida através da análise da relação entre o trabalho, a educação e as estruturas sociais. Apresentamos uma análise que se propôs a discutir, dentro dos nossos próprios limites teóricos, como o trabalho docente se expressa na escola considerando esse espaço-tempo como um *locus* da produção e reprodução das relações sociais existentes na ordem capitalista e, ao mesmo tempo, como lugar possível para se pensar e efetivar a transformação dessa realidade objetiva.

Trouxemos o trabalho docente à luz dos estudos da reconfiguração dos meios de produção da atualidade, que ainda tem na produção material e na geração da mais-valia, os pilares fundamentais que caracterizam a sociedade burguesa e seus princípios. Assim, ao nos ancorarmos na ideia da reconfiguração dos meios de produção, reconhecemos também que o capitalismo continua moldando as sociedades contemporâneas a partir de outras necessidades geradas por ele como a urgência de mão-de-obra flexível e qualificada que atenda rapidamente às exigências dos avanços tecnológicos.

A formação de um trabalhador flexível, multifuncional e tecnológico implica numa escola que forme para tal fim, atingindo diretamente a organização do trabalho docente. Neste artigo, defendemos a perspectiva de que a profissionalidade docente é o modo de objetivação e exteriorização do trabalho na escola, ou seja, para nós, profissionalidade e trabalho estão de tal modo imbricados que o ser e estar da docência, ou seja, a atividade educativa, é uma prática social.

11. Assim como Gramsci (2022) e Lukács (2015), entendemos que os seres humanos, devido a sua natureza histórica e social, estão imbuídos de mais de uma ideologia, ou seja, de ideologias que se referem às diferentes formas de agir e pensar nos mais diversos contextos sociais.

Assim, qualificamos o trabalho docente como intelectual, imaterial e improdutivo, uma vez que sujeito e objeto não se separam e não há geração de mais-valia diretamente para o capital. Considerando essa conjuntura, o desenvolvimento da profissionalidade deve estar permanentemente imbuída de uma formação que pense nas dimensões política, social, cultural, conhecimentos pedagógicos e dos objetos de ensino. Se assim não o for, corre-se o risco de contribuir para a manutenção do trabalho docente alienado.

A formação que defendemos principia nos aportes teóricos fundamentados na/pela epistemologia da práxis, que por meio de uma práxis reflexiva, busca desenvolver o pensamento filosófico reflexivo com vistas à prática revolucionária. Na realidade da rede pública de ensino do Distrito Federal, na qual se tem espaço-tempo para coordenação pedagógica e experiência de trabalho coletivo na elaboração da política curricular vigente, vislumbramos possibilidades de ação contra hegemônica, por meio de formação continuada nas escolas ou em outros espaços, que considere na forma e no conteúdo, a filosofia da práxis e o docente como um trabalhador subsumido na ordem capitalista.

Referências

ANTUNES, R. L. C. **Os Sentidos do Trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. rev. amp. São Paulo: Boitempo, 2009.

BANDEIRA, M. V. A. **As implicações da formação continuada na prática pedagógica dos professores que atuam nas turmas do 2º bloco do 2º Ciclo para as Aprendizagens em escolas públicas da CRE de planaltina-DF**. 2019. 157f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/36765/1/2019_Monique_VieiraAmorimBandeira.pdf. Acesso em: 30 nov. 2023.

BANDEIRA, M. V. A.; DANTAS, O. M. N. A. Currículo em Movimento: trajetória e concepções. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 390-404, jan./mar. 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/47336/34920>. Acesso em: 30 nov. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, [2017]. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 30 nov. 2023.

CRUZ, S. P. da S. **Professor Polivalente**: profissionalidade docente em análise. Curitiba: Appris, 2017.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo da Educação Básica**: Ensino Médio. Versão Experimental. Brasília: SEDE, 2010. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/5018/6/2012_LigiaFelixdaSilva.pdf. Acesso em: 30 nov. 2023.

DISTRITO FEDERAL. CLDF. **Lei Nº 4751, de 7 de fevereiro de 2012**. Dispõe sobre o sistema de ensino e a gestão democrática da educação básica na rede pública de ensino do Distrito Federal e dá outras providências. Brasília: SINJ-DF, [2012a]. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/70523/Lei_4751_07_02_2012.html. Acesso em: 30 nov. 2023.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento da Educação Básica**: Pressupostos Teóricos. Brasília: SEEDF, 2014a.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento da Educação Básica:** Educação Infantil. Brasília: SEEDF, 2014b.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento da Educação Básica:** Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Brasília: SEEDF, 2014c.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento da Educação Básica:** Ensino Fundamental – Anos Finais. Brasília: SEEDF, 2014d.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento da Educação Básica:** Ensino Médio. Brasília: SEEDF, 2014e.

DISTRITO FEDERAL. **Replanejamento Curricular Ensino Fundamental:** Anos Iniciais - Anos Finais. Brasília: SEEDF, 2021. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/02/REPLANEJAMENTO-CURRICULAR-2021-EF.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2023.

DISTRITO FEDERAL. **Portaria N° 1.152, de 06 de dezembro de 2022.** Dispõe sobre os critérios referentes à organização e atuação dos servidores integrantes da Carreira Magistério Público do Distrito Federal nas atividades de docência e orientação educacional [...]. Brasília: SINJ-DF, [2022]. Disponível em: <https://cdn.sinprodf.org.br/porta/uploads/2022/12/07140524/Portaria-1152-Atuacao-2023.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2023.

DISTRITO FEDERAL. **Organização Curricular Ensino Fundamental: 2º Ciclo Anos Iniciais.** Brasília: SEEDF, 2023. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/Organizacao-Curricular-2023-2o-Ciclo-2.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2023.

DUBAR, C. **Socialização:** construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora, 1997. (Coleção Ciências da Educação, n. 24).

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere:** Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. vol. 1. 14. ed. Tradução Luiz Sérgio Henriques, Marco Aurélio Nogueira e Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2022.

HELLER, A. **O cotidiano e a história.** 11 ed. Tradução Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. Rio de Janeiro, São Paulo: Paz e Terra, 2016. (Edição do Kindle).

LUKÁCS, G. **História e Consciência de Classe:** Estudos sobre a Dialética Marxista. Tradução Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

LUKÁCS, G. **Para uma Ontologia do Ser Social II.** Tradução Nélcio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2015.

MARX, K. **Manuscritos Econômicos-Filosóficos.** Tradução Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, K. **O Capital:** crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2013. (Livro I – O processo de produção do capital)

MÉSZÁROS, S. **Para Além do Capital:** Rumo a uma Teoria da Transição. São Paulo: Boitempo, 2002.

MÉSZÁROS, S. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.

OLIVEIRA, D. A. **Trabalho Docente.** Dicionário de Verbetes. GESTRADO. Belo Horizonte: UFMG, 2023. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/trabalho-docente/>. Acesso em: 30 nov. 2023.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino:** perspectivas e desafios. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor.** Portugal: Porto, 1991.

SARMENTO, M. J. **Profissionalidade.** Porto: Porto, 1998.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 14. ed. Campinas: Autores Associados, 1996. (Coleção: Educação Contemporânea)..

SILVA, K. A. P. C. C. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 36, n. 1, p. 330-350, jan./mar. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2018v36n1p330/pdf>. Acesso em: 17 dez. 2023.

VÁSQUEZ, A. **Filosofia da Práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

Enviado em 21 de abril de 2025

Aceito em 24 de maio de 2025