



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UNB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
LINHA DE PESQUISA: PROFISSÃO DOCENTE, CURRÍCULO E AVALIAÇÃO -
PDCA

**A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NA CONSTITUIÇÃO DA
PROFISSIONALIDADE DOCENTE DE PROFESSORES DO 4º E 5º ANO NO
DISTRITO FEDERAL**

Andressa Guedes Araújo

Orientadora Profª Drª. Shirleide Pereira da Silva Cruz

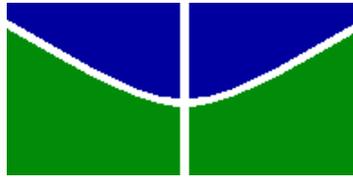
Brasília-DF

Julho - 2021

ANDRESSA GUEDES ARAÚJO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, da Linha de Pesquisa Profissão Docente, Currículo e Avaliação, sob a orientação da Professora Dr.^a Shirleide Pereira da Silva Cruz.

Brasília-DF
Julho – 2021



ANDRESSA GUEDES ARAÚJO

**A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NA CONSTITUIÇÃO DA
PROFISSIONALIDADE DOCENTE DE PROFESSORES DO 4º E 5º ANO NO
DISTRITO FEDERAL**

Banca Examinadora

**Profª Drª. Shirleide Pereira da Silva Cruz – Presidente - Orientadora
Faculdade de Educação – UnB**

Profª Drª. Yoshie Ussami Ferrari Leite (UNESP)- Membro externo

**Profª Drª. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva- Membro Interno
Faculdade de Educação – UnB**

**Profª Drª. Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto - Membro Interno
Faculdade de Educação – UnB**

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo dom da vida, pelo amor incondicional e sacrificial de Jesus Cristo, que me tirou da escuridão e me conduziu à sua maravilhosa luz.

Ao meu esposo Anderson pelo carinho, companheirismo e apoio.

Aos meus filhos Yasmim e Victor por serem a alegria dos meus dias.

À minha mãe Cidalva e meu pai Ivo, que proporcionaram tudo o que podiam para que eu crescesse e me desenvolvesse.

Aos meus irmãos Flávio, Ana Carolina e Ana Clara por estarem ao meu lado.

Agradeço ao Gepfape, grupo que tão carinhosamente me acolheu.

Aos meus amigos e companheiros Guilherme e Fernando Sousa, que me ajudaram a trilhar o mestrado de maneira mais leve.

À minha orientadora Dra. Shirleide Pereira da Silva Cruz, que me conduziu de forma respeitosa e gentil nessa jornada tão intensa ao conhecimento e à pesquisa.

À banca examinadora, Prof^ª Dr^ª. Yoshie Ussami Ferrari Leite (UNESP), Prof^ª Dr^ª. Edileuza Fernandes Silva e Prof^ª Dr^ª. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva minha total gratidão e admiração.

À Secretaria de Educação do Distrito Federal, pelo afastamento concedido e por ser um local de trabalho democrático e acolhedor, onde junto com meus pares e queridos alunos tenho me humanizado a cada dia.

Às Escolas participantes -EC 305 Sul e EC 25 de Ceilândia, gratidão aos gestores e coordenadores que se dispuseram a colaborar com essa pesquisadora.

Aos nove professores participantes da pesquisa, pois sem eles não haveria o desvelamento do real, a essência da coisa em si, a concretude desse trabalho.

Por isso mesmo, empenhem-se para acrescentar à sua fé a virtude; à virtude a ciência; e à ciência, a temperança; e à temperança, a perseverança; à perseverança a piedade; à piedade a fraternidade; e à fraternidade o amor.

2 Pedro 1:5-7

RESUMO

Essa pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília em nível de mestrado, integrando a linha de pesquisa — Profissão Docente, Currículo e Avaliação. O estudo agrega as pesquisas do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação e Atuação do Professor/Pedagogo – GEPPAPE. O objetivo do estudo foi de investigar o movimento contraditório e real de como se configura a relação professor-aluno enquanto eixo estruturante para e na construção da profissionalidade docente de professores do 4º e 5º anos no Distrito Federal. Tomamos como fundamento a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2005, 2007) e a Psicologia Histórico-Cultural (Vigotski, 1991), que de forma dialética contribuem para evidenciar as várias abordagens já existentes sobre a relação pedagógica professor-aluno, além de favorecer a interpretação do real e o avanço da temática. A análise dos dados foi realizada por meio da proposta dos Núcleos de Significação de Aguiar e Ozela (2013), tendo como instrumentos questionário de caracterização dos participantes da pesquisa, entrevista semiestruturada e análise de documentos. Os dados coletados foram tratados a partir de uma perspectiva crítica, que possibilita a análise contextualizada, na concretude entre a objetividade e a subjetividade. Os resultados apontaram que a constituição da profissionalidade docente, tendo como eixo estruturante a relação professor-aluno é articulada em cinco categorias: condições de trabalho e formação; aspectos da relação professor-aluno e a organização do trabalho pedagógico (OTP); a multidimensionalidade da relação professor-aluno; a família e a função social docente e a unidade do ser docente na relação professor-aluno. Identificamos, que as condições de trabalho e formação continuada determinam à constituição da profissionalidade docente e também à relação professor-aluno, uma vez que as contradições do modo de contratação dos professores e as condições gerais de trabalho reverberam na atividade docente. Percebemos que os cursos de formação continuada, como um aspecto de valorização docente, têm abordado a relação professor-aluno de forma secundária podendo fragilizar a constituição da profissionalidade docente. Nos aspectos da relação professor-aluno e a OTP, ficou evidenciado que o professor faz um movimento de reorganização, redimensionamento, retroalimentação e reestruturação do trabalho pedagógico a partir da relação com o aluno, além disso, observamos que o projeto pedagógico da escola poderia fortalecer a profissionalidade docente, no entanto há questões que colocam o professor como mero executor. A coordenação pedagógica foi descrita como um espaço-tempo de trocas, que favorece a profissionalidade docente, no entanto, não tivemos elementos que nos desse clareza sobre o tipo de abordagem da relação professor-aluno nesse espaço. Evidenciamos, que os professores dos 4º e 5º anos parecem se identificar com um perfil que associa a forma-conteúdo-destinatário, com especificidades, entre elas a facilidade na linguagem com os pais dos 4º e 5º anos, o conteúdo atrativo e desafiador, o perfil dos estudantes mais autônomos e no movimento de transição para os anos finais. Na tessitura da análise interpretativa, compreendemos que a relação professor-aluno é multidimensional, pois se apresentou em três dimensões: humano-relacional, social e pedagógica, todas elas afetivas na perspectiva vigotskiana. Além disso, percebemos que a família está imbricada na relação professor-aluno, portanto na profissão docente, dessa maneira o professor exerce a função articuladora entre a escola-família. Por fim, no amadurecimento teórico-empírico constatamos que há unidade do ser docente e a relação professor-aluno, onde um constitui o outro, o professor materializa a humanização/formação do aluno e o aluno materializa o ser docente.

Palavras-chave: Relação professor-aluno, profissionalidade, trabalho.

ABSTRACT

This research is linked to the Graduate Program in Education at the University of Brasília at the Master's level, integrating the line of research — Teaching Profession, Curriculum and Assessment. The study aggregates the researches of the Study and Research Group on the Formation and Performance of the Teacher/Pedagogue – GEPFAPe. The aim of the study was to investigate the contradictory and real movement of how the teacher-student relationship is configured as a structuring axis for and in the construction of the teaching professionalism of 4th and 5th grade teachers in the Federal District. We take as foundation the perspective of Historical-Critical Pedagogy (SAVIANI,2007,2013) and Historical-Cultural Psychology (Vigotski, 2000), which dialectically contribute to highlight the various approaches already existing on the teacher-student pedagogical relationship, in addition to to favor the interpretation of reality and the advancement of the subject. Data analysis was performed through the proposal of the Meaning Centers of Aguiar and Ozela (2013), using a questionnaire to characterize the research participants, semi-structured interviews and document analysis as instruments. The collected data were treated from a critical perspective, which allows for contextualized analysis, in the concreteness between objectivity and subjectivity. The results pointed out that the constitution of the teaching professionalism, having as a structuring axis the teacher-student relationship, is articulated in five categories: working conditions and training; aspects of the teacher-student relationship and the organization of pedagogical work (OTP); the multidimensionality of the teacher-student relationship; the family and the teaching social function and the unity of being a teacher in the teacher-student relationship. We identified that working conditions and continuing education are crucial to the constitution of teaching professionalism and also to the teacher-student relationship, since the contradictions in the way of hiring teachers and the general working conditions reverberate in the teaching activity. We realize that continuing education courses, as an aspect of teacher valuation, have approached the teacher-student relationship in a secondary way, which may weaken the constitution of teaching professionalism. In the aspects of the teacher-student relationship and OTP, it was evident that the teacher makes a movement of reorganization, resizing, feedback and restructuring of the pedagogical work based on the relationship with the student, in addition, we observed that the school's pedagogical project could strengthen the teaching professionalism, however, there are issues that place the teacher as a mere executor. Pedagogical coordination was described as a space-time for exchanges, which favors teaching professionalism, however, we did not have elements that gave us clarity about the type of approach to the teacher-student relationship in this space. We evidence that 4th and 5th grade teachers seem to identify with a profile that associates the form-content-recipient, with specificities, including ease of language with parents of 4th and 5th grades, attractive and challenging content, the profile of more autonomous students and in the transition movement to the final years. In the framework of interpretive analysis, we understand that the teacher-student relationship is multidimensional, as it is presented in three dimensions: human-relational, social and pedagogical, all of them affective in the Vygotskian perspective. In addition, we realize that the family is imbricated in the teacher-student relationship, therefore in the teaching profession, in this way the teacher plays the articulating role between the school-family. Finally, in the theoretical-empirical maturation we found that there is a unity of being a teacher and the teacher-student relationship, where one constitutes the other, the teacher materializes the humanization/training of the student and the student materializes the teacher.

Keywords: Teacher-student relationship, professionalism, work.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Organização em Ciclos/ Ensino Fundamental DF.

Figura 2: Articulação dos núcleos de significação da relação professor –aluno e a constituição da profissionalidade docente nos 4º e 5º anos do EF

Figura 3. Núcleo de Significação- Condições do trabalho docente e formação.

Figura 4. Núcleo de Significação- Aspectos da relação professor-aluno e a construção da organização do trabalho pedagógico. Indicador I: OTP fundamentada pela relação professor-aluno.

Figura 5. Núcleo de Significação- Aspectos da relação professor-aluno e a construção da organização do trabalho pedagógico. Indicador II: A relação forma-conteúdo-destinatário no 4º e 5º ano do Ensino Fundamental.

Figura 6. Núcleo de Significação- Multidimensionalidade da relação professor-aluno.

Figura 7. Núcleo de Significação- A família e a definição social da função docente. Indicador I: A perspectiva familiar imbricada na relação professor-aluno.

Figura 8. Núcleo de Significação- A família e a definição social da função docente. Indicador II: A função articuladora do professor.

Figura 9: Núcleo de Significação: Unidade do ser docente e a relação professor-aluno.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quadro de Coerência

Quadro 2 – Dados do Levantamento Bibliográfico (2009 – 2019)

Quadro 3: Produções encontradas na Anped

Quadro 4: Relações categorias e autores Anped 2009 a 2019

Quadro 5: Produções encontradas no Endipe

Quadro 6: Relação categorias e autores Endipe 2009 a 2019

Quadro 7: Artigos encontrados em revistas- CAPES

Quadro 8: Relação categorias e autores CAPES 2009 a 2019

Quadro 9: Teses e dissertações encontradas no período 2009-2019 (IBICT)

Quadro 10: Relação categorias e autores Teses e dissertações 2009 a 2019.

Quadro 11: Relação de turmas por Regional de Ensino

Quadro 12: Perfil dos professores participantes.

Quadro 13: Organização dos Pré-indicadores e Indicadores

Quadro 14: Organização dos Indicadores e Núcleos de Significação

Quadro 15: Contradições nas condições de trabalho do professor efetivo e temporário

Quadro 16: Núcleo de Significação- Multidimensionalidade da relação professor-aluno

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BIA	Bloco Inicial de Alfabetização
BNCC	Base Nacional Comum
BNC- Formação Básica	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CRE	Coordenação Regional de Ensino
DF	Distrito Federal
EF	Ensino Fundamental
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
GEPFAPE	Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
PDAD	Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios
PDCA	Profissão Docente, Currículo e Avaliação
RA	Região Administrativa
RPA	Relação professor-aluno
OTP	Organização do trabalho pedagógico
SEEDF	Secretaria de Educação do Distrito Federal
UnB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

1.	ESTADO DO CONHECIMENTO: A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO E A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	20
1.1	Produção Científica nos Eventos: Anped e Endipe	21
1.2	Artigos e Periódicos Capes	28
1.3	Produção de Teses e Dissertações Encontradas no IBICT	35
1.4	Análise Geral	42
2.	PERSPECTIVA TEÓRICO METODOLÓGICA	46
2.1	O método dialético.....	46
2.2	Abordagem e tipo de pesquisa	50
2.3	A pesquisa documental	52
2.4	Contexto de realização da pesquisa	54
2.4.1	A escola e seus sujeitos.....	60
2.4.2	Questionário Perfil.....	65
2.4.3	Entrevistas com professores.....	67
2.5	A análise dos Núcleos de Significação	67
3.	TRABALHO E PROFISSIONALIDADE DOCENTE.....	73
3.1	Pressupostos da categoria trabalho	73
3.2	O trabalho docente	76
3.3	Profissão, profissionalização e profissionalidade	81
3.4	Profissionalidade e relação professor-aluno	90
4.	A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO	94
4.1	A relação professor-aluno no Brasil: aspectos históricos	94
4.2	A relação professor-aluno na Pedagogia Histórico- Crítica:	98
4.3	A Relação professor-aluno e algumas contradições	105
5.	A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NOS 4º E 5º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO DF	114

5.1	Condições do trabalho docente e formação	116
5.2	Aspectos da relação professor-aluno e a construção da OTP	134
5.3	Multidimensionalidade da relação professor-aluno	149
5.4	A família e a definição social da função docente	164
5.5	A unidade entre o ser docente na relação professor-aluno	179
6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	191
7.	REFERÊNCIAS	201
8.	APÊNDICES.....	212
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO	212
	APÊNDICE B- QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES	213
	APÊNDICE C –ROTEIRO ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS.....	214
	APÊNDICE D – ROTEIRO DOS PONTOS OBSERVADOS EM SALA DE AULA	215
	APÊNDICE E – ROTEIRO PARA ANÁLISE DOCUMENTAL	217

INTRODUÇÃO

Esta dissertação foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, mestrado acadêmico *stricto sensu* na linha de pesquisa: Profissão Docente, Currículo e Avaliação (PDCA) e articula-se às produções realizadas pelo Grupo de Estudo e Pesquisas sobre Formação e atuação de Professores/ Pedagogos (GEPFAPe) da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Na sociedade contemporânea capitalista os estímulos tecnológicos, a agilidade da informação e informatização tem desafiado os professores e a escola, a uma reflexão sobre a relação pedagógica professor-aluno. No campo da formação de professores as propostas têm privilegiado a concepção prática imediata, na qual alguns autores têm denominado neotecnismo, entre eles: Curado Silva (2018); Freitas (1995) e Kuenzer (1999). Esse tipo de formação aligeirada, fragmentada e prática-utilitária traz consequências para a escola e para sala de aula. Para Curado Silva (2018), uma das consequências é a fragilização da formação, uma vez que o professor fica sem elementos para compreender os fundamentos de seu processo de trabalho. Com pouca teoria e muita prática o professor acaba se tornando um especialista em técnicas de ensino, responsável individualmente pelo sucesso ou fracasso de sua turma, agindo como sujeito neutro na realidade, mas, ao mesmo tempo, muito responsabilizado.

Nas atuais políticas públicas como a Base Nacional Comum Curricular- BNCC/ 2017 a educação básica é orientada por competências e habilidades específicas para cada ano/etapa, ou seja, para práticas imediatas. Com vistas a se alinhar BNCC/2017 a Resolução CNE/CP 2/2015 que definia a as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, foi substituída pela Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica- CNE/CP Nº 2/ 2019 que prevê a reformulação dos cursos de pedagogia e das licenciaturas trazendo também como ponto central a prática e a diminuição de disciplinas e conhecimentos teórico-filosófico/sociológicos. Dessa forma, o viés pragmático tem sido hegemônico e reproduzido um movimento em que o professor não articula seus conhecimentos com a história e a realidade posta, mas se restringe em compreender e atuar de forma momentânea sobre sua atividade docente, deixando de transformar a realidade historicamente constituída.

Segundo Cruz (2017), um dos eixos estruturantes da profissionalidade docente é a relação professor-aluno que vem sendo impactada pelos modelos ideológicos que influenciam os cursos de formação de professores e as políticas públicas. O neotecnismo tem ganhado

força e tem influenciado a didática (forma de ensinar), a maneira de ser e estar na profissão refletindo diretamente na relação pedagógica professor-aluno.

Em ruptura ao modelo pragmático nos propomos a desvelar a realidade e aprofundar os estudos sobre a relação professor-aluno no campo da profissionalidade docente numa perspectiva da epistemologia da práxis, que entende o homem enquanto ser ontológico e o trabalho como princípio educativo. A práxis é entendida como ação humana transformadora, prática eivada e nutrida de teoria e, por isso, capaz de superar os primeiros estágios do pensamento - constatação e compreensão da realidade - para construir um novo pensamento que, ao ser colocado em prática, pode transformar esta realidade (VÁZQUEZ 1977).

A escola e a sala de aula configuram-se como um ambiente permeado por relações pessoais entre professor e alunos e entre alunos e alunos. Esses relacionamentos, muitas vezes tem sido foco de tensão e incertezas de como lidar com os conflitos existentes, gerando no professor a contradição entre o prazer e o sofrimento de ser ou não capaz de gerenciar essas situações. Mas o que caracteriza a relação pedagógica? Essa relação está inserida em um contexto amplo que envolve a escola, a sociedade, as relações dos indivíduos com o saber e a cultura.

Esse assunto me chamou atenção na graduação em Pedagogia, onde o foco de estudo foi o desenvolvimento moral e a indisciplina, cujo título da monografia foi **“O desenvolvimento da moralidade na criança: uma análise pedagógica sobre a (in)disciplina na escola”**, nessa ocasião me inquietava a proporção de casos de indisciplina na escola e como o/a professor (a) lidava com as situações. Após atuar nas funções de orientadora educacional na rede privada e na Secretaria de Educação do Distrito Federal como coordenadora pedagógica, supervisora e professora de 4^{os} e 5^{os} anos, me senti desafiada novamente a pesquisar e estudar a relação professor-aluno na e para a constituição da profissionalidade docente. E, com o amadurecimento profissional percebi que a realidade em sala de aula é mais ampla e está envolvida em um contexto social e histórico de lutas hegemônicas que interferem na forma e no conteúdo da função docente. Dessa forma, o dia a dia no chão da escola me instigou a buscar respostas sobre a relação professor-aluno e a profissionalidade docente.

Analisar a relação pedagógica entre professor-aluno passa pela compreensão de que esta interfere na profissionalidade docente, está associada aos conhecimentos teórico-práticos da profissão, ao contexto de realização do trabalho, aos fundamentos ontológicos e axiológicos da função social docente, que culminam em uma ação com finalidades marcadas pelas determinações do capital ao trabalho docente (Cruz, 2017, p. 147).

Cruz (2017), considera a profissionalidade docente uma série de relações sobre o que é “ser professor”, os saberes que o caracterizam como profissional e os processos baseados em determinadas perspectivas de formação docente. Apesar de haver uma mudança ao longo do tempo, alguns professores ainda materializam na docência práticas reiterativas, com pouca reflexão e intencionalidade, o que muitas vezes está relacionada a fragilidades dos cursos de formação docente inicial e continuada, pautados em uma concepção imediatista e pragmática. Por isso, defende-se nos estudos sobre formação docente o resgate de aspectos relativos a profissionalidade do educador enquanto dimensão do trabalho docente e a análise da relação pedagógica a partir da epistemologia da práxis.

O trabalho docente e a profissionalidade, enquanto uma dimensão desse trabalho, é permeada por elementos contraditórios. Cruz (2017), aponta diferentes elementos estruturantes da profissionalidade docente, entre eles destaca-se a relação professor aluno. Essa relação pode ser responsável pelo prazer de criar um vínculo e atingir os objetivos traçados e por outro lado o sofrimento da não manifestação da ação transformadora esperada pelo professor e pela escola. Essa resistência tem gerado nos profissionais de educação constantes adoecimentos e a desistência da carreira. Para Kuenzer e Caldas (2016), as relações sociais nas quais a escola está imersa, aparece como um dos fatores fundamentais a determinar, em cada professor, manifestações contraditórias de desistência/resistência.

No Distrito Federal o trabalho docente apresenta a especificidade de ser uma rede cuja organização escolar é em Ciclos de aprendizagem, o que pode interferir na construção da profissionalidade docente, conseqüentemente, na relação professor-aluno. Entendemos que a organização do trabalho pedagógico nas escolas que sistematizaram os Ciclos reestrutura seus conteúdos, os processos de ensino e aprendizagem, a gestão escolar no sentido de proporcionar o avanço dos alunos mediante suas particularidades. Dessa forma, professor e estudante dispõem de um tempo maior para mutuamente desenvolver suas potencialidades. Portanto, é necessário conhecer a realidade concreta e a política de Ciclos em que os 4º e 5º anos do ensino fundamental estão inseridos e a realidade da escola pública no DF, para assim, compreender melhor as especificidades da profissionalidade docente e da relação pedagógica professor-aluno.

Desde 2005, a proposta de ciclos ganha espaço nas discussões da Secretaria de Educação do DF, mas é iniciada efetivamente nos 4º e 5º anos do ensino fundamental em 2014. Além

disso, a proposta de ciclos consta como uma das estratégias da meta¹ 2 do Plano Distrital de Educação (2015-2024). Com a intenção de garantir o acesso e a permanência dos estudantes e “possibilitar que permaneçam de maneira exitosa, aprendendo continuamente em um processo formativo voltado ao desenvolvimento integral e à emancipação” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 5). A política de Ciclos organiza os anos iniciais em dois blocos: a) o primeiro bloco é chamado de Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) e correspondem aos 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental, implantado a partir de 2005; e b) o segundo bloco corresponde aos 4º e 5º anos, implantado a partir de 2014. Dessa maneira, o estudante só pode ser retido ao final de cada bloco, respectivamente, no 3º e no 5º ano/EF, garantindo ao estudante um maior tempo para o processo de aprendizagem. A universalização da política de Ciclos ocorreu em 2018 onde todas as escolas públicas do DF aderiram à política.

Dentro da rede de ensino do Distrito Federal o foco do nosso estudo é o 2º bloco dos anos iniciais que compreendem os 4º e 5º anos do ensino fundamental, pelo contexto histórico e pelo baixo número de pesquisa que contemplam o bloco. Realizamos a pesquisa em duas Regionais de Ensino com características diferentes, que compõem a rede pública do Distrito Federal. A Regional de Ensino do Plano Piloto e a Regional de Ensino de Ceilândia.

Tivemos assim, o objetivo geral de compreender os princípios e fundamentos da relação professor-aluno na e para a construção da profissionalidade docente de professores (as) do 4º e 5º ano do ensino fundamental na rede pública do Distrito Federal. Para contemplar esse objetivo, consideramos como questão geral: Como se configura a relação professor-aluno na construção da profissionalidade docente no 4º e 5º do ensino fundamental?

Para responder as questões norteadoras temos como objetivos específicos analisar os fundamentos que orientam o (a) professor (a) no estabelecimento da relação professor-aluno e a constituição da profissionalidade docente; caracterizar o trabalho pedagógico nos 4º e 5º anos do ensino fundamental; compreender os elementos constituintes da relação professor-aluno; apreender os sentidos e significados atribuídos pelos professores à relação professor-aluno; e identificar a influência da relação pedagógica professor-aluno na e para a constituição da profissionalidade docente dos professores de 4º e 5º anos do ensino fundamental, que no Distrito

¹ Meta 2 PDE: Garantir o acesso universal, assegurando a permanência e as aprendizagens dos estudantes a partir dos 6 (seis) anos de idade ao Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, assegurando, também, a conclusão dessa etapa até os 14 (quatorze) anos de idade até o último ano de vigência deste PDE (Distrito Federal, 2015).

Federal é o segundo bloco do segundo ciclo da educação básica de acordo com as Diretrizes Pedagógicas do DF.

Sendo assim, estruturamos esse trabalho em cinco capítulos. O primeiro traz uma revisão de literatura denominada Estado do Conhecimento com uma pesquisa realizada com os descritores “relação professor-aluno”, “relação pedagógica”, “profissionalidade docente”, “anos iniciais”. Com o objetivo de conhecer as pesquisas e estudos já realizados sobre o tema foram visitados os eventos Anped e Endipe, consultado o portal de periódicos da Capes/MEC e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. O movimento de explorar as pesquisas já realizadas sobre a relação professor-aluno e profissionalidade docente desvela as perspectivas de pesquisa, metodologias e abordagens já utilizadas por outros pesquisadores e nos permite identificar possíveis carências de pesquisas que compreendem a relação professor-aluno como elemento estruturante da profissionalidade docente.

O segundo capítulo traça a perspectiva teórico metodológica desvelando a importância dos fundamentos do método histórico-dialético para compreensão do tema em estudo e da totalidade social a qual a escola e suas relações estão inseridas. O capítulo explica algumas das categorias fundantes do método marxiano que foram utilizadas no processo de pesquisa para respaldar a escolha metodológica e nosso olhar para a realidade. Em seguida, apresentamos os instrumentos estabelecidos para a realização da pesquisa a saber: questionário de caracterização/identificação dos participantes, entrevista semiestruturada e análise documental. O capítulo traz ainda, a forma de organização e análise de dados que aconteceu por meio da proposta dos Núcleos de Significação, proposto por Aguiar e Ozela (2013).

O terceiro capítulo explora os fundamentos histórico-ontológicos da relação trabalho-educação, sendo dividido em quatro sessões. A primeira aborda os aspectos relativos à categoria trabalho e a sua relação com humanização do homem. A segunda revela as dimensões do trabalho docente e suas especificidades. A terceira sessão aborda os conceitos de profissão, profissionalização e profissionalidade em um movimento dialético. E na quarta sessão abordamos as conexões entre o conceito de profissionalidade docente e a relação professor – aluno.

O quarto capítulo desenvolve conceitos teóricos e faz um levantamento histórico sobre os elementos constitutivos da relação professor-aluno em uma perspectiva crítica. Apresenta os pressupostos da relação professor-aluno na pedagogia histórico-crítica, em uma proposta de resignificação dos sentidos para a transformação da prática social. Além disso, o capítulo aborda a relação professor-aluno e algumas contradições como as mudanças nas estruturas e

instituições sociais; mudanças nos sujeitos contemporâneos e os desafios e embates na formação de professores.

No quinto capítulo articulamos a teoria com a empiria, reconstituindo a relação professor-aluno na concreticidade da aula. Nesse capítulo fizemos a análise e interpretação dos Núcleos de Significação encontrados na pesquisa. Dessa forma, fundamentamos a exposição dos núcleos em cinco sessões: i) Condições do trabalho docente e formação; ii) Aspectos da relação professor-aluno e a construção da organização do trabalho pedagógico; iii) Multidimensionalidade da relação professor-aluno; iv) A família e a definição social da função docente e v) A unidade entre o ser docente na relação professor-aluno.

Finaliza-se com as considerações finais, onde concluímos que é na articulação os núcleos de significação condições de trabalho e formação, a organização do trabalho pedagógico fundamentado pela relação professor-aluno, assumindo uma forma-conteúdo-destinatário, alicerçados na multidimensionalidade da relação professor-aluno e na unidade entre o ser docente e a relação professor-aluno que a profissionalidade dos professores dos 4º e 5º anos é constituída e fundamentada.

A seguir apresento o quadro de coerência com o tema, o objetivo geral e as questões que fundamentam a pesquisa.

Quadro 1 - Quadro de Coerência

TEMA DA PESQUISA			
A relação professor-aluno na constituição da profissionalidade docente de professores do 4º e 5º ano no Distrito Federal.			
QUESTÃO GERAL			
Como se configura a relação professor-aluno na construção da profissionalidade docente no 4º e 5º do ensino fundamental?			
OBJETIVO GERAL			
Compreender os princípios e fundamentos da relação professor-aluno na e para a construção da profissionalidade docente de professores (as) do 4º e 5º ano do ensino fundamental na rede pública do Distrito Federal.			
UNIDADES DE ANÁLISE/PALAVRA CHAVE			
Relação professor-aluno/ Profissionalidade Docente.			
QUESTÕES SECUNDÁRIAS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	METODOLOGIA	UNIDADES DE ANÁLISE
Quais os fundamentos orientam o/a professor (a) no estabelecimento da relação professor-aluno e a constituição	Analisar os fundamentos que orientam o/a professor (a) no estabelecimento da relação professor-aluno e a	Levantamento Bibliográfico Referencial teórico	Estado do conhecimento

da profissionalidade docente?	constituição da profissionalidade docente.		
Quais as características do trabalho pedagógico nos 4º e 5º anos no DF?	Caracterizar o trabalho pedagógico nos 4º e 5º anos do ensino fundamental no Distrito Federal;	Análise documental	Políticas e historicidade do trabalho pedagógico no 4º e 5º ano
Quais elementos constituem a relação professor-aluno no 4º e 5º ano?	Analisar os elementos constituintes da relação professor-aluno nos 4º e 5º anos;	Levantamento Bibliográfico	Relação professor-aluno
Quais os sentidos e significados atribuídos pelos professores à relação professor-aluno em turmas do 4º e 5º anos?	Apreender os sentidos e significados atribuídos pelos professores à relação professor-aluno em turmas do 4º e 5º anos.	Entrevista e observação de aula	Relação professor-aluno e profissionalidade docente
Qual a influência da relação pedagógica professor-aluno na e para a construção da profissionalidade docente dos professores de 4º e 5º anos?	Identificar a influência da relação pedagógica professor-aluno na e para a construção da profissionalidade docente dos professores de 4º e 5º anos.	Entrevista e observação de aula	Profissionalidade docente

Para discutirmos os elementos teóricos sobre relação professor-aluno e profissionalidade docente nos baseamos no método em Marx, a saber o materialismo histórico-dialético, que direciona o olhar para a totalidade, a contradição, mediação e historicidade dos fenômenos estudados. Esse caminho nos ajudou a compreender as múltiplas determinações do fenômeno educativo e ir além das teorias da reprodução educacional com vistas a um movimento de transformação do real.

1. ESTADO DO CONHECIMENTO: A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO E A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE NO ENSINO FUNDAMENTAL.

A intenção desse capítulo é conhecer as pesquisas relacionadas ao tema relação professor-aluno e profissionalidade docente, bem como identificar as metodologias, perspectivas teóricas e abordagens apresentadas. Buscou-se publicações, com restrição de período de 2009 a 2019, utilizando os termos “relação professor-aluno”, “relação pedagógica”, “profissionalidade docente”, “anos iniciais”.

A revisão de literatura foi realizada e dividida em três sessões. Na primeira buscamos artigos e publicações em dois eventos: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação- Anped e Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino- Endipe. Na segunda foi consultado o portal de artigos e periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes/Mec. Na terceira sessão pesquisamos na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBCT.

Os critérios de inclusão adotados foram: ser artigo científico, publicações em dois eventos de ampla abrangência da área de educação (Anped e Endipe), periódicos, dissertação ou tese, no idioma português, ter a disponibilização de texto completo *online* sendo possível investigar a associação entre a relação professor-aluno e profissionalidade docente no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental. Por não ter sido encontrado nenhuma pesquisa que correlacionasse os eixos “relação professor- aluno” e “profissionalidade docente” passamos as pesquisas restritas sobre “relação professor-aluno” e as que tratavam sobre profissionalidade docente. Devido ao tempo reduzido e aos objetivos da pesquisa os critérios de exclusão, por sua vez, foram: capítulos de livros, livros, monografias, e o estudo não estar estritamente relacionado aos temas investigados ou não ter investigado as relações desejadas entre as variáveis de interesse. A análise das pesquisas ocorreu em três etapas: leitura de título, leitura de resumo e leitura na íntegra.

Apontaremos uma síntese das produções encontradas em cada sessão de pesquisa de acordo com a divisão já mencionada i) artigos e publicações Anped e Endipe; ii) artigos e periódicos Capes; e iii) dissertações e teses. Como as temáticas relação professor-aluno e profissionalidade docente não foram encontradas relacionadas diretamente, a síntese a seguir se pautará em aproximações da temática delimitando o interesse aos anos iniciais do ensino fundamental.

Segue um quadro com o quantitativo de produções encontradas dentro da temática relação professor- aluno, relação pedagógica, profissionalidade docente:

Quadro 2 – Dados do Levantamento Bibliográfico (2009 – 2019)

Base de dados	Trabalhos encontrados a partir dos descritores	Trabalhos que se aproximam da temática	Trabalhos que abordam a relação professor – aluno e a profissionalidade docente
ANPED GT 08	4	2	0
ANPED GT 04	4	1	0
ANPED GT 13	3	1	0
ENDIPE	26	8	0
CAPES	18	12	0
TESES E DISSERTAÇÕES	32	11	0
TOTAL	87	35	0

1.1 Produção Científica nos Eventos: Anped e Endipe

Os eventos Anped e Endipe foram escolhidos devido a relevância de ambos para a comunidade acadêmica. Desde 1978, a Anped promove debates entre pesquisadores com o intuito de fortalecer a formação da pós-graduação em educação. Com objetivo de “fortalecer e promover o desenvolvimento do ensino de pós-graduação e da pesquisa em educação, procurando contribuir para sua consolidação e aperfeiçoamento” (ANPED, 2019), tem atuado como fonte de estímulo e incentivo à pesquisa educacional e de temas relacionados. A Anped promove as discussões dividindo as temáticas em vinte e três grupos de trabalhos- GT e nessa busca priorizamos os GT 04 Didática, GT 08 Formação de Professores e GT 13 Ensino Fundamental, os demais grupos não estavam relacionados ao tema dessa pesquisa, por isso não foram avaliadas suas produções.

Já o Endipe, atua desde a década de 1980, “com discussões bianuais sobre a didática, as práticas de ensino e reúne pesquisadores, especialistas, dirigentes educacionais, professores e estudantes dos mais distintos espaços do país e do exterior” (ENDIPE, 2019).

Segue um quadro com o ano/título/grupo de trabalho das produções encontradas dentro da temática relação professor- aluno, relação pedagógica, profissionalidade docente na Anped:

Quadro 3: Produções encontradas na Anped

ANO	TÍTULO	GRUPO DE TRABALHO
2009	Nenhum título encontrado	
2011	Profissionalização docente: da aderência à vocação Rita de Cassia Ximenes Mury – PUC-Rio	Anped- GT 08
2013	A constituição da profissionalidade docente: os efeitos do campo de tensão do contexto escolar sobre os professores. Cristovam Da Silva Alves Marli Eliza Dalmazo Afonso de André	Anped- GT 08
2015	O diálogo nas relações escolares e na atuação docente: uma dimensão negligenciada na prática educativa? Elisabete Cardieri	GT 04
2017	Ser Professor: Embates Da Profissão Docente Graça Regina Franco da Silva Reis Marina Santos Nunes de Campos (UFRJ)	GT 13 Ensino Fundamental

A partir das produções selecionadas nos encontros nacionais da Anped de acordo com os critérios: período de 2009 a 2019, com as palavras-chaves “relação professor- aluno” e/ou “profissionalidade docente”, foram encontrados inicialmente 11 trabalhos no total. Como já citamos a pesquisa deu-se nos Grupos de Trabalho 04 (Didática), 08 (Formação docente) e 13 (Ensino fundamental). Quando relacionados aos anos iniciais restaram apenas 4 trabalhos. Foi critério de exclusão, trabalhos referentes a educação infantil, anos finais do ensino fundamental e ensino superior. Faremos a análise desses trabalhos conforme as categorias que se relacionam a essa pesquisa: profissionalidade docente (3 produções), relação professor-aluno (1 produções), não foi encontrado nenhum trabalho que relacionasse os dois eixos.

Quadro 4: Relações Categorias e autores Anped 2009 a 2019

CATEGORIAS	AUTORES
Relação professor-aluno	Cardieri (2015)
Profissionalidade	Mury (2011); Marli André e Alves (2013), Silva Reis e Campos (2017)

Elaboração: autor.

- **Categoria relação professor-aluno**

Cardieri (2015) afirma que o ato educativo se dá por meio da relação entre pessoas e esse fato é pouco discutido na formação docente e na prática pedagógica. Para a autora o encontro e o diálogo são categorias fundantes na prática educativa. A relação se faz no encontro entre *Eu-Tu*; o vínculo se constitui entre *Eu-Isso*: palavras-princípio que fundamentam todo existir humano (BUBER, 1979, p.3). A autora traz a importância do diálogo na relação professor-aluno e está referenciada nos estudos de Paulo Freire. Uma das conclusões da pesquisa foi que é mais fácil dialogar com os alunos, pois eles ouvem, do que com os colegas de trabalho. Conclui-se também a “necessidade de ações que favoreçam e estimulem o diálogo no processo de formação.”

- **Categoria profissionalidade docente**

Os textos de Mury (2011) e de Marli André e Alves (2013) são os que mais se aprofundam na categoria profissionalidade. Os autores trazem conceitos acerca da profissionalidade e amplificam a discussão da temática. Para **Mury (2011)** a profissionalização docente compreendida como uma construção histórica, envolvida influenciada por contextos específicos, contextos esses que compreendem a formação de professores e sua prática pedagógica. A autora traz a importância de se pensar porque a escolhemos e porque permanecemos na profissão. Ficou evidenciado em sua pesquisa que o magistério não foi uma escolha a priori e sim a posteriori, compreendida pela autora como um “processo de aderência vivido durante a formação e a prática da profissão.” Por meio de histórias de vida (bibliografias) a autora relaciona a vocação e sua articulação com a profissionalização, para isso utiliza conceitos de trajetória e campo de Pierre Bourdieu. Legitima a possibilidade de uma vocação aprendida e desenvolvida durante o processo de formação docente.

Para Marli André e Alves (2013) a escola, baseando-se em (BRONFENBRENNER PORTUGAL, 1992), é um ambiente complexo, mediada pelas relações meso, exo e macro, onde as relações delimitam o campo de tensão e é nesse ambiente em que os professores exercem sua profissão. Fundamentados em Nóvoa (2009) e Roldão (2005) os autores discutem a noção de profissionalidade e intensificação do trabalho docente. Identificaram que a práxis dos professores lhes possibilita constituir a profissionalidade docente, tanto na singularidade,

quanto na coletividade. Baseada nos seis atributos² definidos por Lee S. Shulman, Marli André e Alves (2013) e outros autores³ consideram a docência ainda uma semiprofissão. Para Marli André e Alves (2013, p.3) a “profissionalidade então ocupa como vocábulo, a posição de signo qualificador dos significados da conjunção dos esforços empreendidos pelos sujeitos integrantes de uma categoria”, seja coletiva ou individualmente justificando a importância de um trabalho socialmente necessário. Corroboram com a definição de profissionalidade de Reis Monteiro (2008, p.47) [...] como um *saber-comunicar-pedagogicamente*, ou seja, com a legitimidade do direito à educação, competência nos saberes a comunicar e sobre comunicação e excelência pessoal. Os autores destacam a definição que Gimeno Sacristán (1995) que entende profissionalidade como “[...] a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (p. 65).

Marli André e Alves (2013) apontam que a atividade docente está fundada na relação pedagógica estabelecida com o outro e no relacionamento entre o professor e o aluno. Consideramos que os autores fizeram uma importante demarcação, pois estabelece a relação professor-aluno como elemento fundamental da profissionalidade docente.

O trabalho apresentado na Anped por **Silva Reis e Campos (2017)** é a síntese de uma pesquisa, que ocorreu a partir do ingresso de alunos bolsistas de iniciação científica ao Projeto Acelera Brasil em 2016 no Rio de Janeiro. A pesquisa mostra os embates de ser professor em uma realidade público-privada e aponta que as políticas educacionais que inserem a parceria entre as escolas públicas e as iniciativas privadas tem impactado a autonomia docente bem como a rotina dos estudantes. Os autores propõem a análise da política “por dentro”, ou seja, além de analisar os documentos houve a inserção dos bolsistas no dia a dia da escola para de fato compreender a política. Diante da experiência vivenciada pelo grupo, foi identificado que o professor passa ser um executor de projetos prontos, desconsiderando os saberes docentes e negligenciando a realidade local. Ficou evidente que as características do projeto contribuem para a desvalorização e precarização do trabalho docente e da aprendizagem dos estudantes.

² Segundo Lee S. Shulman (Apud REIS MONTEIRO, 2008) uma profissão pode ser caracterizada por um conjunto de seis atributos. 1. prestação de serviço, 2. saberes acadêmicos, 3. competências específicas, 4. juízo em relação a incertezas, 5. experiência, 6. Comunidade/coletividade.

³ Essa condição vai de encontro a posição de autores como Imbernóm, (2004), Roldão (2005 e 2007), Gimeno Sacristán (1995) e Cunha (1999).

Quadro 5: Produções encontradas no Endipe

ANO	TÍTULO/AUTOR
2010	Não há
2012	A aderência de professoras e alunos à escola: uma questão de identidade na constituição da profissionalidade docente e do ofício de aluno. Thais Helena Jordão Bartiromo Ferri (Unesp/ Rio Claro); Luciana Ceregatto (Unesp/ Rio Claro);
2012	Autonomia e poder docente: estão sendo agregadas práticas de desempoderamento docente no cotidiano escolar? Janaina Boniatti Bolson
2014	A aula como acontecimento e o conceito de amizade na relação professor aluno. Cecilia Hanna Mate (USP)
2016	A relação professor-aluno: entre (in) disciplina e intervenções didáticas. Profa Dra Ana Maria Falsarella Centro Universitário de Araraquara (Uniara).
2016	A profissionalidade docente e os sistemas de ensino. Ana Luísa Antunes (PUC-Rio/INES)
2016	Prática curricular como um dos elementos constituintes da profissionalidade docente. Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida; Girleide Tôrres Lemos UFPE/CAA
2018	Profissionalização docente: autonomia, profissionalismo e profissionalidade. Carla Acioli; Márcia Cristina Xavier Santos; Girleide Torres Lemos
2018	Mediações Pedagógicas e Relações Afetivas no Ensino/Aprendizagem da Leitura e da Escrita- UESB- Bahia. Jussara Vieira DIAS; Maria Aparecida Pacheco GUSMÃO

Os trabalhos dos Endipes foram encontrados com o uso da internet. No ano de 2010 a organização do evento disponibilizou 6 livros ebooks com os trabalhos, em 2012- disponibilizaram 3 ebooks, em 2014 a organização criou um site com a possibilidade de busca por palavra-chave, no ano de 2016 também criaram um site com palavra-chave, mas o site apresenta um erro que impossibilita baixar os trabalhos, nesse caso encontramos um perfil nas redes sociais que disponibilizava os ebooks, por fim, em 2018 encontramos um site com anais completo.

Os oito trabalhos do Enpide selecionados para esta pesquisa foram separados em categorias, conforme quadro abaixo:

Quadro 6: Relação categorias e autores Endipe 2009 a 2019

CATEGORIAS	AUTORES
Relação professor-aluno	Mate (2014); Falsarella (2016); Dias e Gusmão (2018)
Profissionalidade Aspectos da profissão	Ferri e Ceregatto (2012); Bolson (2012); Ana L. Antunes (2016); Almeida e Lemos (2016), Acioli, Santos e Lemos (2018)

Elaboração: autor.

- **Categoria Relação professor-aluno**

Mate (2014) se propõe a (re) pensar as relações da sala de aula na perspectiva dos conceitos de “educação menor” e de “amizade” que segundo ela podem potencializar a aula como acontecimento. O conceito de “educação menor” intensificaria as possibilidades de trabalhar as experiências na sala de aula podendo também envolver o projeto pedagógico da escola. A “educação menor” é uma forma de vivenciar diferentes formas de estar na sala de aula, se comportar como um sujeito integral, assumindo as situações coletivas e “dentro dessas situações vividas *produzir a possibilidade do novo*” (GALLO, p.171). Sustentada ao conceito anterior a autora sugere o conceito de “amizade”, que segundo ela é o canal por onde pode fluir a relação professor/aluno de modo não burocrático. A aula como acontecimento é potencializada pela educação menor e pela amizade, o que fomenta a criatividade, invenção, descoberta, experiência, resistência. Mate (2014) assume a possibilidade de tornar os acontecimentos em sala de aula singulares e estabelecer um relacionamento com o aluno de maneira mais criativa. Em decorrência a “educação menor” na aula como acontecimento surge o conceito de amizade onde flui a relação professor-aluno de forma mais natural.

Ainda sobre a importância da relação professor-aluno, **Falsarella (2016)** realiza uma pesquisa documental do período de 2000 a 2011 onde destaca que foram encontrados sobre relação professor-aluno, 283 trabalhos (2,2% das produções) e sobre disciplina/indisciplina escolar, 219 (1,7% das produções). Ao analisar quatro dissertações de mestrado escolhidas a autora conclui que a relação professor-aluno e a (in)disciplina aparecem relacionadas ao controle de corpos e mentes que a escola pretende exercer sobre os alunos (e professores). Também aponta que na formação de professores a didática é reduzida nos currículos das licenciaturas o que contribui para uma desqualificação do ato de ensinar. A autora reforça que a escola tem reforçado comportamentos acríticos e reprodutivos impedindo um relacionamento entre professor e aluno mais produtivo.

Já **Dias e Gusmão (2018)** analisam a relação professor-aluno com o foco sobre a afetividade, mesmo sem conclusões, devido a pesquisa ainda estar em andamento, as autoras reforçam a importância da afetividade na mediação das relações ensino-aprendizagem. Apoiadas em Vigotski, (1987; 1984), Wallon, (1995), Bakhtin, (2010; 2014) as autoras destacam a importância da afetividade na relação com o outro, incluindo a relação professor-aluno, interligando diretamente a afetividade à aprendizagem, a cognição à emoção.

- **Categoria profissionalidade docente**

O trabalho de **Ferri e Ceregatto (2012)** busca compreender o desenvolvimento da profissão docente e do ofício de aluno. É o único trabalho analisado até aqui que fala sobre a noção de “ofício de aluno”. Esse projeto é atrativo, pois propõe a triangulação da vida de professor (ser professor, profissão docente, profissionalidade docente), vida de aluno (ser aluno e ofício de aluno), identidade (biográfica e relacional). As autoras se fundamentam em Nóvoa (1999) que considera o processo (produzir a vida do professor e a profissão docente, a vida do aluno e o ofício de aluno) como desenvolvimento pessoal. O conceito de profissionalidade docente utilizado na pesquisa é baseado em Nóvoa (1999) que considera a profissionalidade docente “como um movimento interno de dentro para fora”. Segundo elas, a profissionalidade docente e o ofício de ser aluno é construído por meio de *habitus*, conceito amplamente discutido por Bourdieu (1989) como “um conjunto de ações que tendem a estruturar inconscientemente o agente social de tal forma que o mesmo não consiga agir de outra maneira se não daquela em que ele já está estruturado”. É abordado pelas autoras três definições: i) profissionalização, que se refere ao modo de aperfeiçoamento profissional; ii) identidade docente que considera as experiências do professor, mediante o envolvimento de questões pessoais, emocionais, intelectuais e interpessoais a partir do significado social da profissão; e profissionalidade docente, como um desenvolvimento a ser feito durante a carreira levando em conta principalmente as três dimensões citadas por Contreras (2002): obrigação moral, compromisso com a comunidade e competência profissional.

Para **Bolson (2012)** a profissionalidade é marcada pela crescente instauração de práticas de *desempoderamento* docente no contexto da escola atual, perda de autonomia e certo conformismo com as circunstâncias. Além disso, a autora aponta o modo individualizado e pouco cooperativo com que os docentes exercem a profissão. Sugere que o professor precisa de autonomia e poder de decisão e indica a ausência de pesquisas com o intuito de apontar formas de resistência ao que está delineado pelo panorama educativo.

Ana L. Antunes (2016) se propõe a refletir sobre a constituição da profissionalidade docente em meio à privatização e sistematização do ensino gerido por empresas que tendem a uniformizar a rede com a introdução de apostilas, avaliações externas e treinamento para os professores. Foi identificado na pesquisa a importância de o professor dar mais atenção à aprendizagem do aluno e suas especificidades, do que à mera instrumentalização, execução de tarefas e cumprimentos de metas. A autora concluiu em sua pesquisa, que as condições de trabalho interferem no desenvolvimento da profissionalidade docente “que vão da desmotivação à tecnização do trabalho docente provocando, em geral, o isolamento dos professores e dificultando a construção de uma cultura profissional colaborativa”. Além disso, a implementação de sistemas de ensino prejudica a autonomia dos professores o que cria um obstáculo para o desenvolvimento profissional e institucional.

No estudo feito por **Almeida e Lemos (2016)** podemos destacar a importância do papel do professor no processo de ensino-aprendizagem, pois depende do professor a consolidação do currículo e das práticas curriculares. Os autores indicam a possibilidade da prática curricular como um elemento da profissionalidade docente, pois envolve a ação docente em um processo de decisão e autonomia profissional. Dessa forma, o professor busca saberes e estratégias específicas constituindo sua profissionalidade docente.

Na mesma linha de pesquisa as autoras **Acioli, Santos e Lemos (2018)** no trabalho “Profissionalização Docente: Autonomia, Profissionalismo e Profissionalidade” discutem a autonomia curricular. As autoras citam que a margem de autonomia e criatividade que “o sistema educativo e curricular deixa nas mãos dos professores é o campo no qual eles desenvolvem sua profissionalização” (SACRISTÁN, 2000, p.168) e a profissionalidade docente. Acreditando que a autonomia envolve decisões do professor, geralmente coletivas, as autoras concluem que a autonomia docente é constituída no processo de profissionalidade docente. Além das políticas curriculares ficou evidenciado que outros contextos influenciam e dão sentido a autonomia do professor, fazendo com que haja especificidades no desenvolvimento da profissionalidade docente.

1.2 Artigos e Periódicos Capes

A partir da pesquisa realizada no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes/Mec, podemos encontrar 12 trabalhos conforme apresentamos no quadro a seguir:

Quadro 7: Artigos encontrados em revistas- CAPES

ANO	TÍTULO	AUTOR/	REVISTA
2009	Percepção do aluno sobre sua interação com o professor e status sociométrico. UNICAMP	Martinelli, Selma de Cássia; Schiavoni, Andreza. Vol.26(3), pp.327-336	Estudos de Psicologia
2010	A afetividade na relação educativa UE FEIRA DE SANTANA	Ribeiro, Marinalva Lopes. Vol.27(3), pp.403-412	Estudos de Psicologia
2011	A relação professor-aluno na construção do conhecimento	Maiby Gisele Wagner; Edneuza Alves Trugillo Vol.2(1), pp.200-209	Eventos Pedagógicos
2011	A diversidade em sala de aula e a relação professor-aluno	Barbosa, Altemir José Gonçalves; Campos, Renata Araújo; Valentim, Tássia Azevedo. Vol.28(4), pp.453-461	Estudos de Psicologia
2012	A polivalência no contexto da docência nos anos iniciais da escolarização básica: refletindo sobre experiências de pesquisas	Cruz, Shirleide Pereira Da Silva; Batista Neto, José Vol.17(50), pp.385-398	Revista Brasileira de Educação
2013	Bullying e Relação Professor-Aluno: Percepções de Estudantes do Ensino Fundamental	Alves Lamas, Karen Cristina; Rezende Freitas, Eduarda ; Gonçalves Barbosa, Altemir José. Vol.44(2)	Psico

2014	As relações afetivas como dimensão interdependente das formações cognitivas em sala de aula: um olhar a partir de uma turma de 3º e 4º ano do Ensino Fundamental.	Mauricia Ramos Da Silva Eckert; Adil Antonio Alves de Oliveira. Vol.5(2), pp.251-260	Eventos Pedagógicos
2014	Relação professor-aluno e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem	Estevão Barbosa Dos Santos; José Luiz Müller Vol.5(2), pp.103-112	Eventos Pedagógicos
2014	Adaptação cultural e evidências de validade da Escala de Relacionamento Professor-Aluno.	Petrucci, Giovanna Wanderley; Borsa, Juliane Callegaro; Barbosa, Altemir José Gonçalves; Koller, Sílvia Helena Vol.13(1), pp.133-142	Avaliação Psicológica
2017	Dando voz às crianças: percepções acerca do papel da dimensão afetiva na atividade pedagógica	Loos-Sant'Ana, Helga; Barbosa, Priscila Mossato Rodrigues. Vol.98(249), pp.446-466	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos
2018	O Afeto na Relação Professor-aluno: uma revisão da literatura brasileira	Cícero Ramon Cunha de Jesus; Marilena Ristum ; Matheus Batalha Moreira Nery. Vol.16(42)	Revista Educação e Cultura Contemporânea

2019	A influência da afetividade na relação professor professor-aluno e suas implicações na aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.	Castilho Dos Santos, Maria Suely. Vol.5(1), pp.68-85	Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad
-------------	--	--	--

A partir da análise dos artigos e periódicos da Capes no período de 2009 a 2019, notamos um aumento nas produções de trabalhos relacionados aos descritores relação professor-aluno e profissionalidade docente, em relação à Anped, sendo possível eleger mais categorias encontradas nos trabalhos. Dessa forma, separamos os artigos em quatro categorias: relação professor-aluno, afetividade, ensino aprendizagem e profissionalidade. Conforme quadro abaixo:

Quadro 8: Relação categorias e autores CAPES 2009 a 2019

CATEGORIAS	AUTORES
Relação professor-aluno	Barbosa, Campos e Valentim (2011), Petrucci, Borsa, Barbosa e Koller (2014), Alves Lamas, Freitas e Barbosa (2013)
Afetividade	Martinelli e Schiavoni (2009), Ribeiro (2010), Eckert e Oliveira (2014), Loos- Sant' Ana e Barbosa (2017), Jesus, Ristum e Nery (2018), Castilho Dos Santos (2019)
Ensino e aprendizagem	Wagner e Trugill (2011), Santos e Muller (2014),
Profissionalidade Aspectos da profissão	Cruz e Neto (2012)

Elaboração: autor.

- **Categoria relação professor-aluno**

Os aspectos da relação professor-aluno que foram identificados na pesquisa de **Barbosa, Campos e Valentim (2011)** foram que a relação tende a ser mais conflituosa com estudantes do sexo masculino e alunos com necessidades educacionais especiais e mais positiva com estudantes do ensino fundamental no início da escolarização, ou seja, com menor idade. A

pesquisa realizada por **Petrucci, Borsa, Barbosa e Koller (2014)** chega a mesma conclusão que a anterior, que a relação professor-aluno tende a ser mais positiva com o gênero feminino. As autoras destacaram o fato de a relação professor-aluno ter a possibilidade de minimizar os problemas comportamentais. As duas pesquisas descritivas acima utilizaram como metodologia a Escala de Relacionamento Professor-Aluno – Versão Reduzida (ERPA) para o contexto brasileiro, utilizada na psicologia.

Alves Lamas, Freitas e Barbosa (2013) constataram em pesquisa relacionada ao *bullying* e a relação professor-aluno, que na percepção dos agressores a relação pedagógica é negativa. Além disso, puderam perceber que os resultados variaram de acordo com a série escolar pesquisada. Os autores destacaram a relação professor-aluno, como determinante para se compreender o *bullying*. Perceberam uma frequência maior de vítimas do *bullying* no 5º ano do ensino fundamental, se comparados a outras séries, além disso, ficou evidente que a sala de aula é o local com maior incidência de casos. Esse fato, segundo os autores, pode ser um indicador que os professores apresentam dificuldades em mediar conflitos. Outro fator desvelado pela pesquisa, é que o *bullying* tende a se manifestar como agressão verbal e indireta, o que dificulta a solução e algumas vezes pode ser naturalizada. É comum que as vítimas sejam silenciadas pelo medo, e as que conseguem falar, geralmente falam com os familiares e não com o professor. Alguns alunos destacaram que os professores não solucionam essas demandas, isso significa para os autores, que os professores estão atarefados e preocupados em cumprir o currículo e menos atentos às relações pessoais que ocorrem em sala de aula. A forma com que o professor se relaciona com estudantes pode implicar no aumento ou diminuição dos casos de agressão. Dessa forma, foi levantada a necessidade de os docentes estarem preparados para combater, prevenir e mediar os conflitos.

- **Categoria afetividade**

As pesquisadoras **Martinelli e Schiavoni (2009)** no trabalho “Percepção do aluno sobre sua interação com o professor e status sociométrico” identificaram, por meio da percepção da própria criança que aprovação ou reprovação por parte do professor, bem como sua aproximação ou distanciamento geram na criança o sentimento de acolhimento ou rejeição na relação professor-aluno. A pesquisa conclui que, a criança que se percebe rejeitada pelo professor teve maior rejeição do grupo de colegas para se relacionar. O estudo aponta ainda que a escola deve considerar a importância das relações sociais no contexto do processo de ensino aprendizagem.

Foram encontradas quatro pesquisas que salientam a importância da afetividade para o processo de ensino aprendizagem realizadas por **Ribeiro (2010)**, **Eckert e Oliveira (2014)**, **Loos- Sant'Ana e Barbosa (2017)** e **Castilho dos Santos (2019)**.

Ribeiro (2010) ao pesquisar sobre “A afetividade na relação educativa”, relata a falta de correlação entre os aspectos cognitivos, emocionais e afetivos na relação pedagógica. A autora notou que poucas obras discutiam a interligação entre afetividade e cognição e apontou para uma busca de equilíbrio entre elas nos currículos de formação de professores. Diante da ausência da dimensão afetiva em documentos oficiais e na formação docente, a autora considera urgente a reflexão sobre o equilíbrio entre o cognitivo e o afetivo. Salientou também que outras pesquisas a saber, Dias, 2003; Espinosa, 2002; Morales, 2001; Chaves e Barbosa (1998); Felden (2008) e Ribeiro (2008), já indicam que a relação professor-aluno amistosa contribui significativamente para o processo de aprendizagem. Além disso, o estudo deixou claro que a relação/interação professor-aluno deve estar imbricada à própria vida dos professores e estudantes, pois são sujeitos históricos, constituídos por emoções, sentimentos e cognição.

Eckert e Oliveira (2014) com o objetivo compreender a relação afetivo-cognitiva entre professor e aluno no processo ensino/aprendizagem, baseados em Freud, Wallon e Piaget revelam que a escola é um espaço essencialmente socializador que contribui para o desenvolvimento dos sujeitos. A relação pedagógica afetividade, por sua vez, é o motor para formação cognitiva, dessa forma, o papel do professor é fundamental para desenvolver uma relação afetiva que facilitará o processo e aprendizagem. Os autores destacaram, que cabe aos professores buscarem compreensão sobre as fases de desenvolvimentos dos seus estudantes, para dessa forma, mediar o conhecimento levando em consideração os aspectos do sujeito integral e suas necessidades.

Loos- Sant'Ana e Barbosa (2017) se propõem a refletir acerca das representações de crianças sobre a relação afetiva firmada com seus professores, buscaram também entender a influência dessa relação no processo de ensino aprendizagem. Partindo do pressuposto de que as crianças criam representações das relações afetivas estabelecidas com seus professores, as autoras se fundamentam nas teorias psicogenéticas de Henri Wallon (1879-1962), Lev Vigotski (1896-1934) e Jean Piaget (1896-1980) para reconhecer o importante papel da afetividade no processo de ensino aprendizagem. É sugerido a superação da dicotomia afeto/ cognição, para assim passar a compreender e valorizar do sujeito integral (cognição, afeto, emoções). As categorias levantadas pelas autoras: (1) atenção, conversa e ajuda; (2) afeto, carinho e estima; (3) momentos divertidos e de proximidade; (4) desejo de aprender; (5) desejo de ensinar,

revelaram que uma relação professor-aluno afetiva, qualifica e intensifica a interação e o desenvolvimento da aprendizagem.

A pesquisa de **Castilho dos Santos (2019)** apresenta a interferência da afetividade na relação professor-aluno e o desencadeamento dessa relação ao ensino aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental. Os resultados demonstraram que quanto mais positiva é a relação entre professor-aluno, mais a aprendizagem é favorecida, aumentando a facilidade do processo de ensino aprendizagem e sua qualidade. A autora apontou o papel fundamental do professor como facilitador para o desenvolvimento integral dos alunos. Percebeu-se que os alunos dos anos iniciais necessitam da relação afetiva com seus professores, pois é na escola que eles têm o primeiro contato afetivo fora da família. Dessa forma, o tema afetividade na relação professor-aluno deve ser abordado e considerado com maior frequência nos anos iniciais, por ser indissociável à constituição do ser humano. Por meio da relação professor-aluno afetiva a aula se torna mais prazerosa e estimula a confiança dos estudantes.

Em revisão bibliográfica sobre o afeto na relação professor-aluno **Jesus, Ristum e Nery (2018)** identificaram como predominante a metodologia qualitativa e as abordagens teóricas de Vigostky e Wallon. Segundo os autores ficou também evidenciado mais pesquisas no ensino fundamental. As pesquisas reforçam como os afetos positivos contribuem para o trabalho pedagógico, desempenho do professor e para a melhora na aprendizagem, sendo um importante aspecto para a constituição subjetiva dos alunos. Foram levantadas seis categorias i) manifestação do afeto positivo; ii) os afetos dos alunos na relação com os professores; iii) os afetos dos professores na relação com os alunos; iv) o afeto positivo no processo ensino-aprendizagem; v) o afeto positivo na prática do professor; vi) a implicação do afeto positivo na socialização e na formação subjetiva do aluno. Os autores perceberam ausência de pesquisas que expliquem como o afeto se manifesta na relação professor-aluno e muitas pesquisas que destacaram a importância dos aspectos afetivos à aprendizagem. Para os autores seria interessante novas pesquisas que apontem como a relação professor-aluno constitui a identidade do aluno.

- **Categoria ensino e aprendizagem**

As autoras Wagner e Trugill (2011) apresentam a pesquisa “A relação professor-aluno na construção do conhecimento” fundamentadas principalmente nos pressupostos de Henry Wallon e Vigotski. A pesquisa apontou, que os professores variam nos modos de se relacionarem com os estudantes e nem sempre essa relação se dá por meio do afeto. No entanto, as autoras apontam que a relação professor-aluno dialógica é imprescindível à aprendizagem.

Para isso o professor deve estimular o diálogo e a troca de experiências, gerando um clima harmônico na relação professor-aluno, que reverbera na aprendizagem.

Santos e Muller (2014) ao observar a influência da relação professor-aluno, partiram do pressuposto de que a relação professor-aluno pode favorecer a interação entre aluno e professor e conseqüentemente a aprendizagem. Para os autores a relação professor-aluno pode ser um elemento central para o sucesso ou fracasso escolar. Baseados nas fundamentações teóricas de Paulo Freire, destacaram a importância de haver inovação e transformação na relação pedagógica, tornando-a mais dialógica e crítica. Segundo os autores, a escolha de conteúdos científicos capazes de produzir o diálogo, facilitam a relação professor-aluno. Além disso, a relação professor-aluno tem a função de mediar a formação de sujeitos críticos e emancipados com vistas a transformação da realidade.

- **Categoria profissionalidade**

Elegemos a pesquisa Cruz e Neto (2012) por trazer elementos sobre a constituição da profissionalidade docente nos anos iniciais. Os autores partem da premissa que a profissionalidade docente é desenvolvida na relação entre os sujeitos, em um contexto social que influencia os modos de atuação docente. Os autores destacam a especificidade de que no Brasil os anos iniciais o professor ser polivalente (professor ministra todas as disciplinas do currículo dos anos iniciais do ensino fundamental), o que tem gerado um movimento conflituoso ora por uma especialização de conteúdo curricular, ora pela formação didático-pedagógica. A pesquisa compara a realidade brasileira às realidades da França e de Portugal. Uma das semelhanças apontadas, é que, a polivalência nos três países, se baseia na relação professor-aluno, ou seja, justifica-se a polivalência pela proximidade da interação entre professor e aluno o que favorece a percepção do aluno em suas especificidades, podendo contribuir para formação integral do estudante.

1.3 Produção de Teses e Dissertações Encontradas no IBICT

A pesquisa a seguir foi realizada no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT, no período de dezembro/2019 a fevereiro/2020. Foi um período extenso de pesquisa e análise das teses e dissertações devido ao grande número de trabalhos, que de forma geral abordam a temática relação professor-aluno. No total foram encontrados no período de 2009 a 2019 conforme quadro a seguir:

Quadro 9: Teses e dissertações encontradas no período 2009-2019 (IBICT)

ANO	TIPO	TÍTULO/AUTOR
2009	Dissertação UNICAMP	A angústia do professor diante do aluno: um estudo com professoras das primeiras series do Ensino Fundamental. Daniela Kitawa Oyama
2009	Dissertação UNESP	A relação professor-aluno: uma história de amizade. Daniele Salvalagio Abraham
2012	Tese UFPE	A construção da profissionalidade polivalente na docência nos anos iniciais do ensino fundamental: sentidos atribuídos às práticas por professoras da rede municipal de ensino do Recife. Shirleide Pereira da Silva Cruz
2012	Dissertação UFSM	A linguagem como forma de violência na relação professor-aluno em sala de aula. Juliana Mezomo Cantarelli
2012	Dissertação U Tuiuti	A indisciplina na relação professor-aluno: uma análise com base na teoria dos tipos psicológicos de Jung. Adriana Martins Ferreira
2013	Dissertação USP	Aluno "difícil": por quê? Para quem?: um olhar para a educação escolar contemporânea a partir da relação professor-aluno. Diana Ribeiro Tatit
2013	Dissertação UFC	A interação professor-aluno e os saberes da experiência: implicações e perspectivas para a formação contínua docente. Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro
2014	Dissertação UFPE	O (des)conhecimento sobre a influência das emoções na relação professor-aluno. Mariana Marques Arantes
2014	Dissertação UNB	A intersubjetividade na relação professor-aluno: questões para o trabalho pedagógico. Silvia Souza De Miranda Rodrigues
2017	Dissertação UNB	A sala de aula como espaço relacional: o olhar do professor para as singularidades dos alunos. Luana Vaz

2018	Dissertação UNESP	A violência no contexto escolar: representações de alunos do ensino fundamental. Tatiana Aparecida Barbosa
------	----------------------	--

A seguir apresentamos as categorias encontradas a partir da leitura dos trabalhos encontrados no banco de produções de teses e dissertações do IBICT no período de 2009 a 2019.

Quadro 10: Relação categorias e autores Teses e dissertações 2009 a 2019

CATEGORIAS	AUTORES	Abordagem teórica
Profissionalidade Aspectos da profissão	Oyama (2009)	Psicanálise Freud
	Cruz (2012)	Crítico-dialética
	Castro (2013)	Crítico-dialética
	Rodrigues (2014)	Complexidade de Edgar Morin e Vigotski
Afetividade	Abrahim(2009)	Visão histórico-filosófica
	Arantes (2014)	Fenomenológica
	Vaz (2017)	Cultural-histórica
Relação professor-aluno Violência/conflitos	Cantarelle (2012)	Não específico
	Ferreira (2012)	Tipos Psicológicos
	Tatit (2013)	Várias (histórico-cultural, psicologia. Etc)
	Barbosa (2018)	Crítica

Elaboração: Autor.

• Categoria Profissionalidade

Relacionando sentimentos à relação professor-aluno, Oyama (2009) se apoia na psicanálise e ao conceito de angústia de Freud. Discute o que é “ser professor” para seis educadoras dos anos iniciais do ensino fundamental. A autora descreve que alguns professores demonstram estar alheios ao sentimento de angústia, outros se afastam da escola, outros negam os sentimentos despertado pelos alunos. A autora destaca que o objetivo do trabalho não é discutir os amplos conceitos de “mal-estar docente” e de “Síndrome de Burnout”, mas realizar uma análise psicanalítica (subjativa) do fenômeno angústia do professor diante do seu aluno. A conclusão do trabalho é que a angústia é dependente da relação que o professor estabelece com

a profissão, com o aluno e consigo mesmo. Algumas características do processo de angústia que aparecem na pesquisa são consequências da atual sociedade, como a reconfiguração da família moderna, os índices de violência dentro e fora da escola, a perda de autoridade do professor. Cada professor demonstra o sentimento de angústia em relação ao aluno de maneira subjetiva, no entanto existem mecanismos sociais, que, objetivamente conduzem o professor a perda de autoridade, como, a falta de autonomia didática, a precarização das condições de trabalho, formação profissional sucateada, dentre outros. Destaca ainda, que o professor não deve estar só em suas angústias, mas deve-se ter uma rede de apoio na escola para lidar com esse sentimento.

Cruz (2012), aponta em sua pesquisa três elementos estruturantes da profissionalidade de professores dos anos iniciais: a relação escola e sociedade, a organização do trabalho pedagógico e a relação professor aluno. Dentre os três elementos estruturantes, a relação professor-aluno foi definida como fio condutor entre os demais elementos, pois a relação professor-aluno marca a construção da profissionalidade docente e é tida como um núcleo no ato educativo nos anos iniciais do ensino fundamental. Ao caracterizar mais amplamente os elementos estruturantes, identificou ainda, que é estabelecida uma relação ora próxima, ora distanciada entre os conhecimentos de conteúdo das disciplinas e os conhecimentos didáticos pedagógicos. Ficou evidenciado na pesquisa, que a profissionalidade docente é marcada por ambivalências na construção da profissionalidade docente *restrita* ou *extensa*. A profissionalidade docente *restrita* é determinada pela relação professor aluno. Já, a profissionalidade docente *extensa*, parte de uma reflexão mais ampla sobre as características do trabalho pedagógico, podendo gerar mudanças no modo como a polivalência acontece, sem se deter apenas a relação entre professor-aluno, mas se atendo a uma visão mais ampla das finalidades e objetivos para os anos iniciais do EF. A segunda ambiguidade encontrada na tese é a polivalência *plena* e *reduzida*. O termo “polivalência *plena*” refere-se ao trabalho pedagógico que envolve todas as disciplinas e a relação professor aluno, em uma formação integral de ser humano. Já a polivalência *reduzida*, dá ênfase às disciplinas língua portuguesa e matemática reduzindo a importância das demais disciplinas para a formação do aluno. Outra ambiguidade encontrada foi a *valorização* e *desvalorização* do professor. *Valorização* no sentido de as professoras compreenderem a importância da educação e do seu papel para formação do aluno e *desvalorização* devido ao baixo *status* social da profissão. A autora reforça a importância de um projeto global de formação inicial e continuada, com vista ao fortalecimento da profissionalidade docente. Por fim, é no processo dinâmico entre a regulação social e as características subjetivas do professor que é instituída a profissionalidade docente.

Castro (2013) buscou analisar que saberes da experiência, explicitados na interação professor-aluno, possibilitam a formação contínua docente nos anos iniciais do ensino fundamental, o autor identificou dois contextos de aquisição de conhecimentos pelos docentes. O primeiro é o contexto formal, de aquisição de conhecimentos acadêmicos e o segundo refere-se aos conhecimentos adquiridos na prática pedagógica. Apesar de considerar a formação acadêmica fundamental para o exercício da profissão, foi observado pelos professores da pesquisa que alguns aspectos do trabalho docente não são contemplados nas formações acadêmicas como: a relação teoria e prática e como enfrentar os conflitos diários da profissão. Identificou-se que na prática pedagógica os professores adquirem algumas habilidades e conhecimentos necessários a realização do trabalho docente. Ficou evidenciado na pesquisa, que a relação professor-aluno possibilitou ao professor a aquisição de conhecimentos específicos promovendo a formação contínua, que não havia sido experienciado na formação acadêmica. Os professores participantes da pesquisa puderam relatar que o contato com o aluno ainda na graduação é de fundamental importância para a trabalho pedagógico e que os cursos de formação inicial deveriam promover mais espaços de interação entre professor e aluno. Além disso, identificou-se a demanda de que o ensino seja desenvolvido em unidade teoria e prática, para que de fato se torne uma práxis pedagógica. Castro (2013) destaca que a formação de professores tem caráter central para o desenvolvimento do trabalho docente e que deveriam haver mais políticas públicas voltadas a atender a essa demanda. O autor reforça a importância da relação professor-aluno como um elemento fundamental para a aprendizagem e formação contínua do professor. Diante disso, o professor desenvolve sua docência e aprende a ensinar por meio da interação e do desenvolvimento da prática pedagógica com o relacionamento professor-aluno, constituindo tanto a identidade do aluno e também a do professor. A pesquisa deixa claro que a relação professor-aluno é palco de contradições e conflitos, desenhando múltiplas singularidades e subjetividades dos sujeitos envolvidos na relação pedagógica, mas é responsável pela constituição dos saberes profissionais docente.

Rodrigues (2014) estudou a intersubjetividade na relação professor-aluno e pôde verificar que a relação professor-aluno é contraditória e em alguns momentos é marcada por aspectos disciplinares e de controle na relação pedagógica. Ficou evidenciado na fala das professoras a questão do ensinar e aprender, ouvir, mas, sobretudo, de controlar. Ainda falta clareza do papel das relações intersubjetivas na prática pedagógica e a relação professor-aluno foi ligada a questão da disciplina ou de amizade. A autora esclarece a importância de interligar as dimensões subjetivas e objetivas, razão e emoção, percebendo o sujeito como um todo e não um ser fragmentado.

- **Categoria Afetividade**

Abraham (2009) ao buscar compreender o histórico da relação professor-aluno se aproximou da indisciplina, como um dos fatores que mais dificulta o trabalho pedagógico. Para compreender melhor a relação professor-aluno, a autora analisa o conceito de amizade como uma possível solução para as relações negativas entre professor e aluno. Em alguns momentos do texto a autora responsabiliza os professores a encontrarem uma saída para os conflitos existentes na relação pedagógica. É descrito o professor autoritário e o afetuoso que utiliza a amizade como forma de estabelecer uma relação positiva. Ela conclui com a importância de considerar valores éticos e morais em sala de aula e que a falta desses fragilizam a relação professor-aluno, mas o equilíbrio de valores e bom relacionamento contribui para o processo de ensino e aprendizagem.

Arantes (2014) parte da visão de homem integral para investigar como anda as pesquisas sobre as emoções na academia brasileira e qual a representatividade da afetividade no relacionamento pedagógico. Os resultados da pesquisa apontam para a existências de poucos trabalhos nessa temática, mas o Brasil já pesquisa as emoções em época semelhante aos Estados Unidos. Ficou evidenciado o aumento da relevância das emoções e o surgimento de cursos sobre educação emocional, que pode reverberar nas relações escolares. No movimento de encontrar Unidades de Significados, Arantes (2014) agrupou as 160 unidades encontradas em cinco categorias são elas: Multiplicidade Conceitual, Vários Olhares e Vários Caminhos, Relacionamentos, O Papel da Escola e do Professor e Integralidade. Na categoria Multiplicidade Conceitual ficou destacada a falta de conceito claro e o não posicionamento dos autores sobre a que tipo de visão sobre a emoção, se cognitiva, biológica, híbrida ou integral. Outro dado relevante é que a temática emoção só foi inserida no contexto educacional, em 2014 por Cardoso o que trouxe mais visibilidade a temática. Dessa forma, o conhecimento das emoções melhora as relações escolares e ficou claro, que as relações que não são envolvidas emocionalmente tendem a ser insatisfatória. A escola precisada de uma nova didática onde a dimensão emocional seja valorizada e o estudante seja encarado como ser integral.

A pesquisa realizada por Vaz (2017) apontou que a maneira de a professora participante se relacionar com seus alunos são motivadas por suas ideologias, concepção de mundo e subjetividade. A abertura ao diálogo e o envolvimento emocional também foram identificados como aspectos que influenciam a relação pedagógica. A pesquisadora percebeu, que a relação dialógica é a base para o desenvolvimento para o trabalho docente e para o desenvolvimento de alunos e professora. Apontou ainda que a relação professor-aluno é complexa e

multideterminada e é marcada pela subjetividade dos sujeitos envolvidos, além disso o professor tem o papel central no desenvolvimento dessa relação. A autora encontrou alguns princípios da relação professor-aluno: clima da sala de aula; concepção da professora sobre o processo de aprendizagem; encantamento com a infância; alunos como sujeitos protagonistas de seus processos de aprendizagem e desenvolvimento; individualização da relação/olhar para o sujeito; importância da imaginação e emoção no desenvolvimento infantil; envolvimento emocional como base das relações; comunicação com os pais. Esses princípios ajudam na compreensão da relação pedagógica, reforça a importância dessa relação para a aprendizagem e abre caminho para se fortalecer a formação docente.

- **Relação professor-aluno- conflitos/violência**

Ao analisar a linguagem como forma de violência na relação professor-aluno **Cantareli (2012)** concluiu que a forma como a linguagem é expressa pode ser caracterizada como uma forma de violência, mesmo que o professor não tenha essa consciência, e os alunos também identificam determinadas formas de linguagem como violência, no entanto, os professores têm dificuldade em perceber a violência na linguagem utilizada em sala de aula, pois acreditam que a linguagem deve ser utilizada para estabelecer limites sendo necessária e naturalmente alterada se necessário.

Ferreira (2012) analisa a indisciplina na relação professor-aluno sob a luz da teoria psicológica de Carl Gustav Jung, em três perspectivas, a indisciplina na relação professor-aluno e I) a função sentimento, II) Tipos psicológico e a projeção e III) atitudes de extroversão e introversão. A autora conclui que o papel do professor e sua personalidade deve ser considerado ao se tratar da indisciplina, sugeriu aos docentes um autoconhecimento e a não culpabilização do aluno e da família. Salientou ainda o estudo dos Tipos psicológicos nos cursos de formação docente para capacitar os professores a lidarem com a indisciplina.

Tatit (2013) ao analisar porque alguns alunos são considerados “difíceis” e identificar como se dá o relacionamento entre professor-aluno levantou a premissa para discussão de que a centralidade do problema está na relação professor-aluno que é produto de conflitos entre as expectativas das instituições de ensino reverberadas nos professores, e a diversidade e subjetividade dos alunos, conduzindo o professor a um trabalho emocionalmente cansativo e exigente. A autora traz o pressuposto Vigotskiano “todo conhecimento deve ser antecedido de uma sensação de sede” para defender o entendimento que o professor deve ensinar aquilo que o aluno deseja aprender e considerar a subjetividade de cada estudante. O papel da escola também é fundamental na aceitação da diversidade dos alunos e no apoio aos professores.

Barbosa (2018) investigou qual a interpretação dos alunos do 4º e 5º ano do ensino fundamental sobre violência psicológica na escola. Ficou evidenciado que a violência psicológica é pouco identificada pelos alunos, por não ter ações físicas e visíveis. Os estudantes conseguem identificar agressão verbal, física, no entanto, pouco nomeiam a violência psicológica. A autora sugere uma formação docente que contemple a realidade escolar no contexto da violência psicológica, e que ressignifique o papel docente, de modo, que reconheça a sua função social. O professor crítico poderá despertar nos alunos novas representações sobre relações de poder e assim formar alunos críticos e conscientes, que percebem as diversas formas de violência nos espaços sociais e dessa forma a violência poderá ser atacada. Também destacou a importância de novas pesquisas sobre profissionais da educação que naturalizam a violência psicológica na relação professor-aluno.

1.4 Análise Geral

Ao analisar as produções dos eventos Anped e Endipe, nos períodos de 2009 a 2019, consideramos ínfimo o número de produções no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental, nas temáticas profissionalidade docente com o total de 8 trabalhos e relação professor-aluno com menos, com o total de 4 trabalhos. Nessa perspectiva, avaliamos que esse é um elemento contraditório da prática e a realidade educacional brasileira, pois vivemos um período em que as relações entre professor-aluno têm reverberado notícias na mídia e uma suposta preocupação com a temática em outras instâncias. No que diz respeito a profissionalidade, os trabalhos avançam na percepção do trabalho, função e identidade docente, no entanto, nos eventos acadêmicos citados, vemos um número insuficiente de pesquisas no sentido de esclarecer e desvelar a temática da relação professor-aluno nesse contexto. Além disso, poucos trabalhos abordam a temática sob a perspectiva dialética, reconhecendo as contradições e as multideterminações do objeto. Muitos dicotomizam os aspectos objetivos e subjetivos do ser social, ignorando a ontologia do ser e principalmente o trabalho como categoria ontológica de constituição humana.

Dos trabalhos encontrados, percebemos que, com relação a profissionalidade docente o que mais tem ocupado os estudiosos é a autonomia docente (BOLSON, 2012; SIVA REIS e CAMPOS, 2017; ACIOLE, SANTOS e LEMOS, 2018). Os trabalhos apontam para o desempoderamento e a perda da autonomia docente, que é uma das marcas da visão neoliberal e pragmatista disseminada nas políticas públicas educacionais. Também são apontados nos trabalhos a importância da formação de professores para constituição da profissionalidade

docente (MURY, 2011; FALSARELLA, 2016), revelando a precarização dos cursos de formação e a redução da didática dentre outros campos. Os trabalhos também identificaram, que a falta de formação acadêmica adequada reverbera no modo individualizado, pouco coletivo e colaborativo com que o trabalho docente tem acontecido (BOLSON, 2012; ANA L. ANTUNES, 2016).

Boa parte dos trabalhos abordaram a importância do diálogo (CARDIERE, 2015; SILVA, REIS e CAMPOS, 2017) levando em consideração as ideias de Paulo Freire, o que aponta a importância do autor para a academia brasileira. A afetividade foi apontada como fundamental à relação professor-aluno, além do fato de o aluno ser considerado como sujeito integral – cognição e emoção. Esses aspectos ressignificam e apontam novos sentidos para a relação professor-aluno, uma vez que amplia a forma de olhar para o aluno e para o professor. Apesar de indicar a afetividade e a visão integral dos alunos em vários trabalhos, apenas um deles trata da profissionalidade e do ofício de ser aluno. A única pesquisa, das autoras Ferri e Ceregatto (2012) faz uma triangulação docente (ser professor, profissão, profissionalidade) e uma triangulação da vida do aluno (ser aluno, ofício, identidade). Diante disso, percebemos a ausência de trabalhos que considerem de fato o aluno como protagonista do processo educacional e este como sujeito constituinte e constituidor do trabalho do professor.

Em relação aos artigos e periódicos encontrados na Capes, percebemos uma quantidade significativa de trabalhos da psicologia e de pesquisas que utilizam a metodologia quantitativa, em específico a ERPA (Escala de Relação professor-aluno) instrumento utilizado para quantificar. Foi possível visualizar a predominância de pesquisas no sentido de desvelar aspectos da relação professor-aluno, aspectos da afetividade, muitos trabalhos voltados ao ensino aprendizagem e um voltado a profissionalidade docente. As abordagens mais utilizadas foram a de Vigotsky e Wallon, supondo um olhar mais psicológico dos temas.

Ao realizar a leitura das teses e dissertações alguns aspectos foram destacados e evidenciados, novamente a frequência da teoria Freiriana e sua abordagem a respeito do diálogo. Nesses casos a relação professor-aluno ganha uma nova forma de ser compreendida e passa a ser considerada como relação dialógica. Além disso, muitos trabalhos dimensionaram a importância da afetividade na relação professor-aluno e também trataram a relevância de ver o aluno integral – razão e emoção, pensar e sentir.

Acreditávamos que a maior parte das pesquisas sobre relação professor-aluno teria como objetivo desvelar a sua importância para o ensino e aprendizagem, no entanto, apesar de a maior parte das pesquisas citarem a importância da relação professor-aluno para o processo de

aprendizagem, não encontramos teses e dissertações com o objetivo geral delimitado nesse aspecto, nos anos iniciais do ensino fundamental.

Foi interessante observar que nos últimos dez anos encontramos mais pesquisas voltadas à relação professor-aluno e aspectos da profissão docente ou profissionalidade dentro do contexto dos conflitos/violência. Isso nos parece uma tentativa de dar uma resposta à questão social e real posta pelos conflitos existentes nas escolas e na educação brasileira.

Boa parte das pesquisas mostrou a relação professor-aluno envolvida em um contexto multideterminado, onde, “ser professor” na realidade brasileira é se deparar com a desvalorização, perda de autonomia, precarização da formação de professores, fragmentação do processo de trabalho, visão neoliberal competitiva e individualista. Porém, mesmo compreendendo que o contexto real reverbera na relação professor-aluno, na escola e na educação, apenas três trabalhos utilizaram a metodologia crítico-dialético para interpretar essa realidade, o que demonstra que apesar de conhecer o contexto de precarização da categoria docente, poucos interpretam como ação do capital sobre a realidade. Ocorre, então, uma naturalização dos processos e no máximo a culpabilização/ responsabilização dos cursos de formação docente que poderiam fornecer mais elementos à prática pedagógica.

Diante desse cenário de estudos percebemos uma lacuna de trabalhos voltados aos anos iniciais que contemplem a relação professor-aluno como uma categoria fundante à constituição da profissionalidade docente de professores do 4º e 5º ano. Vimos em muitos trabalhos a relação professor-aluno ser apresentada de forma genérica, sem interligação com a constituição da profissionalidade docente. Isso reforça a relevância dessa pesquisa, pois será a primeira a aprofundar a discussão sobre a relação professor-aluno inserida no campo da profissionalidade docente, considerando o trabalho humano como fonte de humanização e alienação. Além disso, o recorte ao qual pretendemos pesquisar que é o 4º e 5º anos dos anos iniciais apresentam uma carência de trabalhos, por ser uma etapa intermediária, não se vê discussões sobre essa realidade. Geralmente encontramos pesquisas voltadas aos primeiros anos do ensino fundamental onde é iniciado o processo de alfabetização e algumas poucas pesquisas direcionadas aos anos finais, ficando os 4º e 5º anos com um número irrisório de pesquisas. Mediante essa realidade, consideramos que esse projeto de pesquisa avançará em vários sentidos ao buscar compreender como se configura a relação professor-aluno na construção da profissionalidade docente nos 4º e 5º anos do ensino fundamental na rede pública de ensino do Distrito Federal. Tendo em vista, que no DF existem aproximadamente 2.708 professores

atuando nos 4º e 5º anos e 60.606⁴ alunos nessa faixa etária, demonstrando ser uma quantidade significativa de sujeitos envolvidos nesse contexto. Entendemos que esse público precisa de elementos que os auxiliem no ato educativo.

⁴ Censo Escolar da Secretaria de Educação do Distrito Federal realizado em 2019, disponível em <http://www.se.df.gov.br/censo-escolar-2019/>

2. PERSPECTIVA TEÓRICO METODOLÓGICA

Neste capítulo discutiremos o método e a metodologia que conduziram este estudo, deixando claro os instrumentos e abordagens que foram utilizados para desvelar o problema proposto por essa pesquisa e compreender “como se configura a relação professor-aluno na construção da profissionalidade docente no 4º e 5º anos do ensino fundamental”. Para facilitar a compreensão, o capítulo será dividido em três partes. A primeira tem o objetivo de explorar as categorias do método marxiano e a proposta de análise de dados, que são fundantes nessa pesquisa, a segunda parte é a apresentação dos instrumentos utilizados no trabalho e na última parte apresentaremos o contexto de pesquisa – a rede pública de ensino do DF.

2.1 O método dialético

Para compreender a relação professor-aluno essa pesquisa está alicerçada em categorias fundantes do método em Marx a saber: totalidade, historicidade, contradição e mediação. Assumimos o materialismo histórico-dialético, por acreditar em sua capacidade “de aprofundar a análise da realidade do fenômeno social, com todas as suas contradições, dinamismo e relações” (TRIVIÑOS, 1987, p.151). Isso significa que o método dialético nos permite considerar mais do que a aparência, mas chegar à essência das relações, o que envolve não só uma forma crítica de olhar o mundo, as relações de classe, mas apreender em todo o percurso de pesquisa as dimensões filosóficas, material/concreta e política que envolvem o objeto de estudo (CURADO SILVA, 2018, p.16).

Apoiada na teoria crítico-dialética, a educação se efetiva, em uma “unidade dialética com a totalidade, como um processo que conjuga as aspirações e necessidades do homem no contexto objetivo de sua situação histórico-social” (CURY, 2000 p. 13). Sendo assim, pretende-se superar criticamente as teorias da reprodução do fenômeno educativo, na perspectiva da sua relação social contraditória, levando em consideração que a educação não é simples representação das relações de classe, mas que as relações de classe estão contidas na educação. O método crítico-dialético busca abranger a totalidade real e complexa que envolve a produção de conhecimento e também os sentidos e os significados que envolvem o contexto social e suas representações. Se a realidade do fenômeno educativo analisado a saber – a relação professor-aluno e a profissionalidade docente- é um movimento dialético e dinâmico, buscamos representar esse movimento de forma dinâmica e real.

As categorias ora analisadas na relação professor-aluno/profissionalidade docente não são neutras, mas comprometidas com uma visão de mundo, buscando não negar as contradições existentes nem falsear o real. É importante perceber que, como atividade humana e social, a pesquisa carrega, necessariamente uma “carga de valores, preferências interesses e princípios que orientam o pesquisador” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.03). Dessa forma, elegemos o pressuposto epistemológico da Filosofia da Práxis, com a pretensão de compreender a configuração da relação professor-aluno e profissionalidade docente em uma perspectiva crítico- dialética. A perspectiva da práxis, nos permitirá não apenas constatar e compreender a realidade, mas de forma dialética, formular uma síntese que possa contribuir com a transformação da realidade. Para Kosik (1969, p.20), a dialética “é o pensamento crítico que se propõe a compreender a ‘coisa em si’ e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade”.

Considerar, pois, a educação como um fenômeno isolado da realidade, das relações sociais é desconsiderar seus múltiplos sentidos e significados. Nossa compreensão de totalidade não é apenas uma compreensão particular do real, mas um olhar capaz de interligar dialeticamente um fenômeno particular com outros fenômenos, tornando uma síntese explicativa cada vez mais ampla (CURY, 2000, p.27). Entendemos, que, não existe totalidade acabada, por isso essa pesquisa não tem a pretensão de esgotar os estudos sobre a relação professor-aluno e a profissionalidade docente. A totalidade social a que queremos encontrar não é um padrão ou arquétipo esclarecedor da constituição da relação professor-aluno e da profissionalidade docente, mas totalidade no sentido dinâmico, cujos critérios são históricos dentro de um determinado cenário envolvendo o material, social, relacional, moral, afetivo ou cognitivo mediante a constituição do fenômeno educativo.

A educação é um fenômeno histórico-social, por isso não se furta de perceber o tempo, o espaço e o movimento real. Gamboa (2006) destaca, que a categoria historicidade considera esses elementos, sendo fundamental para a explicação e compreensão do real (temporalidade) ou como um atributo essencial da realidade que se transforma permanentemente (a historicidade). A investigação científica que privilegia a historicidade traz consigo uma proposta de crítica epistemológica e ideológica, pois amplia o campo de análise não se detendo a aparência do objeto de estudo. O processo de pesquisa supõe pressupostos epistemológicos e gnosiológicos, dessa maneira, representamos uma forma do real ao utilizar a categoria historicidade. A recuperação da inter-relação entre os pressupostos epistemológicos e gnosiológicos com as concepções do real (categorias ontológicas) ajudam a transparecer as implicações filosóficas e ideológicas de um determinado modelo de investigação. Na dialética,

o movimento histórico não é supérfluo, mas um instrumento científico capaz de elucidar e compreender a produção humana em uma dada realidade viva e histórica.

Desta feita, o modo de condução da pesquisa educacional, não deve observar apenas o contexto interno e imediato do fenômeno, isso reduz a abrangência das análises e limita a compreensão do acontecimento, pois, segundo Kosik (1969), a totalidade sem contradição é vazia e inerte, as condições fora da totalidade são formais e arbitrarias. Isto posto, a categoria contradição é essencial ao método dialético uma vez que possibilita o reconhecimento das incoerências, sem dá-las por superadas, mas colocando uma lente que viabiliza não apenas o óbvio, mas a antítese do todo. Para Cury (2000) a “categoria da contradição, ao pretender expressar o real contraditório como ele é, deve buscar nas relações sociais a matéria dessa expressão, e como essas relações articulam o discurso pedagógico com a totalidade” (p.16). Compreender a educação como um fenômeno contraditório é ir além dos discursos pedagógicos que ignoram a realidade posta e encontrar o contraditório nas relações educativas. Não se trata apenas de interpretar o mundo real, mas compreender que de fato o real é um movimento contraditório, tudo está relacionado à dinâmica da contradição. A educação e a pesquisa educacional estão nesse movimento, onde o pesquisador se coloca como sujeito da realidade, compreendendo não apenas o lócus de pesquisa, mas elevando sua consciência crítica a compreensão do todo, do trabalho humano, das relações sociais estabelecidas e da função social da escola. Isso quer dizer que a educação não é isolada dos fenômenos sociais, econômicos, políticos, mas um todo dialético interligado no devir do real.

As categorias mediação, totalidade e contradição são inerentes ao método materialista e inerentes à realidade. A mediação, porque as coisas não estão estanques, separadas e fragmentadas na realidade, elas fazem parte de uma totalidade social. Mas essa totalidade só pode ser construída a partir das mediações que se fazem entre diferentes instâncias da vida social. No caso da vida do professor a mediação conecta-se à realidade, considerando o todo. E compreendendo que todas essas relações estão em uma base contraditória e dialética. Ou seja, nada é o que é. Pode ser isso, mas também pode ser aquilo. É a negação da aparência para se descobrir a essência. É nesse movimento que realizamos a pesquisa e análise dos dados.

Para a análise de dados elegemos a proposta metodológica dos Núcleos de Significação (AGUIAR; OZELLA, 2006, 2013), com a intenção de alcançar a coerência necessária entre a perspectiva teórico metodológica e os procedimentos de interpretação dos dados. É uma proposta que visa fomentar a apreensão dos sentidos e significados fundamentados pelo docente em relação a sua realidade objetiva/subjetiva. Ancorado à abordagem teórico-metodológica do Materialismo Histórico-Dialético, a fundamentação dos autores é que as dimensões

determinantes das formas de significação não estão ao alcance imediato do pesquisador, pois o real não se resume a sua aparência. Dessa forma, a proposta de análise dos Núcleos de Significação objetiva compreender além da aparência, por meio da investigação da realidade historicamente constituída na sociedade. Para Aguiar (2013)

Na discussão sobre os núcleos de significação, a palavra com significado é o mais importante material de análise e interpretação utilizado pelo pesquisador para apreender as significações constituídas pelo sujeito frente à realidade. De certo modo porque a palavra não se revela por si só. Como síntese do pensamento e da fala, a palavra é um sistema complexo constituído de função tanto semântica quanto psicológica. Para compreendê-la, temos que nos apropriar não apenas da palavra em si, mas das condições materiais (objetivas e subjetivas) em que ela é produzida, mesmo que isso se faça no nível mais elementar. Por isso, ela é o elemento mais importante para se tomar como ponto de partida na análise das significações da realidade (p 310).

Nesse sentido, o pesquisador precisa ir além do significado das palavras para a perspectiva dos sentidos atribuídos a ela. Aguiar e Ozella (2013, p. 304) apontam que “os significados constituem o ponto de partida”, porém, como a construção dos significados são históricos e socialmente determinados, eles são mais do que aparentam. Sendo assim, a análise não pode se reduzir aos aspectos linguísticos da palavra. A análise a partir dos Núcleos de Significação se propõem a ir além da mera definição das palavras, mas objetiva a apreensão e a explicação, por meio das mediações que nelas se constituem com os sentidos.

A proposta de análise dos Núcleos de Significação apresenta três etapas fundamentais: i) levantamento de pré-indicadores; ii) sistematização de indicadores; e iii) sistematização dos núcleos de significação. A primeira etapa de levantamento de pré-indicadores, segundo Aguiar e Ozella (2013, p. 309), diz respeito a “trechos de fala compostos por palavras articuladas que compõem um significado”. Dessa forma, essa etapa não se constitui de palavras isoladas ou vazias, mas de palavras que expressem a materialidade histórica do sujeito e as dimensões humana e intelectual do contexto em que vive. A segunda etapa é o processo de conexão dos pré-indicadores, apoiado nos critérios de “similaridade”, “complementaridade” e/ou contraposição (AGUIAR; OZELLA, 2006, 2013), esse movimento terá como resultado a sistematização dos *indicadores*. A terceira e última etapa, é a organização dos núcleos de significação, como decorrência da articulação entre os indicadores e a realidade estudada. Por ser a síntese real do movimento de análise desde o levantamento dos pré-indicadores, esta é a que mais se distancia do empírico e se aproxima da realidade concreta, isto é, dos sentidos que o sujeito constitui para a realidade na qual atua.

Apesar de se apresentar por etapas não entendemos o processo de análise dos Núcleos de Significados como uma sequência linear. Antes, é um desenvolvimento de análise dialética

em que não abriremos mão das categorias já citadas, como a totalidade da compreensão objetiva e subjetiva produzidas pelos sujeitos, as contradições engendradas nas relações entre o todo e as partes, bem como as mediações constituídas pelos sujeitos, não sendo produto estático da realidade, mas sujeitos mediados e mediatizados pelo contexto histórico.

2.2 Abordagem e tipo de pesquisa

Esta pesquisa não se preocupa em quantificar o tema de estudo, mas compreender os aspectos que constituem a relação professor-aluno e a profissionalidade docente. Sabendo que existem várias formas de abordagem da temática, optamos por uma pesquisa dialética que privilegie o trabalho com a vivência, com a experiência, com a cotidianidade e também com a compreensão das estruturas e instituições como resultados da ação humana objetivada. Ou seja, desse ponto de vista, nada é neutro ou desconexo, sendo as relações estabelecidas entre a prática e o real. Dessa forma, a análise cuidadosa da problemática de como se configura a relação professor-aluno e a construção da profissionalidade docente, mereceu um olhar atento e minucioso, que nos permitiu conhecer o objeto em um movimento de aproximação e distanciamento.

Os instrumentos escolhidos para a coleta de dados foram: o questionário de caracterização dos professores (APÊNDICE B), a entrevista semiestruturada (APÊNDICE C), observação de aula (APÊNDICE D) e análise documental (APÊNDICE E). No entanto, devido a pandemia mundial causada pelo Coronavírus (COVID-19)⁵ o Governo do Distrito Federal publicou uma série de Decretos⁶ com medidas restritivas que previam o isolamento social, o fechamento do comércio, escolas e todas as atividades que não forem serviços essenciais à população, desde o dia 11 de março de 2020. Diante dessa situação, as observações de aula

⁵ O SARS-CoV-2 faz parte de uma família de vírus geralmente encontrado em animais. No entanto, esse vírus foi transmitido ao ser humano, inicialmente em Wuhan na China, em dezembro de 2019, tornando-se conhecido popularmente como coronavírus ou COVID-19. A doença pode causar problemas respiratórios, febre, tosse e outros sintomas, podendo levar o paciente a necessitar de respiradores artificiais. Além disso, é uma doença com alto índice de transmissibilidade. Informações disponíveis em <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>, acesso em 12/3/21.

⁶ Pesquisamos os Decretos do Governo de Distrito Federal em relação ao enfrentamento à pandemia da COVID-19 e encontramos no período de 28/02/2020 a 08/03/2021 mais de 60 Decretos, o último Decreto nº 41.882, de 08 de março de 2021, que "Declara estado de calamidade pública, no âmbito da saúde pública do Distrito Federal, em decorrência da pandemia causada pelo Novo Coronavírus SARS-CoV-2 (Classificação e Codificação Brasileira de Desastres - COBRADE 1.5.1.1.0 - Doenças Infecciosas Virais)" (Publicado em 09/03/2021, na EDIÇÃO nº 45) esse Decreto complementa outras medidas de isolamento social devido principalmente aos altos índices de ocupação dos leitos de UTIs da Capital Federal. Disponível em <https://www.tjdft.jus.br/institucional/relacoes-institucionais/legislacao-covid-19-2013-coronavirus/legislacao-distrital-covid-19-coronavirus>, acesso em 12/03/21.

foram inviabilizadas pelo contexto de fechamento das escolas. Fizemos uma readequação do número de escolas e repensamos a forma de realizar e aplicar os instrumentos escolhidos, em relação a isso explicaremos detalhadamente na seção posterior.

Mesmo diante desse cenário de incertezas e de uma situação de calamidade social acreditamos que esses instrumentos foram suficientes para estabelecer uma ligação entre o real e os pressupostos já existentes e capazes de desvelar e responder nossas indagações em um movimento dialético entre o pesquisador e a realidade pesquisada. Com esses instrumentos buscamos obter informações contidas na fala dos atores sociais, com intenções determinadas e com a pretensão de análise por meio de uma perspectiva crítica baseada em pressupostos epistemológicos e ideológicos que nos permitiram compreender o fenômeno além de sua aparência. Para aperfeiçoar os instrumentos de coleta de dados realizamos testes-pilotos, antes da aplicação no contexto real de pesquisa, o que nos permitiu verificar eventuais falhas na elaboração das perguntas e questões.

Com o questionário de caracterização fizemos um levantamento das particularidades dos participantes formando uma base de dados para compreensão e análise das entrevistas e do contexto de cada participante. O objetivo do questionário de caracterização foi auxiliar na percepção do perfil dos docentes envolvidos e com isso compreender os elementos que envolvem sua profissionalidade e a relação professor-aluno, de acordo com Lüdke e André (1986) os estudos tendem a ser mais completos quando o contexto do objeto de pesquisa é considerado, sendo essa caracterização fundamental para apreensão da realidade concreta dos professores participantes.

A entrevista, segundo Lakatos (2003), é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional (p.195). Trata-se de um procedimento da investigação social, para a coleta de dados que proporciona a materialização do real. Realizamos a entrevista semiestruturada que é “aquela que parte de certos questionamentos básicos” (TRIVIÑOS, 1987, p.146), adotando um roteiro estabelecido previamente (APÊNDICE C). O que nos levou a utilizar esse padrão de entrevista, onde os entrevistados terão respostas para as mesmas perguntas, é permitir "que todas elas sejam comparadas com o mesmo conjunto de perguntas, e que as diferenças devem refletir diferenças entre os respondentes e não diferenças nas perguntas" (LODI, 1974:16) citado por Lakatos (2003, p. 196). Além disso, as “entrevistas geram compreensões ricas das biografias, experiências, opiniões, valores, aspirações, atitudes e sentimentos das pessoas” (MAY, 2004, p.145), o que contribuiu para análise dos dados e para identificar como se constitui a profissionalidade docente e qual papel da relação professor-aluno

nessa constituição. Para reforçar o argumento de utilização da entrevista semiestruturada nos apoiamos na ideia de que, segundo Lüdke e André (1986), a entrevista possui vantagem sobre outras técnicas por permitir a captação imediata da informação desejada.

Imbricado aos instrumentos anteriores, realizamos a análise de documentos seguindo o roteiro (APÊNDICE E), consideramos importantes e necessários à pesquisa a análise dos seguintes documentos da Rede de Ensino Público do DF: Currículo em Movimento da Educação Básica - Caderno de pressupostos teóricos (DISTRITO FEDERAL, 2014a) e o Caderno de Ensino Fundamental- Anos Iniciais - Anos Finais (DISTRITO FEDERAL, 2018a); Regimento Escolar da rede pública de ensino do DF (DISTRITO FEDERAL, 2019); Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 2º Ciclo para as Aprendizagens (DISTRITO FEDERAL, 2014b) e a Proposta Pedagógica das escolas pesquisadas (DISTRITO FEDERAL, 2020).

2.3 A pesquisa documental

Os documentos foram analisados a partir de um roteiro estruturado (Apêndice E), tomando como central os objetivos gerais e específicos dessa dissertação. Como citamos anteriormente, analisamos e tomamos conhecimento de cinco documentos, os quais estão elencados abaixo:

- ✓ Currículo em Movimento da Educação Básica - Caderno de pressupostos teóricos (DISTRITO FEDERAL, 2014a) e o Caderno de Ensino Fundamental- Anos Iniciais - Anos Finais (DISTRITO FEDERAL, 2018a).
- ✓ Regimento Escolar da rede pública de ensino do DF (DISTRITO FEDERAL, 2019).
- ✓ Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 2º Ciclo para as Aprendizagens (DISTRITO FEDERAL, 2014b).
- ✓ Proposta Pedagógica das escolas pesquisadas (DISTRITO FEDERAL, 2020).

O Currículo em Movimento orienta as escolas da rede pública do DF e já está com as atualizações da universalização da política de Ciclos e faz adequações a Base Nacional Comum Curricular – BNCC em dezembro de 2017 (Resolução CNE/CP nº2). Logo na apresentação, fica demarcado que o documento é orientado pela perspectiva teórico metodológica crítica e pós-crítica de currículo. O Currículo em Movimento da Educação Básica analisado foi a 2ª edição, atualizada em 2018, pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal a partir da 1ª edição, publicada em 2014. O documento foi aprovado pelo Conselho de Educação do

Distrito Federal nos termos da Portaria nº 389, de 4 de dezembro de 2018, além disso, foi construído coletivamente pelos profissionais de educação da própria rede pública do Distrito Federal e contou com a participação e colaboração de professores da Universidade de Brasília/Faculdade de Educação.

O Regimento Escolar da rede pública de ensino do DF é um documento recente na SEEDF, foi publicado no ano de 2019. Segundo o próprio documento o mesmo é uma alteração do anterior trazendo “alterações pontuais ao Regimento Escolar quanto ao aspecto disciplinar dos discentes, ampliando e modificando direitos, deveres, atribuições e responsabilidades para os discentes, os docentes, os orientadores educacionais e os diretores” (DISTRITO FEDERAL, 2019, p.12). É um documento que trouxe algumas reflexões na rede pública do DF, por ter pontos polêmicos e até mesmo contrários à perspectiva crítica de educação proposta nos demais documentos da rede como: a autonomia do professor é estabelecida e limitada pelo regimento escolar, o impedimento de acesso às atividades escolares por falta do uniforme escolar, rigor nas sanções disciplinares (advertência escrita, suspensão e transferência), pontuação positiva e negativa da conduta dos alunos, revista individual dos bens do estudante, entre outras normativas que causam divergências à perspectiva crítico-emancipadora.

As Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 2º Ciclo para as Aprendizagens orientam o trabalho pedagógico desenvolvido nos anos iniciais do Ensino Fundamental (DISTRITO FEDERAL, 2014). Esse documento norteia todo o trabalho docente e traz os fundamentos para a política de ciclos de aprendizagem adotada no DF nos 4º e 5º anos do ensino fundamental a partir de 2013.

A Proposta Pedagógica das escolas pesquisadas é um documento elaborado por cada escola da rede pública do DF democraticamente, com o objetivo de traçar caminhos para o trabalho pedagógico da escola. Nesse documento encontramos as especificidades da escola, seu histórico, sua missão, seus projetos, valores e outras informações pertinentes ao desenvolvimento educacional daquela unidade de ensino.

Esses documentos contribuíram para compreensão e apreensão das particularidades da rede pública de ensino do DF, para análise e compreensão das múltiplas determinações que repercutem na profissionalidade docente e na relação professor aluno contribuindo significativamente com a pesquisa. Fizemos um Roteiro para Análise Documental (Apêndice E), para facilitar e orientar nosso olhar para os pontos importantes visando o alcance do objetivo geral dessa pesquisa que é compreender os princípios e fundamentos da relação professor-aluno na e para a construção da profissionalidade docente de professores dos 4º e 5º anos do ensino fundamental na rede pública do Distrito Federal.

2.4 Contexto de realização da pesquisa

O Distrito Federal apresenta características políticas de município e de estado, sendo assim a Secretaria de Educação é encarregada pela gestão de todas as etapas da educação básica – educação infantil, ensino fundamental e médio. A rede de ensino pública do DF possui mais de 450 mil estudantes sendo uma das maiores do país. A Secretaria de Educação do DF possui 683 escolas, sendo 603 urbanas e 80 rurais⁷

A Secretaria de Educação possui 14 Coordenações Regionais de Ensino⁸ que são responsáveis pela organização da rede. Além disso, a SEEDF conta com uma estrutura central organizada em subsecretarias, coordenações e gerências de forma a estabelecer uma coerência à rede pública de Ensino. Como no Distrito Federal temos 33 Regiões Administrativas, algumas Coordenações Regionais de Ensino abarcam mais de uma região.

A partir da Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, que modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, ampliando a escolaridade mínima de 08 (oito) para 09 (nove) anos no Ensino Fundamental a Secretaria de Educação do DF, reorganizou seus currículos. Nesse movimento, a SEEDF antecipou-se⁹ ao restante do país e implantou, em 2005, o Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), inserindo o estudante a partir dos 06 (seis) anos de idade no Ensino Fundamental e apresentando proposta de trabalho pedagógico inovador voltado à alfabetização e ao letramento pleno e proficiente dos estudantes até o término do BIA (3º ano) (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 9). Sendo assim, as turmas de 1º ao 3º ano comporiam o 1º bloco do 1º ciclo, pois no ano de 2005 não haviam outros ciclos organizados. No DF a implantação dos ciclos no BIA foi gradual¹⁰ e totalmente implantada em 2008.

Já o segundo ciclo do ensino fundamental, que corresponde aos 4º e 5º anos, só foi aprovado em 2013, no Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF), pelo Parecer 225/2013. A partir desta data o 2º Bloco do ensino fundamental foi implantando de forma

⁷ Dados encontrados em <http://www.educacao.df.gov.br/dados-da-educacao-df/>. Acesso em 20/02/2020.

⁸ Segundo o Art. 174 do Regimento Interno da SEDF compete às CREs “coordenar, orientar, articular e supervisionar” as unidades escolares, “cumprir e fazer cumprir a legislação educacional”, “coordenar e articular o acompanhamento de programas”, “acompanhar e encaminhar, no âmbito de sua área de atuação, as demandas relacionadas à infraestrutura” dentre outras.

⁹ Lei 3.483 de 25/11/2004: Amplia o Ensino Fundamental da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, de oito para nove anos de duração mínima e dá outras providências.

¹⁰ No DF a implantação da Política de Ciclos ocorreu de forma gradual sendo progressivamente implantada nas Regiões Administrativas: 2005 Ceilândia, 2006 Taguatinga, 2007 Samambaia, Brazlândia e Guará, 2008 Gama, Núcleo Bandeirante, Paranoá, Planaltina, Plano Piloto, Cruzeiro, Recanto das Emas, Santa Maria, São Sebastião e Sobradinho.

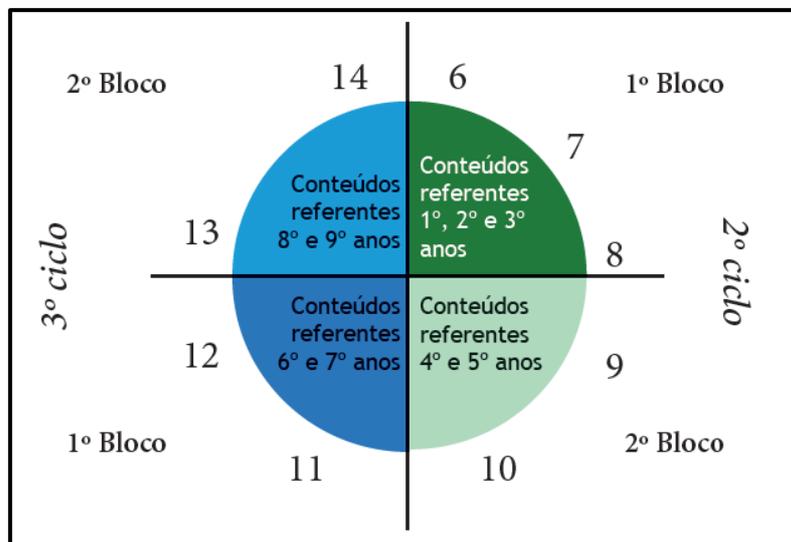
voluntária nas escolas sendo que das 386 escolas de anos iniciais, 245 optaram pela organização em ciclo.

Atualmente a rede é organizada em três ciclos: 1º ciclo Educação Infantil, 2º ciclo Anos iniciais do EF e o 3º ciclo os anos finais do EF, explicamos a seguir quais turmas fazem parte dos blocos do 2º ciclo que se refere aos anos iniciais e logo abaixo temos uma figura que representa a organização escolar no Ensino Fundamental como um todo.

1º Bloco – Bloco Inicial de Alfabetização (três primeiros anos do Ensino Fundamental);

2º Bloco – 4º e 5º anos.

Figura1. Organização em Ciclos/ Ensino Fundamental DF.



Fonte: Secretaria de Educação do DF: Caderno Tira-Dúvidas sobre os Ciclos para as Aprendizagens Ensino Fundamental, p. 13.

Nosso contexto de pesquisa é, portanto, o 2º bloco do segundo ciclo, ou seja, o 4º e 5º ano do ensino fundamental. A perspectiva de ciclos implantada no DF pressupõe progressão continuada das aprendizagens, assim, o processo pedagógico e avaliativo foi modificado sendo considerado a partir de então “o caráter processual e contínuo da avaliação formativa, podendo haver retenção somente ao final do segundo bloco (5º ano) do ensino fundamental (DISTRITO FEDERAL, 2014). Dessa forma, no 4º e no 5º ano ocorrem o registro dos processos das avaliações sob a forma de Relatório de Avaliação- RAv, destinado a descrição das habilidades e aprendizagens dos estudantes, não havendo menção quantitativa da aprendizagem.

Segundo as Diretrizes Pedagógicas (2014), a organização em Ciclos não pode ser compreendida como uma orientação à promoção automática, pois a proposta dos Ciclos é pautada na concepção de aprendizagem contínua, sendo a organização do trabalho pedagógico

escolar fundamentada em cinco princípios: a) gestão democrática; b) formação continuada; c) coordenação pedagógica; d) avaliação formativa; e) organização curricular.

Falaremos de cada princípio de forma sucinta com a intenção de caracterizar de forma mais real nosso contexto de pesquisa. O primeiro princípio é o da **gestão democrática**, regulamentada por lei específica em 2012¹¹, assegura na gestão escolar a escolha dos diretores de escola pela comunidade escolar, estabelece a construção coletiva de uma Proposta Pedagógica¹², abre espaço para debates e reflexões nas coordenações pedagógicas, possibilita um diálogo horizontal entre os profissionais que atuam na escola entre si, com os estudantes e as com as famílias.

O segundo princípio é o da **formação continuada**, que visa a garantir o constante aperfeiçoamento dos profissionais da rede pública, com o objetivo de proporcionar uma educação de qualidade. No DF a jornada ampliada¹³ foi uma conquista dos professores, que após a implantação da Escola Candanga¹⁴ puderam dispor de uma jornada de trabalho dividida em dois períodos: 25h semanais de regência e 15h semanais destinadas à coordenação pedagógica para os professores com carga horária de 40h semanais. Além do espaço/tempo da coordenação pedagógica, no turno contrário ao da aula, os professores podem contar com a Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (EAPE), que oferece cursos de formação continuada em uma perspectiva crítico reflexiva.

Pela importância desse espaço/tempo a **coordenação pedagógica** é terceiro princípio da política de ciclos. A coordenação pedagógica é destinada ao planejamento das aulas, do processo avaliativo e também para o momento de formação continuada. Esse momento também visa o fortalecimento de um processo colaborativo entre os pares na escola. A coordenação pedagógica é resultado de conquista política dos professores por meio de lutas históricas travadas durante anos, para contribuir com a melhoria da qualidade social da educação pública.

¹¹ Lei nº 4.751/2012 de Gestão Democrática do Sistema Público de Ensino do DF.

¹² Em 2019 a Proposta Pedagógica veio para substituir o Projeto Político Pedagógico (PPP) suprimindo a palavra “político” do referido documento.

¹³ A jornada ampliada foi regulamentada pela instrução de nº 395, de 12/02/1992 (DISTRITO FEDERAL, 1996), revogando a orientação nº 01/89-90, que anteriormente normatizava essa forma de atuação docente (CRUZ E MEDEIROS, 2017).

¹⁴ A **Escola Candanga: uma lição de cidadania** foi uma proposta político-pedagógica que teve como referência o Plano Quadrienal de Educação do DF (1995-1998) e os eixos definidos pelo Governo Democrático e Popular para a educação – gestão democrática, democratização do acesso escolar e da permanência do aluno na escola e da qualidade na educação (CRUZ E MEDEIROS, 2017 *apud* SOUSA, J. V. p. 129-130).

O quarto princípio se refere a **avaliação formativa**¹⁵, dessa forma, a rede pública de ensino tem como pressuposto a “avaliação para as aprendizagens”, fortalecendo a ideia de avaliação ao longo do processo e não ao final. Pretende-se com a avaliação formativa “diagnosticar os processos de ensino e de aprendizagem e, conseqüentemente, servir de instrumento para a melhoria da qualidade do ensino” (DIRETRIZES, 2014). Apesar de estar nos dispositivos legais da Secretaria de Educação do DF e de outras secretarias educacionais Grego (2013) alerta que a avaliação formativa precisa ser ressignificada em sua concepção e processos, pois deve ser construída no diálogo e na interação professor-aluno e não subordinada “à mecânica dos instrumentos e processos avaliativos” (p.92).

Por fim, o quinto princípio da proposta em Ciclos é que a **organização curricular** é constituída por eixos integradores que são: alfabetização, letramentos e ludicidade esses eixos são articulados de maneira a proporcionar qualidade ao ensino fundamental.

A partir desse contexto, a pesquisa foi realizada em duas escolas de Ensino Fundamental, em turmas de 4º e 5º anos da rede pública do Distrito Federal, a saber: uma escola na Regional do Plano Piloto – Escola Classe 305 Sul, e uma na Regional de Ceilândia – Escola Classe 25 de Ceilândia. A escolha das Regiões Administrativas¹⁶ como *locus* de desenvolvimento deste estudo não se deu por acaso, de forma imediata e também não veio unicamente para preencher uma formalidade da pesquisa, mas se pautou em alguns aspectos educacionais, políticos, econômicos e metodológicos que serão descritos e discutidos a seguir.

As Regionais de Ensino escolhidas apresentam realidades diferentes em vários aspectos: sociais, econômicos e geográfico, permitindo o reconhecimento de um contexto mais amplo e macro dentro da rede de ensino público no DF. Com o intuito de conhecer melhor a realidade e contexto das escolas pesquisadas, fizemos o levantamento de algumas informações pertinentes e importantes referentes às cidades Plano Piloto e Ceilândia, local de realização da pesquisa. Começaremos pela Região Administrativa do Plano Piloto, onde se encontra a Escola Classe 305 Sul e em seguida falaremos sobre a Região Administrativa de Ceilândia, onde se encontra a Escola Classe 25 de Ceilândia.

¹⁵ Esse princípio de avaliação formativa segue um imperativo legal contido também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN – Lei 9.394 (BRASIL, 1996), o qual estabelece em seu artigo 24 inciso V - A verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais; e) obrigatoriedade de estudos de recuperação.

¹⁶ Segundo portal do Governo do Distrito Federal o DF é dividido em 33 regiões administrativas, cujos limites físicos definem a jurisdição da ação governamental para fins de descentralização administrativa e coordenação dos serviços públicos. Disponível em <http://segov.df.gov.br/category/administracoes-regionais/> Acesso em 03/08/2020.

A Coordenação Regional de Ensino do Plano Piloto está localizada na região central do DF, inserida na Região Administrativa Plano Piloto RA I, que agrega o centro administrativo e político da Capital. É sabido que a transferência da capital federal para o interior do Brasil iniciou sua concretização com a Missão Cruls¹⁷ e finalmente com a construção de Brasília pelo então presidente Juscelino Kubitschek. Em 1957, ocorreu o Concurso Nacional do Plano Piloto da Nova Capital¹⁸, que selecionou o Plano Piloto de Lúcio Costa como vencedor. A Capital Federal foi inaugurada em 21 de abril de 1960. Segundo o PDAD (2018) “com a Lei nº 1.648, de dezesseis de setembro de 1997, a RA I passa a ser denominada de Região Administrativa I – Plano Piloto”.

A última pesquisa¹⁹ feita pela Codeplan (Companhia de Planejamento do Distrito Federal) apontou que população urbana da RA Plano Piloto era de **221.326** pessoas, sendo que a maior parte da população é feminina 53,6% com idade média de 39,3 anos. Em relação a cor da pele/raça a resposta mais comum foi branca para 64% dos entrevistados, 30,2% responderam pardo e apenas 4,8% declararam-se negros. No Plano Piloto residem 39% das pessoas nascidas no DF e 61% nascidas em outros estados, sendo que a maioria veio de Minas Gerais. Foi identificado que a população possui nível socioeconômico acima da média, tendo uma renda domiciliar estimada em R\$15.056,9. Como consequência do nível socioeconômico 81,5% declararam ter os serviços de plano de saúde. O percentual da população com cinco ou mais anos escolares e que sabem ler e escrever é de 99% dos participantes, além disso, 94,3% dos que ainda estudam declaram estudar no próprio Plano Piloto, não sendo necessário a locomoção para outras regiões. É interessante notar que quase todos os jovens em idade escolar frequentam a escola nessa região sendo que 93,9% (crianças de 4 a 5 anos), 98,4% (crianças entre 6 e 14 anos) e 86,4% (jovens de 15 a 24 anos) frequentam regularmente a escola. A respeito das pessoas de 25 anos ou mais 75,9% declararam ter nível superior completo. Outro dado

¹⁷ Missão Cruls foi o nome dado a Comissão Exploradora do Planalto Central, comandada pelo astrônomo e geógrafo belga Louis Ferdinand Cruls e mais 21 pessoas, responsáveis por demarcar a área que seria construída a nova capital do Brasil. A equipe realizou estudos geográficos, climáticos, além de estudar a fauna, flora e recursos hidrográficos. A Missão Cruls –, demarcou uma área de 14.400 Km², considerada adequada para a futura capital, que ficou conhecida como “Quadrilátero Cruls”. Disponível em <http://www.senado.gov.br/noticias/especiais/brasilia50anos/not02.asp>. Acesso em 18/03/21.

¹⁸ Concurso Nacional do Plano Piloto da Nova Capital do Brasil foi lançado por meio de edital publicado no Diário Oficial da União, por determinação do presidente Juscelino Kubitschek. O concurso tinha como objetivo a inscrição de possíveis projetos urbanísticos para a nova capital. Nesse pleito foram inscritos 26 projetos e o projeto vencendo foi o do arquiteto e urbanista Lúcio Costa, que projetou a cidade em formato de avião. Disponível em <http://www.cronologiadourbanismo.ufba.br/apresentacao.php?idVerbete=1>. Acesso em 18/03/21.

¹⁹ A pesquisa citada é a PDAD 2018 (Pesquisa Distrital por amostra em Domicílio) disponível em <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:NtbPHq-4kSkJ:www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/03/Plano-Piloto-1.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso 15/03/21.

importante em tempos de atividades remotas e online é que 80,4% declaram ter acesso à internet por meio de banda larga própria. A Regional de Ensino do Plano Piloto conta com professores (as) com mais tempo na profissão docente (MEDEIROS, 2017), por ser uma Regional de Remanejamento Externo²⁰ e contém em média 12 mil matrículas nos anos iniciais do ensino fundamental.

Já a Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia está localizada no entorno a aproximadamente 22km de Brasília, Ceilândia possui a maior densidade urbana do DF, com **432.927** pessoas segundo PDAD 2018, sendo 52,1% do sexo feminino e com média de idade de 31,9 anos. Ceilândia surgiu da necessidade de realocar pessoas que moravam em áreas irregulares por meio da Campanha de Erradicação de Invasões- CEI. A partir de 27 de março de 1971 essas famílias foram realocadas nas regiões que hoje fazem parte de Ceilândia. É uma cidade caracterizada pela diversidade social e cultural, pois recebe pessoas de várias regiões do país, principalmente Nordeste. Dos moradores da cidade 58,4% nasceram no próprio DF e 41,6% nasceram em outros estados, principalmente o Piauí com 16,4%. No que se refere a declaração da cor da pele 52,8% se declaram pardos, 33,2 % brancos, 12,2% preto e 1,2% amarela. A região apresenta como renda domiciliar o valor de R\$3.171,17, sendo que 59,6 % da população economicamente ativa apresentam a carteira assinada. Apenas 18,6% da população possui plano de saúde. O nível de escolaridade dos moradores com cinco ou mais anos que sabem ler e escrever é de 96,5%. Da população com mais de 25 anos de idade apenas 14,2% possui nível superior completo. A Regional de Ensino de Ceilândia é a que possui maior número de matrículas no ensino fundamental tendo um total de 26.651 matrículas nos anos iniciais em 2019, além de ser, segundo Medeiros (2017) uma regional que recebe número significativo de professores iniciantes, por ser uma Regional de Lotação²¹.

A diversidade dos contextos de pesquisa possibilitou uma visão abrangente sobre nossa questão de pesquisa “como se configura a relação professor-aluno na construção da profissionalidade docente nos 4º e 5º anos do ensino fundamental”. A seguir, faremos uma

²⁰ Regional de Remanejamento Externo: Segundo Medeiros (2017), o Plano Piloto é uma das Regionais de Ensino “nas quais o servidor da Carreira Magistério Público adquire lotação somente por Procedimento de Remanejamento Externo ou permuta” (p.72). Portanto, a autora esclarece que há “nessas regionais um grupo de professores com maior tempo de atuação na SEEDF”, além disso, salienta que nessas Regional podemos encontrar “professores que participaram da implantação da Escola Candanga e das modificações da jornada de trabalho no período entre 1996 a 2006 do professor da SEEDF” (p.72).

²¹ Regional de Lotação: Segundo Medeiros (2017), a Regional da Ceilândia faz parte das Regionais de Lotação, que “nas quais o servidor da Carreira Magistério Público adquire lotação, quando do seu encaminhamento na posse do cargo público e na efetivação do Procedimento de Remanejamento” (p.71).

breve exposição da configuração das regionais de acordo com o Censo Escolar de 2019²², mostrando que nas Regionais escolhidas há um número significativo de turmas de 4º e 5º anos.

Quadro 11: Relação de turmas por Regional de Ensino

CRE	4º ANO		5º ANO		TOTAL	
	Turmas	Matric.	Turmas	Matric.	Turmas	Matric.
Plano Piloto	123	1.447	117	2.521	240	3.968
Ceilândia	235	5.151	256	5.545	491	10.696

Elaborado pela autora de acordo com o Censo Escolar 2019.

2.4.1 A escola e seus sujeitos

- **Proposta Pedagógica da EC 305 Sul**

Com objetivo de atender crianças do primário à 6ª Série, como era denominado na época, a Escola Classe 305 Sul foi inaugurada em 13 de março de 1967. Atualmente a escola atende crianças do Ensino Fundamental 9 Anos, aderiu a política de ciclos composto pelos seguintes Blocos: Bloco I (BIA – Três primeiros anos do EF) e Bloco II (4º e 5º Anos). É uma escola com proposta de educação inclusiva, assim como é a orientação para toda rede pública do DF, atendendo alunos com necessidades educacionais especiais. A partir do ano de 2017, a escola passou a fazer parte da Rede Integradora em Ensino Integral²³. Segundo a Proposta Pedagógica de 2020, a escola conta com dois órgãos colegiados formados pelos membros de todos os segmentos da comunidade escolar: o Conselho Escolar e a Associação de Pais. Esses órgãos participativos ajudam na tomada de decisões e no financiamento de pequenos reparos e compras feitas pela escola.

No ano letivo de 2020 a escola teve regularmente matriculados 352 estudantes na faixa etária de 6 a 10 anos, sendo 90 alunos do 4º ano e 87 alunos 5º anos. Esses alunos são atendidos

²² Censo Escolar da Secretaria de Educação do Distrito Federal realizado em 2019, disponível em <http://www.se.df.gov.br/censo-escolar-2019/> Acesso em 14/04/2020.

²³ Rede Integradora em Ensino Integral: Segundo as orientações contidas no Projeto Rede Integradora em Educação Integral da Coordenação Regional de Ensino do Plano Piloto, que obedecem as orientações e determinações do Programa Federal Novo Mais Educação, estão previstas, além das atividades já existentes, as atividades de Acompanhamento Pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática e as Atividades Complementares Artísticas, Culturais, Esportivas e Motoras e de Promoção a Saúde e Formação Pessoal e Social (Higiene e Formação de Hábitos, Alimentação Saudável, Educação Ambiental, Cooperativismo e Educação para a Paz), desenvolvidas na Escola Parque 210/211 Sul. (Definição retirada do PP da Escola Classe 305 Sul/2020).

em dois turnos, de segunda-feira à sexta-feira. A escola conta com uma diretora de ensino, um vice-diretor, uma assistente administrativa, dois coordenadores pedagógicos, uma orientadora educacional, uma professora de sala de recursos, uma chefe de secretaria, dezessete professores (89,5% são professoras, 10.5% professores), duas merendeiras, quatro vigias, cinco servidores de limpeza, um servidor readaptado, dois porteiros e um professor de informática. Dos dezessete professores lotados na escola em 2020 100% tem licenciatura plena e 61% tem pós-graduação.

A Proposta Pedagógica- EC 305 Sul (TRIÊNIO 2019/2021), traz como Fundamentos Teóricos Metodológicos a Constituição Federal de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96); Base Nacional Comum Curricular (BNCC); Plano Nacional de Educação (PNE); Gestão Democrática (Lei 4.751/2012); Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica e o Currículo em Movimento da SEEDF que é baseado nos documentos anteriores.

Fica evidenciado como missão institucional o desenvolvimento de um espaço onde os conteúdos e conhecimentos construídos pela humanidade sejam referenciados em “preceitos humanístico-filosóficos com a finalidade de formar cidadãos críticos e comprometidos com o conhecimento humano, científico tecnológico e ambiental, capazes de superar os desafios do século XXI” (Distrito Federal, 2020, p.74). Além disso, observamos que a Proposta Pedagógica traz como função social da escola não apenas o desenvolvimento da dimensão epistemológica, mas também o desenvolvimento das “relações interpessoais e vivências de cunho afetivo, valorativo e ético (p.78). O documento apresenta como valores a ética, a qualidade e a inovação, dando destaque ao protagonismo estudantil.

A Proposta Pedagógica 2020 apresenta três macro princípios, que englobam outros princípios e orientam o trabalho pedagógico da escola, são eles:

- **PRINCÍPIOS BASILARES DA EDUCAÇÃO INTEGRAL:** integralidade; intersetorialização, Transversalidade, Diálogo Escola e Comunidade, Territorialidade e Trabalho em Rede.
- **PRINCÍPIOS EPISTEMOLÓGICOS DO CURRÍCULO INTEGRADO:** Princípio de unicidade entre teoria x prática; Princípio da interdisciplinaridade e contextualização e Princípio da flexibilização.
- **PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA:** respeito à dignidade humana; educabilidade de todos os seres humanos, independentemente de comprometimentos que possam apresentar; direito à igualdade de oportunidades educacionais; direito à liberdade de aprender e de expressar-se; direito a ser diferente.

É reiterativo no documento o seu caráter democrático, enfatizando que a Proposta Pedagógica da escola é construída considerando “a interação constante entre todos os atores desse processo, principalmente na tomada de decisões, tendo a consciência de seu papel de participe” (p.7). No entanto, no ano de 2020 a Proposta Pedagógica teve sua revisão coletiva comprometida devido ao Covid-19, pois segundo a escola não houve tempo para as discussões habituais do mesmo, pois em 1º de abril de 2020, as aulas foram suspensas conforme Decreto do Governo do Distrito Federal, N.º 40.583.

Apesar de ser um ano atípico a Proposta Pedagógica da escola apresenta seus projetos e se propõem a manter as médias projetadas nas avaliações externas. A nota da escola no IDEB 2019 foi de 7,2, e a meta projetada para 2021 é 7,4. Além disso, a escola tem como desafio solidificar a Educação Integral nos anos de 2020 e 2021.

A escola também realizou uma Avaliação Institucional, semestralmente, de forma on-line para as famílias e presencial para avaliar os estudantes dos 1º, 3º e 5º Anos nos conteúdos de matemática e produção textual, considerando os resultados obtidos para reorganização das suas ações e intervenções feitas durante o ano.

Grande parte dos alunos mora longe da escola, em várias regiões do DF (Paranoá, Varjão, São Sebastião e outras regiões) o que dificulta a participação da família. Apesar dessa dificuldade a escola não apresenta problemas com evasão escolar e a taxa de reprovação no 5º ano foi de 7% (6 alunos) no ano de 2019.

Segundo a Proposta Pedagógica a escola é direcionada pelos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica e pela teoria Histórico-cultural de Vigotski, deixando claro nesse documento o desenvolvimento de uma educação “colaborativa e conjunta, desenvolvendo metodologias que envolvam estudos constantes sobre a ação docente no processo de aprendizagem” (p.82). Além disso, considera a importância das relações e da interação para o aprendizado, salientando que “o sujeito não é apenas ativo, mas interativo, e forma os conhecimentos e se constitui a partir de relações no plano social, interpessoal e no plano individual intrapessoal” (p.82).

- **Proposta Pedagógica da EC 25 Ceilândia**

Ao analisarmos o documento Proposta Pedagógica- Escola Classe 25 de Ceilândia (TRIÊNIO 2019/2021) encontramos informações que abrangem o fazer pedagógico dessa instituição. Logo no início, encontramos o histórico da escola que foi inaugurada no dia primeiro de agosto de 1978, oferecendo a princípio a Educação Infantil e o Ensino Fundamental anos iniciais (1ª a 4ª séries). Depois de um tempo, a pedido da comunidade local passou a

oferecer a Educação de Jovens e Adultos (EJA), funcionando em três turnos (matutino, vespertino e noturno) até o ano de 2003. A partir de 2004 a escola voltou a atender apenas dois turnos (matutino e vespertino) e deixou de oferecer a EJA.

Com a reformulação do Ensino fundamental, em 2005 a escola passou a atender a Educação Infantil (4 e 5 anos) e o Ensino Fundamental de 09 anos, compreendidos como BIA - Bloco de Iniciação à Alfabetização (1ª, 2ª e 3ª Etapas) e 3ª e 4ª série nos turnos matutino e vespertino (p.6). Atualmente a escola é organizada em 2 ciclos; o 1º ciclo é a Educação Infantil crianças de 4 e 5 anos e o 2º ciclo são os anos iniciais do Ensino Fundamental, dividido em dois blocos: BIA (Bloco de Iniciação a Alfabetização) 1º, 2º e 3º anos e o bloco de 4º e 5º anos.

A partir de 2009 a escola passou a oferecer a Educação Integral para alunos dos 4º e 5º anos, sendo atendidos aproximadamente 100 alunos nessa modalidade. O projeto de Educação Integral já contou com o financiamento do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola), mas desde 2018 conta com o apoio somente de Educadores Sociais Voluntários²⁴ que são pessoas selecionadas pela própria escola, por meio de entrevista, para fazer um trabalho voluntário de acompanhamento dos estudantes ganhando um valor simbólico de ajuda de custo do governo local.

Segundo a Proposta Pedagógica, a escola passou a ser Escola Inclusiva em 2005 com o atendimento de crianças com necessidades especiais visando garantir “o acesso, a permanência, bem como todos os recursos e atendimentos (complementares e suplementares) que os mesmos e suas famílias tem direito” (p.6).

No ano letivo de 2020 a escola teve regularmente matriculados 640 estudantes na faixa etária de 4 a 10 anos. Esses alunos são atendidos em dois turnos, de segunda-feira à sexta-feira. A escola conta com uma diretora de ensino, uma vice-diretora, uma supervisora pedagógica, três coordenadores pedagógicos, duas orientadoras educacionais, uma professora de sala de recursos, um chefe de secretaria e um agente de secretaria, quarenta e quatro professores (25 efetivos e 19 temporários), três merendeiras, quatro vigias, sete servidores de limpeza, seis servidoras readaptadas, duas professoras com restrição temporária.

A escola realiza a avaliação institucional com os pais/responsáveis aplicando questionários. É a partir desse instrumento que a escola conhece o perfil socioeconômico e

²⁴ Educadores Sociais Voluntários: Apesar de serem selecionados pelas escolas, os Educadores Sociais Voluntários é uma iniciativa do governo, com a intencionalidade de reduzir gastos. Os governos dos últimos anos têm preferido realizar esses subcontratos de trabalho ao realizar concurso ou nomear os monitores efetivos. Esse trabalho é importante às escolas, no entanto, é um trabalho sem nenhum vínculo empregatício com os “voluntários”.

cultural das famílias e traça metas para melhorar a oferta de ensino. Além das avaliações internas a escola participa de avaliações externas e atingiu em 2017 a média de 6.4 no IDEB e tem como meta para 2021 a média 6.8.

A Proposta Pedagógica da EC 25 apresenta-se como uma proposta construída com toda comunidade escolar (professores, funcionários, pais) com o a finalidade de promover “discussão conjunta de objetivos, estratégias, metas, tendo em vista o desenvolvimento e a aprendizagem” (p.4). O documento traz como principais documentos que norteiam o trabalho pedagógico local:

- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei 9.394/96);
- Lei de Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do DF (Lei 4.751/2012);
- Base Nacional Comum Curricular/BNCC;
- Diretrizes de Avaliação das Escolas Públicas do DF;
- Currículo em Movimento da Educação Básica do DF, na RESOLUÇÃO 01/2012 – Conselho de Educação do Distrito Federal;
- Orientações Pedagógicas norteadoras dos trabalhos na SEEDF.

De acordo com a Proposta Pedagógica a escola segue os documentos oficiais locais e tem como princípios os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-cultural de Vigotski, entre eles os que estão contemplados no Currículo em movimento: unicidade teoria x prática; interdisciplinaridade e contextualização e flexibilização. O documento reconhece como função social da escola juntamente com a comunidade escolar (pais, funcionários, familiares) a formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, negando unicamente a transmissão de saberes. A escola deixa evidenciado como perspectiva educativa a ação/reflexão/ação, levando em consideração os sujeitos no processo educativo.

Segundo a Proposta Pedagógica a escola enfrenta desafios como o atraso frequente de alguns estudantes e a dificuldade de alguns familiares em acompanhar e garantir aos estudantes a presença em aulas de reforço e outros atendimentos quando necessário.

A respeito da relação professor-aluno a Proposta traz o professor como mediador, orientador e incentivador do processo de aprendizagem, o estudante como um ser social que aprende nas interações e participa ativamente da construção do conhecimento. A organização do trabalho pedagógico incentiva a intencionalidade educativa e não orienta a relação professor-aluno verticalizada.

2.4.2 Questionário Perfil

Os participantes da pesquisa responderam a um questionário de caracterização via GoogleForms²⁵, enviado individualmente para cada professor. Utilizamos nomes fictícios para preservar a identidade das professoras e do professor participante da pesquisa. Como já mencionamos participaram da pesquisa 9 professores de duas escolas distintas da rede pública do DF. Uma escola localizada no Plano Piloto, centro urbano de Brasília, e a outra escola localizada em Ceilândia, cidade periférica do DF. Dos 9 educadores que participaram da pesquisa 8 eram do sexo feminino e 1 apenas masculino, 5 professores eram efetivos na SEEDF e 4 eram professores em regime de contratação temporária. A média de tempo de magistério foi de 8,5 anos e a média de idade foi de 37,8 anos.

Quadro 12: Perfil dos professores participantes.

ESCOLA	ANO/SÉRIE DE ATUAÇÃO	NOME-fictício	IDADE	TEMPO DE MAGISTÉRIO	GRADUAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO	Vínculo SEEDF
EC 25	4º ano	Alice	26	1a 9meses	Pedagogia	sim	Efetiva
EC 25	4º ano	Beatriz	46	24 anos	História	sim	Efetiva
EC 25	5º ano	Jorge	53	10 anos	Letras Port./inglês Pedagogia	sim	Temporário
EC 25	5º ano	Katia	38	9 anos	Administração Pedagogia	sim	Temporário
EC 25	4º ano	Sara	39	11 anos	Letras Port./inglês Pedagogia	sim	Efetiva
EC 305	4º ano	Ass	40	3 anos	Secretariado Pedagogia	sim	Efetiva

²⁵ O GoogleForms (formulário) “é uma ferramenta do Google para criação de formulários personalizados para pesquisas e questionários, sem qualquer custo adicional”. Disponível em: <https://www.google.com>

EC 305	5º ano	Cintia	33	4 anos	Jornalismo	sim	Efetiva
					Pedagogia		
EC 305	5º ano	Elias	33	7 anos	Pedagogia	sim	Temporário
EC 305	5º ano	Maria	33	7 anos	Pedagogia	sim	Temporário

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações dos questionários perfil (Apêndice B).

Chamou nossa atenção o fato de cinco dos nove educadores terem feito a graduação em Pedagogia como uma segunda opção ou como uma tentativa de realinhamento/recolocação profissional. O professor Jorge formou-se em Letras e depois de muito tempo sem exercer a docência fez a Pedagogia como forma de ingresso no contrato temporário. A professora Katia trabalhava na área administrativa e de resíduos ambientais e depois de uma decepção na área optou pela docência por considerar a carreira docente no DF atrativa. A professora Sara, atuou na área de língua inglesa por quase 10 anos e há apenas um ano decidiu assumir turmas de anos iniciais sendo necessário uma complementação pedagógica. A professora Ass, atuava em sua cidade de origem na Bahia como secretária e percebeu na docência uma oportunidade de ampliar seu repertório profissional, fez então a Pedagogia e passou no concurso para professor do DF. A professora Cintia, mesmo tendo a mãe como professora da rede pública optou em cursar jornalismo como primeira graduação e só depois decidiu cursar Pedagogia e ser professora. Mury (2011) afirma, que muitos professores não escolhem o magistério a priori, mas a partir de uma aderência posteriori “feita dentro de um campo de possíveis engendrado em cada trajetória individual a partir de situações concretas de vida” (p.14). Isso pode reforçar o contexto de que a docência não é uma profissão desejada pelos jovens no Brasil, mas a partir das situações objetivas passa a ser uma escolha.

Observamos também o processo de feminização da docência que continua sendo uma realidade nas escolas do DF e do Brasil, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental. Em nossa pesquisa, tivemos a participação de 8 mulheres e apenas 1 homem, refletindo o perfil da categoria docente nos anos iniciais. Gatti (2010) afirma que esse não é um fenômeno recente, mas ocorre desde a instituição das primeiras Escolas Normais no Brasil, além disso, a autora aponta em seu estudo que 75,4% dos licenciados no Brasil são mulheres.

2.4.3 Entrevistas com professores

As entrevistas semiestruturadas (APÊNDICE C) foram realizadas seguindo um roteiro previamente testado. As questões que comporiam o roteiro de entrevista, envolveram perguntas pedagógicas relacionadas à constituição da profissionalidade docente e a relação professor-aluno. Devido ao contexto de pandemia vivido pelo mundo e pelo Brasil desde fevereiro de 2020 as entrevistas não puderam ser realizadas presencialmente, sendo assim, foram realizadas online utilizando o Google Meet²⁶ ou ligação telefônica. Mesmo com o distanciamento social, as entrevistas foram proveitosas e favoráveis à construção de uma base de dados importante.

O momento de realização da entrevista semiestruturada, ocorreu de forma fluída, prazerosa e foi possível perceber liberdade na expressão das professoras e do professor participante, corroborando com a concepção de Trivinos (1987). O autor acredita que a entrevista semiestruturada “[...] ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação (Trivinos, 1987, p. 146). Dessa forma, notamos nos entrevistados autenticidade e naturalidade ao responder a entrevista, o que contribuiu para a coleta de dados. Como já mencionamos, a entrevista foi realizada com 9 professores da rede pública do DF. As escolas escolhidas foram a Escola Classe 25 de Ceilândia e a Escola Classe 305 Sul, localizado no Plano Piloto, região Central do DF. As entrevistas foram realizadas nos meses de novembro e dezembro de 2020, totalizando 487 minutos de gravação ou 8h 11 minutos e 93 páginas de transcrição. A transcrição foi feita para auxiliar o momento de análise o qual discorreremos a seguir.

2.5 A análise dos Núcleos de Significação

A análise dos dados foi possível a partir do questionário de caracterização dos professores, as transcrições dos áudios das entrevistas semiestruturadas e a análise dos documentos da Secretaria de Educação do DF e da escola almejando a totalidade do fenômeno estudado e a concreticidade entre o objetivo e subjetivo, a aparência e a essência. Realizamos a análise utilizando a metodologia do Núcleos de Significação de Aguiar e Ozella (2013), que vai

²⁶ Plataforma que permite a realização de videochamada por meio de um link criado pela própria plataforma.

muito além do caráter instrumental, mas nos oferece elementos para atingir o real e suas múltiplas determinações.

Salientamos, que buscamos apreender os sentidos e significados com respaldo no empírico, no entanto, com a compreensão de que precisamos nos aprofundar no fenômeno e suas mediações para irmos além da aparência. Dessa forma, não realizamos a mera descrição das entrevistas ou mesmo do que diz os documentos da Secretaria de Educação do DF sobre a relação professor aluno e a profissionalidade docente, mas procuramos fazer uma análise que explique o processo de constituição e a historicidade do objeto (AGUIAR e OZELLA, 2013).

Consideramos as professoras e o professor participante dessa pesquisa como sujeitos constituídos dialeticamente com o social e com o histórico, o que faz com que essas professoras e esse professor sejam vistos em sua subjetividade/objetividade, sujeitos únicos e ao mesmo tempo históricos. Entendemos, que esses sujeitos constituem sua subjetividade marcados pela relação com a sociedade, por isso nenhuma fala ou concepção é descolada do todo social, mas está imbricada dos aspectos sociais, econômicos, dos meios de produção, do trabalho, do tempo histórico e do lugar de fala de cada um dos sujeitos. Assim, tomamos cada fala com responsabilidade e empenho de não responsabilizar ou julgar os sujeitos, mas de fazer uma síntese das múltiplas determinações e dos múltiplos sentidos atribuídos por esses professores e à relação professor aluno e a constituição da profissionalidade docente.

Compreendemos, que por meio da palavra, no caso do conjunto de palavras e informações contidos nas entrevistas mediatizados pelos documentos analisados, pelo todo histórico e social alcançamos a compreensão do processo de movimento do pensamento (AGUIAR, OZELLA, 2013) e assim apreendemos os sentidos e significados atribuídos à relação professor-aluno e a constituição da profissionalidade docente. Para isso, fizemos e refizemos a leitura cuidadosa das transcrições das entrevistas, em seguida fizemos o movimento de leitura de pergunta por pergunta e finalmente começamos a levantar os pré-indicadores.

Levantamos os 93 (noventa e três) pré-indicadores selecionando e destacando os “trechos de fala compostos por palavras articuladas que compõem um significado, carregam e expressam a totalidade do sujeito e, portanto, constituem uma unidade de pensamento e linguagem” (Aguiar e Ozella, 2013, p. 309). Ressaltamos, que esse movimento de apreensão não é dado de forma simples e espontânea, mas exige de o pesquisador afastar-se do fenômeno e ao mesmo tempo um esforço para descobrir e desvelar a “coisa em si” (KOSIK, 1987). Esse movimento de análise é complexo, pois a explicação do fenômeno não se revela em sua aparência, e geralmente os próprios sujeitos envolvidos não compreendem as múltiplas

determinações na qual a relação professor-aluno e a profissionalidade docente estão envolvidas (AGUIAR, OZELLA, 2013).

O segundo momento de análise foi a leitura atenta dos pré-indicadores e seu contexto, para assim, aglutiná-los e estruturar os indicadores a partir de critérios de similaridade, complementaridade ou contraposição. Esse movimento ocasionou o levantamento de 11 (onze) indicadores, que apontaram para o processo de constituição dos núcleos de significação.

Quadro 13- Organização dos Pré-indicadores e Indicadores

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>a remuneração</i> 2. <i>Secretaria de Educação do DF</i> 3. <i>contrato temporário</i> 4. <i>limitação de recurso</i> 5. <i>questões salariais</i> 6. <i>se eu fosse efetiva</i> 7. <i>me sinto segura de ser uma professora concursada</i> 8. <i>excesso de atribuições</i> 9. <i>gestão democrática</i> 10. <i>desvalorização</i> 11. <i>falta de reconhecimento do professor</i> 12. <i>A cooperação entre alguns professores</i> 13. <i>excesso de projetos</i> 14. <i>tempo de trabalho excedido</i> 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Contradições do modo de trabalho efetivo e temporário
<ol style="list-style-type: none"> 15. <i>nada direcionado</i> 16. <i>complementação profissional</i> 17. <i>perda de tempo</i> 18. <i>estimular a relação</i> 19. <i>aprender cada vez mais</i> 20. <i>apaixonada pelos estudos</i> 21. <i>eu aprendo uma coisa nova</i> 22. <i>aprendizado contínuo</i> 23. <i>curso direcionados para necessidades especiais</i> 	<ol style="list-style-type: none"> 2. Formação continuada: escassez de cursos?
<ol style="list-style-type: none"> 24. <i>como o professor ensina</i> 25. <i>relações interferem no trabalho</i> 26. <i>conteúdo que agrada</i> 27. <i>projeto pedagógico pode facilitar a relação professor-aluno</i> 28. <i>planejamento flexível</i> 29. <i>processo de ensino é intrínseco à relação professor-aluno</i> 30. <i>coordenação como espaço de formação</i> 31. <i>sala de aula como espaço/tempo de vivências</i> 	<ol style="list-style-type: none"> 3) Organização do trabalho pedagógico fundamentado pela relação professor-aluno

<p>32. <i>perde muito tempo com a disciplina/alunos difíceis</i></p> <p>33. <i>dimensões do planejamento</i></p> <p>34. <i>professores mais afetivos</i></p>	
<p>33) <i>independentes</i></p> <p>34) <i>leem e escrevem</i></p> <p>35) <i>autonomia</i></p> <p>36) <i>maturidade</i></p> <p>37) <i>transição da infância para a adolescência</i></p> <p>38) <i>interação</i></p> <p>39) <i>questionar</i></p> <p>40) <i>eu me identifico mais com o 4º e 5º ano</i></p>	4) A relação forma-conteúdo-destinatário nos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental
<p>41) <i>amizade</i></p> <p>42) <i>alegria</i></p> <p>43) <i>amor</i></p> <p>44) <i>relação de humanidade</i></p> <p>45) <i>relação de respeito</i></p> <p>46) <i>atenção</i></p> <p>47) <i>habilidades emocionais</i></p> <p>48) <i>observação e percepção</i></p> <p>49) <i>dialogicidade</i></p> <p>50) <i>relação difícil</i></p> <p>51) <i>vínculo</i></p> <p>52) <i>experiências</i></p> <p>53) <i>erros</i></p>	5) As interações constituintes da relação professor-aluno
<p>54) <i>formador de sonhos</i></p> <p>55) <i>porque o professor não só ensina ele marca</i></p> <p>56) <i>compromisso de ajudar</i></p> <p>57) <i>construir os pilares da nossa sociedade</i></p> <p>58) <i>dever cumprido</i></p> <p>59) <i>atingir seu aluno</i></p> <p>60) <i>fez a diferença na vida de alguém</i></p>	6) Expectativas dos professores quanto ao exercício profissional
<p>61) <i>sondagem das dificuldades</i></p> <p>62) <i>acompanhar o aprendizado</i></p> <p>63) <i>favorece um contato maior</i></p> <p>64) <i>alicerce para o aprendizado</i></p> <p>65) <i>olhar mais flexível da professora</i></p> <p>66) <i>olhar o coletivo do perfil da turma</i></p>	7) A importância da relação professor-aluno para a aprendizagem
<p>69) <i>Condição socioeconômica da família</i></p> <p>70) <i>conceitos que deveriam vir de casa</i></p> <p>71) <i>diversidade familiar</i></p> <p>72) <i>Relação família e professora iniciante</i></p> <p>73) <i>A falta da família no acompanhamento escolar</i></p> <p>74) <i>Limitação da família em compreender e aceitar as dificuldades do educando</i></p> <p>75) <i>Transferência do papel familiar</i></p>	8) A perspectiva familiar imbricada na relação professor-aluno
<p>76) <i>A família ressaltar a importância dos estudos</i></p> <p>77) <i>Parceria família e professor</i></p>	9) O professor como articulador da relação família-escola

78) <i>Juntos (família e professor) sondarem dificuldades</i>	
79) <i>Envolvimento do professor com a família</i>	
80) <i>não podemos falhar</i> 81) <i>professor é um profissional</i> 82) <i>autonomia que a profissão me dá</i> 83) <i>a vivência cansativa</i> 84) <i>mediador dos conhecimentos</i> 85) <i>facilitar o aprendizado</i> 86) <i>profissão é exaustiva</i>	10) <i>Concepções a respeito da profissão docente</i>
87) <i>eu preciso deles para ser professora</i> 88) <i>se não existir o aluno não existe o professor</i> 89) <i>em sala de aula me sinto importante</i> 90) <i>trabalho de parceria</i> 91) <i>memória afetiva</i> 92) <i>reciprocidade entre o professor e o aluno</i> 93) <i>a relação humana é de troca</i>	11) <i>Movimento dialético da relação professor-aluno</i>

A partir dos 11 indicadores e de todo conteúdo produzido pelos sujeitos entrevistados fizemos a interpretação e articulação dos dados e da realidade, afim de ter uma síntese dos sentidos e dos significados produzidos pelas professoras e pelo professor participante. Esse processo teve o objetivo de entender “as mediações que constituem o sujeito em seu modo de pensar, sentir e agir” (Aguiar e Ozella, 2013, p. 310). Dessa forma, buscamos apreender os sentidos que os sujeitos envolvidos na pesquisa dão à relação professor-aluno e a profissionalidade docente e isso só se revela ao olhar e nos aproximar da subjetividade de cada um. Compreendemos a subjetividade do sujeito como a sua percepção na totalidade, um ser dialético e não dicotômico, um ser social, plural e também um ser singular e único que expressa suas vivências de forma particular e singular. Assim os sentidos “constituem-se a partir de complexas reorganizações e arranjos, em que a vivência afetiva e cognitiva do sujeito, totalmente imbricadas [...], é acionada e mobilizada” (AGUIAR et al., 2009, p. 63). Conforme vemos abaixo, organizamos os indicadores em 5 (cinco) Núcleos de Significação que contemplam nosso objetivo de pesquisa.

Quadro 14 – Organização dos Indicadores e Núcleos de Significação

INDICADORES	NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO
1) <i>Contradições do modo de trabalho efetivo e temporário</i>	1) Condições do trabalho docente e formação
2) <i>Formação continuada: escassez de cursos?</i>	

<p>3) Organização do trabalho pedagógico fundamentado pela relação professor-aluno</p> <p>4) A relação forma-conteúdo-destinatário nos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental</p>	<p>2) Aspectos da relação professor-aluno e a construção da OTP</p>
<p>5) As interações constituintes da relação professor-aluno</p> <p>6) Expectativas dos professores quanto ao exercício profissional</p> <p>7) A importância da relação professor-aluno para a aprendizagem</p>	<p>3) Multidimensionalidade da relação professor-aluno</p>
<p>8) A perspectiva familiar imbricada na relação professor-aluno</p> <p>9) O professor como articulador da relação família-escola</p>	<p>4) A família e a definição social da função docente</p>
<p>10) Concepções a respeito da profissão docente</p> <p>11) Movimento dialético da relação professor-aluno</p>	<p>5) A unidade entre o ser docente na relação professor-aluno</p>

Os cinco núcleos de significação, assim como todo processo de análise construtiva-interpretativa será explicado e teorizado no quinto capítulo. No próximo capítulo iniciaremos as mediações entre os fundamentos histórico-ontológicos da relação trabalho-educação, com ênfase na compreensão do trabalho docente. A intenção é compreender os conceitos de profissão, profissionalização e profissionalidade docente para identificar como se dá a constituição profissional docente e qual o papel da categoria relação professor-aluno. Entendemos que a profissionalidade docente, conceito relativamente atual, pode nos ajudar a compreender os processos de subjetivação do trabalho pedagógico. E é nesse processo de subjetivação e objetivação que podemos perceber como a relação professor-aluno se constitui como um eixo estruturante da profissionalidade docente.

3. TRABALHO E PROFISSIONALIDADE DOCENTE

O trabalho é a fonte de toda riqueza, [...] é a condição fundamental de toda a vida humana; e o é num grau tão elevado que, num certo sentido, pode-se dizer: o trabalho, por si mesmo, criou o homem. (ENGELS, 1976, p.215)

Nesse capítulo faremos a aproximação dos pressupostos da categoria trabalho, às especificidades do trabalho docente, a compreensão dos termos profissão, profissionalismo e profissionalidade com o intuito de correlacionar a relação professor-aluno à totalidade que constitui o trabalho pedagógico. É imprescindível, portanto, perceber a natureza ontológica, as lutas e tensões pelas quais o trabalho docente é determinado para entendermos que essas condições reverberam em sala de aula e é também uma influência, um marco na relação professor-aluno. Interpretar a organização social do trabalho leva-nos a compreender a própria sociedade, a escola e a relação professor-aluno, que tem sido impactada diretamente pelas relações de trabalho. Consideramos, que é nesse cenário de relações e mediações que a relação professor-aluno se constitui como elemento central no trabalho pedagógico e eixo estruturante da profissionalidade docente.

3.1 Pressupostos da categoria trabalho

Trabalho e educação são inerentes ao ser humano, pois o homem é diferenciado dos demais seres pela sua racionalidade. Há várias concepções filosóficas a respeito do homem, uma delas sugere que o homem não é definido apenas por sua inteligência, mas pela capacidade de fabricar instrumentos. Para Bergson (1979) citado por Saviani (2007b) se “nos ativéssemos estritamente ao que a história e a pré-história nos apresentam como a característica constante do homem e da inteligência, talvez não disséssemos *Homo sapiens*, mas *Homo faber*” (p. 153). Na compreensão de Bergson a diferença entre o homem e outros seres é sua capacidade de imaginar e criar objetos e ferramentas. Nessa perspectiva o trabalho forma o homem em sua integralidade. O autor considera, porém, que a existência humana não deve ser reduzida ao ato racional de produzir objetos.

Lukács (1978) contribuiu para a investigação do sentido do trabalho, quando discerne as “bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem”. Dessa forma, o trabalho é compreendido como base dinâmica e estrutural para a formação de um novo tipo de ser. O momento essencialmente decisivo é constituído não pela fabricação de produtos, mas pelo papel

da consciência” (p. 4). O ser humano possui a capacidade teleológica de conscientemente pensar os processos de produção material e a finalidade daquilo que é por ele produzido.

Quando refletimos sobre a história humana percebemos que o homem se distingue dos animais pelo fato de a natureza se adaptar ao homem e não os homens à natureza. Segundo Saviani (2007b), o homem age sobre a natureza transformando-a, e ajustando-a às suas necessidades. Ao citar Marx & Engels (1974), Saviani destaca que “ao produzir seus meios de vida, o homem produz indiretamente sua própria vida material” (p. 154). Consideramos que é por intermédio do trabalho que, diferentemente dos animais, o ser humano produz os seus meios de subsistência. Mediante o trabalho, o ser humano rompe com a natureza e cria para si objetos e instrumentos que irão atender sua necessidade de subsistência. A partir do trabalho, o homem se humaniza e transforma a realidade ao seu redor fazendo do trabalho um ato também educativo, nessa perspectiva, entende se

[...] o trabalho como sendo a atividade que representa a condição fundamental da existência humana, responsável pela própria constituição, formação da sociedade humana. O trabalho, num procedimento reflexivo de maior abstração, é a atividade vital, ontologicamente fundamental, através da qual o homem se faz homem. [...]. (SOUSA JÚNIOR, 2010, p.60).

Portanto, entendemos o trabalho como desenvolvimento histórico de constituição do próprio homem, o trabalho é a essência humana, pois a partir do trabalho o homem transforma a natureza e é por ela transformado, constituindo sua complexa natureza humana. O trabalho é um processo em que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças, põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braço e pernas, cabeças e mãos, a fim de apropriar-se da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. (MARX, 1987, p.202).

O homem não vem de algo externo a ele, mas é o produto do seu próprio trabalho. Para aprender a ser homem, o homem precisa se formar por meio do trabalho, isto, segundo Saviani (2007b) “é um processo educativo e a origem da educação coincide, então, com a origem do homem” (p.154). A divisão dos homens em classe separou o trabalho e a educação. Passou-se a existir a educação para classe dos homens livres - educação intelectual e a educação para os escravos destinada a assimilar técnicas do trabalho - educação manual. Ao explicar a origem da educação formal, Saviani (2007b) expõe que a palavra escola significa o lugar do ócio, do tempo livre. Essa era uma forma específica de educação, em contraposição àquela inerente ao processo produtivo (p.155). A partir desse acontecimento temos a separação entre educação e

trabalho, e a formalização da educação o que corresponde ao processo de aperfeiçoamento da divisão do trabalho e das classes. O trabalho passa a ser classificado como manual ou intelectual, como forma não mais de produção da essência humana, mas como um produto determinado pela mais valia. Apesar da separação entre trabalho e educação – baseado na concepção capitalista, existem autores que sustentam a ideia do princípio educativo do trabalho.

No Brasil, muitos autores tem desenvolvido o princípio da fundamental importância do trabalho na educação (KUENZER, 1988; SAVIANI, 2007; FRIGOTTO e CIAVATTA, 2012). Nesse sentido, destaca-se a concepção gramsciana do trabalho que educa. O que fundamenta a concepção do princípio educativo do trabalho é a base marxiana que é no processo de trabalho que o homem se humaniza, no entanto, o sistema capitalista torna as relações de produção e trabalho alienadas e estranhadas uma vez que retiram do homem a compreensão do desenvolvimento e processos do trabalho.

Para Frigotto e Ciavatta (2012) se referir ao “princípio” educativo, não é tomar o significado clássico da palavra - origem, início, causa – mas assume o termo no sentido de racionalidade do real, cuja gênese está em Hegel, quando o pensamento se obriga a uma busca para compreender a razão no interior da própria trama do ser. “Princípios são leis ou fundamentos gerais de uma determinada racionalidade, dos quais derivam leis ou questões mais específicas” (p. 749), portanto, para os autores, o trabalho é o fundamento da educação na perspectiva de explicar a essência humana, a própria constituição do homem. O trabalho é percebido como categoria ontológica central, que tem um princípio educativo, para se “concluir lógica e diretamente que o trabalho detém a centralidade pedagógica no processo de formação humana independentemente das circunstâncias históricas” (SOUSA JÚNIOR, 2010, p.61). O trabalho ensina o homem a viver e a se humanizar, sendo um valioso instrumento educativo. A educação passa a ser uma ferramenta com sentidos e significados que podem transformar o homem e reverberar em um projeto de transformação, não só humana, mas também social.

Devemos ter presente, que apesar da possibilidade de transformação social pela educação e trabalho, sabemos que as relações de trabalho e educação não são neutras ou simples, no modelo capitalista as políticas sociais, econômicas, culturais e educacionais são determinadas pelo trabalho alienado, assalariado ou precário. É nesse contexto, que o trabalho docente é determinado pelo mundo do trabalho, no entanto, segue na luta pela transformação da realidade. Esta perspectiva da atividade do professor firma-se na seguinte lição de Kosik (1969, p.13), o qual aponta que o trabalho é

[...] A atitude primordial e imediata do homem, em face da realidade, não é a de um abstrato sujeito cognoscente, de uma mente pensante que examina a realidade especulativamente, porém, a de um ser que age objetiva e praticamente, de um indivíduo histórico que exerce a sua atividade prática no trato com a natureza e com os outros homens, tendo em vista a consecução dos próprios fins e interesses, dentro de um determinado conjunto de relações sociais. [...].

Dessa forma, consideramos os múltiplos contextos no qual o trabalho docente é envolvido, que tencionam para a formação da consciência social, política, emancipação humana e elevação do senso comum ao senso crítico. Esse processo de transformação pode ocorrer por meio da práxis pedagógica, que é o produto dialético entre teoria e prática, pensar e agir. A práxis não é um movimento predisposto ou automático, mas requer dinâmicas que envolvem lutas, resistências constituindo a historicidade dos fatos.

Em síntese, compreendemos o homem como produto do trabalho e a educação como produto do homem – elaborado por meio de sua forma de ser e estar no mundo, na capacidade humana de racionalizar e produzir intencionalmente. As dimensões políticas e históricas marcam o processo do trabalho, pois essas dimensões por vezes separaram o trabalho e educação, promovendo a divisão entre trabalho intelectual e manual. Nesse contexto, o trabalho docente é determinado, fragmentado e muitas vezes esvaziado pela ordem mundial capitalista. No entanto, o trabalho docente pode ainda estar envolvido em um projeto que contempla o princípio educativo do trabalho com a finalidade de conscientização na e pela práxis (unidade teoria e prática), para superação do senso comum e transformação da realidade social. Para Pimenta (2009), o trabalho docente é construído e transformador da prática social, visando a transformação do real apoiado nas urgências humanas. Desse modo, “a compreensão do trabalho docente demanda que este seja analisado enquanto categoria geral – o trabalho – e em sua especificidade à docência” (p.40).

3.2 O trabalho docente

O trabalho docente na atualidade é responsável pela atividade de educar crianças e adolescentes para o trabalho, no âmbito da escolarização formal. A escola por sua vez, sofre com a influência do modo de produção capitalista e se transforma em um ambiente de conflitos, entre os interesses da classe burguesa e os interesses dos proletariados. O que vemos hoje é que a educação vem se ajustando ao sistema capitalista, por meio, da precarização e fragmentação do processo de trabalho pedagógico e pela separação e classificação entre o trabalho manual e intelectual. Para Villas Boas (2017), esse contexto tende a reverberar na escola e também nas relações estabelecidas nela.

Entendemos, que o trabalho docente não deve ser igualado linearmente ao processo de trabalho material, pois o trabalho do professor é considerado uma produção imaterial -devido à natureza do produto. É imprescindível referir que, apesar da natureza imaterial, o trabalho docente possui elementos fundantes para a sociedade moderna. Dessa forma, professor e aluno são os sujeitos do processo do trabalho pedagógico, onde ambos produzem conhecimento, sendo a aula organizada e preparada pelo professor, contando com a participação ativa do aluno. No entanto, “pela característica específica inerente ao ato pedagógico, o modo de produção capitalista aí se dá apenas em algumas esferas” (VILLAS BOAS, 2017, p. 14). Isso quer dizer, que o modo de produção capitalista tem sido reproduzido no trabalho docente, na escola, na aula e na relação professor-aluno, não em sua totalidade, mas de alguma forma vem redefinindo os espaços e muitas vezes restringindo o papel do professor e do aluno a meros executores de uma cadeia de produção com a finalidade mercadológica. Para Marx (2006)

A força de trabalho é, na sociedade capitalista dos nossos dias, uma mercadoria como qualquer outra, mas, certamente, uma mercadoria muito especial. Com efeito, ela tem a propriedade especial de ser uma força criadora de valor, uma fonte de valor e, principalmente com um tratamento adequado, uma fonte de mais valor do que ela própria possui (MARX, 2006, p.27).

Assim, no capitalismo, o trabalho sofre uma brutal decadência, passa a ser apenas uma forma de produção de riqueza privada, vinculado à ordem do capital, sendo apenas mais uma mercadoria. Descaracterizando o papel essencial do trabalho que é emancipar, ser atividade meio e não fim. Dessa forma, na perspectiva de Gramsci (2000) o professor é um intelectual orgânico, pois a natureza do trabalho docente assume relevância, por ser uma prática transformadora do real, a medida em que o professor como intelectual da classe trabalhadora passa a oferecer a elevação da consciência crítica com vistas a emancipação política.

O trabalho docente apresenta especificidades em relação a outros tipos de trabalho, Giroux (1987) define o trabalho docente “como comprometimento com o imperativo de desenvolver conhecimentos e habilidades que deem aos estudantes as ferramentas de que precisarão para se tornarem líderes e não simplesmente gerentes ou empregados qualificados” (p. 25). Muito além de competências e conhecimentos, o autor recupera na prática docente, o engajamento político e social da profissão. Na concepção de Farias (*et al.*, 2008), a docência é um “trabalho que requer saberes especializados e estruturados por múltiplas relações, nas quais o processo de humanização – do professor e dos sujeitos com que interage no contexto de trabalho – é continuamente forjado”. Isso exige do professor consciência crítica, que vai além

da formação, a fim de não ser um mero instrumento para a materialização do processo de ensino, mas para modificar a realidade.

Segundo Libâneo (1994), a função primordial do professor é o ensino, que consiste em mediar, orientar, estimular e apontar caminhos para a aprendizagem escolar dos estudantes. Dessa forma, o trabalho docente é comprometido com o processo de ensino, por meio de finalidades e objetivos, que estimulam a capacidade de conhecer, compreender e interpretar o mundo, mediante os conhecimentos acumulados pela humanidade. Sem com isso reduzir a função docente ao ensino, pois entendemos que existem outras dimensões do trabalho docente que envolvem amplos contextos de atuação.

A perspectiva de docência que mais se aproxima ao nosso objeto, foi a de Formosinho (2005), citado por Cruz (2017, p.62), o autor entende que “a docência é uma atividade intelectual e uma atividade técnica, uma atividade moral e uma atividade relacional”. O autor apresenta a docência de forma sensível, sem reduzi-la à lógica do capital, mas considerando a dimensão inter- relacional da profissão assim como a dimensão cognoscitiva.

Para Candau (2000), os docentes ocupam na escola uma função essencial e indispensável, pois eles são os agentes principais na mediação dos saberes e cultura, por meio da relação diária com seus alunos. Dessa forma, o professor é o sujeito do trabalho, o ator que realiza o ato de ensinar e ao mesmo tempo aprende ao realizar sua função. Consideramos a práxis docente como um trabalho dialético, movido pelo contínuo ato de ensinar e aprender, assim sendo, para Brzezinski (2002) o trabalho do professor é caracterizado por duas dimensões do processo educativo “*o saber e o saber ensinar*” (p.137).

Posicionamos o trabalho docente como função fundamental para a execução e articulação do processo de ensino e aprendizagem, sem o qual não haveria mediação e sistematização da educação formal. Entendemos que, o trabalho docente não é reservado ao contexto escolar, mas a partir dele “convergem demandas, expectativas, compromissos e resultados que têm a ver com a missão da escola” (BRZEZINSKI, 2002, p.142). A constituição do trabalho pedagógico vai além do ensinar, pois pode oportunizar ao sujeito o desenvolvimento pleno e integral de suas capacidades cognitivas, emocionais, afetivas, políticas, etc.

Por ser considerada uma função importante para a escola, para os sujeitos e para a sociedade, ser professor demanda comprometimento com a formação profissional; “são necessários conhecimentos específicos para exercê-la adequadamente ou, no mínimo, a aquisição de conhecimentos e habilidades vinculados à atividade de ensino para melhorar sua qualidade” (VEIGA, 2009, p.42). Uma formação revestida de criticidade, organização, aspectos teóricos, práticos, científicos, artísticos, filosóficos, pedagógicos. Nos referimos a uma

formação sólida, que lhes permitam desenvolver o trabalho pedagógico com a perspectiva de protagonista de um projeto social maior, dentro de um projeto de escola com a função de emancipação humana dos sujeitos e dele mesmo.

No que diz respeito a formação docente, Veiga e D'Ávila (2008) acreditam que somente a formação acadêmica não absorve todas as demandas formativas necessárias a realização da práxis pedagógica e à construção de uma identidade profissional. Segundo Veiga (2009), é necessário também a valorização do trabalho do professor, com a notória necessidade de investimentos em formação continuada e na melhoria das condições para o exercício do magistério. Entendemos que as condições materiais e reais do trabalho docente influenciam significativamente no processo de ensino aprendizagem e na constituição da profissionalidade docente como veremos no capítulo 5, no núcleo de significação: *Condições do trabalho docente e formação*.

Compreendemos que a atividade profissional docente é multideterminada pelos aspectos objetivos da profissão, mas também pelos aspectos subjetivos que envolve a relação professor-aluno. Assim, os saberes técnicos, metodológicos e de conteúdo são importantes, no entanto, apenas esses aspectos formativos não lhe garantem o exercício da função docente, se o professor não souber por meio da relação professor-aluno, mediar a relação pedagógica. O professor é um sujeito que desenvolve e é constituído por meio de relações, entre alunos, entre pares, e com as famílias. Não é um profissional isolado da realidade, que realiza seu trabalho em contato com sujeitos que interferem no seu modo de ser professor. No movimento do trabalho pedagógico, segundo Candau (2000), “os professores são atores componentes, sujeitos ativos, isso significa que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática” (p.119).

Ainda sobre o trabalho docente devemos considerar que o mesmo é determinado por mediações e contradições sociais e ao mesmo tempo pode colaborar com o sobrepujamento dos desafios sociais, econômicos ou político, norteado por uma visão ideológica que percebe na ação educativa uma oportunidade contra hegemônica, baseada em um planejamento intencional e transformador. Dessa forma, conforme afirma Brzezinski (2002) “o trabalho do professor na organização das sociedades, a partir da modernidade, tem por objetivo a atividade de educar, formal e intencionalmente” (p.137). Consideramos que apesar de o *lócus* da atividade docente ser a escola e a sala de aula, o contexto desse trabalho se expande na sociedade e pode contribuir para uma mudança da realidade posta pelo sistema.

Assim, o trabalho pedagógico ocorre no espaço-tempo denominado “aula”, que pode se realizar em espaços formais ou informais, mas necessariamente pressupõe a relação entre professor-aluno. A aula é um espaço de interação, socialização, aprendizagem e por ser um espaço plural e diverso pode apresentar conflitos, tensões assim como momentos de afetividade.

Ao analisar a aula no contexto histórico, Fernandes Silva (2008), faz uma excelente análise do processo de desenvolvimento e transformação da aula ao longo do tempo. Para a autora, a constituição do espaço/ tempo aula, como existe hoje, é resultado de um processo de lutas e conflitos e de “opções teórico metodológicas, que não se caracterizam pela neutralidade, ao contrário, expressam concepções de sociedade, educação e homem” (p. 25). Dessa forma, a aula é um imprescindível espaço/tempo para o processo de contra hegemonia, para construção de um projeto emancipatório de educação e a relação professor-aluno é um dos elementos estruturantes para romper com a visão determinista voltada à classe dominante. Acreditamos, que a docência não pode ser considerada como um trabalho qualquer, pois proporciona ao homem a capacidade de aperfeiçoamento, elevando os níveis dos sujeitos e da sociedade para ir além da realidade dada.

A aula para Veiga (2008) como lugar privilegiado da vida pedagógica, refere-se às dimensões do processo didático – ensinar, aprender, pesquisar, avaliar – preparado e organizado pelo professor e aluno. É no contexto da aula que o professor desenvolve seu trabalho, marcado em todas as dimensões pela relação professor-aluno. Ao propor uma organização didática da aula como um projeto colaborativo de ação imediata, a autora mergulha na atividade docente e na aula. Ao pensar nesse projeto colaborativo, a aula é compreendida como um processo complexo que não pode ser reduzido a algo simples ou inconsciente. A autora destaca, que a aula é constituída de significados, de relações e de intercâmbios que ocorrem num cenário social que define as demandas da aprendizagem (*ibidem*, p. 269). A partir dessa proposta de organização colaborativa, o trabalho docente acontece associado à responsabilidade mútua, partilha de saberes e diálogo, onde o professor não está sozinho, mas faz parte de uma equipe educacional. O trabalho colaborativo tende a fortalecer a construção da profissionalidade docente uma vez que o professor compartilha com os pares e com os alunos o exercício docente.

Ainda sobre o trabalho docente, Fuentes e Ferreira (2007) criticam o fato de o trabalho pedagógico ser reduzido à prática, essa redução minimiza a natureza transformadora da escola e dos sujeitos e impossibilita a concretização da práxis pedagógica que é a unidade entre teoria e prática. Os autores caracterizam a categoria trabalho pedagógico em quatro dimensões, quais sejam: histórico-ontológica; pedagógica; social e ético política. Ao propor esse modelo multidimensional do trabalho docente compreende-se que as dimensões apresentadas não são

individuais ou isoladas, mas unitárias, interligadas e dinâmicas constituindo o todo em relação a dialética do trabalho pedagógico.

A dimensão de que o trabalho docente é histórico-ontológico, se refere a natureza histórica do ser humano e sua capacidade de, por meio do trabalho, transformar e ser transformando, como já referenciamos no início desse capítulo. Assim, Fuentes e Ferreira (2007) compreendem o trabalho pedagógico “em sua perspectiva educativa, de formação de consciência, de socialização, de conhecimento, de aperfeiçoamento, de humanização, ao encontro dos fundamentos histórico-ontológicos da relação trabalho-educação” (p. 726). A partir dessa dimensão, o trabalho pedagógico está imbricado dos sentidos e significados do trabalho, não o trabalho alienado ou estranhado, mas o trabalho consciente e intencional. A segunda dimensão proposta por Fuentes e Ferreira é a pedagógica, para os autores, o trabalho docente é essencialmente a construção de aprendizagens que de forma intencional conduza a autonomia intelectual. A dimensão social do trabalho docente se justifica pelo fato de a educação ser um fenômeno social, sendo assim, o trabalho pedagógico parte da realidade social, histórica sendo mediado pela totalidade. Por fim, o trabalho pedagógico apresenta uma dimensão política, pois a educação no sistema capitalista passa a ser um instrumento de civilização dos sujeitos, sendo o professor responsável pela formação de sujeitos críticos, consciente e emancipados, que participarão como cidadãos ativos na sociedade.

Nas circunstâncias atuais, de hegemonia capitalista, o trabalho do professor é visto como uma profissão. É nesse contexto que no próximo tópico ampliaremos o debate sobre o trabalho docente abordando os conceitos de profissão, profissionalização e profissionalidade. Entendemos que situar a profissionalidade docente ao contexto do trabalho é compreender a disposição do ser humano de se construir social e historicamente no processo de modificação do real- pelo trabalho. Dessa forma, o trabalho docente é entendido como um processo individual e ao mesmo tempo coletivo, que constitui a profissionalidade docente, sendo ainda submetido a processos de profissionalização sob a égide de proposições capitalistas que o marcam com fortes contradições.

3.3 Profissão, profissionalização e profissionalidade

No atual contexto do capitalismo o trabalho docente é compreendido como profissão em diferentes aspectos como a organização da carreira, formação e exercício da atividade. Considerar o trabalho docente como uma profissão nas multideterminações do capitalismo pode legitimar o sistema liberal ou tornar a análise determinista. No entanto, analisamos a profissão

docente numa perspectiva crítico-dialética, que considera a profissão muito mais do que a venda da força de trabalho, mas seu movimento, constituição e contradições. Alguns estudiosos compreendem o trabalho docente como semiprofissão, mas trataremos dessa questão ao decorrer do texto.

Existem várias concepções acerca do que seja “profissão”. No campo das epistemologias sociológicas²⁷ há uma variedade de interpretações, que elucidam a discussão sobre a temática. A epistemologia funcionalista, baseada nas ideias de Durkheim engloba “o conjunto das teorias, que veem nas profissões formas sociais que contribuem para o funcionamento harmonioso do sistema social” (LE BIANIC, 2005, p. 30, tradução livre). Foi da vertente funcionalista que surgiu uma das primeiras definições acerca da noção do que seria uma profissão, formulada por Carr-Sanders (1937). Para ele, a profissão era uma ocupação qualificada, que objetivava oferecer seus serviços a outros. Mais tarde, outro funcionalista se debruçou sobre o assunto, Parsons (1972) conceituou a profissão como um conjunto de solidariedade, que cria uma identidade apoiada nos conhecimentos especializados sobre determinado serviço. Porém, para que esses saberes sejam considerados uma profissão precisam “ser funcionais do ponto de vista do equilíbrio do sistema social no seu conjunto, quer dizer, dotados de um certo valor na sociedade considerada” (LE BIANIC, 2007, p. 39, tradução livre). O olhar ideal e abstrato de Parsons sobre a profissão encobre a realidade de classes e as contradições da realidade, considerando apenas a vontade de servir a sociedade (o “ideal de serviço”).

Com outro entendimento, Chapoulie (1973) critica as noções de profissão apresentadas anteriormente. Sustentando a ideia de que a profissão está baseada em uma formação sólida, especializada, com domínio dos conhecimentos técnicos daquele tipo de trabalho. Dessa forma, haveria uma regulação legalista sobre o trabalho exercido e formaria a identidade profissional garantindo mais prestígio àquela profissão. Na avaliação do autor a epistemologia funcionalista separa “o saber profissional de suas condições de produção, de difusão e de utilização, quer dizer, das instituições e dos grupos que se atribuem o papel de o conservar, desenvolver e de ser, junto aos leigos, as testemunhas de sua existência” (p. 96). Nesse sentido, Chapoulie defendia a não separação dos saberes teóricos e a prática concreta da profissão.

Na perspectiva interacionista “os saberes são constantemente construídos e negociados pelos profissionais ao longo de sua vida e carreira, nos contatos com seus clientes e com aqueles

²⁷ É importante registrar que nos referimos aos estudos da Sociologia das Profissões e não à Sociologia do Trabalho. A Sociologia das Profissões foi aquele que se ocupou de analisar as ocupações.

com quem trabalham, em um processo de socialização” (COELHO e DINIZ-PEREIRA, 2016, p. 49). Isto quer dizer que, com esse olhar de análise os saberes profissionais não precisam ser exclusivamente científicos, de modo que vários tipos de conhecimentos podem dar origem a uma profissão. Um dos maiores nomes da corrente interacionista foi o sociólogo norte-americano Everett Hughes, para ele as profissões são divididas e hierarquizadas no sistema de trabalho. Algumas tem *status* e prestígio enquanto outras são subalternas. Nesse sistema, as funções ou tarefas tidas como inferiores são passadas para outros profissionais com menos prestígio. Hughes (1964[1958]), inaugurou o termo “licença” para se exercer determinada ocupação, o que a partir daí abriu caminho para as regulações das profissões. A “licença” foi utilizada por ele para definir quem, legalmente, poderia realizar determinada função em troca de dinheiro, bens ou serviços. Esse processo de divisão de função entre os membros da sociedade é segundo ele a manifestação primordial da divisão moral do trabalho.

A compreensão sobre “profissão” foi alargada pela corrente *interacionista-simbólica*, a partir da visão dessa abordagem as profissões mantinham um distanciamento entre os saberes oficiais e teóricos da profissão e o que de fato eles faziam na prática. Ficou evidenciado a incongruência da compreensão funcionalista sobre o exercício da atividade profissional. A partir de então, os grupos profissionais passaram a ser estudados não mais como objetos teóricos e sim objetos da prática. A investigação interacionista enfatizou que contrariamente a visão de superestimar os aspectos positivos das profissões comum na abordagem funcionalista, as profissões “se caracterizam antes pelo seu egoísmo ou uma busca de poder e do monopólio econômico” de modo que “sua posição privilegiada deve ser denunciada” (LE BIANIC, 2007, p. 46, tradução livre).

As epistemologias citadas contribuíram para ampliação da discussão sobre a profissão e o exercício profissional. Mas, os modelos apresentados foram criticados por autores da linha crítica da sociologia, que produziram trabalhos nas perspectivas *neo-weberiana e marxista*. Podemos destacar como autores críticos o inglês Terence Johnson e a norte-americana Magali Larson, ambos estenderam a análise da profissão não apenas com enfoque na dimensão micro sociológica como foi a contribuição interacionista, mas com uma lente de olhar sobre o todo social. Esses autores também são contrários a visão otimista dos funcionalistas que acreditam que “as profissões são um saber positivo, suscetível de melhorar o sistema social”. (LE BIANIC, 2007, p. 47, tradução livre). Os estudos da vertente neo-weberiana procuram aplicar o fundamento da monopolização de Weber às estratégias de grupos profissionais para reservarem domínios exclusivos de atuação em relação a certos campos do saber. As pesquisas da vertente marxista destacam “a posição das profissões na estrutura de classes e os mecanismos

de dominação e de repartição do poder no seio da sociedade” (LE BIANINC, 2007, p. 47, tradução livre). Johnson reprova a análise estrutural-funcionalista em uma suposta neutralidade da profissão em relação às classes sociais, o autor defende que as profissões são uma forma de controle e poder. Sendo assim, as profissões não estão voltadas a atender às demandas sociais, mas, inversamente, trata-se de “uma imposição dessas necessidades e do formato dos serviços prestados” (BONELLI, 1993, p. 32). Ainda para Johnson, o “profissionalismo só pode aparecer onde os processos ideológicos e políticos que sustentam [essa ideologia] coincidem com as necessidades do capital” (apud LE BIANIC, 2007, p. 50, tradução livre).

Para Loureiro (2001), o termo profissão ainda “é um conceito à procura de definição” (p. 27). Isso porque, a definição de profissão não pode ser reduzida ou limitada a descrever suas características de forma estática. O autor entende, que as profissões são uma construção social marcada pelo tempo e pela cultura. Dessa forma, o conceito e a constituição da profissão é um movimento histórico, definido pelo controle de saberes e conhecimentos onde encontramos conflitos e contradições. Para ser reconhecida como uma profissão a docente passa por regulamentações que são modernas se comparadas a de outras profissões. As mudanças ocorrem por meio de parâmetros que estabelecem o exercício docente, em especial as diretrizes para os cursos de pedagogia e licenciaturas que legitimam as formas de acesso a profissão.

A controvérsia em torno da profissão, em específico da profissão docente, fez com que Mariano Fernandez Enguita (1991) se dedicasse ao estudo do tema. O autor reconheceu cinco características principais para a determinação de uma atividade como profissão no sentido clássico. Essas características foram estudadas por Coelho e Diniz

A primeira é que os profissionais devem ter uma *competência* específica, obtida em curso de formação de nível universitário. Além disso, “seu saber tem um componente ‘sagrado’, no sentido de que não pode ser avaliado pelos profanos. Só um profissional pode julgar a outro, e só a profissão pode controlar o acesso de novos membros, já que só ela pode garantir e avaliar sua formação” (p. 43). A segunda característica é que o profissional exerce sua profissão, supostamente, pelo desejo de servir a seus semelhantes, isto é, por *vocação*, de modo que “seu trabalho não pode ser pago, porque não tem preço, seu exercício é ‘liberal’ e sua retribuição toma a forma de ‘honorários’” (p. 44). A terceira é que o exercício da profissão é privativo, isto é, apenas tem *licença* para exercê-la quem tem “competência técnica” e “vocação de serviço”. Daí a origem dos termos “licenciado”, “faculdade” etc. A quarta refere-se ao fato de que os profissionais têm *independência* “no exercício de sua profissão: frente às organizações e frente aos clientes” (p. 44) pois exercem sua profissão de maneira liberal, sem o controle de padrões, e também porque os clientes os procuram com “necessidades, problemas ou urgências que só o profissional sabe como resolver” (p. 44), diferentemente de clientes de outros serviços, que “sempre têm razão”. E, por fim, a quinta diz respeito ao fato de que existe uma autorregulação da atuação profissional “com base na identidade e na solidariedade grupal” (p. 44) e em um código de ética próprio e órgãos que resolvem seus conflitos internos (2016, p.55).

Enguita (1991) explica, que os professores ainda não têm uma “licença” específica que lhes outorguem a exclusividade de ensinar, pelo contrário, temos hoje ampla liberdade ao ensino informal. O autor cita, que em relação a competência, também há dificuldades na sua delimitação, uma vez que a educação é um assunto que muitas pessoas se julgam capazes de opinar. Outro problema apresentado pelo autor é o da independência, segundo ele, os professores não são totalmente emancipados, sendo possível a interferência de pais, alunos e gestores no seu trabalho. Coelho e Diniz-Pereira (2016) ponderam, que precisamos diferenciar autonomia profissional e total independência a interferência externa, pois reflete que pode ser mais importante o estabelecimento de critérios de atuação de outros sujeitos no processo de atuação docente do que a não participação desses sujeitos.

Lee S. Shulman (Apud MONTEIRO, 2008) também identificou aspectos pelos quais uma profissão pode ser definida. Segundo ele são seis aspectos: a prestação de um serviço; a presença de saberes teóricos-científicos; a competência prática; juízo em relação às incertezas; propriedade de gerar conhecimento; e instituição de uma coletividade profissional responsável pela regulação e controle da profissão. As profissões que não possuem todos esses atributos são consideradas semiprofissão. Foi observado, no caso da profissão docente, que não ocorre a adequação completa aos aspectos definidos por Enguita e por Lee S. Shulman, deixando sempre algum aspecto a ser contemplado. Por isso, existe uma discussão ampla na academia acerca de o trabalho docente ser considerado uma profissão ou semiprofissão. Para os autores, Roldão (2005) e Marli André (2013) a profissão docente é vista como semiprofissão.

Já para Enguita (1991), à guisa da conclusão é que se o trabalho docente não é definido como nas profissões clássicas, também não pode ser delimitado ao de proletários, sendo assim, o autor caracteriza o trabalho docente como um trabalho em posição ambivalente. Segundo o autor “um proletário é uma pessoa que se vê obrigada a vender sua força de trabalho” (p. 46) e hoje a maioria dos docentes se veem nessa condição de serem assalariados. Outras características de proletariado é que o trabalho docente produz mais-valia seja em escolas públicas ou privadas, e o fato da perda de controle sobre o processo de trabalho tem refletido na desqualificação, perda de autonomia e fragmentação do trabalho docente. Dessa forma, o trabalho docente pode ser considerado pela característica de proletarização, visível em momentos de greves e lutas, como também, na profissionalização mediante a regulação da profissão. Para Enguita (1991), a situação profissional dos professores pode se desenvolver, caso se consiga garantir “certa capacidade de controle da sociedade sobre a profissão docente e certo campo de auto regulação desta” (p. 60).

O dilema entre a questão da profissionalização e proletarização do trabalho docente deve ser tratada de forma crítica, uma vez que o “discurso do profissionalismo” (ARROYO, 2000, p. 29) ou a “retórica da profissionalização” (CONTRERAS, 2002, p. 74) podem criar um clima ilusório e problemas relacionados a profissão.

A partir das discussões sobre profissão e sua constituição surge o conceito de profissionalização. Segundo o sociólogo francês Jean Michel Chapoulie (1973) profissionalização é “o processo segundo o qual um grupo profissional tende a organizar-se segundo o modelo das profissões estabelecidas” (p. 89). Na visão crítica de Johnson e Larson a profissionalização é um processo historicamente constituído por certas ocupações. Preocupado em desvelar as relações de poder nas profissões, Johnson entende que a profissionalização é “uma forma de controle político do trabalho, conquistado por um grupo social, em determinado momento histórico” (apud COSTA, 1995, p. 89).

Ao se atentar a profissão docente, Hoyle (1980, p. 42) afirmava que: "a profissionalização é o processo através do qual os professores adquirem o conhecimento e as competências essenciais para um bom desempenho profissional em cada etapa de sua carreira educativa". Em um sentido amplo, a profissionalização é o processo pelo qual o trabalhador passa para aprender e elaborar os elementos que norteiam a profissão. Esse desenvolvimento exige do profissional não apenas acúmulo de conhecimento, mas “também elementos políticos de negociação de estratégias individuais e coletivas” (CRUZ, 2017, p.32).

A profissionalização docente pode ser analisada a partir da perspectiva de fases sob as quais foram se constituindo o trabalho pedagógico. Dessa forma, a profissão docente passou da forte influência religiosa a organização e regulação do trabalho docente, ou seja, a institucionalização da escola. Com a definição de formação adequada, criação de sindicatos, regulação do tempo e atividades desenvolvidas, entre outras ações, os professores se estabeleceram como profissionais do ensino. Além de formalizar o conjunto de saberes e técnicas necessárias ao desempenho da profissão docente o desenvolvimento profissional abarca também o “respeito dos valores e das normas deontológicas, expressando uma estreita identidade profissional docente com o projeto histórico de escolarização da nação” (CRUZ, 2017, p. 33).

Como a noção de profissionalização não deu conta de todos os aspectos referentes a profissão, Bourdoncle e Mathey Pierre (1995) se debruçaram a estudar o vocábulo profissionalidade na França. A descoberta do estudo foi que a expressão surgiu na Itália e foi utilizado por sindicatos na defesa dos trabalhadores, pela manutenção dos direitos específicos de determinada profissão. A demarcação social que reúne as características próprias de

determinado grupo profissional é o que explica a necessidade social desse grupo, inserindo-os nas relações de produção via relação de trabalho frente ao capital.

Para Marli André (2013), uma das dimensões da profissionalização docente é a profissionalidade, termo utilizado para nomear o sentido subjetivo em que os sujeitos se constituem profissionais na sua relação objetiva com a concretude dos processos internos e externos. O conceito de profissionalidade permite repensar a profissão docente resignificando os sentidos do magistério, a partir de características subjetivas e objetivas.

Gimeno Sacristán (1991), define o termo *profissionalidade* como aquilo “que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (p. 64). Para o autor, a profissionalidade docente é carregada de sentidos próprios, atribuídos ao longo do processo de constituição profissional.

José Contreras também se preocupou com a profissionalidade docente e admite que esse termo “refere-se às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo” (2002, p. 74). Para ele, a profissionalidade apresenta três dimensões “a) a obrigação moral; b) o compromisso com a comunidade; e c) a competência profissional” (2002, p. 76).

A primeira dimensão é a obrigação moral. Para Contreras (2002), “o ensino supõe um compromisso de caráter moral e ético para quem o realiza” (p. 76). O autor defende o exercício docente baseado em um relacionamento moralmente efetivo, onde, mesmo a relação professor-aluno sendo assimétrica, do ponto de vista do poder, espera-se que o professor saiba estabelecer sua autoridade sem usá-la contra seus alunos. Outro ponto, é se preocupar com os alunos e com seus familiares, ou seja, determinar limites morais para o exercício docente. A partir dessa dimensão podemos compreender que ser professor não é apenas ter conhecimentos teóricos, científicos e práticos, mas “ser educador é ser o mestre de obras do projeto arquitetado de sermos humanos” (ARROYO, 2000, p. 41).

A segunda dimensão identificada por Contreras (2002) é o compromisso com a comunidade, onde “os professores devem ser necessariamente autônomos em suas responsabilidades profissionais e, ao mesmo tempo, publicamente responsáveis” (p. 80). Esse movimento de responsabilização pode ser contraditório e tenso, pois envolve o trabalho docente e a participação da comunidade.

A terceira e última dimensão dentro da profissionalidade definida por Contreras (2002) é que “a competência profissional transcende o sentido puramente técnico” (p. 82). Dessa forma o sentido da competência pedagógica docente é complexa e não envolve apenas saberes

acadêmicos, mas conhecimentos elaborados na individualidade da prática, um saber que parte do individual, por meio das constituições subjetivas e saberes da experiência e também “em parte compartilhado, por obra dos intercâmbios entre professores e processos comuns de socialização, e em parte diversificado, produto de diferentes tradições e posições pedagógicas” (p. 83).

Em consonância com o pensamento de Contreras (2012), para Sacristán (2013) a profissionalidade docente está envolvida segundo não só à apropriação de um conhecimento:

“Estamos nos referindo a um saber que se converte em ações, na capacidade de atuar em contextos reais, o que não se reduz ao saber ou ao saber-fazer, que se mostra na tomada de decisões, como reação a demandas, como desempenho de ações. O distintivo da competência e do sujeito competente é a atuação, o conhecimento dinâmico que exige educação, experiência e atitudes apropriadas para colocar tudo isso oportunamente no desencadeamento da ação. O essencial não é que se possuam determinados conhecimentos, mas o uso que fazemos deles integrados coerentemente a uma ação eficaz (p. 279)”.

Roldão (2005) desenvolve o conceito de profissionalidade “como aquele conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma *profissão* de outros muitos tipos de atividades” (p.108) e identifica quatro descritores:

- O reconhecimento social da **especificidade da função**;
- O **saber específico** indispensável ao desenvolvimento da atividade e sua natureza;
- O **poder de decisão** sobre a ação desenvolvida e conseqüente responsabilização social e pública pela mesma – dito doutro modo, o **controle** e sobre a atividade e a autonomia do seu exercício;
- e a **pertença a um corpo coletivo** que partilha, regula e defende, intramuros desse coletivo, quer o exercício da função e o acesso a ela, quer a definição do saber necessário, quer naturalmente o seu poder sobre a mesma que lhe advém essencialmente do reconhecimento de um saber que o legitima.

Na análise de Roldão (2005), a aproximação ou distanciamento dos descritores identificados acima, em profissões não clássicas aponta muitas variantes, em um movimento de permanente elaboração e reelaboração social e histórica. Dessa forma, tem ocorrido mudanças que esvaziam e proletarizam algumas profissões ou ao contrário surgem novas atividades técnicas que vão modificando o modo constituição de algumas profissões.

Diante dos desafios, dos processos pelo quais as profissões passam ao longo do tempo, em especial a profissão docente, não se pode perder de vista que a docência é uma categoria singular, que ao se envolver na “retórica da profissionalização”, tem se deixado levar pelo olhar

do outro, no espelho de outras profissões. Coelho e Diniz (2016), defendem que o desafio é que o magistério possa mirar-se no próprio espelho. Para isso, o conceito profissionalidade e a busca pela identidade docente são necessários, não apenas para dar novo sentido ao trabalho docente, mas também para construir uma sociedade justa, democrática e mais igualitária. Para os autores, a consciência de classe deve proporcionar processos de resistência e denúncia à precarização do trabalho docente.

A retomada histórica dos conceitos de profissão, profissionalização e profissionalidade que fizemos, permite a compreensão de que no contexto capitalista o trabalho docente guarda em si as múltiplas determinações e contradições do modelo de sociedade capitalista. Nosso objetivo é tomar o conceito de profissionalidade docente como uma dimensão da categoria trabalho, esse movimento dará conta de perceber as ambiguidades do trabalho docente, que se referem muitas vezes ao âmbito objetivo/material e ao mesmo tempo por meio do conceito de profissionalidade apreender os aspectos subjetivos, históricos associados à totalidade da categoria trabalho. Entendemos que a concepção de profissionalidade docente como uma dimensão da categoria trabalho nos dará elementos para compreender o processo de constituição profissional do professor. Esse entendimento fomentará a realização de uma análise mais profunda sobre as relações estabelecidas entre a constituição da profissionalidade docente e a relação professor-aluno.

No próximo tópico apresentaremos as relações estabelecidas entre a categoria profissionalidade docente e a relação professor-aluno. Consideramos a relação professor-aluno como um elemento estruturante da profissionalidade docente alicerçada na concepção de Cruz (2017), que aponta a profissionalidade docente “como um conjunto de elementos elaborados e articulados pelo professor na relação entre objetividade e subjetividade que são compartilhadas entre pares com o intuito de buscar uma identidade para a profissão” (p.24). Dessa forma, a relação professor-aluno é percebida como um dos elementos que constituem a profissionalidade docente. Nossa percepção não abre mão de entender que existem outros elementos que estruturam a profissionalidade docente e que a mesma é o “produto de relações históricas, sociais e culturais, marcadas por concepções do homem, educação e sociedade que se desenvolvem ao longo dos tempos, agregando-se, nesse contexto, a vivência particular dos sujeitos” (CRUZ, 2017, p. 26).

3.4 Profissionalidade e relação professor-aluno

Ao se debruçar ao estudo da profissionalidade docente nos anos iniciais do ensino fundamental, em sua tese de doutoramento, Cruz (2012) identificou três elementos estruturantes, são eles: i) relação escola e sociedade, ii) a organização do trabalho pedagógico e **iii) a relação professor-aluno**. Para a autora, a relação professor-aluno, objeto do nosso estudo, é um dos elementos estruturantes da profissionalidade docente. Diante disso, esse subtópico tem como objetivo compreender como e porque a relação professor-aluno constitui um eixo importante na construção da profissionalidade docente.

Cruz (2012) destaca, que ao analisar os elementos que constituem a profissão docente, a relação professor-aluno foi vista “como um fio condutor dos demais elementos (p.187)”. Isso quer dizer que o relacionamento entre professor e aluno é considerado um elemento primordial para a materialização dos elementos i) relação escola e sociedade; e ii) organização do trabalho pedagógico. A autora apresenta um quadro síntese sobre o elemento estruturante relação professor-aluno, sobre o qual nos debruçaremos nas próximas linhas.

Quadro 11 Síntese do elemento estruturante relação professor aluno

1 - Produção de uma afirmação positiva da polivalência x práticas de redução da polivalência		
2 - Reconhecimento de si como integrante de um projeto de formação cidadã dos alunos:		
2.1 - Trabalho com as famílias	2.2 - Compromisso social e ético com as aprendizagens dos alunos.	2.3 - Visão global de seus alunos
3- Construção da noção de Polivalência ampliada		
3.1 - Trabalho cotidiano com os alunos	3.2 - Dificuldades geradas pela indisciplina dos alunos	3.3 - Mudanças sociais, relacionadas à construção do conhecimento nos dias atuais e as políticas públicas.

Fonte: CRUZ (2012, p.188)

Cruz (2012), analisou a condição de professores polivalentes de anos iniciais - docentes que ministram a maior parte das disciplinas do currículo, por isso, tem maior contato com os

alunos, denominados no DF como professores de atividades²⁸. Nesse contexto, o primeiro aspecto levantado foi que na polivalência a relação professor-aluno é fortalecida, pelo fato de os professores terem a possibilidade de uma visão mais ampla dos alunos em virtude da maneira de organização do trabalho pedagógico. Foi observado também, que devido à relação professor-aluno estreita o professor é capaz de conhecer as individualidades de cada estudante, adequando as aulas e os conhecimentos de maneira subjetiva e pedagógica.

Entendemos, que o trabalho docente traz em primeiro plano a interação humana, intrínseca ao exercício docente. Dessa forma, o trabalho docente se constitui como uma atividade interativa, um trabalho de humanização e de relações. Marli André e Alves (2013), destacam que o que mobiliza a realização do trabalho pedagógico é o lugar da relação professor-aluno, para as autoras as professoras:

“Entendem a profissão como um trabalho de relação, de interação com o outro. Um trabalho em que a interatividade tanto pode torná-lo simples, agradável e efetivo, quanto pode marcá-lo pelo conflito, inoperância, sensação de esvaziamento, de impossibilidade de alcançar metas e objetivos. O caráter interativo e relacional que marca a profissão docente age sobre a constituição da profissionalidade, seja promovendo-a, seja diminuindo-a (p.11)”.

O segundo aspecto apresentado por Cruz (2012) é o fato de o docente de anos iniciais lidar com a escolarização inicial dos estudantes, isso “requer dele, de um lado, um compromisso com a ampliação das oportunidades de aprendizagem e, por outro, com o fornecimento de subsídios para a participação cidadã crítica a partir de um projeto de educação e de sociedade (p.189)”. Dentro desse aspecto, a autora identificou a importância do trabalho com as famílias, o compromisso social e ético com as aprendizagens e a visão global dos estudantes. Nesse sentido, percebe-se que a docência é impactada por questões relacionais complexas, que envolvem não só os estudantes, mas também outros sujeitos. Diante disso, o professor constrói sua profissionalidade reconhecendo o caráter multifacetado do magistério. O trabalho com as famílias é considerado por Sacristán (*apud* Cruz 2012) uma prática concorrente, pois está fora do sistema escolar, mas interfere diretamente no exercício da docência. Sendo assim, o contexto sociocultural marca o magistério também na medida em que se estabelece a relação com as famílias.

²⁸ A carreira do Magistério na grande maioria dos estados brasileiros é dividida entre os professores de educação infantil e anos iniciais com a nomenclatura de professores de atividades, com formação acadêmica em Pedagogia e os professores dos anos finais e médio com a habilitação para áreas específicas.

Batista Neto (2006), citado por Cruz (2012, p.191), esclarece que a relação professor-aluno é “um é um elemento central da relação pedagógica, que constitui a instituição escolar”. Para esse autor, a relação pedagógica nos anos iniciais seria “estrita” pelo fato de apenas um professor atuar diretamente com os alunos. Nesse sentido, a relação professor-aluno, principalmente nos anos iniciais, apresenta o elemento da proximidade. No entanto, essa relação tende a ser assimétrica, pois os sujeitos envolvidos exprimem expectativas que podem ser expressas de formas diferentes. Ainda para Cruz (2012), essas características fortalecem a perspectiva de que a relação professor-aluno se constitui como um elemento estruturante da profissionalidade docente, uma vez que o professor materializa o projeto formal de educação e ao mesmo tempo o projeto individual, motivado por suas opções metodológicas. Esse movimento dá destaque a dimensão ontológica da função docente, que se refere a capacidade de produção intencional e transformação do real.

Outro aspecto desvelado por Cruz (2012), é que em virtude da relação professor-aluno a profissionalidade pode ser considerada ambígua. Em pesquisa realizada pela autora, foi identificado que apesar de serem aptas a lecionar todas as disciplinas, as professoras deram ênfase a determinados conteúdos, em especial o de português, amparadas pela relação professor-aluno que deram a elas elementos para entender as especificidades e dificuldades apresentadas pelos alunos no que tange à língua materna. Além disso, a relação professor-aluno interfere no trabalho docente fornecendo elementos que permitem ao professor auxiliar o aluno de maneira integral ou de restringir a formação do aluno de acordo com aquilo que o professor percebe como dificuldade ou potencialidade evidenciada na relação estabelecida no dia a dia em sala de aula. Cruz (2012), adverte que o fato de os professores de anos iniciais priorizarem os conteúdos de português e matemática, com vistas a alfabetização, não é uma influência apenas da relação professor-aluno, mas de um contexto onde as políticas públicas, exames em larga escala e as mediações do capital são determinantes na prática docente. Dessa forma, “é em interface com a relação professor-aluno, com a relação docente com os conteúdos de ensino e de aprendizagem e com as diretrizes de políticas educacionais que as professoras configurariam uma forma própria de construção de sua profissionalidade polivalente” (p.196).

O terceiro aspecto do quadro síntese do elemento estruturante relação professor-aluno é a construção da noção de polivalência ampliada. Foi identificado durante a pesquisa de Cruz (2012), que o trabalho docente nos anos iniciais não envolve apenas o domínio de várias disciplinas ou a relação afetiva mais favorável com os alunos. Ficou evidente que os professores desenvolvem vários papéis, que muitas vezes vão além da função docente, podendo motivar “um processo de desprofissionalização” (*ibidem*, p. 202). Além de os papéis desenvolvidos

durante o cotidiano escolar, o professor precisa lidar com a indisciplina dos alunos, que acaba gerando uma demanda, que fogem muitas vezes a função docente e causam tensões, confirmando o caráter ampliado do trabalho docente nos anos iniciais.

Em síntese, a profissionalidade docente é construída por meio de diferentes elementos, são elementos objetivos como a realidade concreta de trabalho do professor, o contexto dentro de uma sociedade capitalista, dentre essas dimensões nossa lente de olhar é para a relação professor-aluno. Pois é no contato com o aluno, na relação que o professor estabelece entre aprendizagem do aluno e sua aprendizagem de ser professor, que ele também se reconhece e se constitui como professor.

Para estar na relação professor-aluno é imprescindível uma formação sólida, sendo importante os elementos de teoria e prática para que o professor possa reelaborar os conceitos nessa relação com o aluno, sem essa fundamentação o professor irá apenas reproduzir aquilo que ele vivenciou durante sua vida escolar. Existe uma tendência natural de o professor reproduzir aquilo que ele viveu em sua vida escolar, mas isso é uma fragilidade na construção da profissionalidade. É preciso fornecer ao professor elementos que ele consiga constituir sua profissionalidade de forma sólida, para que ele possa fazer as interferências e transformações na realidade, na sua relação com o aluno, na sua relação com a escola de forma consciente e crítica. Não é só a relação professor-aluno, a relação é uma das dimensões fundantes que ocupa lugar central em todo trabalho pedagógico dos anos iniciais, no entanto, precisamos considerar a totalidade que envolve a constituição da profissionalidade docente, considerando então, a formação para e na práxis, também como uma dimensão essencial à construção da profissionalidade. Além disso, deve ser considerado a realidade social, a escola, o trabalho pedagógico e a transformação do real que é um dos objetivos da escola para mudança social e resistência.

No próximo capítulo iremos pensar aspectos históricos da relação professor-aluno, apresentaremos que o professor e o aluno passaram e passam por diferentes momentos e por posições específicas. Já tivemos na Tendência Tradicional, desde o ensino Jesuítico, o professor como detentor do saber, como autoridade máxima, e como centro do processo pedagógico. Vivenciamos também as influências da Escola Nova, onde o aluno passa a ser o centro do conhecimento, os interesses dos alunos sendo mais importantes do que a mediação do professor. Entendemos que, o reconhecimento dos aspectos históricos, podem fortalecer uma visão ampla, além de ser possível a percepção dos momentos de contradição na relação professor-aluno. Dessa forma, perceber o movimento histórico e real corrobora com a ideia de que a relação professor-aluno está vinculada a um tempo e contexto específico.

4. A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

4.1 A relação professor-aluno no Brasil: aspectos históricos

Para compreender a origem, a constituição, os fundamentos e alicerces da relação professor-aluno, buscamos recuperar na história aspectos da relação professor-aluno a partir de análise histórico-social nas concepções pedagógicas brasileiras. É imprescindível, em reverência à categoria historicidade, entender como essa relação foi tratada pelas diversas teorias ao longo da história da educação.

Importante colocar que, partindo do entendimento da relação professor-aluno conforme define Postic (1990, p. 12), como sendo “o conjunto de relações sociais que se estabelecem entre o educador e aqueles que educa para atingir objetivos educativos [...], o autor complementa que essas relações possuem particularidades “cognitivas e afetivas” que podem ser identificadas. Compreendemos que essa relação está inserida em um contexto amplo que envolve a escola, a sociedade, as relações dos indivíduos com o saber e a cultura. Ainda para o autor, as relações pedagógicas contribuem para o desenvolvimento e organização dos sujeitos, além de colaborar para a constituição da identidade dos envolvidos na prática pedagógica.

Com objetivo didático de compreender o contexto histórico das concepções pedagógicas, Saviani (2007) dividiu as tendências pedagógicas a partir do contexto histórico em três movimentos: i) *as teorias não críticas* (Pedagogia Tradicional, Escola Nova e Tecnicismo educacional), ii) *as teorias crítico-reprodutivistas* (teoria do sistema de ensino como violência simbólica, teoria da escola como aparelho ideológico e teoria da escola dualista) e iii) *as teorias críticas*.

Conhecidas também como tendências liberais²⁹, as teorias não críticas da educação compreendem a escola como uma forma de equilibrar e homogeneizar a sociedade, bem como uma estrutura de sobrepujamento das mazelas e desigualdades sociais. Assim, a sociedade nessa concepção é como um sistema congruente e igualitária onde a função da escola é proporcionar os conhecimentos técnicos para o desenvolvimento do trabalho. Com o intuito de justificar a realidade das diferenças de classe e as desigualdades produzidas pelo sistema capitalista, essa concepção difunde a ideia de igualdade de oportunidades, mas não se preocupou em observar a igualdade de condições.

²⁹ Tendências liberais: Está nomenclatura é utilizada também por Libâneo (1994) e Luckesi (1994).

A Pedagogia Tradicional mostra-se predominante na educação brasileira desde a institucionalização da escola pública no Brasil em 1549 até os anos 1932, com o despontar da Escola Nova. Segundo Saviani (2007) é dividida em dois períodos: o primeiro de monopólio da vertente religiosa e o segundo período leigo.

O monopólio da vertente religiosa surge com o estabelecimento da pedagogia jesuítica ou o *Ratio Studiorum*³⁰ entre o século XVI a meados do século XVII. Com a chegada dos jesuítas ao Brasil, em 1549, chefiados pelo padre Manoel de Nóbrega ocorre o início da educação no Brasil. As ideias contidas no *Ratio* ficaram conhecidas como pedagogia tradicional e tem uma visão essencialista de homem:

À educação cumpre moldar a existência particular e real de cada educando à essência universal e ideal que o define enquanto ser humano. Para a vertente religiosa, tendo sido o homem feito por Deus à sua imagem e semelhança, a essência humana é considerada, pois criação divina (SAVIANI, 2007, p.58).

No segundo período da educação brasileira foi marcada pela coexistência entre as vertentes religiosas e a vertente leiga desenvolvida pelas ideias do Marquês de Pombal³¹, que em 1729 expulsa os jesuítas do Brasil. Por meio das reformas pombalinas, ocorre uma maior circulação de ideias pedagógicas laicas, iluministas e positivistas. A secularização e a laicidade são características do alicerce iluminista e da modernidade (BOTO, 2010). Com o advento da Ilustração a visão de homem passa a ser como um ser racional e esclarecido. Nesses dois períodos iniciais da educação no Brasil, Saviani evidencia a instituição da concepção pedagógica tradicional ora religiosa, ora laica. Para Manacorda (1989, p. 6), a Pedagogia Tradicional pode ser sintetizada em três pontos básicos: a enculturação de costumes e tradições, a instrução intelectual e a aprendizagem do ofício. Portanto, a raiz da Pedagogia Tradicional é sobrepor a cultura e o conhecimento europeu ao povo brasileiro. As principais características da relação professor-aluno na concepção tradicional, no Brasil, foram a supremacia e autoritarismo docente, a relação vertical tendo o professor como o personagem principal do processo de ensino aprendizagem, portanto nessa concepção o foco estava em como ensinar e não aprender. O aluno é apenas receptor do conteúdo adquirido e acumulado pela humanidade, muitas vezes desconectado da realidade social.

³⁰*Ratio Studiorum*: *Ratio Studiorum*: Conjunto de regras instituídas para regulamentar a educação nos colégios jesuítas. Para fundamentar a educação jesuíta, essas normas ganharam força em toda a Companhia de Jesus, tendo sua primeira publicação em 1599. Seu objetivo era organizar as tarefas e os procedimentos avaliativos no ensino jesuítico. Foi um instrumento que influenciou a educação moderna.

³¹ Marquês de Pombal- Sebastião José de Carvalho e Melo em 1769 conquistou estatura de primeiro ministro do reinado português e por meio das Reformas Pombalinas, criou o ensino público e laico no Brasil.

A concepção tradicional foi predominante até o final do século XIX, o que não significa que ela foi excluída. A partir de 1932, a concepção da Escola Nova disputa espaço com a Pedagogia Tradicional e passa a ser evidenciada no Brasil.

Com a divulgação do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”³², inicia-se um movimento contra hegemônico para a renovação das ideias pedagógicas no Brasil. Em disputa com ensino tradicional houve equilíbrio de forças até meados da década de 1940 (SAVIANI, 2007, p. 15). Os principais precursores teóricos da Pedagogia Nova estrangeiros foram Friedrich Froebel, Johann Heinrich Pestalozzi, John Dewey, Maria Montessori, Ovide Decroly, Jean Piaget dentre outros e no Brasil os nomes exponenciais da Escola Nova foram Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. Baseados nas concepções inovadoras de Rousseau, que por meio do método natural, deixa conceber a criança como um adulto em miniatura e passa a enxergar suas individualidades no seu mundo.

A criança para Rousseau [...] é mais ligada à natureza que o adulto, estava mais próxima de sua própria raiz. Assim sendo, a criança era decisivamente distinta do adulto. E a ignorância dessa distinção foi um dos grandes alvos de denúncia do movimento escolanovista. O homem acabava procurando o adulto, a si mesmo, na criança, sem atentar para o que ela realmente é. Nesse sentido qualificava a criança negativamente, pelos seus atributos faltantes, e não conseguia apreendê-la positivamente, pelos seus atributos reais e presentes. (MESQUITA, 2010, p. 67)

Para Cury (2004), foi a partir dessa percepção da criança como um potencial a ser desenvolvido pelos professores e observando as fases da vida humana que o movimento da Escola Nova passa a conceber um ensino centrado no educando e seus interesses. A Escola Nova baseia-se em métodos pedagógicos ligados a ciências, como a psicologia e a psiquiatria o que a faz ser considerada uma “pedagogia científica”. É uma tendência dos “métodos ativos”, “globalização e centros de interesses” o que torna a relação professor-aluno centrada no interesse dos estudantes e não voltada ao professor. O professor é um auxiliar no desenvolvimento livre e espontâneo do estudante. Tomando como modelo a sociedade, a interação em sala de aula torna-se uma “vivência democrática”, na qual os alunos são

³² Manifesto dos Pioneiros da Educação: É um documento escrito por 26 educadores, em 1932, com o título *A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo*. Com a finalidade de disponibilizar orientações para as políticas de educação no território nacional. Para reagir contra a escola tradicional, os educadores assinaram o manifesto em 1932, por acreditar que o modelo tradicional estava a favor da classe burguesa, ficando os sujeitos comuns sem as oportunidades necessárias. As marcas do Manifesto dos Pioneiros foram a defesa da educação pública, gratuita, laica e obrigatória, uma escola que atendesse a todos independente de critérios econômicos ou sociais e formação acadêmica de nível superior aos professores.

participativos e solidários. Na Pedagogia Nova a iniciativa é tomada pelo aluno, tornando-se “o nervo” da prática pedagógica, sendo assim a relação professor-aluno era intitulada como relação interpessoal e intersubjetiva. Os meios estavam dispostos em função e colaborando com essa relação (SAVIANI, 2018, p.11). Como integrante das teorias não críticas da educação, a Pedagogia Nova- em que pese valorizar os interesses discentes- não promove a emancipação dos estudantes, mas para formar indivíduos adaptativos.

No Brasil, as concepções que marcaram o início de uma visão dialógica, considerando os interesses individuais, numa perspectiva mais autônoma na formação do estudante foram as pedagogias de Célestin Freinet e de Paulo Freire. Essas duas vertentes deram voz aluno e mais autonomia ao professor. Freire dá ênfase a relação professor-aluno quando diz que “não há docência sem discência” (1996, p.23), para ele a atividade docente está intimamente ligada à relação pedagógica com o aluno. Paulo Freire revoluciona a relação entre os sujeitos e o mundo ao dizer que "ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo"(2002, p. 68).

Por volta da década de 1970, baseado na Teoria do Capital Humano e na psicologia Behaviorista de Skinner, o Tecnicismo educacional toma força no Brasil. Segundo essa concepção a escola funciona como um sistema harmônico, orgânico e funcional agindo como modeladora do comportamento humano por meio de técnicas. A concepção tecnicista atua no aperfeiçoamento da ordem social e do sistema capitalista de produção, com interesse imediato de formar indivíduos competentes para o mercado de trabalho.

A relação pedagógica professor-aluno nessa concepção configura-se como utilitarista e objetiva: o professor transmite a matéria e o aluno recebe e fixa as informações. Sendo assim, a relação pedagógica acaba sendo definida pelo processo técnico de transmissão do saber, sendo esse processo imperativo sobre o que, quando e como professores e alunos se relacionam. Desse modo, professor e aluno ocupam posições secundárias de meros executores, pois o principal é a organização racional dos meios, que é feita por especialistas supostamente neutros (SAVIANI, 2018, p. 11).

Entendemos que as teorias não críticas propõem a escola como instância que irá salvar a sociedade de suas mazelas e que isto é uma visão otimista ilusória, pois a escola não dará conta de resolver os conflitos da sociedade sozinha, visto que a nossa realidade é fruto de uma totalidade de contradições.

Em contraposição às tendências não críticas de educação, já citadas, erguem-se as teorias críticos-reprodutivistas no final da década de 1970. Essa teoria não propõe um modelo de escola, de relação professor-aluno, mas analisam as existentes. São teorias que denunciam

que a escola reproduz as desigualdades sociais, estando a serviço do poder. Essas teorias entendem a escola de forma pessimista, pois concebe que a escola não consegue agir de forma crítica e emancipadora. Saviani (2018), considera três teorias que tiveram maior repercussão: a) “teoria do sistema de ensino como violência simbólica”; b) “teoria da escola como aparelho ideológico” e c) “teoria da escola dualista”.

A teoria do sistema de ensino como violência simbólica foi desenvolvida por P. Bourdieu e J.-C. Passeron (1975). Segundo Saviani (2018), o axioma fundamental dessa teoria é que o sistema de ensino é uma modalidade de violência simbólica. Já a teoria da escola como aparelho ideológico, proposta por Louis Althusser (1977), converge para a ideologia de que o Estado é dividido em Aparelhos Repressivos do Estado (ARE) e Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE) e que a escola é um desses aparelhos ideológicos com a função de reproduzir as relações capitalistas. Para Althusser (1977), é por meio da inculcação de conhecimentos práticos, predominantes da ideologia da classe hegemônica, que as relações de exploração são reproduzidas. Por fim, a teoria da escola dualista foi proposta por C. Baudelot e R. Establet explica que há duas redes de ensino: para a burguesia e para o proletariado, mas ainda, o que as definem como tais são os mecanismos de seu funcionamento, suas causas e seus efeitos (BAUDELOT & ESTABLET, 1971, p.42). Para Saviani, a escola dual promove e qualifica o trabalho intelectual e desqualifica o trabalho manual, sujeitando o trabalhador à ideologia dominante.

A visão crítico-reprodutivista desempenhou um papel importante em nosso país, pois, segundo Saviani (2008), foi uma forma de impulsionar a crítica ao regime autoritário e à pedagogia autoritária e tecnicista desse período. No entanto, essa teoria não trazia saídas ou proposições de como atuar de modo crítico no campo pedagógico. É nessa conjuntura que surge a necessidade de uma proposta que supere a visão crítico-reprodutivista e avance para a autonomia e emancipação do sujeito.

Demerval Saviani com o intuito de analisar a problemática educacional brasileira com vistas em seu caráter contraditório e articulado aos interesses populares em transformar a sociedade, propõe a partir de 1977 a denominada Pedagogia Histórico-Crítica de educação, que se insere no campo das tendências críticas da educação.

4.2 A relação professor-aluno na Pedagogia Histórico- Crítica:

A Pedagogia Histórico-Crítica traz uma resposta a sociedade e transforma o entendimento sobre a relação professor-aluno, uma vez que essa concepção não centraliza a

importância em um sujeito na relação pedagógica - professor ou aluno, mas considera ambos como protagonistas do processo de ensino aprendizagem. Além disso, é a concepção que entende a função educacional como transformação e superação das contradições sociais.

A Pedagogia Histórico-Crítica da educação nasce como contestação às teorias crítico-reprodutivistas de que a educação seria mera reprodutora da ideologia dominante. Para os críticos-reprodutivistas, a educação escolar era apenas um instrumento da burguesia na luta contra o proletariado (SAVIANI, 2008, p.69). Os limites dessa teoria eram cada vez mais evidentes, pois ela era capaz de fazer críticas e explicar as correntes pedagógicas anteriores, porém não trazia respostas e propostas de intervenção pedagógica.

A questão da educação não era enfrentada e persistiam as perguntas de como agir criticamente no campo pedagógico, como ser um professor que, ao agir, contribuiria para a formação de um estudante crítico, de que maneira a relação professor-aluno poderia fortalecer a autonomia sem perder de vista a intencionalidade do planejamento do professor. Para além de dar uma resposta às teorias críticos-reprodutivistas, a Pedagogia Histórico-Crítica vem também com o objetivo de exercer uma interferência mais direta na prática pedagógica dos professores, a partir de uma síntese superadora dos aspectos significativos da Pedagogia Tradicional e da Escola Nova (FERNANDES SILVA, 2008 p. 20).

Como é sabido, o Brasil vivenciou de 1964 a 1985, período autoritário, de suspensão dos direitos civis, denominado Ditadura Militar, que se arrastou por vinte e um anos. Nesse contexto, considerando a totalidade Demerval Saviani autor brasileiro, propõe sistematizar e estruturar sua abordagem da filosofia da educação, denominada Pedagogia Histórico-Crítica. Nessa conjuntura, seria necessário romper com as ideologias anteriores para que a escola se tornasse um espaço de contra hegemonia e tão importante quanto uma nova abordagem seria a formação de professores de forma crítica. No entanto, o Brasil vivia um período autoritário, ainda com o predomínio da tendência tecnicista e o surgimento de ideias neoliberais-mercadorológicas, que tornam o cenário hostil.

Saviani (2008), considera que a abordagem histórico-crítica tem como marco consolidado o ano de 1979, onde o problema de abordar dialeticamente a educação passa a ser amplamente discutido. A relação forma e conteúdo é encarada como fundamental na abordagem histórico-crítica, uma vez que o autor considera que a pedagogia deva ser o processo pelo qual o homem se torna plenamente humano (SAVIANI, 2008).

A Pedagogia Histórico-Crítica é no Brasil a tendência que expressa a concepção baseada no materialismo histórico-dialético, marxista e fundamentada na psicologia Histórico-Cultural de Lev Vigotski, na busca pela transformação social em prol do desenvolvimento crítico do

homem integral. O papel da educação escolar, segundo a concepção de Saviani é possibilitar a todos os indivíduos os saberes científicos, artísticos, filosóficos em suas formas mais desenvolvidas com o intuito de lutar contra as desigualdades próprias ao capitalismo na busca da formação plena do ser humano. Dessa maneira, não concebe a escola como mera reprodutora da sociedade capitalista, mas pensa a educação com a função de luta de classes, pois se baseia numa concepção de homem como sujeito ativo em sua relação transformadora com a natureza e sociedade - pelo trabalho - que nesse processo se transforma e se desenvolve e modifica sua consciência (LIBÂNEO, 1990).

Saviani (2013), cria teses que explicam as tendências pedagógicas brasileiras e suas ilusões. Admite que a teoria construída por ele precisa ir além dos limites das demais tendências e ultrapassar as contradições da teoria capitalista dentro do conceito dialético e material proposto por Marx (1987). Dessa maneira, propõe uma teoria em que aluno e professor construam uma relação dialógica, saindo do empírico, centrados na historicidade de ambos, buscando se movimentar e compreender a totalidade contraditória em que a escola e a sociedade estão inseridas. Para Saviani:

[...] a pedagogia histórico-crítica vem sendo construída como uma teoria pedagógica empenhada em elaborar as condições de organização e desenvolvimento da prática educativa escolar como um instrumento potencializador da luta de classe trabalhadora pela transformação estrutural da sociedade atual. Dizendo de outra maneira: o que a pedagogia histórico-crítica se propõe é articular a educação escolar com a luta de classe trabalhadora pela superação do capitalismo e implantação do socialismo (SAVIANI, 2013, p.44).

A relação professor-aluno na Pedagogia Histórico-Crítica está fundamentada nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski, como já foi mencionado anteriormente. Essa teoria entende que o processo pedagógico de ensino e aprendizagem ocorre por meio da interação do sujeito historicamente constituído no ambiente sociocultural onde vive. Portanto, a interação professor-aluno parte da experiência de vida de ambos. Essa assertiva coloca o professor no âmago do processo de ensino. Sendo assim, o papel do professor enquanto par mais desenvolvido na relação ensino aprendizagem, determinando diferenças entre a lógica de ensino e a da aprendizagem, em que pesem suas relações de reciprocidade (MARTINS, 2019, p.108).

Para Vigotski (1991), a construção do conhecimento decorre de uma ação partilhada entre os sujeitos, sendo a interação social indispensável para a aprendizagem. Dessa forma o diálogo, a cooperação, a transmissão de conhecimentos ampliam as capacidades individuais sendo que

O indivíduo humano se faz humano apropriando-se da humanidade produzida historicamente. O indivíduo se humaniza reproduzindo as características

historicamente reproduzidas do gênero humano. Nesse sentido reconhecer a historicidade do ser humano significa, em se tratando do trabalho educativo, valorizar a transmissão da experiência histórico-social, valorizar a transmissão do conhecimento socialmente existente (DUARTE, 2007, p. 93).

Baseado nos pensamentos dos autores fazemos a crítica a transmissão de conhecimentos de forma imperativa, não situada historicamente, como por vezes ocorre no modelo tradicional, ou espontânea como no modelo escolanovista que reforça a dominação cultural e política, impedindo a conscientização.

Isto posto, o professor de acordo com a concepção Histórico-Cultural tem a função de influenciar a zona de desenvolvimento proximal dos alunos, por meio da mediação visando a internalização e progressos que não ocorreriam naturalmente (OLIVEIRA, 1997). A relação professor-aluno que garante o debate e contraposição de ideias é vista como relação horizontal e não vertical, embora seja caracterizada como uma relação assimétrica por Veiga (2008). A autora esclarece, que a relação pedagógica é assimétrica devido a autoridade estabelecida pelo professor e pelo nível de conhecimento dos sujeitos envolvidos. Dessa forma, o professor apresenta elementos e conhecimentos pedagógicos que o diferencia do aluno e partir desses conhecimentos ocorre a mediação entre o conhecimento e o aluno.

Os conhecimentos e elementos pedagógicos que o professor possui não o torna superior, no entanto profissionalmente capacitado a mediar o conhecimento. Considerando a relação horizontal com vista a emancipação e a formação da consciência crítica do sujeito, podemos dizer que professor e aluno são indivíduos protagonistas capazes de analisar, problematizar e compreender a prática pedagógica. Nesse sentido, o professor é um agente fundamental por fazer a mediação entre o aluno e conhecimento e o “aluno também é protagonista porque é considerado como sujeito da aprendizagem, ou seja, sua atividade cognitivo-afetiva é indispensável para manter uma relação ativa e articulada com o objeto do conhecimento” (VEIGA, 2008, p. 147).

A Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski e a Pedagogia Histórico-Crítica enfatizam a origem social da consciência, destacando seu processo dialético de constituição na relação do sujeito com o outro e com o mundo, ela é elaborada no contato social e historicamente engendrada. A concepção de Vigotski traz uma nova visão de “eu”, onde a vertente individual é construída a partir da base social, assim só existe “eu” no contexto com o outro, sendo ambos (eu e o outro) mediados socialmente, e com esse entendimento professor e aluno participam juntos e interdependente do processo de constituição da consciência. É nesse movimento que a relação-professor aluno é fundante na formação da consciência, com ênfase na consciência crítica.

A Pedagogia Histórico-Crítica proposta por Saviani leva em consideração a unicidade entre teoria e prática, num movimento dialético de transformação da realidade estando fundamentada na epistemologia da práxis. Para Gramsci (2000), Filosofia da Práxis é a atividade teórico-política e histórico-social dos grupos “subalternos” que procuram desenvolver uma visão de mundo global e um programa preciso de ação dentro do contexto em que vivem, com os meios que têm à disposição, visando a construir um projeto hegemônico alternativo de sociedade. Vázquez (1967), afirma que entre a teoria e a prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação. Tudo isso, como passo indispensável para desenvolver ações reais efetivas. Inspirado por Marx, o autor salienta que a missão histórica do proletariado é transformar radicalmente a sociedade capitalista, mediante a luta de classe. Para isso, o professor deve construir sua consciência de classe necessariamente revolucionária. Podemos assim, compreender a práxis reflexiva como atividade revolucionária. No entanto, a elevação da práxis espontânea para a práxis reflexiva não se dá de maneira natural, pois é necessária a elevação da consciência por meio do trabalho docente na relação professor-aluno.

Para Gramsci (2000), a transformação da realidade e a inteira unicidade entre teoria e prática requer uma clareza pessoal que poderá ser adquirida por meio “de uma luta de hegemonias políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois no da política, atingindo, finalmente, uma elaboração superior da própria concepção do real”.

Segundo Simionatto (2009), a teoria possibilita, assim, acelerar o processo histórico em ato, tornando a prática mais homogênea, coerente, eficiente em todos os seus elementos, isto é, elevando-a a máxima potência. Assim, a organização pedagógica do trabalho docente é essencial para educar ideologicamente a classe operária e estudar uma situação concreta com vista a traçar um roteiro de ação para todo um período de luta - linha política e com isso, vislumbrar a emancipação humana e tornar possível a elaboração de uma nova concepção de mundo.

O método de ensino da Pedagogia Histórico-Crítica se propõe a incentivar a prática docente de ensino, de forma que o diálogo seja favorecido entre os alunos e o professor, reconhecendo e valorizando a cultura e os conhecimentos acumulados historicamente. Além disso, na concepção Histórico-Crítica os interesses dos estudantes são considerados, observando “os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos” (GASPARIN, J. L.; PETENUCC. M. C., 2019, p.4). Com base nos estudos desenvolvidos por Vigotski e sobre a Pedagogia Histórico-

Crítica, Gasparin, ex-aluno de Saviani, desenvolve a obra “Uma didática para Pedagogia Histórico-Crítica”. Nesta obra, são detalhados os cinco momentos articulados de uma aula dentro da perspectiva proposta por Saviani. São eles: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final.

Na prática social o professor e aluno estão semelhantemente inseridos ocupando, contudo, posições distintas. Esta condição, para esse autor, favorece a construção de uma relação favorável para compreensão e resolução dos problemas demandados pela prática social. Ainda segundo Saviani, existem momentos intermediários do método que teriam como objetivo reconhecer os problemas ocasionados pela prática social (problematização), e levantamento dos caminhos teóricos e práticos para o entendimento e intervenção (instrumentação). Esse processo procura, portanto, estar imbricado na realidade de vida do aluno, fazendo sentido para sua existência e reelaboração do real (cartase).

Um das teses produzidas por Saviani intitulada “*para além da relação autoritária ou democrática*”, questiona o fato de a pedagogia tradicional ser considerada intrinsecamente autoritária e a Escola Nova ser proclamada democrática, pois para o autor o fato de a Escola Nova estimular a livre iniciativa do aluno não quer dizer necessariamente que seu caráter seja democrático. O critério, segundo o autor, para se definir relações democráticas não é interno, apenas por meio de suas práticas, mas tem suas raízes para além da prática pedagógica, para ele se educação é mediação, isto significa que ela não se justifica por si mesma, mas tem sua razão de ser nos efeitos que se prologam para além dela e que persistem mesmo após a cessação da ação pedagógica (SAVIANI, 2018). Para que a relação pedagógica seja de fato democrática deve-se analisar não apenas a prática social inicial, ou seja, a forma aparente que a relação professor-aluno se deu, mas observar o seu ponto de chegada, se as relações foram suficientes para emancipação do sujeito e em consequência à democratização da sociedade. À vista disso, a relação professor-aluno democrática desvela a desigualdade existente no ponto inicial e almeja a igualdade no ponto de chegada, entendendo que o processo educativo é a passagem da desigualdade para à igualdade e que “democracia é uma conquista; não um dado” (SAVIANI, 2018). Na Pedagogia Histórico-Crítica a questão não é optar entre relações autoritárias ou democráticas no interior da sala de aula, mas de articular o trabalho desenvolvido nas escolas com o processo de democratização da sociedade, isso implica no reconhecimento da desigualdade real e de uma igualdade possível.

Para Moraes (1988), as relações pedagógicas configuram-se na contemporaneidade como uma aversão à autoridade. No entanto para o autor a retomada da autoridade é a retomada do amor. Para ele passamos da antiga “jaula de aula” com castrações em razão do declarado

autoritarismo ao “picadeiro de aula” onde o voluntarismo espontâneo não levava a parte alguma (MORAIS, 1988, p. 23). O autor cita Thomas Merton que salienta que “nenhum homem é uma ilha, mas está situado em uma complicada trama chamada cultura e no interior de um rude sistema de diferenciação chamado sociedade”.

Libâneo (2012), na obra “O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres” faz uma dura crítica às atuais políticas públicas de educação coadunando com:

Um dos grandes perigos dos tempos atuais é uma escola a “duas velocidades”: por um lado, uma escola concebida essencialmente como um centro de acolhimento social, para os pobres, com uma forte retórica da cidadania e da participação. Por outro lado, uma escola claramente centrada na aprendizagem e nas tecnologias, destinada a formar os filhos dos ricos (NÓVOA, 2009, p. 64).

Libâneo (2012) salienta, que com apoio de premissas humanitárias, a relação pedagógica professor-aluno acaba-se restringindo a uma relação de “socialidade”, onde a escola valorizará formas de organização das relações humanas nas quais prevaleçam a integração social, a convivência entre diferentes, o compartilhamento de culturas, o encontro e a solidariedade entre as pessoas em detrimento do espaço propiciador de condições para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos alunos.

Em síntese, podemos compreender que a relação professor-aluno democrática é aquela que proporciona desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral com vista a elevação da consciência crítica. Gramsci (2000), defende que a escola democrática, intrinsecamente, não pode significar apenas que um operário manual se torne qualificado, mas que cada cidadão possa tornar-se governante, e que a sociedade o ponha, ainda que abstratamente nas condições de poder fazê-lo (GRAMSCI, 2000, cadernos 12, §2, p.50).

Na Pedagogia Histórico-Crítica, a aula tem como ponto de partida a prática social do aluno, representada pelo conjunto de saberes, experiências e percepções construídas pelo aluno e que são transpostas para o estudo dos conhecimentos científicos, possibilitando a problematização, ou seja, a prática social questionada criticamente, desencadeando um processo de instrumentalização em que os conhecimentos das diversas ciências possibilitarão a interiorização de novos conteúdos pela catarse, para chegar à prática social reelaborada (SAVIANI, 2005).

Não há oposição entre cultura erudita e cultura popular, mas uma relação de continuidade que passa da experiência imediata ao saber sistematizado em que os métodos se subordinam aos conteúdos e favorecem a articulação desses com os interesses dos alunos,

possibilitando sua participação crítica e excluindo a não diretividade (FERNANDES SILVA, 2008). Ainda para Fernandes Silva, cabe ao professor a organização do trabalho pedagógico, atribuindo-lhe a responsabilidade de planejar a aula de maneira consciente e intencional, utilizando metodologias e estratégias que possibilitem a interação entre professor e aluno de forma a levar em consideração o contexto social, histórico, amplo e multideterminado em que essa relação está inserida. Dessa maneira, a aula é elaborada levando em consideração a presença do professor e dos alunos como sujeitos históricos e sociais.

Veiga (2008) autora com base epistemológica na pedagogia histórico-crítica define três aspectos importantes para a organização da aula. O primeiro aspecto destacado pela autora é a importância da relação professor-aluno “como a ideia nuclear da concepção de docência (p. 273). O segundo aspecto refere-se a dimensão socializadora da aula, ou seja, o reconhecimento da relevância em envolver os alunos no processo de aprendizagem. E o terceiro aspecto são as condições materiais para realização da aula como condições de trabalho, tamanho das turmas, equipamentos, dentre outras. Para a autora, existem elementos estruturantes para organização de uma aula, e o princípio da aula deve se dar partindo da realidade dos alunos para identificar as necessidades subjetivas dos mesmo e comparar essa realidade com o currículo e diretrizes da série em que se leciona.

No próximo tópico procuramos esclarecer que mesmo com uma aula planejada levando em consideração as perspectivas histórico-crítica de planejamento colaborativo a aula e a relação professor-aluno são impactadas por situações externas ao ambiente escolar. Essas situações são contradições compulsórias ao modelo de produção capitalista e interferem no modo de ser e estar dos professores, alunos, famílias, sociedade e na relação professor-aluno.

4.3 A Relação professor-aluno e algumas contradições

Sabemos que todos os processos e relações estão envolvidos em contextos históricos, sociais, econômicos e culturais. Buscamos até aqui demonstrar a historicidade dos fenômenos abordados com a finalidade de enquadramento do cenário complexo no qual estão envolvidos a escola, a aula e a relação professor-aluno. Ao citarmos o trabalho como fundamento ontológico do ser humano, percebemos como houve mudanças nas perspectivas desde a concepção do trabalho como origem do próprio homem em seu processo de humanização até o atual momento de alienação, intensificação e fragmentação do trabalho. Falamos sobre a profissão docente que passou por diversos contextos que marcaram o exercício da função e como a profissão segue no campo de luta pelo reconhecimento profissional do “ser professor”.

Como discutimos no capítulo dois, a profissão docente é considerada por alguns autores como uma semiprofissão, por não ter todas as características das profissões clássicas. Ser uma semiprofissão pode ser vista pelo aspecto negativo do não reconhecimento profissional ou pelo prisma de considerar a profissão docente uma atividade tão ampla, singular e específica, que não pode ser enquadrada ou delimitada a padrões estanques. Entendemos o trabalho docente, como um trabalho de caráter imaterial – pela natureza do produto, que é o conhecimento, isso reforça a forma subjetiva do exercício docente. Ao compreender que o exercício do professor acontece de maneira singular e subjetiva reforçamos a afirmação de que a profissionalidade docente é constituída por meio de vários elementos e acontecimentos na função docente.

Estamos convencidos de que na profissão docente o elemento que aparece como “fio condutor” de toda prática pedagógica é a relação professor-aluno. Sem a relação professor-aluno, não há aula, sem aula não há ensino, sem ensino não há a profissão docente. Parece simplista compreender a relação professor-aluno como algo tão fundamental no trabalho docente, mas esse entendimento pode mudar toda a forma de se conduzir o trabalho pedagógico. A relação professor-aluno reverbera uma série de acontecimentos, senão todos os acontecimentos do fenômeno educativo. Como diz Paulo Freire “não há docência sem discência” (1996, p. 23), essa pequena frase esclarece a relação de causa e efeito, ou seja, a profissão docente só existe porque existe o estudante -isto (docência) depende daquilo (aluno). Em alguns contextos educacionais percebemos que essa realidade não é considerada, o que pode ocasionar uma série de questões que influenciam no trabalho docente. O que queremos dizer é que a relação professor-aluno deve ser vista como um elemento central, fundante e imprescindível ao processo educativo. Sem esse entendimento o professor pode correr o risco de realizar o trabalho docente vazio de significado, de intencionalidade e de objetividade.

No contexto atual, diversos são os fatores que se colocam como desafios na atividade docente, e ao pensar em alguns, percebemos que a maioria deles ou quase todos são mediados pela relação professor-aluno. Elencamos três amplas questões para reflexão: i) mudanças nas estruturas e instituições sociais (função da escola, interesses do sistema que altera as estruturas avaliativas); ii) mudanças nos sujeitos contemporâneos; e iii) na de formação de professores.

Ao analisar o percurso histórico da relação professor-aluno no início desse capítulo vemos também o movimento de mudanças nas instituições. Dessa forma, podemos apreender que a relação professor-aluno mudou devido principalmente a transformações nas estruturas e instituições educacionais. Esse processo de transformação não ocorreu apenas nas instituições escolares, mas em toda sociedade. Segundo Justo (2010), as instituições sociais - escolas, fábricas, hospitais, sindicatos, prisões, etc. - tinham a função de basicamente “reunir e confinar

indivíduos num determinado espaço geográfico e psicossocial, ou seja, trancafiá-los para aí serem submetidos àquilo que o capitalismo exigia deles” (p.28). Para esse autor, esse modelo de instituição precisou ser alterado devido às novas demandas do capitalismo que apresenta hoje uma nova conjuntura onde há novas necessidades, como a intensificação do trabalho, do consumo e para isso a globalização e universalização das relações e espaços. A escola não pode ser considerada como mera reprodutora das relações de exploração, apesar de historicamente ter sido um espaço de disciplinamento, a escola contribuiu também para novas relações sociais e para ampliação dos espaços democráticos. Segundo Justo (2010), a escola “está no epicentro de uma crise institucional provocada por uma mudança profunda na lógica do capitalismo atual e da cultura que o acompanha” (p. 29). Dessa forma, não é interesse ao capitalismo controlar e confinar sujeitos, mas disseminar a lógica da “[...] provisoriedade, de diluição dos vínculos [...]” e conseqüentemente a “[...] fragilidade dos vínculos trabalhistas, [...] abreviação das relações afetivas, ou seja, produzir um sujeito que “[...] vive em constante transformação de ideias, pensamentos, crenças, valores, condutas, relações afetivas” (p. 30-31).

Essa nova conformação social implica mudanças nas relações estabelecidas em sala de aula, as formas contemporâneas de se relacionar não são baseadas no contato pessoal e direto, mas em relacionamentos objetivos e técnicos. Isso quer dizer que a relação professor-aluno corre o risco de ser reduzida a um vínculo restrito ao cumprimento dos objetivos pedagógicos sem a unidade cognição e afeto, o que torna o processo de ensino e aprendizagem artificial.

Isso porque, a escola não foi absolvida de entrar na rota acelerada de produção voltada ao interesse do capital, os processos educativos precisam demonstrar sua produtividade por meio das avaliações externas e o professor precisa se reinventar num movimento de especialização inconcluso e constante conforme diz Justo (2010)

A educação continuada e a sempre inacabada formação profissional, exigindo intermináveis atualizações, aperfeiçoamentos e especializações, são exemplos notáveis desse tempo contínuo da atualidade no qual o sujeito não consegue concluir qualquer projeto, sendo colocado constantemente em busca de alguma coisa a mais (p. 34).

Apesar de se reconfigurar constantemente devido às mudanças sociais e institucionais a escola e a educação formal permanecem fortalecidas em um novo panorama mundial. Justo (2010), esclarece que a escola se tornou espaço indispensável para aquisição de cultura e formação intelectual sendo hoje considerada um lugar seguro. Já a família tem sido vista como risco, devido aos crescentes casos de violência doméstica. Assim, a escola passa a ser o local apropriado para a criança, e paradoxalmente ao ideário capitalista – de responsabilização do

Estado – assistimos um movimento contra-hegemônico de fortalecimento da escola pública, mostrando assim que o cenário educacional apesar das pressões hegemônicas ainda apresenta resistência. Em contradição aos pressupostos neoliberais a escola existe com a intenção de formar o sujeito “integral”, ampliando sua função de espaço do conhecimento para um lugar de formação intelectual, moral, política, emocional, social. A escola encontra-se no centro dos impasses e controvérsias presentes na atualidade o que gera movimentos contraditórios em seu interior.

Em tempos de globalização, exige-se da escola que continue como instituição local, mantendo vínculos estreitos com a família e com a “comunidade”; em tempos de uma associativa tribalista, assentada em relacionamentos flexíveis e em ligações emocionais, cobra-se da escola o desenvolvimento de um espírito de “grupo” entre os alunos caracterizado, fundamentalmente, pela criação de vínculos sólidos e duradouros e forjados no compartilhamento de objetivos racionais (JUSTO, 2010, p. 36)

Essa conjuntura se dá pelo fato de que a sociedade mudou ao longo do tempo, mas a escola continua tendo a função de amortecer ou resolver os problemas desde origens econômicas a problemas sociais e emocionais. Sem de fato compreender que os problemas sociais e econômicos são provenientes de uma realidade mais ampla, que é o modo de produção capitalista. Segundo Justo (2010), é compreensível que em meio a tantas contradições a escola seja palco de tensões e conflitos.

O fato de as escolas ainda serem marcadas por espaços oclusos, muitas vezes apertados vão contra a lógica moderna de liberdade, mundialização e acessibilidade que é propagada pela contemporaneidade. Isso influencia diretamente a relação professor-aluno, pois é uma contradição vivermos em um sistema de abrangência global, onde o acesso está na palma das mãos e ao mesmo tempo frequentarmos escolas que nos ofereçam um ambiente fechado com a intenção de ensinar o que está posto fora dela. Ao observamos as reações dos alunos em sala de aula, percebemos que os constantes pedidos de saída para ir ao banheiro, beber água não passam de uma estratégia de saírem um pouco do ambiente de sala de aula. Essa realidade gera conflitos entre professores e alunos, pois muitas vezes o professor não observa que esse comportamento é uma fuga ao enclausuramento e não necessariamente à aula.

A estrutura escolar também é contraditória no sentido de “comprimir nas salas de aula, e por um tempo longo, um conjunto de pessoas forçadas a uma convivência intensa e profunda” (JUSTO, 2010, p. 40) ao passo que a sociedade prega o individualismo e a impessoalidade. A reconfiguração social entra em conflito com a organização da escola, pois os ditames neoliberais motivam o egoísmo enquanto a escola em um embate de forças busca a socialização

e a coletividade. Muitos conflitos na relação pedagógica são estabelecidos devido à divergente estrutura social e escolar. Aos poucos me parece que a escola está se acomodando aos ideais neoliberais, ranqueando os alunos, ranqueando as escolas, estabelecendo a meritocracia na relação de trabalho do professor, ou seja, promovendo concomitantemente o individualismo e o trabalho em grupo de acordo com o interesse do capital. Essa dinâmica contraditória pode reverberar na relação professor-aluno de maneira negativa, pois os sujeitos não se sentem seguros quanto aos objetivos e perspectivas educacionais nas quais estão envolvidos. A rede pública do DF, por exemplo, tem vivido constantes contradições sob influência neoliberal e neotecnicista: indo em contramão aos documentos, diretrizes democráticas e desalinhada com a Lei nº 4.751/2012, que dispõe sobre a Gestão Democrática no Sistema de Ensino do DF foi implantado em 2019 o projeto piloto de gestão compartilhada entre a Secretaria de Educação e a Polícia Militar, chamadas de escolas cívico- militares. Atualmente, o Distrito Federal já conta com 12 escolas com nessa contradição. Além disso, a Secretaria de Educação, publicou um novo Regimento Escolar (2019) que também contém o viés autoritário, contrário ao democrático.

Segundo Justo (2010) a escola parece “uma instituição inteiramente anacrônica tentando acompanhar o “bonde da história” que já não é mais um bonde, mas um foguete” (p.41) e reforça que “ela acolhe subjetividades deste tempo e possui estrutura organizacional de outro tempo, bem distinto” (p.42). Dessa forma, a escola tal qual está organizada tem causado estranhamentos e conflitos nas relações pedagógicas, devido entre outros fatores, ao descompasso entre escola e sociedade.

As relações humanas e a maneira com que cada sujeito percebe o mundo é um resultado da organização social mediada por determinado contexto histórico-cultural. Dessa forma, percebemos que o sujeito contemporâneo tem se apoiado na racionalidade técnica e individual que vai ao encontro aos interesses do capital. Segundo Gonçalves e Bock (2009, p. 123) “a individualização é marca e conquista do capitalismo, dada sua forma de organização e produção social, mas ela também vai se definindo como modo de ser do homem”, dessa forma, os sujeitos são subjetivados. Ainda segundo as autoras, por meio da dialética subjetividade-objetividade, podemos compreender que a subjetividade é constituída individualmente, mas ao mesmo tempo coletiva e socialmente, alicerçado nas determinações objetivas e históricas do sujeito. Portanto, entendemos que a organização social moderna constitui os sujeitos e ao mesmo tempo é constituída por eles.

A partir da premissa de que o sujeito é resultado social, cultural e histórico consideramos que a escola é o “palco principal da constituição do sujeito” (JUSTO, 2010, p, 43)

contemporâneo. Sabemos, que assim como as intuições, os sujeitos também mudaram. Os estudantes, por exemplo, são mais questionadores, irreverentes e convictos de seus direitos como cidadãos, diferente do indivíduo de décadas atrás que eram passivos, doutrinados à disciplina de corpo e mente. Para Justo (2010), os sujeitos modernos tendem a ser ativos, participam da construção do mundo e de si mesmos, ou seja, são seres históricos que se constituem em um processo singular de subjetivação.

Ao se deparar com esse “novo” sujeito a escola costuma organizar o trabalho pedagógico unicamente por meio da presença do professor, visto muitas vezes, como líder, que de maneira vertical comanda as atividades, mediatiza as relações e define os objetivos. Mesmo sendo uma liderança democrática, o papel do professor parece ser exercido de forma vertical. Segundo Justo (2010), em contraste a essa organização, na sociedade atual as relações tendem a ser cada vez mais fluídas, horizontais e igualitárias, o que pode ser uma das causas de que a clássica autoridade do professor está depreciada. O fato é que as relações em sala de aula precisam atender esse novo sujeito levando em consideração os aspectos histórico-culturais. As instituições educacionais precisam estar preparadas para uma construção de fato democrática das relações pedagógicas, levando em conta a realidade dos sujeitos. Segundo Leite *et al* (2014) ao citar Paro (2007) uma educação de qualidade deve estabelecer um sujeito

[...] para o usufruto (e novas produções) dos bens espirituais e materiais. Tudo isso não se dá como simples aquisição de informação, mas como parte da vida, que forma e transforma a personalidade viva de cada um, nunca esquecendo que ‘cada um’ não vive sozinho, sendo então preciso pensar o viver de forma social, em companhia e em relação com pessoas, grupos e instituições (Paro, 2007, p. 22).

Para isso, é fundamental conhecer as características e necessidades dos alunos e ampliar a compreensão sobre as fases de desenvolvimento dos estudantes, aliado a uma interpretação crítica da realidade. Em pesquisa realizada por Leite *et al* (2014), considerando a opinião dos professores sobre o que os cursos de formação contínua deveriam contemplar, grande parte dos entrevistados destacaram a “dificuldade da escola e dos professores adaptarem-se aos novos alunos que adentraram a escola pública” (p.857). Essa pesquisa confirma nosso apontamento que temos novas estruturas escolares e novos sujeitos no processo de ensino aprendizagem.

Diante dessa realidade, os professores precisam dimensionar a importância da docência para a aprendizagem dos estudantes, compreendendo os aspectos fundantes dos processos pedagógicos que ocorrem por meio e na relação professor-aluno. Para isso, a formação de professores ganha centralidade na fundamentação e estruturação de conceitos imprescindíveis a prática docente transformadora.

Em consequência a essa centralidade, vivenciamos um momento em que as políticas educacionais voltadas à formação de professores têm sido motivo de disputa entre o interesse público e privado, como uma área estratégica para o capital, por agregar valor ao seu processo de exploração e acumulação (FREITAS, p. 427, 2014). As atuais políticas educacionais demonstram efetivamente, o projeto hegemônico de educação, que está em vias de aplicação na formação de professores, onde a noção de qualidade é regida pelos pressupostos neoliberais. Nesse caso, o debate é articulado ao conceito de qualidade total, próprios de empresas e do mercado, o que se expressa na retórica que privilegia a educação de resultados, a flexibilidade, o empreendedorismo nos currículos, destacando vínculos entre efetividade e pressupostos do gerencialismo³³ (AZEVEDO, 2014, p. 273).

A ação gerencial do Estado, tem descartado o caráter multifacetado da qualidade educacional e atribui ao professor a responsabilização pelo sucesso ou fracasso educacional, desconsiderando as condições escolares, a valorização dos profissionais docente, as desigualdades sociais.

Nesse contexto a relação professor-aluno passa a ser vista como uma relação impessoal, sendo apenas o meio utilizado para se alcançar os objetivos avaliativos. O professor não é formado para relacionar-se com os estudantes e lidar com os conflitos próprios das fases do desenvolvimento, mas esse tipo de formação intenciona a mera aplicação de métodos e técnicas com finalidades avaliativas. A formação pragmatista desconsidera o caráter subjetivo dos sujeitos envolvidos, suas especificidades e as realidades concretas da escola. Além disso, esse modelo causa o distanciamento entre professor e aluno, pois se trata de um trabalho estranhado, onde o professor e aluno não fazem parte do processo e sim de um pacote de medidas com finalidades próprias.

Em contraposição a essa perspectiva, entendemos que a formação de professores deva ser ressignificada tendo como ponto de partida a perspectiva da práxis docente na qual a formação de professores está intimamente ligada às suas condições materiais, concretas, objetivas, possibilitando a educação emancipatória e a construção de uma sociedade mais justa. Para Moreira e Leite (2000), o caminho é melhorar a qualidade dos cursos de formação dos professores de anos iniciais de modo a “garantir a todos os alunos, condições de acesso a

³³ Algumas características básicas definem a administração pública gerencial. É orientada para o cidadão e para obtenção de resultados. As técnicas de gerenciamento são quase sempre introduzidas ao mesmo tempo em que se implantam programas de ajuste estrutural que visam a enfrentara crise fiscal do Estado. Toda administração pública gerencial tem de considerar o indivíduo, em termos econômicos, como consumidor (ou usuário) e, em termos políticos, como cidadão (BRESSER PEREIRA, 2006, p. 28,31,33).

cidadania” (p.72). Ainda para as autoras essa formação sólida permite ao professor consolidar conhecimentos profissionais que oportuniza um trabalho pedagógico contextualizado às determinações do mundo real.

Sustentamos a perspectiva de formação de professores garantida pelo Estado, que assegure a formação inicial e continuada dos professores da educação básica no sistema público, e não a descentralização dessa incumbência. Para Curado Silva (2018), o Estado deve assumir a formação de professores em suas universidades e/ou faculdades estaduais e municipais como forma de garantir um projeto de formação, a qualidade e as condições concretas para efetivação. Apoiada na tese de Gramsci a autora defende o estabelecimento de políticas públicas que enfrentem a questão das condições do trabalho nas escolas, no reconhecimento do professor como trabalhador intelectual e numa concepção de formação inicial e continuada (p. 105).

No enfrentamento de políticas educacionais que fragilizam a formação de professores, Curado Silva (2018), defende a necessidade de uma teoria do conhecimento que seja referenciada pela práxis. As políticas atuais, têm dado ênfase ao tecnicismo, decorrentes do behaviorismo, dessa forma, esvazia-se a criticidade do processo pedagógico e exclui a dimensão política da ontologia social do ser, ao mesmo tempo em que elege as competências e o modelo operacional da prática, negando a práxis. Supondo, que a prática, seja a mesma da formação inicial ao ingresso na carreira, como se os sujeitos fossem os mesmos por toda vida, desconsiderando a práxis. Os intelectuais que ocupam os espaços de produção dos atuais documentos utilizados como referência para as políticas educacionais defendem a perspectiva técnica e formatada. Esses intelectuais contribuem para formação de uma cultura a favor da classe hegemônica, portanto contra as classes subalterna.

Entendemos que a formação de professores possui pelo menos quatro dimensões: política, ética, estética, epistemológica (conhecimento). O desenho das políticas educacionais atuais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC- Formação) contribuem para exclusão da subjetividade do professor, excluem o debate político, ético e o conhecimento crítico dando destaque ao conhecimento estanque e ao viés pragmático das competências e habilidades.

Nesse movimento de guerra de posições precisamos compreender que cabe a sociedade civil, em oposição às proposições postas, lutar para situar a formação de professores em patamares elevados, em sintonia como as transformações sociais, científicas e técnicas demandadas por um projeto educativo de caráter sócio-histórico emancipador (FREITAS, 2014, p. 440). Isso significa lutar contra a responsabilização educacional fundamentada na meritocracia, a baixa qualidade da formação, as péssimas condições de trabalho,

desprofissionalização do magistério, entre outras. Para cumprir essas imensas demandas e enfrentar a dívida histórica do Estado para com a educação pública, é fundante a questão do financiamento, o movimento de reivindicação para aplicação de 10% do PIB na educação pública e principalmente a emancipação política com vistas à para construção de uma sociedade mais justa e menos desigual.

Para Leite *et al* (2014), a formação contínua deve “superar a dicotomia teoria e prática, a falta de articulação das ações formativas com a realidade do professor e o caráter pontual e assistemático das ações” (p. 851). Nessa perspectiva de formação, o professor estará subsidiado de conhecimentos, que proporcionarão uma relação professor-aluno favorável ao ensino aprendizagem.

É na perspectiva teórico-metodológica do materialismo histórico-dialético e na Filosofia da Práxis, que encontramos subsídios para vislumbrar uma escola pública de qualidade, com professores formados por universidades e com alunos devidamente respeitados e considerados como sujeitos do ensino-aprendizagem. Assim, no próximo capítulo faremos a explicação dos achados na empiria. Os núcleos de significação a que chegamos desvela a realidade e aponta para a importância da relação professor-aluno na construção da profissionalidade docente, considerando o caráter multideterminado das relações estabelecidas na escola.

5. A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NOS 4º E 5º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO DF

Nesse capítulo faremos a apresentação do processo de análise construtivo-interpretativo, partindo do empírico em direção ao concreto pensado, buscando desvelar o movimento real do fenômeno estudado em sua essência. Dessa forma, nossa intencionalidade é fortalecer a fundamentação teórico-empírica que compreende a relação professor-aluno como eixo-estruturante da profissionalidade docente dos professores do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. Na análise, buscamos atender os princípios metodológicos dos Núcleos de Significação e “apreender a fala interior do professor, o seu pensamento, o processo (e as contradições presentes nesse processo) de constituição dos sentidos que ele atribui à atividade de docência” (AGUIAR E OZELLA, 2013, p.308). Os dados da pesquisa foram levantados a partir de entrevistas realizadas de forma on-line, no período de novembro e dezembro de 2020 devido a pandemia do Covid 19, conforme já mencionamos anteriormente. Contamos com a participação de 9 professores da rede pública do Distrito Federal. Esses professores exerciam a função docente de maneira efetiva ou temporária em duas Escolas Classes³⁴, a saber a Escola Classe 25 de Ceilândia, com a participação de 4 professoras e 1 professor e a Escola Classe 305 Sul, com a participação de 4 professoras. Além das entrevistas, fizemos a análise dos documentos: Currículo em Movimento da Educação Básica; do Regimento Escolar da rede pública de ensino do DF; das Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 2º Ciclo para as Aprendizagens, das Proposta Pedagógica das escolas pesquisadas vigente no ano de 2020, com o intuito de articular e compreender as múltiplas determinações do movimento real.

Buscamos, a partir do método materialista histórico-dialético encontrar as contradições presentes no objeto de pesquisa, bem como suas mediações, a totalidade e sua historicidade. Nesse movimento, nos esforçamos para compreender o fenômeno como ele é, em sua dialeticidade e dinamicidade, considerando as múltiplas determinações sociais, políticas, econômicas e culturais envolvidas em torno da temática. Sabemos, que os achados são importantes para compreensão da relação professor-aluno e a construção da profissionalidade docente, mas não são verdades absolutas ou eternas, mas ligadas objetivamente ao momento histórico de análise e construção das interpretações.

³⁴ Escola Classe – “destinada a oferecer os anos iniciais do Ensino Fundamental, podendo, excepcionalmente, oferecer a Educação Infantil: creche e pré-escola; os 6.º e 7.º anos do Ensino Fundamental e o 1.º e o 2.º segmento de Educação de Jovens e Adultos, de acordo com as necessidades da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal” (DISTRITO FEDERAL, 2019, p 13).

Nesta perspectiva, falaremos dos núcleos de significação encontrados, salientando que não existe linearidade ou superioridade entre eles, mas são resultado de uma ação interpretativa considerando as mediações, contradições e a totalidade histórica do objeto. Os núcleos apontam para a compreensão da relação professor-aluno enquanto eixo-estruturante da profissionalidade docente de professores do 4º e 5º ano no Distrito Federal e nos remete ao desvelamento dessa relação. Levando em consideração a importância dessa relação, não apenas para aprendizagem, mas também para a construção da profissionalidade docente e para a constituição subjetiva dos estudantes.

Assim, apresentaremos a seguir a estruturação e organização da análise dos dados feita a partir de 93 pré-indicadores, 11 indicadores e 5 núcleos de significação. Os núcleos de significação foram i) condições do trabalho docente e formação; ii) aspectos da relação professor-aluno e a construção da OTP; iii) multim dimensionalidade da relação professor-aluno; iv) a família e a definição social da função docente e v) a unidade entre o ser docente e a relação professor-aluno. Para melhor compreensão da análise dos dados faremos a explicação em subtítulos, de acordo com cada núcleo de significação a ser apresentado.

Figura 2: Articulação dos núcleos de significação da relação professor –aluno e a constituição da profissionalidade docente nos 4º e 5º anos do EF



Elaborado pela autora.

5.1 Condições do trabalho docente e formação

Compreendemos que a constituição da profissionalidade docente é mediatizada pelas múltiplas determinações do contexto histórico-cultural-econômico do trabalho que se realiza, produzindo no professor o modo de ser e estar na profissão docente. Dentre os contextos que incidem a respeito da profissionalidade docente e da relação professor-aluno identificamos as *condições de trabalho docente e formação* como núcleo de significação.

Segundo o dicionário Gestrado (Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente “as condições de trabalho se referem a um conjunto que inclui relações, as quais dizem respeito ao processo de trabalho e às condições de emprego (formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade)” (OLIVEIRA,2010).

Nesse movimento de compreender a constituição docente por meio de suas múltiplas determinações rompemos com a dicotomia objetividade/subjetividade por acreditar que, das condições objetivas e subjetivas de trabalho, são articulados aos modos de ser professor. Esse processo de síntese dialética objetividade/subjetividade ocorre no movimento real constituindo o sujeito professor em sua integralidade.

Essa seção pretende explicar e deslindar aspectos referentes às condições de trabalho, sobre o processo de formação continuada e às mediações que pesam na constituição da profissionalidade docente e na relação professor-aluno dos professores dos 4º e 5º anos de duas escolas públicas do DF. No entanto, faremos uma breve e sintética retomada cultural e histórica da profissão docente e do mundo do trabalho com o intuito de tornar compreensível as mediações histórico-culturais que marcam a profissão docente de modo geral.

Ser professor no Brasil está ligado historicamente à vocação, ao compromisso, ao desejo de equalização social, à devoção por ensinar, ao caráter sacrificial e emocional da profissão. Esse imaginário social do que representa a profissão docente, reverbera sobre os aspectos históricos da profissão e sobre as condições de trabalho. Esse pensamento tem marcado a profissionalidade docente no modo de pensar-agir-ser de cada professor e tem definido uma representação socialmente construída dos saberes necessários ao professor. Observamos durante a pesquisa que os professores mantêm marcas históricas ao descrever a docência, coexistindo sentidos docentes hora carregados pelos aspectos de sacerdócio, hora marcados pela percepção do trabalho profissional, “expressando uma ambiguidade conceitual” (FERNANDES SILVA E BENTO 2020, p. 15).

É o amor pela docência mesmo, eu me identifiquei, é um dom, eu nasci para isso. (Elias, pós-graduada, 7 anos de docência).

A gente trabalha por salário, a gente não trabalha porque é devoto, então eu acho que professor é um profissional, sim, extremamente comprometido... (Katia, pós-graduada, 9 anos de docência)

Para Roldão (2010) e Lavoura e Ramos (2020), essa concepção descaracteriza e desvaloriza os saberes profissionais docente e conduz à docência a um processo de desprofissionalização. Associado a essa ambiguidade histórica que fragiliza a profissão docente temos acompanhado desde a década de 1990 um movimento de políticas públicas e de formação docente no sentido de que os saberes docentes estariam ligados ao ensino de competências e habilidades. Segundo Saviani (2020), essas tendências indicam um ajustamento do sistema de ensino brasileiro aos parâmetros internacionais de avaliações padronizadas. Dessa forma, segundo o autor, a elaboração de uma base nacional comum curricular estruturada em competências e habilidades é “totalmente desnecessária à vista da vigência das Diretrizes Curriculares Nacionais³⁵”.

A retomada de uma pedagogia inspirada no escolanovismo, no pragmatismo e no construtivismo reorienta o trabalho docente e os saberes necessários à profissão. A pedagogia das competências presentes nas políticas públicas atuais em especial a BNCC- Educação Básica (Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018) e BNC- Formação (Resolução Nº 2, de 20 de dezembro de 2019) carrega em seu bojo uma série de decorrências a respeito da educação nacional e da constituição da profissionalidade docente.

Segundo Lavoura e Ramos (2020), podemos destacar: o esvaziamento do sentido da ciência e da própria escola; a evidencia ao desempenho e conduta dos professores e estudantes; a secundarização dos conteúdos (pois os conteúdos são apenas recursos para o pensamento reflexivo); centralidade do aprender a aprender em detrimento da ação docente e a importância da dimensão psicológica no lugar da dimensão lógica. As marcas históricas sobre a profissão docente e os processos atuais de constituição das políticas públicas têm conduzido professoras e professores a uma tendência de “desvalorização desprofissionalizante do conhecimento específico necessário à qualidade da acção de ensinar” (ROLDÃO, 2010, p.27).

³⁵ Diretrizes Curriculares Nacionais: Segundo Saviani (2020), “o encaminhamento da base comum nacional curricular, nos termos da LDB, foi equacionado por meio da elaboração e aprovação, pelo CNE, das Diretrizes Curriculares Nacionais” (p.23). Sendo a instituição de uma nova base comum nacional curricular um mero enquadramento aos parâmetros internacionais de avaliação.

A concepção pragmatista e de flexibilização do trabalho docente tem definido principalmente a formação dos professores retirando dos cursos de formação a perspectiva crítico-emancipadora que é norteada pela perspectiva da unicidade teoria e prática e a categoria trabalho como princípio educativo, esvaziando o trabalho docente a mera prática imediata. Para Antunes (2003) e Kuenzer (2020), o processo de precarização do trabalho e da formação docente não é um acontecimento estanque, mas faz parte do processo de mudanças ocorridas no mundo do trabalho que ocasionaram consequências a classe trabalhadora, a educação e a sociedade.

Segundo Antunes (2003) “a classe trabalhadora hoje compreende a totalidade dos assalariados, homens e mulheres que vivem da venda da sua força de trabalho — a classe-que-vive-do-trabalho” (p. 230). Para o autor, o sistema de produção capitalista tem se reestruturado a partir das novas conformações do mundo do trabalho gerando o evento de redução dos trabalhadores “estáveis”, aqueles que tem uma empregabilidade formal. Além de trazer novas formas de trabalho, o movimento de produção capitalista traz consigo novos modelos de relações imbricadas à necessidade de acumulação. Diante do que o autor chama de *lean production* (que se refere a princípios de redução nos custos da produção) e outros aspectos característicos do movimento neoliberal, observou-se uma diminuição dos trabalhadores estáveis para dar lugar ao atual trabalho precarizado, por meio dos “terceirizados, subcontratados, *part-time*, entre tantas outras formas assemelhadas, que se expandem em escala global” (p.231). Passada a era de crescimento industrial onde grande número de proletários industriais eram contratados, o mundo do trabalho pós *taylorista-fordista* passou a vivenciar a marcha para desindustrialização, evidenciando o crescimento do trabalho precarizado, temporário e o aumento excessivo de desemprego na sociedade. Atualmente, o mundo do trabalho faz com que os homens que vivem do trabalho se moldem às suas várias formas, muitas vezes sub-humanas com aparência de normalidade e desenvolvimento.

Segundo Antunes (2003), houve também um redirecionamento no mundo do trabalho em relação ao aumento da força de trabalho feminina, as mulheres tem ocupado boa parte das vagas de trabalho “*part-time*, precarizado e desregulamentado” (p.231). Outrossim, na atual divisão sexual do trabalho mulheres ganham menos do que homens em funções compatíveis e tem ocupado funções que exigem maior esforço e menos domínio técnico e qualificação, enquanto os homens continuam a exercer funções especializadas. Antunes (2003), faz um panorama do atual mundo do trabalho e suas contradições:

Portanto, este é o desenho compósito, diverso, heterogêneo, polissêmico e multifacetado que caracteriza a nova conformação da classe trabalhadora, a “classe-que-vive-do-trabalho”: além das clivagens entre trabalhadores estáveis e precários, homens e mulheres, jovens e idosos, nacionais e imigrantes, brancos e negros, qualificados e desqualificados, ‘incluídos’ e ‘excluídos’, entre outros, temos as estratificações e fragmentações que se acentuam em função do processo crescente de internacionalização do capital (p.235).

O mundo do trabalho no sistema capitalista tem embriado na profissão docente os paradigmas já citados: precarização do trabalho docente (especialmente dos professores temporários) e o histórico e insistente avanço da predominância das mulheres no mundo do trabalho exercendo funções supostamente menos qualificadas. Esse movimento de enfraquecimento e fragilização das relações de trabalho atingem não por acaso os professores e professoras do Brasil e do Distrito Federal, mas a partir de um projeto bem definido de sociedade, de homem, de mundo: o projeto neoliberal.

Segundo informação publicada em novembro de 2019 em site governamental³⁶ o DF tem 25.979 professores efetivos e 9.817 professores temporários. O número de professores temporários representa quase 40% dos professores da rede. No DF os professores temporários realizam o processo seletivo por meio da realização de uma prova escrita que avalia conhecimentos pedagógicos e administrativos dos candidatos. Essa avaliação gera um banco de dados dos classificados, de forma simplificada. Os professores classificados podem atuar por até 2 anos nas escolas públicas do DF, a depender da necessidade da rede e da classificação do candidato. A contratação temporária é uma forma de flexibilização do trabalho docente, retirando do professor e da professora algumas garantias e direitos previstos em lei, como afirma Oliveira (2004):

O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns estados, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, o respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público (p. 1140).

Os professores temporários deveriam ocupar apenas carências temporárias, que são vagas decorrentes da licença de servidores para tratamento de saúde, afastamentos para estudos e outros afastamentos previstos na Lei Complementar nº 840/2011, no entanto, via de regra os

³⁶ Dados encontrados em: <http://www.educacao.df.gov.br/servidores-3/>. Acesso em 04/05/21.

temporários tem assumido as carências definitivas que são vagas permanentes geradas pela vacância de cargo e pela não realização de concursos para professores efetivos.

Identificamos que as condições de trabalho, especialmente, as contradições existentes nas diferenças no regime de contratação dos professores têm impactado diretamente na relação professor-aluno e na construção da profissionalidade docente e ganha singularidade também para a atuação em classes do 2º ciclo (4º e 5º anos). É nesse contexto, que durante as entrevistas, as professoras e o professor participantes trouxeram os sentidos apreendidos por eles na constituição da profissionalidade docente e na sua relação com os estudantes. Com a intenção de explicar a coisa como ela é, no movimento real e contraditório do fenômeno educativo emergiram da análise do contexto e das falas dois indicadores: i) *contradições do modo de trabalho efetivo e temporário* e ii) *Formação continuada: escassez de cursos?*

Durante a análise dos dados percebemos que o núcleo de significação **Condições do Trabalho Docente e formação** nos conduzia a três eixos de análise: as condições de trabalho relacionados ao regime de contratação do professor; as condições de trabalho relacionados à função docente e à formação continuada. Nessa perspectiva, iremos discorrer, em um primeiro momento sobre as contradições do modo de trabalho efetivo e temporário. No segundo momento, abordaremos alguns aspectos do trabalho docente comuns aos professores efetivos e temporários. Por fim, como elemento imprescindível à valorização docente, iremos refletir sobre o processo de formação continuada vivenciado por esses professores no exercício docente na Secretaria de Educação do DF. Como bem sustenta Curado Silva (2019) “tomamos a formação continuada como parte integrante do trabalho docente, contendo e estando contido nele em uma relação dialética... não é possível desconectar a formação do trabalho e vida do professor” (p.95).

Como já mencionamos anteriormente a realidade do mundo do trabalho tem impactado pelas vias da fragilização e precarização o trabalho docente. A realidade concreta das e do participante dessa pesquisa refletem os números gerais de professores em regime de contratação efetiva e temporária na SEDF, dos 9 professores entrevistados, 5 são efetivos (55%) e 4 temporários (44%). Essa configuração é bem comum na rede pública do DF, que possui um alto número de professores temporários. Inclusive, nos chamou atenção a fala da professora Maria, que declara que como professora temporária “às vezes eu não tenho a opção de escolher (turma), mas sempre é o quarto e o quinto ano, mas o quinto ano é, assim, recorde, é o que eu mais tenho trabalhado é o quinto ano”, esse trecho reforça uma hipótese nossa, de que devido a gratificação oferecida pelo governo aos professores do BIA (1º, 2º e 3º anos/EF), as turmas de 4º e 5º anos não são todas preenchidas por professores efetivos, mas principalmente por

professores temporários. No entanto, diante da limitação da nossa pesquisa e do período pandêmico não foi possível comprovar ou refutar essa hipótese.

Diante da realidade das condições de trabalho na Secretaria de Educação no DF, buscamos compreender os aspectos contraditórios sobre a constituição da profissionalidade docente e a relação professor-aluno, uma vez que o regime de trabalho modifica as formas de ser e estar na profissão como veremos nas falas a seguir:

Essa mudança de turma, essa coisa incerta que a gente vive, para mim é um desafio. Ano que vem, ah, o contrato foi prorrogado, não foi, mas ano que vem eu não sei para onde é que eu vou, que turma que eu tenho, como que vai ser, isso é um desafio bem árduo... quando você chega na escola cru que você não conhece o histórico e as dificuldades do aluno, é a gestão que te acolhe, né, é a gestão que te dá ali um encaminhamento... (Elias, Pedagogia, pós-graduada, 7 anos de docência)

Porque como eu não sou efetiva, eu sou temporária, então eu acho que o professor temporário na secretaria de educação tem uma visão um pouco diferente assim... a gente, pelo menos eu tá, assim, eu sinto que a gente que é temporário a gente não consegue, eu fico com a cabeça na escola porque eu quero fazer o meu trabalho bem feito, e a gente sabe que está lidando com vidas... esse negócio de ficar de madrugada fazendo coisa para criança a gente fica mesmo, mas eu sinto que eu poderia dar muito mais se eu fosse efetiva, porque, aí é um, problema meu, tá, porque a gente fica querendo estudar para fazer a prova, para fazer temporário, então para fazer efetivo, então, por exemplo, eu digo que a gente só tem um ano de paz, que é o primeiro, que normalmente é um contrato por um ano podendo ser estendido por mais um... no meu caso, a questão do temporário mesmo que me deixa muito estressada, me sinto muito ansiosa, eu brinco que eu era uma pessoa normal até entrar na secretaria, e aí depois que eu fiz parte dentro do quadro de temporário me deixou muito triste, muito ansiosa, então essa insegurança que a gente tem não saber se vai trabalhar o ano que vem, não saber onde vai trabalhar, isso me deixa, me fazer querer desistir várias vezes assim da profissão mesmo. (Maria, Pedagogia, pós-graduada, 7 anos de docência), grifos da autora.

Em contradição aos aspectos vivenciados pelas professoras temporárias temos a fala da professora Cintia, esse fragmento representa o sentimento de outros professores efetivos que também destacaram que a condição de trabalho efetivo traz para si segurança e bem estar “*me sinto muito segura, apesar do salário não ser ideal, eu me sinto segura de ser uma professora concursada, então essa estabilidade, essa segurança de ser estável pra mim é muito boa. E eu gosto dessa rotina, essa rotina me faz bem*”. (Cintia, pós-graduada, 4 anos de docência).

Os trechos das falas das professoras temporárias Elias e Maria destacaram pelo menos quatro contradições na condição de trabalho temporário que refletem significativamente na profissionalidade docente e na relação professor-aluno: a) *Fragilização, precarização e flexibilização do contrato de trabalho*; b) *Esvaziamento do sentido de pertencimento*; c) *Antagonismo de foco* e d) *Desgaste emocional*.

As tendências pós-modernas de fluidez e flexibilização que fundamentam o mundo produtivo dão base ao processo de trabalho que não suporta a estabilidade e a garantia de direitos, mas privilegiam a *flexibilização do contrato de trabalho*. Percebemos que esse ajuste flexível do contrato de trabalho ao qual se submete o (a) professor (a) temporário tem produzido nesses trabalhadores sentimento de insegurança fortalecendo o sentido de desvalorização profissional. Esse sentido reverbera na constituição da profissionalidade docente e na relação professor-aluno na medida que o professor trabalha sem perspectivas estáveis. O professor reconhece que seu trabalho é transitório, temporário e muitas vezes não tem elementos para romper com a realidade frágil a qual se encontra. Esse processo influencia diretamente a identidade profissional docente e a constituição de um sentido ao trabalho que esse professor desenvolve, o que pode inibir um envolvimento estreito com o estudante, dado a sua condição transitória na escola.

Nessa direção a contratação temporária engendra a *privação de pertencimento* nos professores, uma vez que esses profissionais encontram dificuldades para criar um vínculo com o contexto histórico-social da escola, dos alunos e dos colegas de trabalho. Essa privação de pertencimento pode comprometer o envolvimento do professor com os objetivos individuais e coletivos próprios ao trabalho docente. Além disso, é possível afetar a motivação dos docentes em se dedicar a determinados projetos, pois o mesmo encontra-se esvaziado do pertencimento ao grupo. A condição temporária, pode também ser um impedimento para que os professores se envolvam em um processo contínuo de colaboração com os seus pares e, principalmente, com os alunos.

A condição de contratação temporária é preestabelecida no certame seletivo, no entanto, grande parte desses professores almejam a contratação efetiva. Nesse sentido, ocorre o que chamamos de *antagonismo de foco*, o professor temporário fica dividido na dupla função de estudar para um novo processo seletivo, seja ele temporário ou efetivo, e a realização da função docente. Esse sentido produz uma fragmentação dos sentidos profissionais e pessoais do professor, que manifesta sentimentos contraditórios diante da sua condição de professor e ao mesmo tempo estudante. Percebemos que o antagonismo de foco cria uma certa fragilidade e sensação de incapacidade nos professores que tentam por diversas vezes os concursos para professor efetivo.

Esse processo gera no professor temporário um *desgaste emocional* pelas condições já citadas. O trabalho é para o professor uma fonte de realização e subsistência e ao mesmo tempo fonte de angústia, ansiedade e desejo de desistência da carreira como apontou a professora Maria “*isso me deixa, me fazer querer desistir várias vezes assim da profissão mesmo*”. Um

professor emocionalmente desgastado pode ter dificuldades em criar vínculo de interação com os estudantes, com os colegas de trabalho e até mesmo com a profissão.

Para deixar claro as contradições vivenciadas pelos professores efetivos e temporários criamos o quadro relacionando os sentidos de ambos:

Quadro 15: Contradições nas condições de trabalho dos professores efetivos e temporários.

CONTRADIÇÕES NAS CONDIÇÕES DE TRABALHO	
EFETIVO	TEMPORÁRIO
Estabilidade no contrato de trabalho	Flexibilização do contrato de trabalho
Oportunidade de pertencimento	Privação de pertencimento
Dedicação exclusiva	Antagonismo de foco
Segurança emocional	Desgaste emocional

Essas são contradições vivenciadas nas condições de trabalho docente quando analisamos e observamos as falas dos professores quanto ao regime de sua contratação. No entanto, mesmo vivenciando a profissão docente sob formas diferentes de regime de trabalho, encontramos aspectos compartilhados nas condições de trabalho docente, seja efetivo ou temporário, que a nosso ver são fundantes para constituição da profissionalidade docente e para a relação professor-aluno, dos quais destacamos: *sentidos de desvalorização social da profissão docente: reverberando nas questões salariais; exigência de um trabalho árduo e exaustivo; trabalho pouco colaborativo; excesso de atribuições; apresenta limitação de recursos materiais de trabalho (em contextos normais e na pandemia) e carga horária excedida*, além dessas condições foi destacado também o contexto de trabalho que é inserido nas *Políticas Públicas de Inclusão* e na política de *Gestão Democrática*.

Percebemos em várias falas durante as entrevistas que os professores sentem que existe uma *desvalorização real da profissão docente que acaba reverberando nas questões salariais*.

Eu acho que é uma profissão que ainda... é a desvalorização, eu acho que o professor ainda é muito desvalorizado dentro da sociedade, ah você é professora porque não teve outra opção, que não é verdade né?! Pelo menos não no meu caso, não foi isso, eu vejo essa desvalorização mesmo, questões salariais, é um trabalho realmente muito árduo. Não tem essa valorização... (Cintia, Pedagogia, pós-graduada, 4 anos docência)

Mediante a perspectiva do ser social de Lukács, compreendemos o trabalho como um fenômeno complexo que estabelece e estrutura o desenvolvimento do ser social. Diante disso, entendemos que a desvalorização social da profissão docente afeta os professores na sua constituição profissional e social, uma vez que o trabalho é o princípio do devir humano. Os professores percebem o desprestígio da profissão docente ao observar as questões salariais, muitos deles se referem aos baixos salários como uma forma de desvalorização docente.

Os professores também percebem que a profissão docente exige um *trabalho árduo e exaustivo*, no sentido que o professor exerce um papel de luta. A profissão docente não é uma profissão na qual o trabalho ocorre despropositalmente, mas como bem assinala a professora, a profissão docente ocorre por meio de lutas, não é uma profissão dada. Isso porque, a docência é uma profissão que se dá em uma via de mão dupla com a sociedade, ou seja, é uma profissão extremamente impactada pela sociedade e ao mesmo tempo impacta a sociedade em suas dimensões política, social, histórica e econômica. A professora também destaca que o trabalho público é visto pela sociedade e pelo governo com desprestígio.

*Nossa **profissão é exaustiva**, porque tem uma luta diária para se colocar no mundo, para realizar essa ação, então ela é exaustiva, porque muitas vezes você tem que travar uma luta diária com seus pares, você trava uma **luta diária** com a família e você trava uma luta diária com a sociedade, infelizmente, muitas vezes no contexto atual o professor é visto como inimigo, tem sido visto, retratado quer pelo governo, quer pela mídia, tem colocado o professor, em particular o **professor público como inimigo, como se fosse marajá, como se tivesse recebendo sem trabalhar**. Então isso é desgastante, isso realmente é desmotivante. (Ass, Pedagogia, 3 anos de docência)*

A fala acima pode revelar que a docência é uma profissão em disputa, onde múltiplos projetos de educação, colocam o professor na guisa da batalha e na linha de frente para exercer sua função. Além de travar uma luta com a sociedade, os professores reconhecem que o trabalho árduo do docente passa também pela interação com os pares, que muitas vezes exercem a docência de modo individual. Estudos (BOLSON, 2012; ANA L. ANTUNES, 2016) já apontaram que a formação docente insuficiente reverbera em um trabalho individualizado, pouco coletivo e colaborativo.

*A cooperação entre alguns professores. Por exemplo, eu trabalho com uma pessoa que a gente não tem problema nenhum. Mas esse ano mesmo nós tivemos um problema com pessoas do mesmo ano. Por causa de ti ti ti. Então menos ti ti ti e mais **cooperação**. Não esquentar tanto a cabeça dos outros, com que os outros fazem. Um trabalho mais compreensivo. Poderia ter mais isso na profissão. Infelizmente no nosso meio tem muito ti ti ti, muita coisinha que poderá ter deixado de lado. Não tinha necessidade de você se incomodar tanto. (Jorge, Letras Inglês e Pedagogia, pós-graduado, 10 anos de docência)*

O trecho de fala do professor Jorge aponta para a discussão da docência como uma profissão colaborativa, esse aspecto é imprescindível para que se tenha uma melhor condição de trabalho no ambiente escolar. As relações interpessoais devem fazer parte dos cursos de formação docente e das discussões no interior da escola buscando a inserção de um trabalho mais colaborativo e cooperativo entre os professores. Como diz Silva e Bento (2020) “a docência é tecida na e pelas relações humanas, o que a caracteriza como ação de natureza essencialmente humana” (21).

Além disso, os professores sentem que o excesso de atribuições acaba tirando o foco do ensino-aprendizagem, como relata a professor Beatriz *“eu acho que o excesso de atribuições que escola coloca para o professor, acaba que o foco, não é bem direcionado, o foco é a aprendizagem dos alunos, mas as vezes a escola coloca tantas coisas para o professor, as vezes assim que não tem a mínima importância”* (Magistério e Pedagogia, pós-graduada, 24 anos de docência). Os professores se referem tanto a atribuições burocráticas como a eventos que acabam, segundo eles, deixando o ensino-aprendizagem em segundo plano. Os professores se referem tanto a atribuições burocráticas como a eventos que acabam, segundo eles, deixando o ensino-aprendizagem em segundo plano. Na análise de Luna (2020), as escolas públicas do DF têm alterado com frequência o trabalho pedagógico curricular em detrimento dos projetos e eventos o que acaba fazendo “com que se pormenorize e desorganize o trabalho educativo” (p.129). Para o autor os eventos e atividades extracurriculares devem integrar o processo educativo e não o prejudicar. Saviani (2020) também alerta que o ano letivo costuma encerrar-se e a escola “encontrou tempo para toda espécie de comemoração, mas muito pouco tempo foi destinado ao processo de transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados” (p.9).

Além do excesso de atribuições os professores relataram a questão da carga horária de trabalho que muitas vezes é ultrapassada. Segundo a professora Cintia *“meu trabalho, dizem que é 8h por dia, mas é muito mais do que isso. Cansei de ficar muito tempo fazendo atividades, então as vezes a gente compromete um tempo com a família, ou do lazer mesmo, de não fazer nada, com as atividades da escola”* (Pedagogia, pós-graduada, 4 anos de docência). O excesso na carga horária dos professores, que muitas vezes levam atividades para serem realizadas em casa, reflete segundo o professor Jorge na falta de reconhecimento docente *“a carga horária ela é bastante significativa e nisso vem o não reconhecimento. Eles acham que a gente tem a obrigação de fazer tudo isso sendo que nenhuma profissão faz”* (Letras Inglês e Pedagogia, pós-graduado, 10 anos de docência). O estabelecimento de uma carga horária que contemple momentos de planejamento e estudo é uma luta histórica na categoria docente (o DF conquistou

15 horas de planejamento em 1996)³⁷, no entanto percebemos que há de ser feito alguns ajustes relacionados ao tempo de trabalho docente. A categoria tempo é relativa e precisa ser estudada e melhor compreendida pelos profissionais da educação com o intuito de desarraigar a cultura de “levar atividades para casa”. Para Cruz (2017), “o fator tempo pode ser considerado aspecto inerente ao trabalho docente, porque o profissional exerce a gestão do tempo para a pesquisa e preparo da aula, para o ensino propriamente dito... assim como para lidar com demandas externas” (p. 177). Na perspectiva de tensão do tempo, entendemos que a luta pelo tempo precisa ser redirecionada em duas vertentes: qualidade do tempo de trabalho e valorização do tempo de trabalho. Essa luta deve ocorrer no âmago da escola e também no âmago das políticas públicas.

Outro aspecto salientado pelos professores entrevistados é a *limitação de recursos materiais de trabalho (em contextos normais e na pandemia)*, segundo Maria “*falta recursos mesmo... a gente acaba muitas das vezes tendo que tirar do bolso, eu digo que professor é a única profissão que tira dinheiro do seu bolso para fazer muita coisa* (Pedagogia, pós-graduada, 7 anos de docência) e essa condição acaba impedindo segundo ela de realizar projetos pedagógicos interessantes e importantes à aprendizagem. Outros professores relatam que acabam se adaptando a falta de recursos, como é o caso de Jorge que diz que “*se tem o material para trabalhar eu vou trabalhar com aquele material, se não tem, vou trabalhar com outra atividade... em relação aos recursos, exatamente eu me adapto e procuro não deixar que isso me afete*” (Letras Inglês e Pedagogia, pós-graduado, 10 anos de docência). O fato é que a maior parte dos professores acreditam que os recursos materiais facilitam o trabalho pedagógico, como relatam Sara e Maria:

*Porque se a gente tivesse **mais recursos para trabalhar a aula ficaria mais interessante...** Mais dinâmico, ué, se eu tenho uma sala com a internet banda larga, se eu tenho um retroprojetor eu abro lá o Google Maps e dou uma aula de geografia que não daria num livro, e é óbvio que o aluno vai gostar mais de você, **que ele vai aprender mais, ele vai ficar mais preso, ele vai ficar mais envolvido**, a falta de estrutura... (Katia, Pedagogia, pós-graduada, 9 anos de docência)*

*Ter uma escola bem equipada... **facilita o nosso trabalho** e possibilita o nosso trabalho também, e aí eu acredito que recursos tecnológicos precisam ser disponibilizados para professores e alunos, acesso à internet, computadores, impressora, caixa de som, e aí papel, tinta, lápis, essas coisas, revistas, eu acho que os meninos nessa fase, o lúdico é muito atrativo para eles, então ter a possibilidade de acesso a esses materiais facilita a prática e teria um reflexo justamente na **atenção***

³⁷ Segundo Medeiros e Cruz (2017) “com a implantação (1996-2000) da “Escola Candanga” a jornada de trabalho do professor com carga horária de 40h de trabalho passou a ser composta por dois períodos: um de regência, com 25h semanais e um para atividades extraclasse com 15 horas semanais” (p.12457).

do aluno e no interesse do aluno. (Sara, Letras Inglês e Pedagogia, pós-graduada, 11 anos de docência)

A professora Beatriz, faz uma ponderação dizendo que “*as condições físicas da escola melhoraram, as condições materiais, até por causa desses programas do governo, tem o cartão material... tem outros tipos... então acho que vem melhorando pra que o aluno tenha mais condições*” (Pedagogia, pós-graduada, 24 anos de docência). Apesar de terem melhorado, percebe-se que a escola pública ainda enfrenta limitações de recursos que podem afetar a relação pedagógica. Nos chamou atenção a professora Elias, que relata sobre suas condições de trabalho na pandemia, segundo ela:

*Dentro da escola eu não tinha o que reclamar não, mas hoje eu estou **vivendo dias bem difíceis**, porque eu moro em zona rural, o meu notebook é um notebook simples, a minha internet não é boa pelo fato de eu morar em zona rural, **eu tenho passado, enfrentado bons bocados** para estar oferecendo o Meet, para estar oferecendo atenção, turma de reforço, postagem de atividades, produção de atividades, nós estamos vencendo, foi um ano complicado, eu já estou dizendo foi porque eu já estou assim... (Elias, Pedagogia, pós-graduada, 7 anos docência)*

O debate das condições de trabalho docente nas escolas públicas do DF ocorre imbricada a dois contextos importantes de realidade local: a *Gestão Democrática e a inserção nas Políticas Públicas de Inclusão*. Percebemos que as circunstâncias das condições de trabalho são alteradas por esses contextos.

Ao observar a composição das respostas dos professores entrevistados percebemos que a gestão democrática ainda é um desafio imposto às condições de trabalho do professor. A intenção da gestão democrática é, segundo Oliveira (2004), envolver os profissionais da educação e a comunidade escolar nas decisões escolares, o que torna o processo de gestão mais coletivo e participativo. No entanto, segundo a professora Katia, a gestão democrática é um desafio.

*A gestão democrática é um desafio, a roda de ensino/aprendizado ela vai girar, mas a gente precisa de gestão também, **eu acho que a visão democrática é um desafio** na escola, até mesmo por causa da relação do professor com outros professores, quando a gente fala em gestão democrática nós estamos falando de relação de pessoas, e pessoas e os professores que estão lá, então existe sim uma dificuldade grande nisso, nessa gestão, esse é um ponto. (Katia, Pedagogia, pós-graduada, 9 anos de docência)*

Ainda para Oliveira (2004), o processo de gestão democrática ocorre ao mesmo tempo em que os professores lutam por reconhecimento profissional. Diante disso, há um movimento contraditório “ao mesmo tempo em que democratiza a escola [...], também representa maior ameaça para esses profissionais no que se refere às supostas garantias de exclusividade sobre

determinados terrenos” (p.1135), que pode ser uma face da desprofissionalização. Diante dessa contradição e da fala da professora Katia entendemos que a gestão democrática encontra dificuldades também entre os colegas de trabalho que podem questionar e debater sobre assuntos diversos, interferindo no jogo de poder que existe nas relações de trabalho. Dessa forma, há tensões nas relações democráticas que reverberam nas condições do trabalho docente. Ao mesmo tempo que reconhece os desafios da gestão democrática a professora Katia também valoriza a sua importância ao dizer que “*a autonomia que a profissão me dá de trabalhar da forma com que eu acredito, porque eu acho que outra profissão não daria...* (Pedagogia, pós-graduada, 9 anos de docência). A gestão democrática faz parte do contexto de trabalho dos professores da rede pública do DF e requer dos professores e professoras capacidades democráticas de ser e estar na profissão. Além disso, exige dos alunos uma postura mais participativa e autônoma.

Outro contexto levantado durante nossa pesquisa foi a *inserção das Políticas Públicas de Inclusão*, que segundo as falas podem interferir nas condições de trabalho docente. Antes de seguir com nossa pesquisa, gostaríamos de citar uma investigação recente de Lima (2019), que se debruçou a estudar, especificamente, a profissionalidade docente no contexto de inclusão na rede pública do DF. A autora identificou que os professores das escolas inclusivas, vivenciam situações complexas e contraditórias, onde realizam seu trabalho e ao mesmo tempo buscam profissionalização. Foi observado também, que os docentes se sentem inseguros em relação à inclusão, pois os mesmos recebem um grupo muito heterogêneo de estudantes, e a partir disso, o professor busca qualificação. Esse contexto reconfigura a construção da profissionalidade docente trazendo tensões e ambiguidades advindas do contexto de trabalho inclusivo.

Apesar do contexto da nossa pesquisa não ser especificamente o contexto de inclusão nas escolas, essa foi uma temática que pareceu imbricada às condições de trabalho dos professores entrevistados. Assim como Lima (2019), percebemos que a inserção das políticas de inclusão altera o trabalho docente e traz novas marcas a profissionalidade docente. Além da reconfiguração do trabalho docente, a inclusão exige um trabalho mais colaborativo e especializado como destaca a professora Katia:

Porque hoje as escolas não só atende alunos que tem deficiência e tem dificuldades, aí tem essas crianças... encaminhando com crianças com dificuldade e os altas habilidades também, esse é um exemplo do contexto que eu estou te falando, então, assim, eu acho que falta conhecer mais como a legislação funciona para executar, não que isso seja culpa dos professores, da equipe que está lá, a questão eu acho que é de informação também, talvez é a regional, talvez é o setor lá da secretaria que deveria ter uma política interna para isso... (Katia, Pedagogia, pós-graduada, 9 anos de docência)

Gostaríamos de concluir nossas análises sobre as condições de trabalho docente tomando a fala da professora Ass que sintetiza muito bem o movimento do trabalho docente quando diz que “... *a estrutura escolar, as relações humanas que são travadas nesse universo... tudo isso influencia no ambiente da sala de aula. Influencia particularmente, no seu universo pessoal, quando você se coloca numa sala de aula tudo isso vai junto*” (Pedagogia, pós-graduada, 3 anos de docência). Esse é o movimento concreto do trabalho docente, construído objetiva/subjetivamente em um processo de luta constante por direitos, por emancipação, por valorização, por profissionalização, pelo aluno.

O universo docente é constituído especialmente pela formação inicial e continuada, que faz parte integrante do processo de valorização profissional. Segundo Oliveira (2004), tem sido observado nas pesquisas que as novas demandas pedagógicas e administrativas têm despertado nos professores e professoras sentidos de obrigação, insegurança e desamparo. Parece faltar aos docentes condições de trabalho objetivas e subjetivas adequadas.

Para Ferreira e Ferraz (2014) “as condições subjetivas na prática docente referem-se à compreensão que o professor tem do significado de sua atividade a partir de sua formação” (p.105), diante dessa afirmação as autoras defendem que os professores precisam participar de formações continuadas possibilitando a construção de vivências transformadoras que estimulem a renovação da escola, do projeto pedagógico e também do professor. É nesse sentido que nos propomos a explicar os sentidos das professoras e do professor entrevistados, a partir do indicador *formação continuada: escassez de cursos?*

Entendemos “que a prática sem a teoria é ativismo e a teoria sem a prática é o verbalismo, é o falar por falar, o culto da palavra oca, e o ativismo é a ação pela ação, a prática cega, sem objetivo, sem rumo claro” (NÓBREGA, 2008, p.12). Nesse sentido, defendemos a formação continuada referenciada na epistemologia da práxis, que carrega em seu bojo a unicidade teoria e prática em um movimento dialético que envolve as dimensões ética, política, social, estética do trabalho docente.

No movimento de análise das entrevistas apreendemos pelo menos três elementos vinculados à formação continuada dos docentes: i) a formação continuada garante aos professores a reelaboração/resignificação da experiência contribuindo teoricamente com a atividade docente; ii) identificamos que a relação professor-aluno é um tema central ao trabalho docente, no entanto, os professores indicam que os cursos de formação continuada tem abordado a temática de forma secundária ou não específica e iii) Observamos que, diante das condições de trabalho, as professoras e o professor participante consideram questões do dia a

dia pedagógico (como planejar, elaborar e corrigir avaliações) em detrimento da realização de cursos de formação continuada.

O primeiro elemento observado a partir das falas é que *formação continuada garante aos professores a reelaboração/resignificação da práxis docente*. Os professores indicaram que os cursos realizados impactam a prática pedagógica, além disso, admitem que a formação continuada pode conduzi-los a novos conhecimentos.

Agora eu estou fazendo um que eu estou apaixonada, e que tem sido para mim assim um divisor de águas na minha carreira até eu estou fazendo o Curso Mulheres Inspiradoras... que eu falo que o curso vai mudar a minha prática, vai impactar a minha prática. (Sara, Letras Inglês e Pedagogia, pós-graduada, 11 anos de docência)

*Tem muita coisa que você acha que sabe, mas lá no fundo você não sabe nada, você tem a ideia que consegue fazer alguma coisa de que conhece tudo, mas não conhece eu acredito que é importante para **abrir nossos olhos, nossos horizontes e aprender cada vez mais**, porque nós **professores não podemos falhar**. (Alice, Pedagogia, pós-graduada, 1ano e 9 meses de docência)*

A formação continuada foi apontada como um complemento à formação inicial, que segundo a professora Katia não foi suficiente para atender as demandas da realidade de trabalho no 4º e 5º ano do EF. Já para a professora Elias a formação continuada contribuiu para mudança de concepção em relação a avaliação e a relação professor-aluno, além disso, ela chama atenção para dimensão coletiva dos cursos de formação continuada, demonstrando que os mesmos contribuem para partilha de conhecimentos e sentimentos comuns aos docentes. Corroborando com nosso apontamento na sessão anterior sobre a inserção das Políticas Públicas de Inclusão, a professora Katia revela que esse contexto a fez buscar cursos na área da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Confirmando também, os apontamos de Guedes Santos Lima (2019), que observou que os professores não se sentem preparados para a inclusão.

Os conteúdos de pedagogia não foram suficientes para eu entender o que era esse contexto de educação básica, e eu fui atrás de especializar e fiz vários cursos e tenho alguns cursos nessa área de educação especial, curso de habilidades e superdotação [...], então eu sempre fui, assim, de ir atrás... (Katia, Pedagogia, pós-graduada, 9 anos de docência)

*Eu tenho aprendido muito em relação a isso, por que, porque eu venho de um ensino diferente, eu venho de um ensino totalmente conteudista, que o negócio é nota, é avaliar, é prova, essa coisa toda, e **agora eu vejo que não, que eu preciso me preocupar com o bem-estar dos meninos**. Quando você participa desses cursos **formativos** você percebe que **estamos todos no mesmo barco e lutando a mesma batalha**, eu acho que é crescimento, que nós crescemos muito. (Elias, Pedagogia, pós-graduada, 7 anos docência)*

Os professores apontaram que a formação continuada na pandemia foi fortalecida devido ao contexto de ensino remoto, a EAPE- Escola de aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação, juntamente com a SEDF ofertou cursos voltados à competência técnica para o ensino remoto, criando cursos sobre ferramentas virtuais e outros para dar suporte prático aos docentes. No entanto, não ficou evidenciado nas falas cursos que promovessem a reflexão ampla sobre o momento histórico ao qual estamos vivendo, mas cursos voltados a adaptabilidade docente frente a realidade e a prática imediata. Foi salientado que a oferta de cursos *online* favoreceu a participação dos professores, proporcionando um movimento de busca por novos conhecimentos.

*Infelizmente os alunos não tem ganhado tanto quanto nós nesse período pandêmico, porque nós **estamos aprendendo assim**, eu não sei se isso se estende a todos, talvez não na mesma intensidade, mas eu acho que sim, mas nós temos **aprendido tanta coisa**, que nós talvez demoraríamos anos para aprender nesse período de pandemia [...] nesse momento a distância e tudo, e aí a gente... Google Drive, Google Docs, Google Apresentações, Jamboard, Desenho do Google, Worksite, Google Recorder, **tanta coisa que a gente não sabia nem que existia.** (Sara, Letras Inglês e Pedagogia, pós-graduada, 11 anos de docência).*

*Essa pandemia de certo modo contraditoriamente, nos proporcionou até **maior de realizar um leque maior** de formação, porque a maioria é a distância e também te possibilita uma **acessibilidade.** (Ass, Pedagogia, pós-graduada, 3 anos docência)*

*Eles (cursos) estão indo mais para **essa parte prática** e pelo contexto que a gente está vivendo (pandemia Covid), então eles estão indo mais para prática. (Beatriz, Magistério e História, pós-graduada, 24 anos docência)*

O segundo elemento apontado é que a relação professor-aluno é um tema central ao trabalho docente, no entanto os professores indicam que os cursos de formação continuada tem abordado a temática de forma secundária ou não específica. Foi reiterado nas falas dos entrevistados que a relação professor-aluno é indissociável ao trabalho docente, no entanto, nenhum deles realizou curso específico sobre a temática. Relataram que participaram de cursos, palestras e formações que abordaram a relação professor-aluno de forma subsidiária a outras temáticas. Esse fato nos causou inquietação devido a natureza central e de unicidade da relação professor-aluno ao trabalho docente.

*não há como se falar de processo de ensino sem tocar nesse universo, o **processo de ensino é intrínseco a relação professor-aluno...**temos cursos nos direitos humanos, cursos mais abrangentes, não tão específicos. (Ass, Pedagogia, pós-graduada, 3 anos docência)*

*a gente faz uns cursos direcionados para necessidades especiais, **mas a relação professor-aluno, assim não.** Alguns cursos maravilhosos inclusive, gosto bastante da EAPE, nunca me decepcionei. (Cintia, Pedagogia, pós-graduada, 4 anos docência)*

Essa realidade de não encontramos cursos específicos sobre a relação professor-aluno pode fazer parte do movimento que já comentamos no capítulo de Estado do Conhecimento ao citarmos os trabalhos de (MURY, 2011; FALSARELLA, 2016) que identificaram a precarização dos cursos de formação docente e a redução da importância da Didática. Muito se fala atualmente da aprendizagem na prática, dessa forma, os professores tem sido privados de vivenciarem momentos de formação na perspectiva da epistemologia da práxis (unicidade teoria e prática com intenção transformadora) sobre diversos assuntos relevantes ao trabalho docente.

O terceiro elemento delineado foi que *diante das condições de trabalho, as professoras e o professor participante consideram as questões do dia a dia pedagógico (como planejar, elaborar e corrigir avaliações) em detrimento a realização de cursos de formação*. O trecho da fala dos professores Jorge e Maria demonstram a preocupação de cumprir as exigências burocráticas colocadas pela escola em detrimento da sua formação continuada. Essa concepção pode ser consequência da perspectiva neoliberal, que atribui ao professor a responsabilização pelo sucesso ou fracasso educacional engendrando nos docentes a cultura de produtividade e eficiência pragmática.

*Mas meu problema maior é que eu acho que **toma muito tempo**, pelo que eu gostaria de fazer, pela preparação, pelo **planejamento**, **pelas coisas que eu geralmente faço com os alunos**, então eu fico meio que deixando de lado. (Jorge, Letras Inglês e Pedagogia, pós-graduado, 10 anos de docência)*

*Quando a gente tem um curso da EAPE que a gente não se identifica a gente fica com aquela sensação de que estamos **perdendo tempo**, **poderia estar fazendo mil coisas na escola** do que estar aqui, eu não fiz muito curso da EAPE porque eu sempre peguei quinto ano, e aí tem aqueles cursos de alfabetização, né, que é bem legal que eu vejo as meninas do BIA todas indo fazer, mas teve muitos anos que eu via elas chegando na escola, e fala nossa é um saco, **poderia estar aqui fazendo o meu diário**, **fazendo isso, fazendo quilo**, então, eu acho assim quando a gente vai fazer um curso que a gente não se sente abraçado, então, né, que sente que não estar ajudando na sua complementação profissional, aí fica com aquela sensação de **perda de tempo**, né. (Maria, Pedagogia, pós-graduada, 7 anos de docência)*

A professora Maria também faz menção as professoras do BIA³⁸ que costumam fazer cursos de alfabetização e que ela que leciona no 5º ano vê esse movimento e observa a reação das colegas de trabalho, diante dessa realidade nos perguntamos: há na formação continuada escassez de cursos para os professores dos 4º e 5º anos? Especificamente sobre a relação

³⁸ Quando a professora Maria se refere as professoras do BIA (Bloco Inicial de Alfabetização), ela quer dizer as professoras que atuam nos 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental.

professor-aluno podemos dizer que sim, faltam cursos específicos, no entanto, não temos elementos para afirmar que há escassez de cursos para o bloco de 4º e 5º anos, mas existem trechos de falas que nos levam a hipótese de haver prioridade de cursos para professores alfabetizadores em detrimento dos docentes de 4º e 5º anos. A figura abaixo, busca fazer uma síntese de que as condições do trabalho docente e formação parecem determinar à constituição da profissionalidade docente e à relação professor-aluno.

Figura 3: Núcleo de Significação- Condições do trabalho docente e formação.



Elaborado pela autora.

Dessa feita, compreendemos que a relação professor-aluno é impactada pelo modo de pensar, agir, ser, e se formar do professor e também do aluno. Assim, independentemente da etapa e grupo-classe de trabalho essas determinações trazem significações relevantes para a construção da profissionalidade docente. Por nos preocupar com a formação continuada ligada a conhecimentos práticos imediatos, sem produzir consciência crítica emancipadora nos sujeitos trazemos algumas sínteses dos pressupostos da formação continuada a partir da epistemologia da práxis produzida por Curado Silva (2019): i) a formação continuada deve ser um processo de reflexão a partir da formação inicial, envolvida em questões concretas, no diálogo com a escola e seus atores; ii) ela é indissociável do trabalho docente, portanto, deve ocorrer ancorada às condições objetivas de trabalho; iii) os docentes precisam de condições efetivas para o exercício de reflexões sobre a realidade concreta que o cerca; iv) a partir da

formação continuada o trabalho deve ser pensando em sua dimensão coletiva e social; v) ela não deve ser restrita a situações imediatas, mas um movimento de elaboração crítica sobre a totalidade dos fenômenos envolvidos no trabalho docente; vi) a formação continuada deve ainda, proporcionar a criação de um projeto de educação articulando escola em um coletivo crítico; vii) ela deve contemplar as preocupações epistemológicas referentes às concepções de escola e de ensino-aprendizagem dos professores; viii) é no movimento de formação continuada que o professor se constitui em um processo dialético de “vir a ser” (p.99) do sujeito; ix) o espaço-tempo da formação continuada deve ser articulado ao espaço-tempo de trabalho; x) a partir da formação continuada “espera-se que o professor não só modifique sua prática, mas que recupere também seu *status* profissional, político quando revê e fundamenta a sua própria qualificação” (p.101); por fim xi) a formação continuada na perspectiva da práxis envolve forma e conteúdo, ou seja, articulação entre o que ensinar e para quem ensinar como condição intencional do trabalho docente.

Em síntese, podemos observar que as condições de trabalho docente e a formação tem determinado à constituição da profissionalidade e à relação professor-aluno, pois é no contexto multideterminado que o professor se constitui. Entendemos que o modo de contratação do professor tem sido determinante, gerando nos professores de contrato temporário sentimentos que os (des) constituem, reverberando na sua relação com os estudantes. Dessa mesma maneira, as condições gerais de trabalho dos professores efetivos e temporários poderiam avançar no sentido da valorização social da docência, na organização de um trabalho menos burocrático, com mais recursos e uma carga horária que possibilite ao professor exercer sua atividade de ensino e de estudo/ pesquisa.

5.2 Aspectos da relação professor-aluno e a construção da OTP

A partir da profissionalidade docente polivalente, a organização do trabalho pedagógico ocorre de forma específica “tanto no contexto de atendimento às especificidades da etapa inicial de escolarização como para efetivação da polivalência, na qual esse mesmo atendimento expressa-se com sentidos particulares” (CRUZ, 2017, p.171). Diante dessa premissa, compreendemos que ser professor polivalente engendra uma reconfiguração do trabalho pedagógico, fundamentalmente pelos aspectos da relação professor-aluno que é instituída nesse movimento. Para Cruz (2017), a polivalência é muito mais que ser um professor que ministra várias disciplinas, mas essencialmente, aquele que se envolve “na formação humana de seus alunos” a partir de um “olhar multireferencial” (p.141). Alicerçado nessa perspectiva temos

percorrido um caminho que defende a relação professor-aluno como eixo estruturante da profissionalidade docente e que guardaria ou não outras especificidades na atuação em classes de 4º e 5º anos.

No movimento de empiria, na busca do concreto pensando, dos sentidos e significados que pudessem corroborar com nosso pressuposto identificamos como núcleo de significação: **aspectos da relação professor-aluno e a construção da organização do trabalho pedagógico**. Esse núcleo foi definido a partir de dois indicadores i) *organização do trabalho pedagógico fundamentado pela relação professor-aluno*; e ii) *a relação forma-conteúdo-destinatário nos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental*.

A rede pública de educação no DF é organizada, como já citamos em capítulos anteriores, pela política de Ciclos de Aprendizagens, sendo o trabalho pedagógico estruturado a partir de cinco princípios: **gestão democrática, formação continuada** (falamos alguns aspectos desses dois princípios no núcleo de significações Condições do trabalho docente e formação), **coordenação pedagógica, avaliação formativa e organização curricular**. Nessa sessão iremos discorrer sobre os aspectos da relação professor-aluno e a organização do trabalho pedagógico com ênfase nesses três últimos princípios. Para isso, observamos que a Política de Ciclos no DF sistematiza a organização do trabalho pedagógico em uma perspectiva crítico-emancipadora, que mesmo com algumas contradições e disputas, garantem “autonomia e o trabalho coletivo dos professores para o desenvolvimento da proposta; a realização da avaliação diagnóstica; e a maior interação entre os sujeitos do ensino-aprendizagem” (LUNA, 2020, p.163). Compreendemos que estar inserido em uma rede de ensino público que traz em suas Diretrizes os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica na perspectiva da emancipação humana faz parte de um processo de lutas e disputas (FERNANDES SILVA, 2008), que tem garantido aos professores do DF, salvo algumas contradições, condições de organização do trabalho pedagógico que favorecem a construção da profissionalidade docente o que fortalece a relação professor-aluno.

Dentro desse contexto, identificamos no indicador a *organização pedagógica é fundamentada pela relação professor-aluno* a partir do Projeto Pedagógico e do espaço-tempo da Coordenação Pedagógica, sendo estruturado sob quatro dimensões: i) reorganização curricular: conteúdos, planejamento, objetivos; ii) redimensiona a concepção epistemológica dos professores, os métodos, técnicas, recursos; iii) retroalimenta a busca por formação continuada e iv) reestrutura o processo avaliativo.

Segundo as Diretrizes (2014), a organização do trabalho pedagógico na rede de ensino público do DF, emerge a partir da “elaboração, implementação e avaliação coletiva do **Projeto**

Pedagógico” e da **“Coordenação Pedagógica”** (p.42). A partir dessa verdade, o movimento de empiria nos conduziu a apreensões acerca do Projeto Pedagógico e da Coordenação Pedagógica que discutiremos a seguir. A figura abaixo busca sintetizar o movimento que realizamos na análise e interpretação dos dados, nesse primeiro indicador.

Figura 4: Núcleo de Significação- Aspectos da relação professor-aluno e a construção da organização do trabalho pedagógico. Indicador I: Organização do trabalho pedagógico fundamentado pela relação professor-aluno.



Elaborado pela autora.

Para Fernandes Silva (2017) o projeto-político-pedagógico “é o documento de identidade da escola, materialização do planejamento contínuo dos sujeitos envolvidos no processo educativo” (p.36). Dessa forma, o projeto pedagógico de uma escola deve ser a objetivação daquilo que são seus professores, seus estudantes e o todo concreto da escola. No entanto, observamos que os professores tem pouco conhecimento sobre o mesmo, demonstrando que o processo de elaboração não teve ampla participação dos docentes. Identificamos também que o projeto pedagógico das escolas aborda superficialmente a relação professor-aluno, mas ao abordar a relação professor-aluno o fazem em uma perspectiva crítica, colocando o aluno como sujeito ativo. Grande parte dos professores salientaram, que a pandemia dificultou as discussões coletivas e a apropriação do conteúdo do PP, como veremos abaixo:

*Eu não conheço o documento, eu cheguei no ano passado quando eu cheguei eu cheguei como contrato, então não participei das primeiras semanas que discutem o PPP. E esse ano assim que iniciamos veio a **pandemia**, não tive acesso ao PPP desse ano, então não posso te dizer se fala sobre a relação professor-aluno. (Alice, Pedagogia, pós-graduada, 1 ano e 9 meses de docência)*

*Eu não lembro, eu acho que não teve não. Então, assim, eu acho que influência sim, porque tem projetos no PP, por exemplo, Projeto Fênix, o Projeto Fênix influência lógico a minha relação com a turma, porque trabalha as habilidades socioemocionais, então tem... eu penso que o PP **ele é um documento que deveria ser melhor explorado**, sabe, mais explorado. (Katia, Pedagogia, pós-graduada, 9 anos de docência)*

Eles falam bastante do envolvimento com as crianças, do respeito de como lidar. O que falar. Muitas vezes de até não gritar. O modo como falar com as crianças, entender que são crianças, alguns direcionamentos assim. Respeito e tal... (Cintia, Pedagogia, pós-graduada, 4 anos de docência)

*Então eu **tenho pouco conhecimento do PP deste ano**, porque acabou que deu esse problema da **quarentena** e gente acabou que **não conseguiu trabalhar juntos**, mas se eu não me engano dos anos anteriores tem sim falando alguma coisa sobre a relação professor/aluno, (Maria, Pedagogia, pós-graduada, 7 anos de docência)*

No geral, os professores demonstram conhecer bem os projetos didático-pedagógicos contidos no PP, esses projetos são ações realizadas durante o ano letivo como feiras, projetos comemorativos, entre outros, eles fazem parte do projeto mais amplo que é o Projeto Pedagógico da escola. Isso parece evidenciar que para os professores o PP se resume aos projetos, sem uma visão mais ampla do projeto institucional. Para os participantes, os projetos propostos no PP favorecem a relação professor-aluno, pois no decorrer da realização do projeto os professores tem um estreitamento na relação com seus alunos. No entanto, o PP em si, aparenta ser uma ação burocrática construída pela gestão e executada pelos professores.

*Eu acho que os projetos ajudam bastante. Os projetos, as feiras, as coisas diferentes na escola né. **O projeto em si é mais mecânico na minha opinião**. O que você tem que dar são os conteúdos que são destinados para a gente trabalhar com os alunos. E essa construção Professor-aluno é muito independente. É de cada professor, mas com certeza os **projetos que tem lá na escola ajudam bastante**. (Jorge, Letras Inglês e Pedagogia, pós-graduado, 10 anos de docência)*

***Executamos o projeto**, pensando no ensino remoto. Tem projetos (Sarau Literário) na escola **que acaba possibilitar um estreitamento maior na RPA**, você acaba trabalhando muito tempo com o trabalho a ser apresentado. (Ass, Pedagogia, pós-graduada, 3 anos de docência)*

Além disso, o PP foi colocado em uma das escolas como um projeto de pouca efetividade, por falta de avaliação dos resultados. É bem evidenciado nas falas dos professores o fato de serem aqueles que executam enquanto outros pensam o PP. Não foi possível verificar se em tempos não pandêmicos os professores de fato participam da elaboração e pensamento

do PP ou se o isolamento social é o único fator que acarretou essa discrepância entre o que orienta as Diretrizes (2004) e o que de fato ocorre nas escolas.

Eles pensam num projeto, fazem um projeto, mas depois não se reúnem para falar dos resultados, nem para melhorar e nem para pensar na próxima ação. O planejamento lá na escola ele fica só na dimensão curricular, e não existe isso não, às vezes é até uma [...] do que existe, né, uma coisa que precisa ser desmistificada, quando eu falo que eu vou ter uma coordenação coletiva para planejar não é só pegar o Currículo em Movimento e colocar numa página não. (Katia, Pedagogia, pós-graduada, 9 anos de docência)

No DF a organização do trabalho pedagógico emerge do PP e também do espaço tempo da coordenação pedagógica, como aponta as Diretrizes (2014). Acerca da coordenação pedagógica os participantes a indicaram como espaço-tempo de formação continuada e também como um local de constituição da profissionalidade docente por meio da troca com os pares. Ao estudar o espaço-tempo da coordenação pedagógica no DF, Medeiros (2017) enfatizou que é nesse momento “que se constroem as aprendizagens profissionais com as trocas de conhecimentos entre os professores mais experientes e os em início de carreira que realizam atividades de organização do trabalho pedagógico, planejamento, avaliação e formação continuada no espaço escolar” (p.8). Espaço-tempo, que segundo as professoras, a relação professor-aluno tem sido discutida. Apesar de destacar que existe essa discussão nos momentos de coordenação, a professora não deixa claro a intencionalidade das discussões, se ela se dá de forma secundária ou central.

Eu acho importante vivenciar essa temática, e até nas discussões, na coordenação de classe a gente transita sobre esse universo da relação professor-aluno. O tempo todo a gente discute na coordenação, com os colegas e até nessas discussões você se constrói. (Ass, Pedagogia, pós-graduada, 3 anos docência)

O que acontece aqui na regional é que muitas vezes a gente tem aquelas, aquelas pequenas palestras no momento de coordenação que aí a gente faz essa conversa, né, sobre relação professor/aluno e tudo mais. (Maria, Pedagogia, pós-graduada, 7 anos de docência)

Fernandes Silva e Fernandes (2017) se refere a coordenação pedagógica como espaço coletivo a partir do pensamento de Villas Boas (2002) de que esse espaço pode ter dois significados; um primeiro de trabalho coletivo realizado por toda escola e no segundo sentido restrito que é o resultado da relação professor-aluno. Ou seja, a coordenação pedagógica, o planejamento e a organização do trabalho pedagógico são coletivos no sentido amplo da escola e no sentido restrito da relação professor-aluno. Para Fernandes Silva e Fernandes (2017), essa compreensão amplia o entendimento “do trabalho pedagógico como organização pertencente

aos professores e aos estudantes (p.72). Em teoria, a autonomia que o PP proporciona aos professores e o espaço-tempo da coordenação pedagógica deveriam fornecer ao professor elementos para organizar o trabalho pedagógico considerando a relação professor-aluno como aspecto central à prática pedagógica, no entanto percebemos que na prática real a relação professor e aluno tem sido objeto de pouco estudo e reflexão.

Para Saviani (2020), o currículo é mais do que a organização e relação de disciplinas e conteúdos que integram determinado curso, mas o currículo é “tudo que a escola faz” é a “escola em pleno funcionamento” (p.8). A partir dessa compreensão, o autor evidencia que o currículo é o movimento educacional como um todo, ancorado nas atividades nucleares da escola com base no desenvolvimento dos conhecimentos sistematizados pelo homem. Segundo o autor, a organização dos currículos formativos exige do professor cinco saberes: o saber atitudinal, o saber crítico-contextual, os saberes específicos, o saber pedagógico e o saber didático-curricular. O último saber citado pelo autor, o saber didático-curricular se refere a capacidade do professor e da professora em estruturar as atividades educativas na tessitura da relação professor-aluno. Esse saber é dinâmico e ocorre no movimento do tempo e espaço pedagógico com a delimitação de objetivos intencionalmente pensados. A partir da apreensão do saber didático-curricular e da dialética de interpretação das falas dos participantes compreendemos que os professores organizam o trabalho pedagógico fundamentado na relação professor-aluno. A primeira dimensão que apresentaremos é a *reorganização curricular: conteúdos, planejamento, objetivos*.

Para os professores participantes a relação professor-aluno fundamenta a organização do trabalho pedagógico no sentido de reorganização curricular de conteúdo, planejamento e objetivos. A partir da relação professor-aluno os professores tendem a se tornar mais flexíveis para a reestruturação da aula. O planejamento, segundo Fernandes Silva (2017), “é um processo contínuo, dinâmico que requer dedicação, intencionalidade e atenção dos que dele participam”. A autora, destaca ainda, que os objetivos não podem ser encarados como meramente técnicos e descontextualizados e que os conteúdos não são o fim da atividade educativa e sim meios para o pleno desenvolvimento dos alunos. Assim, como veremos a seguir, as professoras demonstram estar atentas ao aspecto processual e contínuo do planejamento, que não deve ser estanque, fechado, mas de fato aberto às exigências objetivas e subjetivas dos seus estudantes.

*Me tornei muito **mais flexível**....se eu tiver planejado matemática para segunda e esses três que tem muita dificuldade não entrarem no Meet eu deixo para quarta, entendeu? ... Sempre tentando fazer esse jogo de cintura para não prejudicar. (Elias, Pedagogia, pós-graduada, 7 anos docência)*

Quando a gente está planejando normalmente é mais fechado, cheio de regra, mas quando a gente chega em sala de aula sabendo e conhecendo cada criança, características dos alunos a gente vai mudando a gente sabe que o jeitinho de falar diferente chama atenção, o tom de voz também né ajuda a atingir os alunos. (Alice, Pedagogia, pós-graduada, 1ano e 9 meses de docência)

A partir das falas abaixo, observamos que esse movimento de reorganização não parece ter ocorrido sem intencionalidade, mas segundo as professoras teve a intenção de atingir o aluno a partir das necessidades observadas durante o processo de ensino-aprendizagem. Assim, observamos que o aluno demanda do professor um processo dialético de ação-reflexão-ação sobre a organização curricular, pois os professores recebem alunos em diferentes níveis de aprendizagem. Os 4º e 5º anos do ensino fundamental tem ainda na realidade cotidiana recebido estudantes não alfabetizados, dessa forma, os professores desses anos são desafiados a consolidar as aprendizagens dos que atingiram os objetivos do BIA (1º ao 3º ano), e retomar a alfabetização daqueles que por algum motivo não conseguiram ser alfabetizados no BIA (1º ao 3º ano). Dessa forma, a interação professor-aluno qualifica o trabalho docente à medida que exige dele um movimento de criatividade intelectual e de reorganização curricular, que ultrapassa o currículo formal para aquele ano letivo.

Você percebe que a turma não foi, não engrenou e ali mesmo você tem que se reinventar para atingir seu aluno, dentro daquele mesmo contexto, da realidade, você tem que reestruturar sua aula. (Ass, Pedagogia, pós-graduada, 3 anos docência)

Alunos no 5º ano que não eram alfabetizados, alunos com 13, 14 anos que não eram alfabetizados e isso fazia com que eles ficassem retraídos na sala de aula e até na vida social deles. É o momento que a gente para com determinados conteúdos com aquele aluno e vai focar na alfabetização... A gente planeja uma coisa, mas no desenvolver da aula acaba mudando o foco né, justamente por causa da relação professor-aluno. (Beatriz, Magistério e História, pós-graduada, 24 anos docência)

A segunda dimensão da organização do trabalho fundamentada na relação professor-aluno é que a mesma *redimensiona a concepção epistemológica dos professores, os métodos, técnicas, recursos*. Identificamos, que a relação professor-aluno faz com que o professor transite por uma diversidade de métodos, técnicas e recursos a fim de atingir os objetivos de ensino-aprendizagem. Parte dos professores entrevistados, demonstraram coadunar com concepções epistemológicas contraditórias, como veremos na fala do professor Jorge, o mesmo defende uma relação dialógica em vários momentos de sua fala, no entanto, também se posiciona tradicionalmente em relação ao papel da escola e aos métodos de ensino utilizados.

*É importante você conversar com eles, fazê-los desabafarem... E procura **incentivar** as crianças a serem alegres, a fazerem brincadeiras com eles, muitas piadas. E quando eles riem **e participam** eu gosto bastante.*

*[...] Pra mim essa conversa que você tem que mudar a sala de aula, que você tem que usar mais eletrônico que hoje em dia é só isso. Eu não concordo com isso... Agora o que ele não vai aprender é sentar lá, pegar o caderno, copiar no caderno, aprender a escrever com a letra dele. Ele só vai aprender isso na **escola**. Eu acredito que muitos com que eles aprendem é pela maneira como o **professor ensina. Pela maneira como o professor dar aula. Eu sou muito de dar aula expositiva.** (Jorge, Letras Inglês e Pedagogia, pós-graduado, 10 anos de docência)*

Outras professoras acreditam que os recursos tecnológicos são necessários para motivar os alunos no processo ensino-aprendizagem. No entanto, mesmo com a pandemia onde as atividades presenciais foram substituídas pelo ensino remoto³⁹ as professoras destacam que não há aprendizagem sem interação, assim, buscam por meio da tecnologia o contato com os estudantes, reconhecendo que o ensino remoto não é a forma ideal para se desenvolver o trabalho docente. Essas professoras compreendem que as tecnologias fazem parte do novo contexto e que os recursos tecnológicos facilitam o trabalho pedagógico, mas que a relação professor-aluno é imprescindível, assim, o processo de ensino se dá dialeticamente por meio dessa relação que pode ser mediada por recursos diversos, mas não sem a interação professor-aluno.

*A gente está trabalhando vários recursos que a gente tem hoje, são **recursos tecnológicos**, e os alunos estão adorando. A gente está tentando fazer o trabalho de uma outra forma. **Eu acho que a gente não pode mais estar limitado ao quadro e ao pincel.** (Cintia, Pedagogia, pós-graduada, 4 anos docência)*

*O Meet é um recurso que tem que usar, a gente não quer entrar falando como é que vai, **não vai ter ensino e aprendizagem sem interação.... a criança precisa ter contato com o professor, não dá presencial, mas tem que ter um contato pelo menos na tela.** (Katia, Pedagogia, pós-graduada, 9 anos de docência)*

Alguns professores reforçaram também a importância da relação professor-aluno na organização do trabalho pedagógico, em uma relação dialética entre o conteúdo e a realidade. Os professores destacam que o movimento da aprendizagem não é mera transmissão de conteúdos, mas um todo articulado entre a realidade concreta do aluno e o currículo. Dessa maneira, ao reorganizar o planejamento fundamentado na relação com o estudante, o professor almeja alcançar os objetivos de aprendizagem que de fato o estudante precisa.

³⁹ Saviani e Galvão (2021) salientam que o ensino remoto “é posto como um substituto excepcionalmente adotado neste período de pandemia, em que a educação presencial se encontra interdita” (p.38), no entanto, para os autores o ensino remoto viola a legislação vigente da EaD (Educação a Distância) uma vez que utiliza estratégias em um processo de “arremedos de Ead” (p.38).

*Eu acho que eu não tenho assim tanto **apego ao conteúdo**, porque eu acho que ele vai acabar aprendendo, e na hora que ele precisar ele vai buscar e vai aprender, né, eu tenho mais essa **preocupação com essa relação com os alunos mesmo**. (Sara, Letras Inglês e Pedagogia, pós-graduada, 11 anos de docência)*

*Para mim, vai muito além da concepção tradicional de professor que está ali o tempo todo só transmitindo, mas ele (professor) é mediador dos **conhecimentos que essa criança** traz com o aporte teórico e acadêmico e a **realidade concreta**... (Ass, Pedagogia, pós-graduada, 3 anos docência)*

*Eu vejo muito pela interação professor aluno, o professor que não interage muito com o aluno, **ele foca mais no formal, no conteúdo, fica muito complicado de atingir os alunos**. (Beatriz, Magistério e História, pós-graduada, 24 anos docência)*

Em síntese o professor redimensiona sua concepção epistemológica a partir do momento que modifica sua prática, agregando novas maneiras de pensar e tendo uma prática pedagógica fundamentada também na sua relação com o estudante e considerando esse contexto de interação fundante ao processo educativo. Cruz (2017), também observou em sua pesquisa com professores polivalentes, que os mesmos assumiam em um momento a perspectiva escolanovista e em outro a tecnicista, mas essa não seria a questão central em sua análise. O que a autora, chama nossa atenção é que todos esses princípios e fundamentos das tendências pedagógicas influenciam “a construção dos sentidos constitutivos da profissão polivalente na relação dinâmica instituído-instituente” (p.176). Entendemos que a autora quis dizer que ao longo do tempo as perspectivas teórico-metodológicas vão se instituindo como permanentes, mas que os professores também atuam ativamente nesse processo marcando a constituição da profissionalidade docente.

Outra dimensão, é que o professor a partir da relação professor-aluno *retroalimenta a busca por formação continuada*, pois a diversidade e heterogeneidade dos estudantes requer do professor uma constante busca por conhecimento. Além disso, o próprio currículo traz desafios ao professor ao abordar conhecimento de diversas áreas, como afirma a professora Kátia.

Essa relação mesmo é de desafio, quando a gente pega uma turma que é mais difícil e que te demanda mais, a gente estuda mais. (Cintia, Pedagogia, pós-graduada, 4 anos docência)

*Principalmente se você pensar nos eixos, né, você pensar hoje na cidadania, diversidade... direitos humanos, sustentabilidade, você tem os eixos, **isso abarca uma série de conteúdos de diferentes áreas, é um conhecimento muito amplo**, então eu tenho essa responsabilidade, e é uma responsabilidade em que o professor botar também esse conhecimento, buscar saber mais. (Katia, Pedagogia, pós-graduada, 9 anos de docência)*

Nesse movimento entre os desafios na relação professor-aluno e a inserção de novas temáticas ao contexto educacional, apreendemos que o professor retroalimenta sua busca por formação continuada, no entanto, com sentimento de responsabilização por essa formação. Acreditamos, que cabe ao professor o interesse inicial de busca por formação continuada adequada, mas entendemos ser papel do Estado a adequada oferta de cursos e formações com o intuito de subsidiar os professores e professoras frente aos desafios diários na relação professor-aluno e ao aperfeiçoamento referente aos conteúdos curriculares. Aqui retomamos a importância de haver ofertas de cursos de formação continuada que abarquem as necessidades do trabalho docente, especialmente sobre a relação professor-aluno.

A relação professor-aluno, também foi vista como proporcionadora de ações que podem reestruturar *o processo avaliativo*. Nesse sentido, observamos que as professoras tem reestruturado a avaliação a partir da sua relação com o estudante, compreendendo as particularidades deles, tendo um olhar atento e lutando para que a avaliação não conduza ao fracasso escolar e sim ao conhecimento. Villas Boas (2017b) diz que esse olhar do professor “tem a magia de observar, identificar as necessidades de aprendizagem de cada estudante e construir com ele estratégias apropriadas a seu avanço” (p.141). No entanto, os professores devem compreender que a avaliação é um processo contínuo de análise do processo de ensino-aprendizagem, isso quer dizer que, esse processo não avalia apenas a aprendizagem do aluno, mas avalia também o ensino, ou seja, o trabalho pedagógico.

Quando o professor amplia a visão de que avaliação não serve apenas para avaliar o estudante, mas também a ele próprio ocorre o que chamamos de *reestruturação do processo avaliativo*. O que percebemos nas falas abaixo é que os professores tem compreendido que o sucesso do aluno é também o sucesso do seu trabalho. Não no sentido de responsabilização docente, mas no sentido de rever o processo didático e principalmente “a interação que o professor realiza durante todo o ano letivo com o seu aluno em sala de aula” (FREITAS, 1995, p.257).

Se eu não tivesse esse olhar ela não teria conseguido vencer o medo fazer prova uma coisa tão simples, mas ela tinha mesmo. (Alice, Pedagogia, pós-graduada, 1ano e 9 meses de docência)

Eu venho de um ensino totalmente conteudista, que o negócio é nota, é avaliar, é prova, essa coisa toda, e agora eu vejo que não, que eu preciso me preocupar com o bem-estar dos meninos.... eu não estou aqui de maneira alguma para pensar em reter um aluno, entende? o prazer é lutar contra os fracassos que ele carrega de outros anos em conteúdo. (Elias, Pedagogia, pós-graduada, 7 anos docência)

As vezes ficando de madrugada fazendo trabalho, provinha, isso aquilo outro, pensando em cada aluno, em cada particularidade, às vezes é domingo eu estou pensando no menino aqui. (Maria, Pedagogia, pós-graduada, 7 anos de docência)

A fala que veremos a seguir, é o exemplo de uma concepção de avaliação somativa ainda presente na Secretaria de Educação do DF, que mostra uma certa resistência ao processo de avaliação formativa e é inspirado na perspectiva tradicional.

*E acho que a gente deveria prepara os alunos melhor pra essas avaliações... Eu acho necessário essa avaliação. Essa coisa de ficar dando só trabalhinho, **ficar dando nota e passando eles sem eles estarem preparados**. Eu não concordo com isso não. Mas infelizmente é o que a gente tem para hoje. (Jorge, Letras Inglês e Pedagogia, pós-graduado, 10 anos de docência)*

Essa perspectiva tem voltado às escolas com força total e tem sido chamada por Freitas (2018) como neotecnicismo. Segundo ele, essa concepção é ancorada nas perspectivas neoliberais que vê a educação a partir de uma “sociedade baseada em um livre mercado, cuja própria lógica produz o avanço social com qualidade, depurando a ineficiência através da concorrência” (p.31). Assim, acreditam que se o mundo é competitivo, a escola deve ser uma preparação para concorrer nele, exatamente como ele se coloca. Ainda para o autor, os alunos com menos resultados tendem a ser excluídos no interior da escola, ou seja, são incluídos no processo educativo, mas excluídos por dentro, por meio de sucessivas avaliações. Com base nessa lógica, a escola anula a possibilidade “de humanização ou transformação social” (FREITAS, 2018, p.28).

Indo contra à lógica neoliberal as Diretrizes Pedagógicas do DF (2014) trazem algumas intervenções que devem ser feitas nos 4º e 5º anos a partir da perspectiva do processo de avaliação formativa. O Projeto Interventivo (PI) e o Reagrupamento (Intraclasse e Interclasse), são ações que visam retomar o processo de ensino-aprendizagem com os estudantes, a partir daquilo que ele ainda precisa aprender, a partir do diagnóstico feito nas avaliações e a partir da observação do professor. Dessa forma, todo processo avaliativo serve como base para alimentar ações que tem como objetivo a inclusão do estudante.

O Projeto Interventivo (PI), segundo as Diretrizes (2014) é um projeto que “parte de um diagnóstico e consiste no atendimento imediato aos estudantes que, após experimentarem todas as estratégias pedagógicas desenvolvidas nas aulas, ainda evidenciem dificuldades de aprendizagem” (p.45). Assim, toda a equipe pedagógica pode participar da elaboração de um projeto que atenda as especificidades do estudante que demonstrar essa necessidade de aprendizagem.

Já o Reagrupamento é uma estratégia que atende todos os estudantes, “permitindo o avanço contínuo das aprendizagens a partir da produção de conhecimentos que contemplem as possibilidades e necessidades de cada estudante, durante todo o ano letivo” (DIRETRIZES, 2014, p. 55). No Reagrupamento **intraclasse**, o professor organiza os seus estudantes em grupos **na própria sala de aula**, a partir disso, seleciona atividades que conduzam os estudantes ao nível de aprendizagem desejado. Já o Reagrupamento **interclasse** reorganiza os estudantes **em diferentes turmas** considerando as particularidades de cada aluno, com o objetivo de promover aprendizagens significativas.

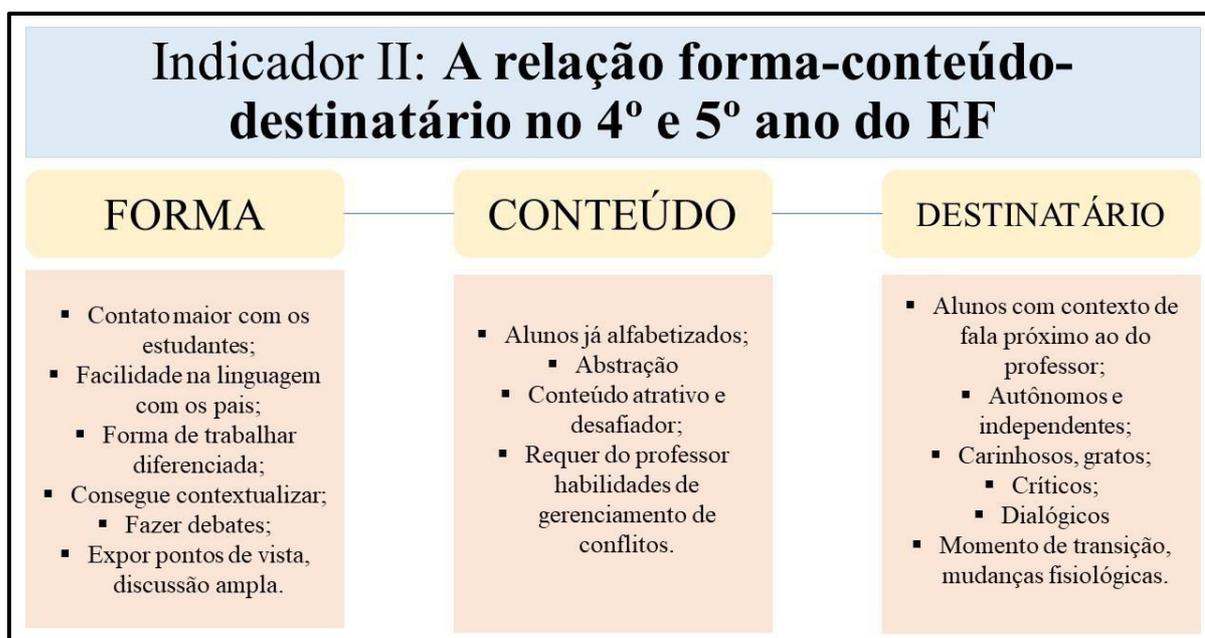
Dessa forma, a partir do indicador *a organização do trabalho pedagógico fundamentado pela relação professor-aluno* percebemos que o PP e a coordenação coletiva algumas fragilidades, mas a partir dessa organização os professores tem autonomia para reorganizar o trabalho pedagógico alicerçados na relação professor-aluno em várias dimensões, como já citamos. Compreendemos também que a concepção de avaliação está inserida em um movimento de disputa e que nesse movimento dialético a rede de ensino público tem um documento progressista que indica a formação continuada, mas isso não afasta as concepções de competitividade e ranqueamento advindas das ideias neoliberais.

O segundo indicador apreendido nesse núcleo é *a relação forma-conteúdo-destinatário no 4º e 5º ano do ensino fundamental*. A partir da concepção marxista, Saviani (2011) formula um pensamento caro ao nosso tema, para ele e para o materialismo histórico-dialético a educação é uma atividade não material (como já tratamos em outro capítulo). Dessa forma, o produto não pode ser separado da ação produzida, assim o autor afirma que “a educação se constitui necessariamente como uma relação interpessoal, implicando, portanto, a presença simultânea dos dois agentes da atividade educativa: o professor com seus alunos” (SAVIANI, 2020, p.39). O autor considera, que além da interação presencial professor-aluno existem elementos constitutivos da prática pedagógica que formam a tríade “forma-conteúdo-destinatário” (SAVIANI, 2020). Saviani (2020), toma a compreensão de forma-conteúdo-destinatário da obra de Martins (2013) e passa a toma-la como uma unidade dialética que dá sustentação ao trabalho pedagógico. A **forma** seria o “como” esse trabalho ocorre, as várias maneiras, tempos, espaços. O **conteúdo** é a seleção dos conhecimentos, o “o que” ensinar, lembrando que não são quaisquer conteúdos, mas aqueles que segundo Saviani (2020) contribuem para uma formação omnilateral do estudante. E o **destinatário** que é o estudante, sujeito para o qual o trabalho pedagógico é organizado, com a intencionalidade de humanização. Entendemos que os sujeitos se humanizam por meio do contato objetivo e

subjetivo com a realidade social, dessa forma, a escola é o espaço que carrega o conhecimento acumulado pelas gerações anteriores e que por meio desses conhecimentos humaniza o sujeito.

A partir da tríade forma-conteúdo-destinatário como unidade dialética, pois os componentes da tríade não podem ser separados, o trabalho pedagógico dos professores ocorre ligado a tríade como uma configuração da totalidade. Assim, apreendemos que o trabalho pedagógico nos 4º e 5º anos do ensino fundamental apresentam-se para os professores com algumas especificidades das quais iremos discutir, a partir da fala dos participantes. Em pesquisa realizada com professores polivalentes, assim como os participantes da nossa pesquisa, Cruz (2017) identificou três elementos estruturantes da organização do trabalho pedagógico dos professores polivalentes: a particularidade com a construção da **base alfabética e a aquisição de conhecimentos básicos** ligados às habilidades de leitura e de escrita por parte dos alunos; o trabalho com as diversas áreas do currículo e a produção de uma **integração curricular** particular e o **fator tempo** na constituição da polivalência. Esses elementos foram evidenciados também por nossos participantes no decorrer de suas falas a partir da unidade dialética forma-conteúdo-destinatário. A figura abaixo sintetiza as apreensões desse indicador.

Figura 5: Núcleo de Significação- Aspectos da relação professor-aluno e a construção da organização do trabalho pedagógico. Indicador II: A relação forma-conteúdo-destinatário no 4º e 5º ano do EF.



Elaborada pela autora.

Para os professores dos 4º e 5º anos a **forma** como o trabalho pedagógico é desenvolvido se diferencia devido ao contato maior com os estudantes. Cruz (2017) aponta que essa é uma

particularidade dos professores dos anos iniciais que favorece “um acompanhamento gradual e contínuo das aprendizagens” (p.178). A partir dessa realidade, os professores também apontam que conseguem contextualizar os conteúdos trabalhados, fazer debates a partir da realidade dos alunos que já expõe seus pontos de vista em discussões amplas. A forma como o trabalho pedagógico é configurado nos anos iniciais, com um professor por turma, facilita a visão que o professor tem dos alunos, pois o mesmo conhece as especificidades de cada um. Destacamos também a pesquisa realizada por Terra (2010), que identificou que o trabalho docente na 4ª série do ensino fundamental exige das professoras saberes e habilidades específicas como: ensino integrado, vínculos afetivos, sensibilidade para auxiliar o aluno na passagem da unidocência para multidocência, a continuação do processo de alfabetização e forte estímulo a autonomia dos estudantes. Além das especificidades apontadas por Cruz (2017) e Terra (2010), destacamos que ser professor de 4º e 5º ano facilita a linguagem com os pais, pelo fato de os alunos serem mais desenvolvidos minimiza a dependência de interlocução entre pais e professores.

*... Trabalhando no ensino fundamental não, a gente já tem um contato maior com os meninos, você fica o dia inteiro, a semana inteira, né, inclusive eu percebia coisas mesmo a gente tendo ficado só vinte dias eu percebi coisas que antes eu não percebia.... quando é o **quarto ano ele fica com você o ano todo**, então ele vai... ele só vai conhecer outro professor no ano seguinte. (Sara, Letras Inglês e Pedagogia, pós-graduada, 11 anos de docência)*

*Particularmente me identifico com a realidade de 4º e 5º ano. Eu acho que tem a ver **com meu perfil**, você consegue estabelecer uma **discussão mais ampla** com aluno..., mas você consegue estabelecer uma discussão com esse aluno **mais dialógica**... O próprio **nível das discussões**, já estabelecem hipóteses, já **trazem de forma mais concreta a realidade deles**, e se colocam, se **posicionam**, é diferente dos menores, os menores se posicionam, mas é diferente, eles não têm a dimensão que os maiores tem. (Ass, Pedagogia, pós-graduada, 3 anos docência)*

*Trazer para os meninos essa visão do mundo, e aí é importante o fato de eu estar agora no quarto ano, porque se eu tivesse com a língua inglesa eu não teria tantas possibilidades, porque a gente **consegue contextualizar**, no caso do quarto ano, tudo... porque é um conteúdo que é da realidade do aluno, e ele está lendo coisas que ele está entendendo tudo. (Sara, Letras Inglês e Pedagogia, pós-graduada, 11 anos de docência)*

O **conteúdo** é visto pelos professores como desafiadores, atrativos, pois como os alunos já estão em sua maioria alfabetizados, o professor consegue aprofundar certos conceitos, que pode exigir dos estudantes maior capacidade de abstração. Além disso, os professores relatam que essa faixa etária exige do professor habilidades de gerenciamento de conflitos, devido a transição da infância para a adolescência. Facci (2004) investigou as contribuições da psicologia de Leontiev, Elkonin e Vigotski e relata que o desenvolvimento humano ocorre em

períodos em que uma atividade dominante é evidenciada. Segundo Facci (2004) os autores periodizam o desenvolvimento em: comunicação emocional do bebê; atividade objetiva manipulatória; jogo de papéis; **atividade de estudo; comunicação íntima pessoal**; e atividade profissional/estudo. Os estudantes do 4º e 5º ano estão em transição da atividade de estudo para a atividade comunicação íntima, onde há uma fragilidade pelo interesse das atividades escolares e o começo de uma atividade que se associa ao estreitamento das relações interpessoais entre os jovens. A partir disso, o centro da ocupação passa a ser gradativamente outros jovens, as relações de amizade e o convívio entre eles. Para Facci (2004) nesse período “o pensamento abstrato desenvolve-se cada vez mais e o pensamento concreto começa a pertencer ao passado” (p.71) a depender das condições histórico-sociais concretas em que ocorre o desenvolvimento.

Os professores dos 4º e 5º anos apontaram que o conteúdo desse ciclo vai de encontro ao perfil profissional que seria o de consolidar e aprofundar os conhecimentos do BIA (alfabetização e conhecimentos básicos). Segundo eles, esses conteúdos por serem mais complexos exigem uma especialização e busca por conhecimentos que dê conta da realidade do ciclo, mas não exige habilidades específicas de alfabetização.

*Porque eu gosto de crianças já **alfabetizadas**, eles leem e escrevem, que a gente consegue um pouco caminhar um pouco mais a **abstração**. (Katia, **Pedagogia, pós-graduada, 9 anos de docência**)*

*Eu sempre gostei de aluno maiores, eles são mais **independentes** o **conteúdo** também é **bem atrativo**, então são conteúdos, assim, com **mais dificuldades**, mais diferentes, então tem a possibilidade de passeios mais diferenciados, a **forma de trabalhar diferenciada**, isso tudo é mais atrativo. (Beatriz, **Magistério e História, pós-graduada, 24 anos docência**)*

***Transição da infância para a adolescência**, há os conflitos, que a gente passa a maior parte do tempo resolvendo conflitos na sala. A criança com essa idade ela está passando por mudanças fisiológicas, mudanças emocionais, e ela **requer muito mais do professor**. Katia, **Pedagogia, pós-graduada, 9 anos de docência**)*

Com relação ao **destinatário**, que são os sujeitos para o qual são escolhidos o conteúdo e a forma da práxis pedagógica, os professores destacaram que no 4º e 5º ano os alunos então mais próximos ao contexto de fala do professor, são autônomos e independentes, carinhosos, gratos, críticos, relacionam-se com o professor de forma dialógica e vivem um momento de mudanças fisiológicas e psicológicas. Nossa pesquisa apontou que essas características parecem determinar para que os professores escolham as turmas do 4º e 5º ano. Segundo eles, esse é o fator mais decisivo ao escolher esse ciclo para lecionar.

*A consideração dos meninos serem mais velhos, eu gosto dessa linguagem mais... **a gente fala a mesma língua**... gosto da **autonomia deles**, apesar de não ser a*

autonomia total, mas de pegar um livro, um caderno, gosto bastante dessa autonomia, e gosto dessa interação mesmo com os meninos mais velhos mesmo... gosto de brincar, de conhecer o mundo deles, o universo, quais os jogos... e a linguagem com os pais, facilita bastante (educação infantil eu percebi que era bem complicado). (Cintia, Pedagogia, pós-graduada, 4 anos docência)

Nessa idade, eles são carinhosos, são gratos pelo que a gente faz por eles, me sinto importante sendo professora. É um motivo que me dá coragem pra continuar, porque é uma profissão difícil, mas eu lembro disso quando eu lembro da gratidão dos meus alunos eu sigo em frente. (Alice, Pedagogia, pós-graduada, 1ano e 9 meses de docência)

No quarto e quintos anos eles estão mais críticos, o pensamento deles, as opiniões, esse debate essa troca com o professor é o que eu gosto, gosto de debater com eles, consegui entender o ponto de vista de cada aluno, sinto que nessa faixa etária é diferente justamente porque conseguimos fazer isso com eles. Não que em outras idades não conseguimos, mas é mais difícil, ou não é meu perfil. (Alice, Pedagogia, pós-graduada, 1ano e 9 meses de docência)

Assim entendemos que núcleo de significação **aspectos da relação professor-aluno e a construção da OTP** alcançado a partir do processo de empiria toma forma a com a explicação dos indicadores *a organização do trabalho pedagógico fundamentado pela relação professor-aluno* que identificou que além do PP e da coordenação pedagógica o trabalho pedagógico é reorganizado também pela relação professor-aluno em quatro dimensões e que *a relação forma-conteúdo-destinatário no 4º e 5º ano do ensino fundamental* é uma unidade dialética que contém particularidades que atraem os professores para essas turmas. Assim, coadunamos com Terra (2010) de que a principal especificidade do trabalho docente nos 4º e 5º anos é a sensibilidade para auxiliar o aluno na transição dos anos iniciais para os anos finais. No entanto, percebemos que os professores afirmam sua profissionalidade docente nos 4º e 5º anos a partir da articulação forma-conteúdo-destinatário, que engendra um perfil que fortalece a profissionalidade dos professores dessa etapa formativa.

5.3 Multidimensionalidade da relação professor-aluno

Tomamos como fundamento para pensar a multidimensionalidade da relação professor-aluno os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, a partir das obras de Vigotski (1896-1934) e autores que o interpretam. A perspectiva Histórico-Cultural compreende a essência do ser humano como social, assim, a constituição humana é dialética a partir da sua interação com o meio, com a história e com a cultura socialmente produzida pela humanidade. A Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski dá um salto em relação à compreensão do desenvolvimento humano, se contraponto principalmente, às perspectivas inatistas e ambientalistas. Sinteticamente, para o inatismo o homem nasce com todas as capacidades biológicas para lidar

com o mundo, enquanto na perspectiva ambientalista, o homem nasce como uma folha em branco e o meio é o responsável por constituí-lo. Vigotski (2007) faz a crítica a essas psicologias e fomenta um novo pensamento ao colocar o ser humano em sua totalidade, um ser histórico, cultural, social e biológico. Como afirma Rego (1995), na perspectiva vigotskiana “o homem constitui-se como tal através de suas interações sociais, portanto, é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações produzidas em uma determinada cultura” (p.93), por isso o pensamento de Vigotski vem sendo chamado de sociocultural.

A teoria de Vigotski foi inspirada no materialismo histórico-dialético, do qual já nos referimos desde o início desse trabalho e em capítulos anteriores. Os fundamentos do materialismo histórico-dialético, são engendrados a partir da compreensão social, histórica e cultural em constante movimento. Primeiro, porque o homem é um ser social organizado em sociedade, afim de produzir e instrumentalizar os materiais para sua subsistência. Segundo, porque a generalidade humana é historicamente constituída pelos conhecimentos acumulados pelas gerações precedentes. E terceiro é cultural, pois os homens criam uma marca cultural através da criação de signos, principalmente da linguagem, pois conforme Gazzotti (2019), “ao passo que constroem suas realidades materiais, estão constituindo a ela e a si mesmos, internalizando signos, criando instrumentos e tendo a linguagem como mediadora e constitutiva de si (p.101).

Dessa forma, na intelecção de Vigotski o sujeito é social, emocional, histórico, biológico e cultural sendo constituído pela dialética de interação com a totalidade humana. Esse pensamento muda a forma como pensamos a educação, as relações e principalmente a concepção de desenvolvimento. Pois, na perspectiva vigotskiana o ensino promove o desenvolvimento, assim, o sujeito não precisa estar desenvolvido para aprender, ou seja, para o autor “o bom aprendizado é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento” (VYGOTSY, 2007, p.102). O olhar de o ensino preceder ao desenvolvimento é antagônico à perspectiva construtivista, por exemplo, que tem ampla divulgação e aceitação no meio escolar e pedagógico. Assim, acreditamos que a partir das relações é que o sujeito se desenvolve, dessa forma, tomamos como umas das relações significativas para o desenvolvimento humano, é a relação professor-aluno. Essa relação é tão especial ao sujeito, que é a interação que o constitui em grande parte de sua trajetória e a única com objetivos teleologicamente pensados para desenvolver esse sujeito. Nas demais relações não há a sistematização e a intencionalidade pedagógica, como ocorre na relação professor-aluno. Portanto, o caráter sistemático e profissional da relação professor-aluno a torna primordial ao processo de humanização dos sujeitos.

Segundo Martins (2007) a escola é local onde ocorre essa relação humanizadora e é por meio dela que o sujeito vai ter acesso ao saber sistematizado, que não é espontâneo, cotidiano, tão pouco imediato. Nesse *locus* se encontra o par dialético professor- aluno em uma relação estabelecida com a intencionalidade de desenvolvimento e aprendizagem. Nesse sentido, Saviani (2005) admite que a ação educativa é essencial para que a criança se aproprie da cultura e torne-se humana.

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (p.13).

É nesse movimento de alcançar o inteligível, o abstrato, que a escola por meio dos conteúdos forma subjetividades. Para Martins (2019), é mediante as relações que subjetivamos a objetivação humana e a partir disso, constituímos as funções superiores do psiquismo. Dessa feita, há no processo de humanização provocado pela escola uma transformação, explicada pela autora, como ação de formar por superação a forma anterior. Entendemos desse modo, que por intermédio da escolarização o homem supera formas primárias e funções elementares para constituir as funções superiores.

Com base nesse processo é que, professor-aluno se envolvem no ensino e aprendizagem, com vias a transformação do psiquismo e o desenvolvimento das funções elementares em funções superiores. Já marcamos nossa posição de que a função do professor é ensinar, diante disso, ele é o responsável pela estruturação e organização do ensino buscando mediar o encontro da criança com o conteúdo, de forma que a partir da didática do professor e de seus conhecimentos específicos a criança seja encaminhada à aprendizagem. Dessa feita, o professor no ato de ensinar deve propiciar que o pensamento saia do sincrético (desorganizado) e torne-se sintético (organizado).

Ao explicar tudo isso, queremos marcar nossas concepções teórico-metodológicas e destacar a complexidade do ato educativo, especialmente, da escolarização. E no intuito de desvelar como se configura a relação professor-aluno na construção da profissionalidade docente no 4º e 5º do ensino fundamental, nos deparamos com uma realidade também complexa. Consequentemente, ao nos debruçar sob a análise dos dados, a partir dessas proposições teórico-metodológicas identificamos como núcleo de significação a **multidimensionalidade da relação professor-aluno**. Esse núcleo partiu de três indicadores: i) as interações constituintes da relação professor-aluno; ii) expectativas dos professores quanto

ao exercício profissional; e iii) a importância da relação professor-aluno para a aprendizagem. Diante desses indicadores, apreendemos que a relação professor-aluno acontece em pelo menos três dimensões: humano-relacional; social e pedagógica. Como veremos no quadro abaixo:

Quadro 16: Núcleo de Significação “Multidimensionalidade da relação professor-aluno”.

MULTIDIMENSIONALIDADE DA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO		
INDICADORES	DIMENSÃO	AFETIVA
As interações constituintes da relação professor-aluno	Humano-relacional	
Expectativas dos professores quanto ao exercício profissional	Social	
A importância da relação professor-aluno para a aprendizagem	Pedagógica	

Elaborado pela autora.

As três dimensões apreendidas da relação professor-aluno são afetivas, pois na perspectiva vigotskiana todas as ações humanas são afetivas, emocionadas. Portanto, a afetividade está presente na totalidade da atividade humana e nas dimensões da relação professor-aluno: humano-relacional, social e pedagógica.

Segundo Machado et al (2011), para Vigotski não há dicotomia entre cognição e afeto, pois o intelectual concebe as emoções como uma função superior do psiquismo humano, substituindo a ambiguidade entre o externo e o interno e entre o pensamento e a imaginação. As emoções são desenvolvidas no processo histórico-cultural marcada pelas relações, pela divisão de classes, pela cultura e pelas múltiplas determinações das condições sociais dos homens. O afeto é tudo o que se relaciona às emoções e aos sentimentos, sendo assim, é o que nos afeta e afeta nossas relações. Dessa forma, qualquer atividade nos atinge na totalidade, nos afeta, conforme Vigotski afirma

Se tomarmos o pensamento realista de um revolucionário, que reflete sobre uma complicada situação política o sujeito a estuda, que penetra nela, em suma, se tomarmos o pensamento orientado para a resolução de uma tarefa de importância vital para o indivíduo, veremos que **as emoções relacionadas com tal pensamento realista** são, com muita frequência, incomensuravelmente mais profundas, mais fortes, mais móveis e mais significativas no sistema do pensamento do que as emoções relacionadas com as visões. O importante aqui é outro procedimento de **união dos processos emocionais com o pensamento** (VIGOTSKI, 1998, p. 126).

Na busca por compreender o desenvolvimento da consciência humana, além de desconstruir a dualidade cognição e afeto, Vigotski (1996) concebe o conceito de vivências (*pereživânie*). A vivência é interpretada como “unidade que explica não apenas o modo como nos apropriamos do mundo, mas também, que conhecimentos construímos das relações com o meio e a potência dos afetos nessa relação (MARQUES, 2014). Nessa perspectiva, as vivências são constituídas pelos sujeitos a partir do momento em que este atribui um sentido ao que se vive. É a partir da unidade entre as determinações do meio e as especificidades subjetivas, que se constituem as vivências. A vivência se diferencia das demais experiências humanas à medida que os sujeitos passam a atribuir um sentido subjetivo a realidade, dessa forma, é a subjetivação do mundo real, sendo fonte de afetos. Dessa maneira, para Marques e Carvalho (2017)

A relação do homem com o mundo e com os outros é sempre uma relação *afetiva* produtora de sentido. Os sentidos são produzidos em virtude dos afetos constituídos nas *vivências* de cada ser humano. Entendemos com isso que são os *afetos* que colocam os indivíduos em situação de atividade ou de passividade, porque são os afetos que determinam a *qualidade do sentido* produzido pelo indivíduo na relação com a realidade (p.7).

Assim, as vivências compreendem o ser no processo dialético entre objetividade/subjetividade e cognição/afeto. Sendo que, as vivências de professores e alunos se dão no plano da cognição e do afeto indissociavelmente. Dessa forma, ao observarmos as entrevistas identificamos, que nas três dimensões das quais propomos que a relação professor-aluno acontece: humano-relacional; social e pedagógica, há eminentemente a presença do afeto e da cognição, da emoção e do pensamento. Portanto, buscamos por meio das análises desvelar os sentidos e significados atribuídos pelos professores à multidimensionalidade da relação professor-aluno e apreender como o afeto promove as vivências na constituição da profissionalidade docente e também no desenvolvimento dos alunos.

O primeiro indicador desse núcleo se refere “*as interações constituintes da relação professor-aluno*”, que após análise e interpretação dos dados associamos à dimensão humano-relacional da interação professor-aluno. Entendemos que, a **dimensão humano-relacional** é o processo essencialmente humano, que envolve professor e aluno na interação diária em sala de aula, a partir de aspectos interrelacionais como criar vínculos, vivências humanizadoras, percepção, diálogo e clima afetivo e também as vivências conflitivas que são complexas, dinâmicas, contraditórias, mas comuns às relações humanas. Observaremos nas falas das professoras, que a relação professor-aluno, ocorre necessariamente, por meio da aproximação

entre os sujeitos e que os professores parecem ter o entendimento de que **criar vínculos** favorece o trabalho pedagógico e até mesmo dá sentido à atividade docente.

*Olha é uma palavra simples, mas é muito isso mesmo é **amizade**, porque quando eu entro em sala de aula para receber uma turma nova eu tenho em mente que é **essencial que eu consegui me aproximar deles**, se eu consigo que eles se sentam bem comigo, sintam que eu sou amiga deles então eles sabem né que eles **me respeitam ... criar vínculos mesmo**, e quando eu falo de amizade é justamente isso, saber que eles podem contar comigo, conversar se precisarem sobre coisas da vida, se eles quiserem podem me procurar. Então eu separo momentos tanto lá no presencial quando no Meet, a gente tinha momentos no início e no final da aula para conversar entre eles mesmos **para fortalecer esse vínculo de amizade**. (Alice, Pedagogia, pós-graduada, 1ano e 9 meses de docência)*

Através da compreensão da dimensão humano-relacional a escola passa a ser o lugar da relação humana entre professor e alunos, onde compartilham o processo de produção, transmissão e assimilação do conhecimento. Para Marques (2014), a escola torna-se um espaço de encontro em que “organizam-se a partir de relações sociais entre pessoas que estabelecem entre si laços afetivos (p.49). Dessa forma, para as professoras entrevistadas a relação professor-aluno carrega o sentido afetivo, construído ao longo do ano, que marca a si próprias e os alunos constituindo **vivências humanizadoras** em ambos. Percebemos que foi atribuído um sentido ao se relacionar com o aluno e produzir nele algo diferente, que segundo o trecho pode “*fazer diferença para o resto da vida*”.

*Então a minha relação com o aluno é essa, a gente no final das reuniões todos os pais choram, alguns choram e agradecem, é **uma relação de humanidade**, a gente está ali para cumprir, né... O que você relacionar junto com ele naquele dia pode **fazer diferença para o resto da vida** daquele menino, porque era a primeira experiência de luto que ele tinha, a forma que eu abordei isso **vai impactar em toda a vida dele**, da intervenção que eu fiz com a família sobre a situação dele, né, a tristeza dele, então eu penso que nessa idade **eles precisam muito do professor**, muitas vezes os pais não ajudam, os pais não se interessam, eu tenho aluno que a gente via que não era abraçado pelos pais... As **experiências que eu já vive em sala de aula são marcantes e daria um livro**. (Katia, Pedagogia, pós-graduada, 9 anos de docência)*

*Mas eles vão lembrar do **relacionamento que a gente construiu com eles**, eles vão lembrar de como eles foram tratados por aquele professor que esteve aquele ano com eles, então eu falo que essa relação é a **relação do amor e do existir**, porque se eu não lembrar disso eu vou ficar só na disciplina... (Sara, Letras Inglês e Pedagogia, pós-graduada, 11 anos de docência)*

Além de, a relação professor-aluno ser carregada de vivências emocionadas, onde os laços afetivos são validados, identificamos que esta relação se dá também como uma atividade sensorial de percepção e observação dos estudantes, que não deixa de envolver os afetos. Dessa maneira, o trecho abaixo demonstra uma preocupação da professora com a percepção dos estudantes por meio de uma atividade dialógica. Aqui destacamos, que para Morales (1998) a

qualidade das relações interpessoais envolve “dedicar tempo à comunicação com os alunos, a manifestar afeto e interesse (expressar que eles importam para nós), a elogiar com sinceridade, a interagir com os alunos com prazer” (p.54). Assim, a partir da análise da fala da professora e imersão nos conceitos teóricos-metodológicos nos faz conceber a **percepção, o diálogo e o clima afetivo** como determinante na dimensão humano-relacional da relação professor-aluno, pois a partir dessas determinações o professor vai compreender e apreender além do imediato, mas a essência do estudante com quem convive. Postic (1990), esclarece que os alunos dão grande importância “as qualidades humanas e relacionais do docente (compreensão, doçura, atitudes e comportamentos que favorecem a individualização das relações)” (p.103-104). Os professores participantes parecem compreender a relevância das qualidades humanas para com os estudantes.

*Eu acho que a RPA tem que ser dialógica, seu trabalho é estabelecido dentro dessa dialogicidade, aquilo que você **ouve**, aquilo que você **percebe no educando**, é a partir daí que estabelece nessa relação, a atuação do professor está muito pautada na **observação e percepção** que ele tem **dos sujeitos** com quem ele lida com quem se relaciona. O professor **precisa exercitar essa percepção essa formação**, para poder estabelecer a relação com o aluno. Se ele não executar essa percepção e observação, não tem como atuar. (Ass, **Pedagogia, pós-graduada, 3 anos docência**)*

*... a gente tem que ter essa questão da afetividade, eu acho que **a afetividade na educação facilita muito** mais, até porque, por exemplo, eu quis ser professora porque eu tive professores muito bons comigo, que foram muito afetivos comigo e que **se importaram comigo**. (Maria, **Pedagogia, pós-graduada, 7 anos de docência**)*

No entanto, ao apreender os sentidos e significados constituídos pelos professores à relação professor-aluno, identificamos que a dimensão humano-relacional dá sentido à atividade docente a partir das determinações apresentadas: criar vínculos, vivências humanizadoras, percepção, diálogo e clima afetivo, mas simultaneamente, promove sentimentos de **prazer e sofrimento**. Buscando a essência da coisa como ela é, identificamos que a dimensão humano-relacional da relação professor-aluno se apresenta, contraditoriamente, ao promover no professor sentimentos diversos e ambíguos como veremos nas falas abaixo.

*É uma **relação difícil** no início, eu cheguei a dizer ... ou ele ou eu nessa sala, porque não vai dar certo, porque **ele me desafiava** muito, e aos poucos com cuidado **a gente criou uma relação muito forte** e ele começou a confiar em mim, deixar eu ajudar. (Cintia, **Pedagogia, pós-graduada, 4 anos docência**)*

*Às vezes a gente pega aluno que é muito difícil aquela criança que tem uma, né, uma personalidade muito difícil, que quer brigar, quer xingar, às vezes a gente pega uns meninos assim, e é **muito difícil a gente criar afetividade com essas crianças**. (Maria, **Pedagogia, pós-graduada, 7 anos de docência**)*

Percebemos então, a partir das falas das professoras que a dimensão humano-relacional na relação professor-aluno traz desafios à constituição da profissionalidade docente, à medida que a professora e o professor são afetados com as **interações conflitivas**. Para Marques e Carvalho (2014) “na sala de aula, o encontro entre professores e alunos pode ser muito mais complexo do que se imagina, pois esse encontro tanto pode ser marcado por situações de compatibilidade, como por situações de conflito (p.48). A professora Maria, expõem o desafio gerado pelos conflitos, que é “*criar afetividade*”. Ou seja, a relação professor-aluno é complexa e envolve os determinantes criar vínculos, vivências humanizadoras, entre outras que citamos, mas também pode se estabelecer em forma de conflito, sendo uma das faces da dimensão humano-relacional na relação entre o professor e o aluno. Na visão de Marques e Carvalho (2014),

Isso ocorre em razão do *dinamismo dos nossos afetos*, o que nos confere múltiplas possibilidades de compreender a realidade. Isso significa que esses encontros podem constituir-se em vivências e como tal podem desencadear *afetações alegres ou afetações tristes*, podem aumentar ou diminuir a potência de agir, fato que ocorre, segundo Espinosa (2008, p. 209), porque “*cada um julga ou avalia, de acordo com seu afeto, o que é bom ou mau, o que é melhor ou pior e, finalmente, o que é ótimo ou péssimo*” (p.49).

Dada a natureza **complexa, dinâmica e conflituosa** da relação professor-aluno em sua dimensão humano-relacional, a professora Cintia explica que o mesmo aluno que a desafiava e gerava sentimentos de sofrimento, foi atingido e “*aos poucos com cuidado a gente criou uma relação muito forte e ele começou a confiar em mim, deixar eu ajudar*”. Dessa forma, a atitude da professora Cintia nos revela que a relação professor-aluno, além de, promover a reorganização curricular, o redimensionamento da concepção epistemológica dos professores, os métodos, técnicas, recursos, de retroalimentar a busca por formação continuada e de reestruturar o processo avaliativo, como vimos no núcleo “*aspectos da relação professor-aluno e a construção da OTP*”, a relação professor-aluno também **orienta e reorienta o comportamento do professor em sua capacidade humano-relacional**. Veremos, isso mais claramente por meio da fala do professor Jorge.

Eu acho que durante esse período que dei aula, eu cometi muitos erros com os alunos, na maneira de como trata-los, como conversar com eles, na maneira de como lidar com as situações, eu cometi muitos erros, mas eu aprendi muito que as vezes o mais importante é justamente isso, essa relação entre o professor e o aluno, do que o próprio conteúdo. (Jorge, Letras Inglês e Pedagogia, pós-graduado, 10 anos de docência)

Nesse sentido, ficou evidenciado que a dimensão humano-relacional, exige do professor uma constante avaliação de si mesmo para a orientação e reorientação da conduta relacional entre professor e aluno. O professor Jorge assevera, que cometeu erros ao tratar os alunos e a lidar com as situações, mas nos parece que foi reorientado pela própria relação professor-aluno sobre a importância dessa relação para sua constituição. Nessa perspectiva reafirmamos a docência como uma profissão de interação humana, de natureza imaterial, pois o “ato de produção e o ato de consumo imbricam-se” (SAVIANI, 2005, p.12). O autor explica, que isso ocorre porque, ao mesmo tempo em que a aula é engendrada pelo professor ela é captada pelo aluno, não havendo separação entre professor e aluno. Dessa maneira, a partir da natureza interacional do trabalho docente, onde aluno e professor estão imbricados no processo de ensino e aprendizagem, podemos dizer que nessa interação o professor aprende a ser professor e estrutura os saberes referentes a profissão.

A segunda dimensão que iremos discutir é a dimensão social, assimilada do indicador “*expectativas dos professores quanto ao exercício profissional*”. Por meio da análise dos dados, entendemos que a **dimensão social** se traduz no **compromisso ético e político da docência**, afirmado nas expectativas de transformação dos professores através da relação professor-aluno. Assim, a relação professor-aluno promove novos sentidos e significados nos professores, o que o conduz à produção de vivências. Essas vivências marcam e alteram a relação dos professores com a realidade social, passando a se interessar e a se importar com a concretude social dos estudantes.

*Eu me sentia na obrigação de tomar uma atitude, e tudo que você planeja tem que parar, você tem que parar e **parar e focar na vida pessoal e social do aluno**, não é só a vida escolar, então quando a gente está estudando para ser professora, **a gente é preparado para vida escolar do aluno**, para dar sua aula, seu conteúdo, muda tudo., **isso marca muito e isso te dá experiência para em outra situação você se sair até melhor.** (Beatriz, Magistério e História, pós-graduada, 24 anos docência)*

*Então eu acho que educação é essencial, **ação transformadora** e não há como uma pessoa que passa por esse processo educativo e que de fato vivencia esse processo educativo que não seja transformado, minimamente que seja, então eu acredito a educação como uma **ação revolucionária**, capaz de revolucionar a vida da pessoa. Infelizmente, ainda é uma ação que é subjugada no nosso contexto, na nossa realidade e a ação do professor também, **mas não há se conceber um indivíduo sem educação**, porque a educação, além de transformadora, **ela é libertadora.** (Ass, Pedagogia, pós-graduada, 3 anos docência)*

*E aí do amor eu busco essa questão do **servir e do transformar**, né, porque eu estou servindo eles e estou transformando... (Katia, Pedagogia, pós-graduada, 9 anos de docência)*

Dessa forma, o professor produz **sentidos de transformação**, de **valorização da realidade sócio-histórica dos estudantes**, compreendendo a educação como de fato ela é: multideterminada. Essas determinações demonstram que os professores tem buscado compreender o aluno concreto, em sua história de vida, em suas causas sociais. No entanto, como disse a professora Beatriz, a mesma se sentiu despreparada, pois o professor é “preparado para vida escolar do aluno”. Assim, podemos nos questionar o tipo de formação que os professores tem recebido nos cursos de formação docente. Será que os cursos continuam compreendendo o aluno apenas como um ser cognitivo? Teria o professor vivenciado uma formação fragmentada, que não compreende a totalidade da ação educativa? Não podemos fazer afirmativas acerca da formação de professores, pois não analisamos especificamente a formação e os cursos dos professores entrevistados. Mas, diante do que estudamos para compreender a profissionalidade docente, tudo indica que a formação docente tem sido insuficiente para que o professor observe a totalidade educacional, pois estudos, como o de Curado Silva (2018), apontam que a formação de professores tem acontecido a partir viés pragmático. Segundo a autora, esse tipo de formação é esvaziada de teoria e compreende apenas a prática imediata do professor, retirando do professor os elementos teóricos para que o mesmo compreenda a prática educativa em sua complexidade. Assim, compreendemos que a dimensão social da relação professor-aluno é um desafio para os docentes, que tem se reinventar, mas que por meio do compromisso ético com a profissão tem conseguido transformar histórias e compreender o aluno como ser concreto. Além do compromisso ético, para Marques e Carvalho (2014), o que faz com que o professor mude seu modo de pensar, agir e sentir são as vivências produzidas em sala de aula. A partir dessas vivências, os professores passam a valorizar a dimensão sócio-histórica dos estudantes e não apenas a dimensão epistemológica.

*Eu acho que ser professor é ter o **compromisso de ajudar essa geração** de agora a ter o mínimo de conhecimento possível para a gente conseguir **construir uma sociedade mais justa** e igualitária, não é, e quando eu digo justa e igualitária **não no sentido econômico nem nada**, mas de direitos mesmo, né, de **direitos e deveres**, então eu acho que o nosso compromisso, o compromisso do professor, **a função do professor é ajudar a construir esses pilares da nossa sociedade** ... Eu acho que aquela sensação de **dever cumprido**, sabe, às vezes você não tem essa sensação na hora, mas anos depois você tem. (Maria, **Pedagogia, pós-graduada, 7 anos de docência**)*

*Nossa profissão é lidar com seres humanos, eu acho que o **poder tocar o outro**, né, o marcar o outro e o **influenciar para o crescimento o desenvolvimento e aprendizagem** de um ser humano é extremamente importante, significativo. (Sara, **Letras Inglês e Pedagogia, pós-graduada, 11 anos de docência**)*

Mesmo diante de contradições em relação a concepção de transformação, percebemos que os professores e professoras são preocupados com a dimensão social da relação professor

aluno e acreditam no caráter transformador da docência e no compromisso ético profissional com seus alunos. Assim como destaca Luna (2020)

Isso remete a pensar a relação pedagógica como o movimento recíproco entre professor e estudantes, que interagem, sentem, sonham, nutrem-se e *transformam-se nesse encontro*, abrindo possibilidades para *transformarem a sociedade*. Nesse sentido, a relação pedagógica constitui uma categoria do trabalho didático que precisa ser levada ao plano da atuação consciente e coletiva, reconhecendo-se inicialmente o *caráter formativo e político dessa relação*. Finalmente, os professores, pela sua função educativa, são os mediadores e referências do ensino concreto para uma aprendizagem humanizada (164).

Assim, a relação professor-aluno é um processo riquíssimo de transformação social e humana, pois enquanto são transformados professor e aluno, se transforma também a sociedade, em uma relação dialética com o mundo concreto. Nesse processo de transformação o professor é o intelectual capaz de promovê-la no sentido de emancipação humana e formação omnilateral dos estudantes. Concordamos com Marques e Carvalho (2014), ao apontar que “os professores buscam, com suas práticas pedagógicas, produzir transformações positivas em seus alunos, fazê-los aprender, motivá-los a quererem alcançar o máximo de suas potências, torná-los melhores naquilo que se dispõem a fazer” (p.12). Nessa busca por atingir o potencial dos estudantes e criar algo novo na sociedade, observamos que os professores participantes da pesquisa criam expectativas que ultrapassam a função de ensinar, mas que a partir da relação professor-aluno dão significado à docência.

*Eu não sei se eu vou conseguir explicar, mas, não seria formador de sonhos, mas aquele que dá **oportunidade para realizar os sonhos**, porque as **crianças elas chegam pra gente com tantas expectativas com tantos desejos**, eu acho que o **professor tem esse poder em mãos de dar coragem, estimular, e realizar**, eu sinto isso, eu gosto de estimular a criança, quando ela tá com uma ideia nova falar: **É isso mesmo, você consegue, você é capaz!** Então acho que o professor ele tem **uma força muito grande na vida das crianças**. (Alice, Pedagogia, pós-graduada, 1ano e 9 meses de docência)*

*Ser professor é você **atingir as pessoas de uma forma geral**, os meninos, não só conhecimento, mas atingir eles **nas atitudes que eles vão ter no futuro**. Porque muitas vezes **eles espelham na gente**. [...] Aspecto relevante é quando você termina um ano e **fez a diferença na vida de alguém** ... Que motiva mais é quando você chegar ao fim do ano e você percebe que fez a diferença a vida de alguém. **Nem que seja um dos 20 ou 30 que você está dando aula**. Então isso é **o que me motiva mais**. (Jorge, Letras Inglês e Pedagogia, pós-graduado, 10 anos de docência)*

Essas expectativas criadas pelos professores são de **estimular, encorajar, atingir** os estudantes para que os mesmos tenham um futuro melhor. Dessa maneira, a relação professor-aluno que ocorre em sala de aula significa não apenas uma interação humano-relacional com

objetivos pedagógicos, mas carrega em si uma variedade de possibilidades e se torna o lugar que se engendra a transformação da realidade dos alunos e também dos professores. Portanto, para Marques e Carvalho (2014), “esse compromisso ético requer a significação da prática educativa por parte dos professores como situação social que nos afeta a todos e que, por essa razão, precisa potencializar vivências que elevem nossa capacidade de pensar, sentir e agir (p.13). Percebe-se então, que a dimensão social da relação professor-aluno traz à docência a vivência de engajamento com os alunos por meio do compromisso ético com transformação, valorização da realidade sócio-histórica dos estudantes, das expectativas de estimular, encorajar e atingi-los para que alcancem um futuro melhor. A dimensão social da relação professor-aluno endossa a pesquisa de Cruz (2017), pois a autora também concluiu, que a profissionalidade dos professores de anos iniciais é constituída a partir da identificação por parte dos professores sobre a “sua função social ligada a um projeto de formação de seus alunos e a compreensão sobre o papel da educação na sociedade” (p.167). Assim, a profissionalidade docente afirma-se pelo reconhecimento de que a atuação nos anos iniciais requer um compromisso social com a formação básica e cidadã dos alunos.

A terceira e última dimensão a qual nos propomos analisar foi a dimensão pedagógica da relação professor-aluno, compreendida a partir do indicador “*a importância da relação professor-aluno para a aprendizagem*”. A **dimensão pedagógica** da relação professor-aluno é a representação da finalidade educativa, onde o professor toma seus objetivos pedagógicos, alimentado pela compreensão de que aprendizagem e afetividade são indissociáveis, que a relação professor-aluno é alicerce e promotora das aprendizagens, que a liberdade criada por professor e aluno facilitam a aprendizagem e que, especialmente nos 4º e 5º anos, é uma relação formativa.

Batista Neto (2005) afirma ser características necessárias da relação pedagógica: **assimetria entre os sujeitos pedagógicos**: um exerce o papel de estudante e o outro o de professor, ambos com experiências, modo de ser, costumes e conhecimentos, cada um desempenhando sua função na relação professor-aluno; e **exigências da aprendizagem**: exige do aluno um esforço no sentido de aprender e demanda do professor a organização do processo de aprendizagem. Portanto, a partir da perspectiva vigotskiana, concebemos que, é na relação dos sujeitos com o meio e na inter-relação com o outro que ocorre o processo de aprendizagem, que é segundo Vigotski (2012) **um processo criativo**. Assim, para o autor a educação científica e sistemática “não é inculcar artificialmente, de fora, os ideais, sentimentos ou estados de espírito alheios. A verdadeira educação consiste em despertar na criança aquilo que ela já tem em si e ajudá-la a desenvolvê-lo, e orientar o seu desenvolvimento numa determinada direção”

(p.87). Para o autor, a educação é um processo onde o professor contagia emocionalmente a criança, dando assim um sentido verdadeiro ao ato de educar. A partir dessa concepção, os conhecimentos e conteúdos transmitidos sistematicamente pela escola só podem fixados profundamente pela criança, quando são carregados emocionalmente. Como já frisamos, Vigotski (2012) deixa claro que “os dois fatores – intelectual e emocional – aparecem, em igual medida, necessários para ato criativo. O sentimento e o pensamento movem a criatividade humana” (p.40) e que não há aprendizagem puramente intelectual. No trecho da entrevista abaixo a professora frisa sua concepção de que “não existe relação de aprendizagem... sem afetividade”, a partir da empiria e dos fundamentos teóricos que estamos adotando, compreendemos que na dimensão pedagógica da relação professor-aluno **aprendizagem e afetividade são indissociáveis.**

*Eu acho essencial estabelecer uma relação de afetividade com a turma, principalmente porque você convive com a criança o ano inteiro. Então, o estabelecimento de uma **relação de afetividade** é importante para o **desenvolvimento do trabalho**, te acompanha na relação do processo de ensino aprendizagem, **não existe relação de aprendizagem, relação educativa sem afetividade.** (Ass, Pedagogia, pós-graduada, 3 anos docência)*

*Então pra mim a coisa principal é isso, porque quando você tem essa **alegria a gente aprende melhor.** Seu dia fica melhor. (Jorge, Letras Inglês e Pedagogia, pós-graduado, 10 anos de docência)*

Compreendemos que os alunos dão sentido ao que se vive em sala de aula a partir de como a relação professor-aluno é desenvolvida e principalmente como ela afeta o cognitivo e o afetivo dos alunos. Para Marques e Carvalho (2014), “afetados de alegria, professores e alunos transformam sua relação com a educação, produzem vivências que favorecem a força ativa da mente, necessária aos processos de ensino e aprendizagem” (p.20). Na perspectiva vigotskiana, se o professor quer desenvolver a aprendizagem dos estudantes, esse deve marcar potencialmente os estudantes em seus afetos, pois a cognição é intimamente relacionada a emoção. Dessa forma, a aprendizagem é constituída pelo que o aluno sente e sabe, baseado em como foi afetado na relação educativa professor-aluno. Conforme as entrevistas, podemos destacar que a **relação professor-aluno é o alicerce para a aprendizagem.** Além de ser o alicerce, a relação que o professor institui com o aluno pode promover o desenvolvimento humano através da ação mediadora dos signos, que são utilizados pelos docentes para atingir os objetivos pedagógicos.

*Acho que é a **base de tudo**, porque sem essa relação não tem o **alicerce para o aprendizado**... então essa **interação ela ajuda muito no aprendizado**, faz com que o aluno interaja mais, **se anime em aprender**. Porque se ele não tem animo para aprender, **se ele não tem liberdade com o professor**, vai desanimando, faz com que ele desista.... Eu acho que é **afeição**, acho que eles se afeiçoam muito a gente **se a gente se dá a eles**. Por quê a partir do momento que a gente **dá uma abertura para eles**, essa afeição ajuda muito no **desenvolvimento escolar**, porque o professor se ele se fecha muito, só foca no conteúdo o aluno não sente à vontade nem para perguntar, **a partir do momento que você dá liberdade**, claro que uma liberdade que tem que ter limites, o **aluno se mostra mais acessível para aprender**, fica mais animado para ir as aulas, tem que dosar. (Beatriz, Magistério e História, pós-graduada, 24 anos docência)*

A professora Beatriz aponta em sua fala, que a relação de promoção de autonomia e confiança mútua também favorece à aprendizagem, isso foi comprovado em uma pesquisa realizada por Goldstein e Benassi (1994) citada por Morales (1999), que conclui que a abertura do professor incide em uma maior participação dos alunos, em um melhor clima e em uma maior motivação (p. 104). Ou seja, percebemos que a **liberdade entre professor e aluno facilita a aprendizagem**. Para Marques e Carvalho (2014), a consciência dos afetos em sala de aula pode aumentar a potência com que ocorre o aprendizado. Pois quando professores e estudantes criam um vínculo afetivo há evidentemente a pré-disposição para o desenvolvimento afetivo e cognitivo. Esse pensamento é ancorado na tese de Marques (2014) citada em artigo por Marques e Carvalho (2014)

Essa compreensão expande nossa tese de pesquisa de que o professor consegue realizar prática educativa bem-sucedida quando afeta e é afetado positivamente por seus alunos. Os alunos, por sua vez, ao serem afetados positivamente, *criam relação de sentido que potencializam o desejo por continuar aprendendo* e se desenvolvendo. Expandir nossa tese foi possível com base na compreensão do que significa vivência, que encontra ressonância na ideia Espinosa de que “[...] o corpo humano é tanto mais forte, mais potente, mais apto à conservação, à regeneração, à transformação, *quanto mais ricas e complexas forem suas relações com outros corpos.*” (CHAUI, 2011, p. 73) (p.19). [grifos nosso].

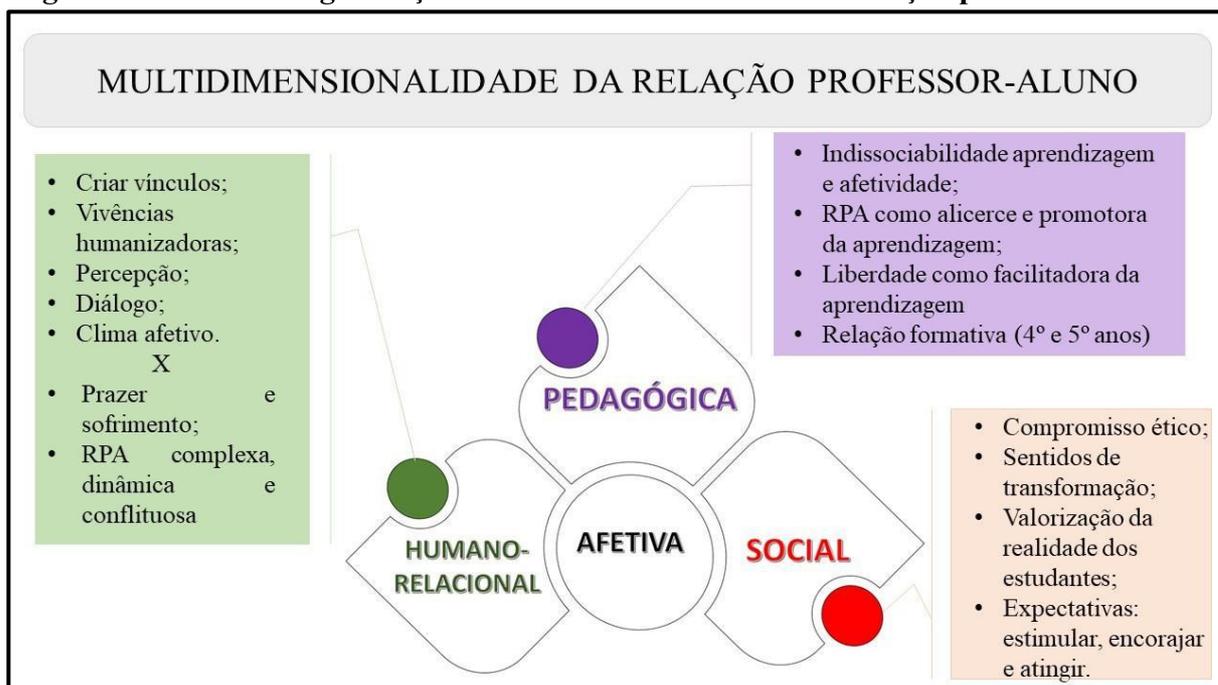
Percebemos durante as entrevistas que as relações no 4º e 5º anos do ensino fundamental tendem a potencializar a aprendizagem, por se constituir em uma **relação formativa**, conforme trecho abaixo, assim entendemos que os professores desse ciclo criam com os estudantes um vínculo de construir aprendizagens, menos preocupado em medir resultados, isso pode contribuir para a aprendizagem dos estudantes.

*Eu dou aula para o quinto ano já tem um tempo, e às vezes a gente encontra o [...] no sétimo ano, e aí eles falam nossa tia é completamente diferente, porque os tios lá eles não, não é mais tio é professor, e eles **não tem essa paciência que a senhora tem de ficar deixando a gente entregar o dever depois**, ou então quando a gente fala que não anotou o dever de casa eles falam que o problema é nosso, perdemos ponto*

e tudo mais, a senhora já deixava a gente pelo menos explicar, né, e então eu acho as crianças tem mesmo esse baque também quando eles saem de uma etapa para ir para outra. (Maria, Pedagogia, pós-graduada, 7 anos de docência)

Assim destacamos, que a dimensão pedagógica da relação professor-aluno tende a ser mais compreensível e formativa nos 4º e 5º anos do ensino fundamental do que nas etapas subsequentes do ensino. Essa concepção corrobora com os apontamentos de Batista Neto (2005), que aponta como característica contingente da relação pedagógica a tendência em ser mais estrita nos anos iniciais do ensino fundamental e menos estrita em níveis de ensino onde há mais de um professor ou em níveis finais da educação básica e superior. Por fim, elaboramos uma figura que sintetiza as apreensões feitas nesse núcleo, compreendendo que podem existir outras determinações, além das que identificamos, pois o movimento ao qual nos propomos investigar é dinâmico e dialético.

Figura 6: Núcleo de Significação “Multidimensionalidade da relação professor-aluno”.



Elaboradora pela autora.

Assim, compreendemos que o esforço do professor é conduzir a relação professor-aluno nessas três dimensões organizando a conjuntura educativa para a transformação social, por meio de uma práxis que dê novos sentidos ao ser e estar na profissão e ao mesmo tempo ao ser aluno e sujeito da aprendizagem. Estruturar e organizar essas dimensões exige do professor uma formação ampla, teórica e revolucionária. Entendemos também, que a afetividade não é importante apenas para os alunos, mas também para o professor, que quando é afetado de

alegria, de significados desenvolve um trabalho com mais motivação e satisfação. Dessa maneira, a partir das dimensões da relação professor-aluno notamos que ao ter clareza que a relação é pautada pela confiança, liberdade, a indissociabilidade entre o afeto e a cognição, em uma relação formativa, preocupada mais com os conhecimentos ao longo do processo do que com os resultados pontuais e a partir da criação de vínculos em torno do conhecimento considerando ainda os alunos como sujeitos ativos e criativos nesse processo, pela compreensão de sua fase de formação humana, é que os professores dos 4º e 5º anos fortalecem sua profissionalidade para atuar nessa etapa de ensino.

5.4 A família e a definição social da função docente

Sabemos que o professor não realiza o trabalho educativo isolado e distanciado do seu contexto histórico-social e tão pouco solitário, mas em conjunto com a família, a escola e a sociedade. O processo objetivo de constituição docente passa iminentemente pela relação que o professor desenvolve com os alunos, com a família, com a escola e as relações sociais de modo geral. Diante dessa realidade, há professores que se envolvem mais e outros menos com a realidade histórica e coletiva do trabalho docente. Nesse cenário, constatamos durante a pesquisa que compreender a dimensão macro do trabalho docente é fundamental ao processo pedagógico. Perceber e considerar que o trabalho do professor faz parte do trabalho institucional de uma escola; essa escola tem um projeto pedagógico; que contempla um projeto de uma rede de ensino local; que contemplam famílias envolvidas com objetivos amplos de constituição de uma sociedade em determinado tempo histórico é fundante para apreensão dos sentidos e significados da constituição da relação professor-aluno e da profissionalidade docente.

No decorrer da realização dessa pesquisa percebemos que a relação professor-aluno traz à tona e lança luz à importância e integração da função social docente, da função social da família e da função social da escola. A questão familiar ficou evidenciada na fala das professoras e do professor entrevistado, constituindo o núcleo de significação: **A família e a definição social da função docente**. Nossa análise foi feita tendo como referência os sentidos sintetizados em dois indicadores expressos na pesquisa: i) *a perspectiva familiar imbricada na relação professor-aluno*; e ii) *o professor como articulador da relação escola-família*. Assim, desenvolveremos essa seção orientados pelos dois indicadores que nos ajudaram na compreensão da definição social da função docente e da função da família no projeto macro de educação e desveladora dessa dimensão na relação professor-aluno e construção da profissionalidade docente.

A estrutura do sistema de educação formal mudou ao longo do tempo. Autores como Roldão (2010), Nóvoa (1995), Tedesco (1999) *apud* Leite e Di Giorgi (2004), Lavoura e Ramos (2020) tem apontado para o esvaziamento da escola como lugar do conhecimento e destacado que a escola tem sido questionada enquanto instituição formadora. A sociedade parece desejar um outro tipo de ensino colocando em questão o trabalho docente e contribuindo para a “desvalorização desprofissionalizante do conhecimento específico” do professor (ROLDÃO, 2010, p.3). Para Tedesco (1999, p.15, *apud* Leite e Di Giorgi, 2004) o descontentamento não é apenas em relação à escola, mas uma crise das instituições que estruturam a sociedade como “mercado de trabalho e sistema administrativo até o sistema político, família, e o sistema de valores e crenças” (p.142) que deixaram de ter clareza das finalidades objetivas de cada uma na sociedade. Esse movimento tem gerado um conflito de papéis e a interferência de agentes externos que discutem as realidades das instituições educativas sem conhecer o contexto real de trabalho, mas entendem que são qualificados pelos descompassos existentes na escola e na sua relação com a sociedade. Nessa perspectiva, identificamos que a relação professor-aluno é marcada também pelo conflito geracional entre professor e aluno e que a mesma está imbrincada na perspectiva familiar do estudante, pois esse estudante traz consigo uma bagagem cultural e histórica que pode causar estranhamentos no processo educativo. Vemos isso claramente na fala da professora Sara, que percebe nitidamente o conflito de geração entre professor-aluno e a divergência de valores percebidos em sua relação com os estudantes.

*“somos dinossauros dando aula para nativos digitais, então a gente tem **uma geração** que não respeita o pai, não respeita a mãe, não respeita a família, não acha interessante estudar, prefere jogo, prefere televisão, prefere zilhões de outras coisas, menos a escola, e aí ele vem para uma professora que tem outros valores, né, que chama de senhor, chama de senhora, que respeita, né, em alguns casos pede bênção, na família, né, e aí **você tem esse choque**, então eu acho que para o professor saber lidar melhor com essa geração, aprender, né, um pouco mais sobre esse relacionamento com os meninos, e essa nova geração seria muito válido para a gente entender um pouco melhor e melhorar mesmo essa relação”.* **(Professora Sara, Licenciatura em Inglês e complementação em Pedagogia, 11 anos de docência, pós-graduada). (Grifos da autora).**

Todo esse contexto conduz o professor a repensar o seu papel, sua função social e a relação/interação com a realidade concreta que o cerca. Segundo Hagemeyer (2004), somado a esses fatores, os professores devem se adaptar ao movimento paradoxal de “uma autêntica socialização divergente: a de uma sociedade pluralista, com modelos de educação opostos e valores diferentes e contraditórios e, por outro, a da diversidade própria da sociedade multicultural e multilíngue” (p. 71). Dessa forma, a função docente está em constante processo de reestruturação exigindo dos professores novos saberes, sobretudo aqueles referentes às

finalidades do seu trabalho engendrando na profissão docente complexas relações. Ainda para a autora “a natureza da profissão docente expressa uma crise a ser definida em suas causas a partir do próprio processo sociocultural vivido pelos professores” (p.74). Postic (1990), concorda que a crise não é apenas nos sistemas de ensino, mas é articulada a uma crise mais ampla na sociedade que está enraizada na política, assim um projeto educativo não pode prescindir de um projeto de sociedade.

Nesse sentido, reforçamos a compreensão de que a perspectiva familiar está imbricada na relação professor-aluno, fazendo parte integrante do processo educativo e da constituição da profissionalidade docente não sendo possível desvincular o trabalho docente da sociedade e, principalmente da família (intimamente relacionada ao aluno, portanto ao professor). Ao tomar como referência o professor polivalente de anos iniciais do ensino fundamental, Cruz (2017) reforça que “as famílias se fazem presentes nas escolhas didáticas e pedagógicas do professor [...] o professor as toma como referência ao desenvolver o trabalho com seus alunos, que necessita do papel social da família em seu processo de escolarização” (p.190).

Para Ferraz (2014), a constituição do ser professor é um processo constante e está relacionada diretamente com a identidade do professor e a identidade da profissão. Nessa perspectiva de definição identitária, percebemos que os professores e professoras sentem-se confusos acerca da própria identidade profissional e não têm clareza sobre a função social docente. Essa confusão identitária está ancorada na concepção de que na educação escolar nos anos iniciais do ensino fundamental tem certa semelhança com a criação de filhos e aos cuidados relacionados a primeira infância. A função docente assumiria uma dupla função de ensinar e cuidar. Essa concepção social da função docente foi apreendida pelas professoras entrevistadas como uma forma de desvalorização profissional e uma realidade que dificulta o trabalho docente.

“[...] tem muitas famílias que estão sentindo muita falta da escola (período de pandemia Covid-19) porque não tem o professor para cuidar do filho dele, e aí ele tem que se virar para arrumar alguém para cuidar, porque o professor está lá só para cuidar, não está para ensinar, ele não percebe o professor, né, esse educar escolarizado, né, ele percebe só uma creche, então essa família que tem essa visão de creche é uma coisa que é um ponto negativo da nossa profissão”. (Professora Sara, Licenciatura em Inglês e complementação em Pedagogia, 11 anos de docência, pós-graduada).

“os pais não tem essa valorização e acha que a gente tem que tá lá fazer o papel do pai, cuidar, eu acho que essa transferência eu acho difícil, não que eu não acho que em sala de aula eu não vou ensinar o menino a sentar, a comer, vou ensinar, se eu estou vendo alguma coisa errada, vou ensinar, mas não é só isso. Eu acho que a disciplina, hoje a gente perde muito tempo com a disciplina e alguns conceitos que deveriam vir de casa, tem que ensinar na escola. Isso dificulta um pouco o

desenvolvimento do trabalho”. (Cintia, Jornalismo e Pedagogia, pós-graduada, 4 anos de docência).

Percebemos que há um conflito a respeito do papel familiar e da função docente, que precisa ser melhor discutido nas escolas e na sociedade, para que as expectativas e finalidades da instituição escolar e da instituição familiar sejam melhor compreendidas e a partir de então, alcancem êxito na tarefa de ensinar/educar as crianças. Diante disso, queremos suscitar uma discussão a respeito das funções dos três principais agentes educativos: escola, professor e família.

Para Batista Neto (2005), a escola tem “a função de transmitir a cultura material e simbólica e formar sujeitos sociais, permitindo assim que fossem asseguradas as condições de sua continuidade” (p.166). Dessa forma, a educação sistematizada ocorre em instituições escolares que foram constituídas como espaço social de formação, com a finalidade de socializar os conhecimentos acumulados historicamente pelos homens. Ainda para o autor, “a relação professor-aluno é um elemento central da relação pedagógica que constitui a instituição escolar” (p.167) e está intimamente vinculada à função da escola, aos seus objetivos e também aos caminhos traçados pelos educadores no processo de ensino aprendizagem, sendo assim, não podemos desarticular a relação professor-aluno do contexto institucional e social. Para Saviani (2020), a escola tem o compromisso com os saberes científicos, acumulados pela humanidade e não com os saberes do senso comum, pois esses são desenvolvidos e obtidos com ou sem a escola, a escola é necessária para o acesso ao saber sistematizado. Dessa forma, a atividade nuclear da escola “é a de propiciar aos alunos o ingresso na cultura letrada assegurando-lhes a aquisição dos instrumentos de acesso ao saber elaborado” (p.9).

Assim, a função docente é bem definida e delimitada em atuar na mediação entre o estudante e o conhecimento que a humanidade acumulou durante seu processo histórico. No entanto, como já mencionamos, há um desequilíbrio generalizado, causado ao nosso entendimento pelo modo de produção capitalista e a concepção neoliberal que impacta as condições de trabalho, as relações, as condições familiares e que perpassam a escola trazendo desafios diários aos professores (como o pouco tempo que os pais dedicam ao acompanhamento escolar do filho, os atrasos dos estudantes, entre outros). Nessa conjuntura, a função docente passou a ser muito mais do que ministrar aulas, mas exige do professor a compreensão de um conjunto de saberes que, segundo Veiga (2006) foram tornando-se mais complexos com o tempo e com o surgimento de novas condições de trabalho (p. 24). No entanto, Roldão (2007) destaca que ensinar constitui o saber específico da função docente, o trabalho docente consiste na especificidade de fazer alguém (o aluno) aprender determinado conteúdo (conhecimento). A

autora, assinala ainda, que saber mediar o ensino e aprendizagem não pode ser considerado como um dom, tão pouco como um conjunto de métodos e técnicas, apesar de serem necessárias, a docência não é uma vocação, ainda que alguns professores tenham esse sentimento. A função docente precisa estar ancorada na concepção de “ser um profissional de ensino, legitimado por um conhecimento específico exigente e complexo (p.102) e essa complexidade se relaciona com as próprias complexidades das relações sociais capitalistas.

Na perspectiva de Postic (1990), a função docente não é meramente instrumental, ela é também simbólica à medida que se correlaciona com a sociedade em seus padrões e objetivos tornando-se de certa forma uma representação dela. Assim, o docente é colocado no meio de um conflito de forças contrárias que exercem as pressões de projetos antagônicos. De um lado o projeto de escola que vislumbra em alguns casos a transformação social e emancipação dos sujeitos e, por outro lado, um projeto de sociedade que requer a formação de trabalhadores para atender as necessidades técnicas do mercado. Sob essa realidade o professor se posiciona entre o projeto institucional e suas expectativas pessoais gerando um conflito em relação à função docente. Os papéis que o professor deve exercer também é fortemente influenciado pelos pais e alunos “que formulam juízos de valor sobre o que deve ser feito, sobre o que é considerado bem ou mal” (POSTIC, 1990, p.113).

À vista disso, a função docência é estabelecida pelo sistema social onde é executada e só pode ser alterada quando esse sistema passar por mudanças conjecturais. Ainda para Postic (1990), está cada vez mais difícil delimitar a função docente uma vez que o trabalho docente tem se ampliado e ultrapassado a escola. O professor se encontra em uma “rede de contradições”, onde teoricamente há uma delimitação com relação à função docente, no entanto, há uma cobrança social que ultrapassa os limites de atuação teoricamente previstos. Essas contradições acerca do papel socialmente definido e da real função docente enquanto profissão gera no professor sentimentos de angústia e a necessidade de atender às necessidades reais dos estudantes. Postic (1990), afirma que “as condições em que ensina não correspondem às que deveriam existir para os novos papéis [...]São sempre as de um docente sozinho perante a sua turma que intervém de forma independente” (p.119). Desse modo, os docentes entrevistados externaram suas perspectivas sobre a docência, relatando que muitas vezes realizam um trabalho que exige saberes e impõem desafios que vão além da sua formação pedagógica. Os desafios relatados pelos professores estão especialmente ligados às questões familiares.

“A gente enfrenta desafios de todos os tipos desde limitação de recurso (em alguma medida), limitação na relação professor-família. É angustiante quando a família

tem dificuldade de assimilação e acompanhamento”. (Ass, **Pedagogia, 3 anos de docência**)

“A mídia, a internet, a própria família que as vezes rebaixam eles (alunos) o tempo todo. Então as vezes o professor vai fazer isso (motivar), imagine como vai ficar a cabeça de uma criança dessa? E essa parte de atingir o coração, valores é uma coisa que está sendo deixado de lado, no nosso sistema. Tem que ensinar valores para as crianças. (Jorge, **Licenciatura em Inglês e Pedagogia, 10 anos de docência**).

Outro aspecto considerado pelos professores entrevistados é a interdependência dos estudantes com suas famílias, mesmo considerando que as crianças dos 4º e 5º anos do ensino fundamental apresentam maior autonomia segundo a visão dos próprios participantes da pesquisa, essa autonomia pode ser considerada relativa, pois foi evidenciado que os mesmos dependem de suas famílias para várias situações escolares. Ao observar a relevância da temática, uma pesquisa realizada no Distrito Federal sobre a relação família-escola com as turmas de 1ª, 5ª e 8ª séries do ensino fundamental de escolas públicas do DF identificou que ocorre “um decréscimo da participação dos pais nas atividades programadas pela escola, à medida que o aluno avança na série” (POLONIA, 2005, p.155). Isso pode explicar a realidade das turmas 4º e 5º anos que são as últimas séries que os estudantes cursam nas Escolas Classes e ao mesmo tempo é o momento de transição para os anos finais do ensino fundamental. Esse contexto pode ser gerador de uma menor participação das famílias se compararmos com a educação infantil e com os primeiros anos do ensino fundamental. Os professores entrevistados apontam a questão de envolvimento familiar e até as condições socioeconômicas das famílias interferindo no fazer pedagógico, em sua relação com os estudantes e até mesmo na constituição da profissionalidade docente.

a questão familiar dos meninos que entregam, joga, né, nas costas da gente e não acompanham” (Elias, **Pedagogia, pós-graduada, 7 anos de docência**).

*Muitas vezes as crianças sentem dificuldade na escola, os pais **chegam atrasados**. Não é uma responsabilidade da criança. Muitas vezes a culpa é do pai mesmo. Da criança chegar atrasada, ela fica com vergonha. As vezes a criança até quer fazer atividade, mas muitas vezes o pai fala... ah tia não deu para fazer, porque tive que fazer isso ou aquilo. As vezes chegam cansados, com sono, dormiram mal. As vezes a preocupação de perder um ônibus.* (Cíntia, **Jornalismo e Pedagogia, pós-graduada, 4 anos de docência**)

... o contato com a família, muitas vezes as famílias chegam muito fechadas com a gente, vem algo negativo, vem desvalorizar a profissão, então acaba que, eu acho, eu por estar iniciando tenho medo de ter contato com a família e falar alguma coisa que desagrade, então é a relação com a família que é mais difícil mesmo. (Alice, **Pedagogia, pós-graduada, 1 ano e 9 meses de docência**)

Ao perceber por meio da relação professor-aluno as múltiplas determinações sobre o seu trabalho, as professoras salientam o papel da família como determinante à docência e ao mesmo tempo revela uma angústia ao não poder “resolver” os problemas familiares. Essa angústia reverbera ao mesmo tempo uma situação contraditória, os professores querem ter sua função reconhecida como especificamente profissional, mas demonstram em suas ações o desejo de resolver quaisquer que sejam as dificuldades que lhes apareçam. Veremos adiante no discurso da professora As que o grupo de professores costuma abarcar situações que vão além da função docente. Isso desvela a ambiguidade presente na função docente: o esforço histórico por ser uma profissão socialmente valorizada e ao mesmo tempo o resquício da concepção desprofissionalizante se aproximando de um certo assistencialismo docente, ao mesmo tempo em que, contraditoriamente, desvela a compreensão de que seu trabalho é um trabalho inteiro que integra o pedagógico e o social em seus objetivos educacionais.

“Porque quando falta recurso a gente busca de outra maneira, tenta outros recursos, mas se não tem um engajamento da família no processo de aprendizagem aí fica difícil trabalhar”. (Ass, **Secretariado Executivo e Pedagogia, 3 anos de docência**).

Dessa forma, ficou realçado nas falas das professoras e do professor participante dessa pesquisa que a perspectiva familiar está imbricada na relação professor-aluno nos 4º e 5º anos pela dependência que os alunos tem de seus pais, pelo fato de o ato educativo não ser descolado do contexto no qual aluno, professor, escola estão envolvidos e pela interdependência do trabalho docente à função da família.

A função social da família alcança caráter central ao investigarmos as relações educacionais. Segundo Oliveira e Marinho-Araújo (2010) a família é considerada como a primeira instituição educacional do ser humano sendo a responsável “pela forma com que o sujeito se relaciona com o mundo, a partir de sua localização na estrutura social” (p.100). A família passou e passa por rearranjos no que diz respeito às configurações familiares: do modelo nuclear que compreende homem, mulher e filhos; na contemporaneidade está estruturada de diversas formas, abrangendo uma diversidade cultural e sexual que reconfigura a família a partir de composições variadas. Em síntese, a função familiar é a educação de valores e a difusão de costumes morais de determinado tempo histórico. Ainda para Oliveira e Marinho-Araújo (2010), a família tem o compromisso junto às crianças de desempenhar a função de educação primária, orientando e cuidando para que a mesma desenvolva “comportamentos considerados adequados, em termos dos padrões sociais vigentes em determinada cultura (p.101). No que se refere aos direitos educacionais das crianças a família exerce funções

fundamentais tanto no papel de educação familiar, quanto na educação formal garantindo a matrícula em instituições de ensino bem como na participação no processo educacional escolar, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/96 expressa que:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 6º da LDB “É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental”.

Art. 12 Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

VI – Articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

VII – informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

III - zelar pela aprendizagem dos alunos;

IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Considerar a família como essencial ao trabalho docente não é suficiente para resolver as tensões e conflitos gerados a partir da relação professor-aluno. A escola e a função docente precisam ser consideradas como parte de um projeto social mais amplo. Admitimos que considerar o projeto amplo da escola poderá ajudar o professor em seu trabalho docente, especialmente, na relação escola-família. Conforme Leite e Giorgi (2004) os professores precisam lançar mão de saberes docentes de um novo tipo de formação profissional: primeiro o trabalho coletivo na escola, segundo a superação da dicotomia interior/exterior e terceiro a capacidade de interagir com a comunidade. Para os autores, os professores precisam repensar o caráter coletivo do trabalho docente, se envolvendo cada vez mais em uma postura colaborativa. Superar a dicotomia interior/exterior significa não ter o olhar preso apenas aos aspectos interiores à escola e tão pouco aos aspectos exteriores a ela. Mas, “unir a clareza que o olhar externo tem da profundidade da crise com o conhecimento que o olhar interno tem da dinâmica escolar” (p.143). Isso envolve não focar a família ou apenas os aspectos externos como geradores de problemas, mas vê a escola como um todo. Além disso, considerar o

envolvimento e a interação com a comunidade pode auxiliar o professor no exercício da função docente.

No movimento de entrevistas ficou evidenciado que os professores compreendem que sozinhos não darão conta da tarefa de ensinar nos dias atuais, no entanto, em alguns momentos falta a visão e concepção de que a educação das crianças e jovens precisa fazer parte de um projeto amplo de educação cooperativo, coparticipativo e coletivo. Contreras (2002) nos alerta que a autonomia docente é uma construção em parceria com a escola e a família, pois a atividade docente não pode ser reservada e isolada. Nesse sentido a relação professor-aluno pode ser a responsável por lançar luz a esse entendimento, uma vez que, ao se relacionar com os alunos, os professores percebem que o trabalho docente não se dá de forma isolada e que os mesmos precisam de uma rede de trabalho e apoio e da compreensão da totalidade e das mediações que perfazem seu trabalho. O esquema abaixo descreve a importância da relação professor-aluno para a definição social da função docente por meio da inter-relação à função da escola e à função da família, possibilitando um projeto amplo de educação.

Figura 6: Núcleo de significação- A família e a definição social da função docente.

Indicador I: A perspectiva familiar imbricada na relação professor-aluno.



Fonte: Elaborado pela autora.

Procuramos esclarecer que a relação professor-aluno é impactada pelo caráter contraditório das relações estabelecidas na sociedade, que tem um modelo educativo e “deseja formar jovens segundo a sua própria concepção do tipo de homem que quer promover” (Postic, 1990, p 46). A partir dessa compreensão família, professor e alunos estão envolvidos em uma

relação interdependente, especialmente nos 4º e 5º anos do ensino fundamental, onde a família é a responsável legal dos estudantes.

Dessa forma, discorremos que a relação professor-aluno pode lançar luz à compreensão de um projeto de educação cooperativo, coparticipativo e coletivo fundado na definição das funções sociais da escola, do professor e da família. A partir dessa premissa, compreendemos por meio das entrevistas que esse movimento dialético e por vezes contraditório coloca o *professor como articulador da relação escola-família*.

Os estudos de Oliveira e Marinho-Araújo (2010) apontam que a escola enquanto instituição formal de educação desempenha uma autoridade sobre a família no sentido de conduzir a uma melhor educação dos filhos e à frequência escolar. Entretanto a escola e os professores disseminam o pensamento que existem modelos familiares apropriados e outros não. Esse pensamento pode criar conflitos entre o que se espera da família e o que se espera da escola. Para as autoras, a escola acaba ampliando suas ações na tentativa de “assumir ou tentando substituir a família em sua ampla missão socializadora” (p.102). Ainda segundo as autoras, existe um confronto encoberto entre a escola e a família, muitas vezes disfarçados nas festas comemorativas e projetos que visam o envolvimento familiar.

Apreendemos que os professores tem expectativas de uma maior participação da família e da valorização social da função docente, no entanto, essas expectativas precisam ser convertidas em saberes que orientem as relações professor-aluno, professor-família e professor-escola a uma interação colaborativa. Veremos que o professor pode ser considerado um articulador entre a escola e a família a depender do seu vínculo intencional com ambos.

Oliveira e Marinho-Araújo (2010) citam os trabalhos de Tancredi e Reali (2001), Reali e Tancredi (2002), Caetano (2004) que em suas pesquisas e reflexões acreditam que a “construção da parceria entre escola e família é função inicial dos professores, pois eles são elementos-chave no processo de aprendizagem” (p.103). Essa constatação dá ainda mais solidez a nossa premissa de que o professor é um articulador entre a família e escola a partir da relação professor-aluno. Outros estudos citados por Saraiva e Wagner (2013) afirmam que a adequada relação de parceria entre família e escola pode trazer benefícios ao processo de ensino aprendizagem, melhorar os resultados escolares, diminuir as dificuldades de comportamento, reestabelecer a assiduidade nas aulas e colaborar para a permanência escolar permitindo aos estudantes a continuação dos estudos

No entanto identificamos que o fortalecimento dos vínculos entre escola e família esbaram em situações que comprometem a função articuladora do professor. Alguns dos

trabalhos já citados, também apontam situações que limitam o vínculo, o que dificulta a implementação de uma concepção educacional cooperativa, coparticipativa e coletiva.

Hernández (1995) em sua pesquisa atribui a escola uma acusação de que os pais não se interessam em compreender e participar das dificuldades escolares dos filhos, mas contraditoriamente reclamam da invasão dos pais quando os mesmos procuram a escola. A escola mantém a ideia que os pais só interagem no sentido de cobrança, mas ao mesmo tempo, ficou evidenciado que a escola acredita que os pais não compreendem os processos de aprendizagens. Contraditoriamente, a escola muitas vezes não aceita a participação das famílias nas questões pedagógicas e ao mesmo tempo sentem a ausência da família no acompanhamento dos filhos que é uma questão pedagógica. Conforme já discutimos no capítulo sobre profissão e profissionalidade, a docência é uma profissão interdependente, pois há interferência das famílias, alunos e gestores no trabalho docente, no entanto, como nos alertou Coelho e Diniz-Pereira (2016) a autonomia profissional na docência é diferente de total interdependência. O autor salienta ainda, que devemos deixar de olhar para a profissão com o espelho de outras profissões, mas olhar a profissão docente a partir do “próprio espelho”, ou seja, a partir das especificidades da docência. E uma dessas especificidades é ser uma profissão de relações e de interdependência. O fortalecimento da profissionalidade docente está no fato de se estabelecer os parâmetros para a participação das famílias, alunos e gestores na atividade docente.

Tancredi & Reali (2001) realizou uma pesquisa com professores da educação infantil e identificou que os professores tem pouco conhecimento das particularidades das famílias de seus alunos, ou uma percepção preconceituosa demonstrando imagens negativas das famílias; também salientaram a partir de sua pesquisa que os professores estabelecem pouco tempo e por vezes de forma inadequada a forma como a relação de interação com as famílias ocorre, quando as mesmas são recebidas nos portões da escola ou na porta da sala que “além de dar uma falsa aparência de intimidade, dá ao professor o controle do diálogo” (p.12).

A pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (BRASIL, 2005), revelou que as famílias se preocupam quando são chamadas pela escola fora dos encontros habituais (reunião de pais e eventos escolares), pois acreditam que o contato foi solicitado por alguma questão disciplinar grave, pouco rendimento do aluno ou alguma suspeita de problemas de saúde que interferem na aprendizagem. Essa apreensão revela que os pais apresentam temor na interação com a escola.

Ribeiro e Andrade (2006) fez uma pesquisa com alunos e 22 pais de alunos de 3ª e 4ª séries do ensino fundamental, apontaram que os pais tem o imaginário que os conhecimentos que os mesmos possuem são inferiores ao da escola, dessa forma muitos sentem-se

constrangidos de levar questionamentos a escola. Alguns pais não se sentem capazes de solucionar ou ajudar nas questões de dificuldades de aprendizagem ou comportamentais e acabam desistindo. Essa falta de habilidade gera nos pais o sentimento de culpa pelo fracasso escolar dos filhos. O estudo apontou também que a escola elege um tipo ideal de família em detrimento das famílias com maior dificuldade no acompanhamento dos filhos. Além disso, os autores alertam que a relação escola-família tem perpetuado o processo de exclusão das famílias das classes trabalhadoras, criando uma assimetria nas relações da família com a escola.

Saraiva e Wagner (2013) identificou ao entrevistar pais e professores do ensino fundamental que há um jogo de culpabilidades, onde família e escola aparecem em lados contrários. Além disso, as autoras perceberam que a relação escola-família pode ser melhor desenvolvida quando há investimento na interação, independente da configuração familiar do estudante.

Diante das pesquisas citadas e da análise da apreensão dos sentidos e significados dos professores compreendemos que, conforme Magalhães (2021), a definição da função social docente na perspectiva dialética passa pela inerência aos aspectos pedagógicos, sociais e políticos da profissão, constituindo-se práxis transformadora. Portanto, “a atividade profissional do professor inclui não só a mediação entre o aluno e o conhecimento, mas também supõe outra mediação entre governo e sociedade numa relação que envolve o Estado, a comunidade, os pais, os alunos e a escola (p.53).

Assim, a partir da fala dos professores entrevistados percebemos que os mesmos reconhecem a importância do trabalho em parceria com a família. Dessa forma, a partir da vivência dos participantes podemos sistematizar que o professor é o articular direto com a família em pelo menos quatro sentidos:

- I. Construir práticas junto com a família para reconhecer as dificuldades pedagógicas;
- II. Articular com a família o cumprimento do dever legal de garantir às crianças a frequência escolar, portanto acesso a socialização e a educação formal;
- III. Reconhecer a diversidade familiar em seu contexto socioeconômico, cultural e histórico;
- IV. No trabalho de parceria e complementariedade na efetivação da educação integral das crianças (cognição e afeto)

A professora Beatriz (Magistério e Licenciatura em História, pós-graduada, 24 anos de docência) traz em suas palavras o *sentido pedagógico* da articulação do professor com a família

ao ressaltar que “o aluno que tem uma boa interação com o professor, tem mais liberdade para perguntar, a própria família interagir com esse professor, juntos eles sondarem as dificuldades que aparecem” e em um segundo momento destaca que quando família e professor estão desarticulados pode haver a evasão. Esse comentário deu clareza ao *sentido legal* de articulação do professor.

No caso, de ressaltar a importância da escola né muitas famílias não ressaltam a importância dos estudos, então a criança fica na escola um tempo daqui a pouco ela evade, muitas vezes por motivos nem tão fortes”. (Beatriz, Magistério e Licenciatura em História, pós-graduada, 24 anos de docência).

Os dois trechos de falas das docentes abaixo vão apontar para o *sentido da diversidade de contextos* que é articulada pelos professores no trabalho docente. Ambos destacam a sensibilidade do professor ao lidar com as diversas circunstâncias socioeconômicas, culturais e históricas dos alunos e suas famílias, se colocando como sujeito integrante desse contexto na condição de agente de transformação social.

“Uma criança que não tinha perspectiva de vida, que vem de uma família bem sofrida, e você começa a lançar a sementinha, sabe, você é capaz, nossa, mas você leva jeito para isso, e talvez o menino nem leva, mas você tem que fazer a diferença, você foi chamado para fazer a diferença na vida dele”. (Elias, Pedagogia, 7 anos docência)

“eu realmente eu me envolvo nas situações, às vezes você pega uma família que ela está tão fragilizada que ela não tem outra pessoa ao não ser você, não é, eu vou me envolvendo, me envolvendo para ajudar”. (Katia, Pedagogia, 9 anos de docência)

Esse sentido também reverbera aspectos contraditórios, já falados anteriormente, como a ambiguidade da função docente que transita em um momento pela valorização enquanto profissionais do ensino e em outro pelo caráter assistencialista presente na profissão. Ao nosso entendimento, essa ambiguidade seria minimizada se as escolas tivessem uma equipe multidisciplinar com a presença de psicólogos escolares e agentes do serviço social. No entanto, sabemos que no atual modelo de gestão educacional onde os princípios neoliberais de redução de custos na educação, processos de privatização das redes públicas de ensino (começando pela padronização e mercantilização dos materiais pedagógicos) e principalmente a intensificação do trabalho docente dificultam a reflexão necessária sobre a construção de um trabalho integrado dado os limites de atuação profissional para lidar com as relações escolares e sociais. Sobretudo, mesmo diante dos desmontes educacionais, Magalhães (2021), admite que os professores precisam problematizar o trabalho docente criticamente, considerando os contextos, seu compromisso socioprofissional, mas sobretudo ponderando sobre as condições e limitações

“de ordem estrutural, institucional e socioeconômica que devem ser enfrentados através de ações e políticas que envolvam outros sujeitos e atores sociais, dentre eles a família, o Estado e a sociedade” (p.47). O autor considera a consciência socioprofissional docente como uma articulação dialética de saberes e representações, que constituem a identidade docente e direcionam a práxis docente nas dimensões pessoal, profissional e ético-política.

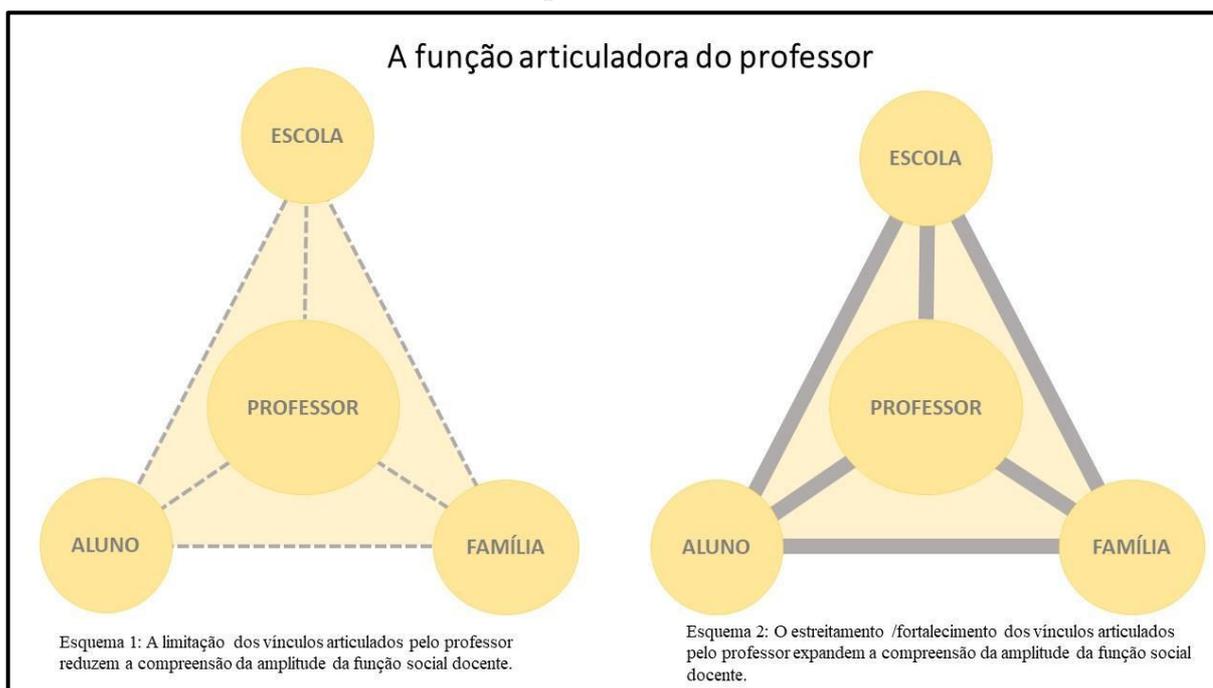
Nesse sentido, os saberes docentes são construções ativas que permitem ao professor interpretar, realizar e analisar sua prática em função dos limites e possibilidades dos contextos em que atuam e em razão das concepções e papéis que assumem por atos de atribuição ou de pertencimento. Nesse caso, as representações comparecem na medida em que o professor concebe sentidos pessoais e sociais sobre sua profissão/profissionalidade, em um dado contexto institucional e/ou sociocultural. Esses sentidos são construídos pela articulação entre reflexão sobre trajetórias, anseios e expectativas e concepções a respeito da função social e política da educação e do trabalho docente (MAGALHÃES, 2021, p.55).

Entendemos que a consciência socioprofissional docente contribui para compreensão da totalidade na qual está envolvido, para constituição da profissionalidade docente e dos sentidos que o fazem articular no processo educacional. Assim, o quarto sentido que identificamos de articulação do professor é o de *complementariedade a educação integral (cognição e afeto)*, percebemos nas falas que os docentes agem em parceria com a família no processo de educação global e integral dos estudantes. É importante notar que esse trabalho de parceria ocorre mesmo que as famílias não se deem conta disso, o tipo de complementariedade pode ser *intencional*, quando a família se compromete a realizar um trabalho de parceria com o professor auxiliando e sendo auxiliado pelo docente; e pode ser *não intencional* quando a família complementa a educação dos seus filhos de acordo com seus valores e visão de mundo, sem considerar os saberes trabalhados na escola. Quando a complementariedade tende a ser apenas a não intencional pode ocorrer um descompasso entre a educação oferecida na escola e a educação familiar. Dessa forma, o professor como articular do sentido de complementariedade a educação integral pode estimular a parceria intencional com a família para que ambos tenham suas expectativas atingidas. O trecho abaixo relata a intensão da professora em estabelecer um sentido de complementariedade intencional com os pais logo no início do ano.

“... logo nas primeiras semanas eu gosto muito de fazer reunião com eles e justamente explicar essa questão da parceria que a gente tem que ter, né, entre professor e aluno, é uma parceria também junto com a família, fica muito difícil a gente fazer um trabalho e se a família também não estiver participando, não estiver, eu acho que é importante essa questão do nosso relacionamento justamente para a gente conseguir alcançar o que a gente quer”. (Maria, **Pedagogia, 7 anos de docência**)

No movimento dialético de apreensão dos sentidos e significados elaborados pelos professores a respeito da relação professor-aluno e a construção da profissionalidade docente elaboramos uma síntese que envolve o professor como articulador ligado diretamente a escola, a família e ao aluno. Nessa dialética, quando a articulação docente com a escola, com a família e com o aluno for limitada e fragmentada haverá uma redução da compreensão da amplitude da função social docente. Por outro lado, o estreitamento e o fortalecimento dos vínculos entre o professor, escola, família e aluno ampliariam a compreensão da amplitude da função social docente. O esquema 1 representado por tracejados a limitação da articulação do professor e o esquema 2 representa com linhas contínuas e alargadas o fortalecimento dos vínculos de articulação docente que podem configurar uma perspectiva de totalidade acerca da função docente, reservadas as ambiguidades e contradições o esquema 2 seria o modelo de afirmação da expressividade da função social docente concernente a importância dos vínculos.

Figura 8: Núcleo de Significação- A família e a definição social da função docente, Indicador II: A função articuladora do professor.



Fonte: Elaborado pela autora.

Nesta perspectiva, entendemos que algumas contradições precisam ser superadas para que a interação entre professor, escola e família sejam fortalecidas. Assim, incentivamos que a escola reconheça e valorize os saberes e conhecimentos dos pais ensinando-os a acompanharem a vida escolar de seus filhos. Conheçam o real contexto familiar, criem imagens positivas das

famílias reconhecendo as mediações vivenciadas por elas, que pertencem em sua maioria a classe trabalhadora. Produzam linhas de diálogo mais eficientes. Estabeleçam uma interação habitual e frequente, não apenas em reuniões e eventos. Não culpabilizar a família pelo fracasso escolar ou criar padrões familiares aprovados pela escola, mas trabalhar colaborativamente com todas elas. É interessante, incluir e inserir todas as famílias da classe trabalhadora no processo educacional. Assim, uma boa relação professor-aluno no 4º e 5º anos do ensino fundamental conduz a liberdade, a interação e a parceria familiar. E mesmo que os professores reconheçam que nessa faixa etária os estudantes já sejam em certa medida autônomos o papel da família é apontado como fundante ao processo de ensino e aprendizagem.

5.5 A unidade entre o ser docente na relação professor-aluno

No decorrer de todo trabalho bibliográfico identificamos a centralidade da relação professor-aluno no processo de ensino e aprendizagem. No entanto, ao longo do nosso percurso de investigação, de análise e de apreensão dos núcleos significação, fomos construindo a premissa de que a relação professor-aluno é mais do que um tema central. No movimento de amadurecimento teórico-analítico identificamos que há uma unidade dialética entre o professor e o aluno, engendrado de forma discursiva no núcleo de significação denominado **“a unidade entre o ser docente na relação professor-aluno”**. Para chegarmos a essa premissa, consideramos além de todo percurso, dois indicadores i) *concepções a respeito da profissão docente* e ii) *movimento dialético da relação professor-aluno*. Ao analisar os dados, identificamos que, por meio da relação professor-aluno o professor produz a si próprio e o seu trabalho.

Sendo assim, entendemos que a compreensão desse movimento dialético de constituição docente passa pela apropriação de conceitos que desvelam o homem como ser socialmente constituído, por meio de interações sociais e históricas, amplamente discutidas nas obras de Vigotski e na ontologia do ser social de Lukács (2013, 2018). Tomamos também como referência, os estudos de Santos (2020) sobre “a constituição do ser social professor – significados e sentidos de professores dos anos iniciais da rede pública do Distrito Federal”. A autora, será nossa referência, pois aborda a realidade dos professores do DF, na perspectiva do materialismo histórico-dialético, especialmente ancorada na ontologia do ser social de Lukács.

A partir dos pressupostos do materialismo histórico-dialético, apreendemos que, por meio da relação professor-aluno o professor exerce seu trabalho produzindo a si mesmo como ser social. Para Vigotski (2007), o ser é constituído a partir da interação objetiva com o meio e por meio das vivências, que são os sentidos subjetivos que o mesmo atribui a essas interações. Dessa forma, é por meio, principalmente, da relação do professor com seu estudante, que o professor se torna professor. O trabalho docente, exige eminentemente, o ato de se relacionar diretamente com o estudante, por isso compreendemos a centralidade dessa relação para a constituição do ser social professor. Para Santos (2020), “o ser social é compreendido como uma síntese de múltiplas determinações históricas, com um caráter complexo que, em seu interior, possui categorias que formam outros complexos” (p.56). Ainda para a autora, baseada na obra de Lukács (2013), o processo de vir a ser social está fundamentado em quatro categorias “o trabalho, a linguagem, a cooperação e a divisão do trabalho” (p. 56). Dessa forma, entendemos que por meio do trabalho e da interação com o aluno o professor se forma.

Como temos defendido nos capítulos anteriores tomamos o trabalho como categoria fundante, pois a partir do trabalho e da interação histórico-social o homem sai de sua condição meramente biológica para a humanização. Nesse processo de humanização, o homem produz formas próprias de compreender o mundo concreto (objetivo) e o recria de forma subjetiva, por meio de um movimento teleológico, saindo do ser-em-si para o ser-para-si. Esse movimento é compreendido por Lukács como o processo de constituição do ser social. Nessa perspectiva, os sujeitos não se constituem na individualidade, alijados de sentidos sociais e da concretude humana, mas por meio de um processo social de constituição. Dessa forma, Santos (2020) salienta que “quanto mais o ser singular se envolve com a sua realidade concreta e consegue alcançar respostas a perguntas sociais, mais ele produz e se apropria da genericidade em-si do ser humano” (p.69). Portanto, o trabalho é a categoria de socialização humana se constituindo em uma práxis transformadora, onde o homem transforma a natureza, ou o objeto do seu trabalho e ao mesmo tempo se transforma sendo o “complexo decisivo do devir homem do homem” (FORTES, 2016, p.9).

O trabalho do professor em seu caráter essencialmente relacional (professor-aluno), é transformar o aluno, ou dá-lhe condições por meio do ensino sistemático dos conteúdos produzidos pela humanidade, de se transformar. Dessa maneira, entendemos que na relação dialética de trabalho o professor produz a si mesmo como um ser social e como ser docente. Assim, defendemos a premissa de haver “**unidade entre o ser docente na relação professor-aluno**”, pois consideramos a relação professor-aluno como determinante na constituição do ser docente e na construção da profissionalidade docente. Compreendemos a profissionalidade

docente como a síntese objetiva e subjetiva do ser docente, a partir das multideterminações sociais, históricas, políticas e principalmente das vivências na relação professor-aluno, com os pares e com as famílias.

Desta feita, destacamos que a profissão docente não poderia existir sem a dialética relação professor-aluno. Ou seja, não existe o professor sem o estudante, como defende vários autores como Saviani (2005;2018; 2021), Freire (1996), Veiga (2008), Martins (2019), devido à natureza imaterial do trabalho docente não pode haver separação entre professor e aluno. Portanto, pretendemos desvelar nesse núcleo, que professor e aluno estabelecem uma relação de unidade, onde um participa da constituição do outro. O professor materializa a humanização do aluno e o aluno materializa o ser docente. Para que ocorra a materialização da humanização do aluno (por meio dos conteúdos sistematicamente organizados) é necessário o processo teleológico do professor- trabalho docente e para materialização do ser docente é necessário a concretude da relação estabelecida entre o professor e o aluno. Assim, professor e aluno estabelecem uma relação de unidade onde um não existe sem o outro. Isso não significa que o professor se forma apenas na prática com os alunos, mas que na totalidade de múltiplas determinações que incidem sobre a constituição do ser docente, damos destaque à relação professor-aluno devido à natureza relacional do trabalho docente. Sem dicotomizar teoria e prática, acreditamos que “desde o começo do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE,1998, p.25).

A partir dessa concepção, como já falamos, iremos apresentar o núcleo “**a unidade do ser docente e a relação professor-aluno**” na guisa de dois indicadores *i) concepções a respeito da profissão docente* e *ii) movimento dialético da relação professor-aluno*. O primeiro indicador nos trará elementos de que a constituição do ser docente é multideterminado e marcado pela categoria universalidade, que abarca a complexidade da profissão em sua totalidade. Já o segundo indicador destaca o caráter singular de constituição do ser docência, especialmente, por meio da relação professor-aluno. Destacamos que, durante as entrevistas apreendemos a unidade do ser docente e a relação professor-aluno, pois os dois indicadores que envolvem a universalidade e a singularidade do ser docente carregam marcas importantes do ato relacional entre professor e aluno. Abaixo, apresentamos uma figura que sintetiza a organização do núcleo e em seguida faremos a análise dos fundamentos dessa premissa a partir da explicitação dos trechos das entrevistas e dos princípios teóricos-metodológicos que nos orientam.

Figura 9: Núcleo de Significação: Unidade do ser docente e a relação professor-aluno.



Elaborado pela autora.

A partir da pergunta “na sua concepção, o que é ser professor?” as professoras e o professor entrevistado desvelaram suas concepções a respeito da profissão docente. Na análise podemos perceber que o ser docente é constituído por múltiplas determinações, das quais já mencionamos as condições de trabalho, formação e a organização do trabalho pedagógico e ainda as determinações históricas, políticas, sociais, econômicas e culturais. Dessa forma, o indicador *concepções a respeito da profissão docente* reforça a perspectiva histórico-cultural do ser professor, uma vez que o mesmo é mediatizado pelo mundo a sua volta. Na teoria vigotskiana a cultura é elemento primordial para constituição da natureza humana, de forma que as atividades humanas são determinadas pela forma como a sociedade se organiza culturalmente. Nessa concepção, a cultura não é algo acabado e dado ao ser humano, mas um movimento dialético em que os sujeitos estão internalizando, reproduzindo e recriando os significados e sentidos fornecidos pelo seu tempo histórico. Assim, segundo Ferraz (2014), “a cultura fornece ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade, ou seja, o universo de significações que permite construir a interpretação do mundo real” (p.108). Portanto, o professor tem suas concepções acerca da docência a partir da cultura e outras determinações que o tornam um ser social. Na compreensão de Santos (2020),

“a formação do ser professor enquanto ser social possui, em seu interior, complexos mediatizados por determinações históricas, políticas, econômicas e sociais que

configuram as finalidades de sua práxis social: a complexidade do conhecimento enquanto meio e produto de sua práxis; *uma relação complexa entre professor-aluno na relação de ensino e aprendizagem mediatizada pelo conhecimento, na qual produz a genericidade humana no ser singular, formando um novo ser em si e no outro*; possui uma relação direta com as condições da realidade social, histórica, política, econômica e cultural que se configura em um complexo de complexos inter-relacionados que constituem o ser professor, determinando as suas condicionalidades históricas e as possibilidades de transformação social” (p.21). (grifos nosso).

Dessa feita, observamos nas falas das professoras abaixo, o significado social da profissão docente que é para elas “facilitar o aprendizado”, “mediar” o ensino-aprendizagem, ou seja, envolver o aluno no processo de ensino aprendizagem. Essa concepção tem sido amplamente difundida, desde a década 1930, com o advento da Escola Nova, como já discutimos no capítulo 4 em “a relação professor-aluno no Brasil: aspectos históricos”. Desde então, o papel do professor tem sido reduzido, segundo Kuenzer (2020) “a assumir papel secundário nas relações de aprendizagem, que se deslocam para o grupo, que interage com ou sem seu apoio (p.247). Diante dessa determinação, nos parece que a constituição docente tem sido comprometida ou pelo menos ganhado novos sentidos. A complexidade da docência e da função da escola tem engendrado nos docentes uma insegurança a respeito do seu papel. Assim, passam a utilizar os termos facilitar, mediar como substituto ao ensinar, pois dessa forma acabam contemplando as correntes pedagógicas atuais.

(...) o meu papel é facilitar o aprendizado, o meu papel não é dificultar. (Elias, Pedagogia, pós-graduada, 7 anos docência)

(...) então ele (professor) faz essa mediação, o professor é aquele que instiga a reflexão, a discussão nesse processo de ensino-aprendizagem. (Ass, Pedagogia, pós-graduada, 3 anos docência)

Apoiamos a perspectiva crítica defendida por Curado Silva (2014), que coloca o professor em posição de destaque ao deixar claro que a função docente é ensinar os conteúdos produzidos pela humanidade e oportunizar aos alunos a produção e criação de conhecimentos para redirecionar a sociedade. Assim, nos parece a partir das falas das professoras, que as determinações históricas, sociais e teóricas-metodológica têm ressignificado o ser docente, especialmente em relação à sua função. Os professores parecem ter receio de exercer um papel de destaque frente ao aluno e muitas vezes se colocam como meros mediadores ou facilitadores, fruto dos pensamentos pedagógicos da época. Fica evidenciado, que existe uma preocupação em colocar os alunos como sujeitos ativos e participantes do processo de ensino e aprendizagem o que pode ser uma linha tênue para depreciar e desprofissionalizar o trabalho docente.

Apesar de a concepção docente ter sido reduzida em algumas falas à função de mediar e facilitar a aprendizagem, tivemos também a fala de uma professora que concebe a docência como preparar e ensinar. Além disso, a professora aponta o compromisso profissional docente e ressalta que o professor no DF tem autonomia para desenvolver seu trabalho. Com isso, percebemos que há na categoria de professores, uma ambiguidade de concepções a respeito do ser docente, que envolve os diversos pensamentos pedagógicos e as teorias.

*(...) então para mim existe a profissionalidade ela vem nesse sentido, de você estar servindo o povo, então **você prepara as pessoas ensinando** o que é o Brasil, o que é a política, a democracia, como esse país funciona, e você tem que ter muito **profissionalismo nisso, porque é uma responsabilidade muito grande.** (...) eu acho que **autonomia que a profissão me dá de trabalhar** da forma com que eu acredito, porque eu acho que outra profissão não daria. (Katia, Pedagogia, pós-graduada, 9 anos de docência)*

Para Curado Silva (2014), a docência “não é um dom artístico nem uma técnica, mas um saber profissional legitimado por conhecimentos conceituais e por uma visão historicizada desses conhecimentos, de si mesmo, da sociedade, de seus alunos e de sua profissão” (p. 20). Podemos perceber nos trechos analisados uma dualidade de pensamentos sobre o ser docente, pois as múltiplas determinações têm produzido professores que estabelecem diversos significados à docência, desde o papel secundário à profissionalização.

Além disso, as condições materiais de trabalho, a desvalorização social e outras tantas determinações têm tirado o sentido do trabalho docente, produzindo um trabalhador alienado pelas condições de ser docente. Como já citamos, os professores têm atribuído à docência como uma “*profissão exaustiva*” (Ass, Pedagogia, pós-graduada, 3 anos docência), onde a realização do aluno tem sido o motivo de permanência na profissão. Conforme também evidenciou Santos (2020), os professores têm permanecido na docência “pelos sentidos produzidos na reprodução do ser social professora, pois se constitui em uma atividade de práxis que possui uma substancialidade fixa e, ao mesmo tempo, um processo contínuo de transformação pelas relações humanas entre professor-aluno” (p.158).

Desta feita, as condições sociais, históricas, políticas e econômicas podem produzir no ser docente uma falta de sentido ao seu trabalho, por meio de um estranhamento ao processo de trabalho, que tem sido muitas vezes, sustentado pela relação de compromisso com os estudantes. Quando o professor passa a conceber a docência como algo exaustivo, pode haver a perda do sentido do trabalho, comprometendo o processo de constituição do ser social e da identidade docente. Segundo Claude Dubar (2005), citado por Magalhães (2020), a identidade profissional é (...) o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que,

conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições (Dubar, 2005, p.136). Assim, ser docente é um processo que envolve múltiplas determinações e maneiras subjetivas de ser, estar e permanecer na profissão.

Outro sentido atribuído na entrevista e ainda atrelada ao imaginário histórico foi o de que “*nós professores não podemos falhar*” (Alice, Pedagogia, pós-graduada, 1ano e 9 meses de docência). Esse pensamento mostra o quanto ser docente está ligado à função social de transformar a realidade dos estudantes. Dessa forma, os professores criam um imaginário de que não pode haver falhas, justamente pelo caráter social da profissão, que envolve o compromisso ético do professor com o futuro dos estudantes. Assim, a concepção do ser docente dos professores entrevistados está intimamente associada à relação professor-aluno. Identificamos que o ser docente mediador, facilitador, profissional que não pode falhar se materializa na relação do professor com o estudante, e até mesmo as determinações que causam estranhamento na docência como a exaustão tem se materializado na interrelação professor-aluno.

Dentro desse contexto, em que o ser social docente se constitui na universalidade das determinações sociais, históricas e objetivas, percebemos também que o ser docente é constituído por meio de singularidades expressas a partir de um *movimento dialético da relação professor-aluno*. Tomando como base esse indicador que aponta o movimento dialético da relação professor-aluno pretendemos fortalecer o núcleo de significação *a unidade entre o ser docente e a relação professor-aluno*.

Apreendemos o professor e o estudante na perspectiva lukacsiana de ser social, o que envolve considerar todas as inter-relações do sujeito com os complexos. Segundo Fortes (2015), Lukács autor marxista que desenvolveu a ontologia do ser social, utiliza o termo “*complexo dos complexos*” para determinar a totalidade do ser social. Pois, para o autor o ser social é um complexo de complexos que envolve as determinações históricas, sociais, entre outras, onde não pode haver sujeito que não seja formado no social e enraizado nas proposituras do todo que o cerca. Assim, conforme Santos (2020), é por meio das vivências culturais e sociais que o homem dá significado a si mesmo e produz formas humanas de realizar sua atividade. Dessa maneira, o ser social está ligado às marcas ontológicas de vivências dos sujeitos, produzindo e reproduzindo a materialidade histórica do gênero humano. Nesse sentido, tomamos a relação professor-aluno, como uma relação objetiva que determina dialeticamente os sujeitos envolvidos, assim, “a forma desta relação remete ao aspecto ontológico decisivo segundo o qual no interior de toda conexão, de todo processo de interação e exteriorização, o ente afeta e é afetado pelo objeto que existe independentemente dele” (FORTES, 2015, P.17). Dessarte

percebemos e reconhecemos professor e estudante como ser social dinâmico e multideterminado. Entendemos o trabalho docente como resposta a um novo tipo de ser social, um ser docente que desenvolve o trabalho por meio da relação professor-aluno. O sentido desse trabalho ultrapassa a necessidade de produzir instrumentos para subsistência, mas forma-se um novo sentido ao trabalho como nos explica Santos

A discussão sobre a ontologia do ser social em Lukács e sobre as vivências na teoria histórico-cultural nos permite compreender o ser professor como uma nova forma de práxis social, que surge como necessidade humana de se apropriar das próprias produções históricas expressas na cultura, na arte, na filosofia e nas práticas para se constituir enquanto ser social. O ser humano, ao produzir uma generidade humana histórica, com formas de ser e estar no mundo em sociedade, necessita se apropriar enquanto sujeito da produção material e não material humanas para se objetivar enquanto partícipe do gênero humano. Dessa forma, o trabalho do professor possui um sentido social de humanização dos sujeitos a partir da transmissão, como prática social ativa e criativa dos conhecimentos historicamente acumulados (SANTOS, 2020, p.84).

A partir dessa nova configuração do trabalho, o trabalho docente ganha sentido a partir de sua natureza humanizadora. Nessa perspectiva, entendemos que o ser docente está fundamentado em seu caráter relacional, necessariamente na relação entre o professor e o aluno. Sendo assim, Santos (2020) infere que “o processo de constituição do ser professor tem como propriedade o movimento dialético entre a teoria e a prática docente e as relações humanas, entre sujeitos” (p.156). Esse movimento dialético foi evidenciado na análise dos dados, onde os professores entrevistados declaram a importância da relação com o aluno para sua constituição profissional e até mesmo para permanência na carreira.

Tudo, porque eu penso que sem os alunos eu não sou professora eu preciso deles para ser professora, porque sem aluno não existe professor. (...) Quando estou em sala de aula me sinto importante, a criança ela consegue passar essa valorização pelo professor, principalmente nessa idade, eles são carinhosos, são gratos pelo que a gente faz por eles, me sinto importante sendo professora. (Alice, Pedagogia, pós-graduada, 1 ano e 9 meses de docência)

Eu colocaria até existencial, se não existir o aluno não existe o professor, eu acho que seria o aluno, o professor e o conhecimento, uma tríade. (Sara, Letras Inglês e Pedagogia, pós-graduada, 11 anos de docência)

Como expõe as professoras Alice e Sara há uma relação condicional entre ser professor e sua relação com o aluno, pois nesse movimento de ser docente um constitui o outro. Ao expressar que “sem os alunos eu não sou professora”, a professora Alice está afirmando que a docência se materializa e se concretiza por meio da relação com o aluno. Ao dizer que “quando estou em sala de aula me sinto importante” demonstra que o professor é um ser social completo, carregado de afetos e cognição. Isso leva-nos a afirmar que em sala de aula o professor afeta e

ativa sentidos e significados em seus estudantes e dialeticamente é afetado, modificado e constituído como um ser social docente por meio de sua relação com os alunos. Lembramos que professor e aluno, segundo Ferraz (2014), também “se constituem na coletividade, ou seja, nas relações que a pessoa mantém com o outro, à medida que participam dos seus grupos e convivem com outras pessoas do seu entorno” (p.109). Dessa forma, a unidade entre o ser docente e a relação professor-aluno não ocorre fora da concretude social, cultural e histórica, mas marcada por todas as determinações que incidem sobre alunos e professores como sujeitos sociais. A professora Sara acrescenta, que “*se não existir o aluno não existe o professor*”, destacando a tríade professor-aluno-conhecimento. A unidade do ser docente e a relação professor-aluno também está voltada a sua condição recíproca de transformação dos sujeitos envolvidos como relata a professora Katia no trecho a seguir.

...eles também estão me servindo e me transformando a cada dia, porque é uma troca, a relação humana é de troca, né, não é simplesmente eu abrir aqui e dar a minha aula, e sempre visual, eles gostam sempre de entender, é via de mão dupla, agora isso vai muito da cabeça da pessoa, né. (...) faz todo o sentido, porque se não fosse essa boa relação eu não estaria na profissão, aí a gente começa, uma coisa que eu sei que essa relação me faz um ser humano melhor como pessoa e como profissional. (Katia, Pedagogia, pós-graduada, 9 anos de docência)

Segundo a perspectiva vigotskiana, é na internalização e mediação, que os sujeitos se transformam a partir da realidade social. Segundo Ferraz (2014), esse processo dialético possibilita aos sujeitos “a transformação do contexto social através da comunicação e expressão e, conseqüentemente, sua própria transformação conduzindo a significações que os levam a constituir-se como sujeito” (p. 110). Nesse sentido, a relação professor-aluno como evidenciado pela professora Katia, pode significar uma relação de transformação, onde o professor é constituído a partir da internalização dos afetos e dos sentidos atribuídos pelo contato interrelacional. Para a professora são os sentidos da boa relação professor-aluno, que a mantém na profissão e a constitui como uma pessoa e uma profissional melhor. Diante disso, percebemos que os professores atribuem o sentido de permanência na carreira a partir da relação com os estudantes. Já o trecho de entrevista abaixo, traz a perspectiva da reciprocidade na relação professor-aluno.

Eu acho que ser professora, nem vou dizer que a gente que ensina que eu acho que aprendo muito mais com os alunos, sem dúvida eu aprendo com eles. Ser professora é essa reciprocidade entre o professor e o aluno mesmo, essa troca de experiências e de crescimento. (...) Eu acho que quanto mais a gente é comprometimento e tem essa parceria, os alunos percebem isso. E aí o desenvolvimento da sala é outro. Quando a gente não tem essa parceria, e não é só ser legal não (...) é uma relação de carinho, ah de carinho não, de parceria mesmo. É uma relação que a gente tem durante um ano, de muito aprendizado, ver a criança se desenvolvendo. Ah não sei

dizer... é de amor... de carinho, de parceria. **(Cintia, Pedagogia, pós-graduada, 4 anos docência)**

Na apreensão da professora Cintia, a relação professor-aluno é uma relação de reciprocidade, de parceria e de afetividade. A consideração em relação aos estudantes parece ser tão marcante para professora, que a mesma chega a dizer que aprende mais com os alunos do que ensina. A perspectiva histórico-cultural, entende o professor como aquele que ensina e ao mesmo tempo vivencia trocas humanas e culturais com os estudantes. Dessa maneira, é necessário compreender que o professor é o especialista ao ensinar os conteúdos clássicos, e o aluno é aquele que está nessa relação assimétrica a procura desses conhecimentos científicos, mas que nessa relação ocorrem outras aprendizagens, entre elas consideramos que os alunos ensinam o professor a se constituir como professor. Assim, quando a professora aponta que aprende, que troca experiências, entendemos que essas aprendizagens não se referem aos conteúdos clássicos e científicos, mas são aprendizagens referentes a materialização da docência. Ao ver a criança se desenvolver ou não, o professor passa por uma série de vivências, de questionamentos sobre o ser docente que o conduz às aprendizagens a respeito da docência. Portanto, ao ensinar o professor aprende a ser professor e ao aprender o aluno ensina o professor a ser professor. É nesse processo recíproco, que afirmamos a unidade entre o ser docente e a relação professor-aluno, pois a partir dessa relação o professor produz vivências que contribuem para sua constituição. Voltamos a dizer, que não dicotimizamos teoria e prática, mas tomamos como pressuposto a epistemologia da práxis, que compreende a unidade teoria e prática. Nessa perspectiva, segundo Curado Silva (2017), o professor não é formado apenas na formação inicial, mas constrói novos conhecimentos ao longo da carreira. É nesse processo dialético que o professor vai se constituindo. Na fala a seguir, a professora Elias retoma o sentido de reciprocidade na relação professor-aluno.

A minha necessidade de aconselhar, a necessidade de aconselhar, de participar, quando eles me pedem algum conselho, falam que... então eu sinto que é recíproco, né, é um sentimento que vem dos dois lados. **(Elias, Pedagogia, pós-graduada, 7 anos docência)**

A partir da fala da professora Elias, destacamos que a reciprocidade existente na relação professor-aluno não se refere a um estímulo-resposta, ou seja, não deve haver uma prescrição de ações determinadas que produzem resultados positivos. Mas o estabelecimento de uma práxis democrática, onde os estudantes tenham liberdade para se aproximar ou não do docente. É no sentido de uma práxis democrática, que Freire (1999) salienta que, “o clima de respeito que nasce de relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autentica o caráter formador do espaço

pedagógico” (p. 103). É nesse processo democrático, autônomo, mas intencional, que se estabelece uma relação professor-aluno favorável à constituição do ser docente e do ser aluno. As Diretrizes (2014), citam que “o diálogo é o cerne da relação na aprendizagem, em que as partes envolvidas fazem trocas e negociam os diferentes significados do objeto de conhecimento, o que dá relevância ao papel ativo e altamente reflexivo, emocional e criativo do aluno e do professor” (TACCA, 2006, p. 50). Portanto, nos referimos a uma relação professor-aluno recíproca, democrática e produtora de autonomia.

Apesar de a reciprocidade da relação professor-aluno não se referir a um efeito estímulo-resposta, a professora Beatriz apontou que “... *uma relação professor-aluno fria, desestimula, tanto o aluno quanto o professor ...*” (Beatriz, Magistério e História, pós-graduada, 24 anos docência). Essa colocação reforça nossa premissa de que, a partir da perspectiva vigotskiana, todas as ações humanas são afetivas, emocionadas, estando a afetividade presente na totalidade da atividade humana. Na concepção de Morales (1999), apesar de ser carregada de emoções a relação professor-aluno não pode ser reduzida a elas.

A relação professor-aluno na sala de aula é complexa e abarca vários aspectos; não se pode reduzi-la a uma fria relação didática nem a uma relação humana calorosa. Além disso, embora estejamos enfatizando a relação do professor com os alunos (o professor é o sujeito principal, aquele que de alguma maneira inicia a relação), os alunos também influem no professor que dá a deixa: a relação que o professor inicia influi nos alunos, os quais, por sua vez, influem no professor e reforçam determinado estilo de relação professor-aluno. (MORALES, 2001, ps. 49 e 50).

Em síntese, a profissionalidade docente é construída por meio de diferentes elementos, dentre eles a materialidade objetiva da realidade concreta de trabalho, o contexto dentro de uma sociedade capitalista e as vivências subjetivas constituídas pelo professor a partir da relação professor-aluno. Entendemos que no contato com o aluno, na relação que o professor estabelece entre aprendizagem do aluno e sua aprendizagem de ser professor, ele também se reconhece e se constitui como professor. Muitos se reconhecem como professor pelo fato de se ver diante de um aluno para ensinar algo, dessa maneira, a função docente envolve determinadamente a relação professor-aluno. Sendo assim, professor só é professor quanto ele está ensinando algo a alguém ou existe um sujeito para aprender.

No tempo, vivemos e somos nossas relações sociais, produzimo-nos em nossa história. Falas, desejos, movimentos, formas perdidas na memória. No tempo nos constituímos, relembramos, repetimo-nos e nos transformamos, captamos e resistimos, mediadas pelo outro, mediadas pelas práticas e significados de nossa cultura. No tempo, vivemos o sofrimento e a desestabilização, as perdas, a alegria e a desilusão. Nesse movimento contínuo, nesse jogo inquieto, está em constituição nosso “ser profissional” (FONTANA, 2000, p.200).

Essa relação professor-aluno é constante, formando um par dialético onde aluno e professor aprendem e onde muito do aluno está contido no professor e muito do professor está contido no aluno. Eles vão se constituindo, aluno aprende e professor aprende em um movimento real e contraditório. Não podemos pensar o trabalho docente sem o contato com o aluno e não podemos pensar a aprendizagem sem o trabalho docente, ambos se completam em uma relação dialética.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Sou feita de retalhos”

“Sou feita de retalhos. Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma. Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou.

Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior... Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade... Que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa.

E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da gente também. E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados... Haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma.

Portanto, obrigada a cada um de vocês, que fazem parte da minha vida e que me permitem engrandecer minha história com os retalhos deixados em mim. Que eu também possa deixar pedacinhos de mim pelos caminhos e que eles possam ser parte das suas histórias.

E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar, um dia, um imenso bordado de ‘nós’”.

Cris Pizziment

Este estudo buscou compreender os princípios e fundamentos da relação professor-aluno na e para a construção da profissionalidade docente de professores dos 4º e 5º anos do ensino fundamental na rede pública do Distrito Federal. Importante colocar que, partimos do entendimento da relação professor-aluno, conforme define Postic (1990), como sendo “o conjunto de relações sociais que se estabelecem entre o educador e aqueles que educa para atingir objetivos educativos” (p.12) e o conceito de profissionalidade docente de Cruz (2017), “como um conjunto de elementos elaborados e articulados pelo professor na relação entre objetividade e subjetividade que são compartilhadas entre pares com o intuito de buscar uma identidade para a profissão” (p.24). Além disso, partimos da premissa de Cruz (2017) que compreende a relação professor-aluno como eixo-estruturante da profissionalidade docente nos anos iniciais e como “como um fio condutor dos demais elementos” (p.187).

A partir desses pressupostos, procuramos desvelar o fenômeno educativo a partir das categorias do materialismo histórico-dialético totalidade, historicidade, contradição e mediação e elaborar uma síntese que possa explicar a realidade e contribuir para sua transformação e ressignificação. A fim, de esclarecer os princípios e fundamentos da relação professor-aluno e

a construção da profissionalidade docente, consideramos a dialética do real envolvendo o material, social, relacional, político, econômico, cultural e os aspectos subjetivos dos sujeitos.

No Estado do Conhecimento sobre a relação professor-aluno e a profissionalidade docente identificamos uma lacuna de trabalhos voltados aos anos iniciais que contemplem a relação professor-aluno como elemento estruturante da profissionalidade docente, nesse cenário nenhum trabalho contemplou a realidade dos 4º e 5º anos do ensino fundamental. Observamos em muitos trabalhos, a relação professor-aluno ser apresentada de forma genérica, sem interligação com a constituição da profissionalidade docente. Isso deu ainda mais sentido ao nosso estudo, pois de forma intencional procuramos superar a ausência de estudos que contemplam a relação professor-aluno e a profissionalidade docente nos 4º e 5º anos do EF.

Fizemos a explanação da perspectiva teórico-metodológica assumida- materialismo histórico-dialético, a contextualização do *locus* de pesquisa- duas escolas públicas do DF e os sujeitos da pesquisa (8 professoras e 1 professor do 4º e 5º ano), além disso, apresentamos a estruturação da análise dos dados. A análise das entrevistas realizadas com os nove professores dos 4º e 5º anos do ensino fundamental, ocorreu por meio da proposta dos Núcleos de Significação (AGUIAR E OZELLA, 2013) com a intenção de compreender além da aparência, por meio da investigação da realidade historicamente constituída. Nossa pesquisa ocorreu durante a pandemia mundial, causada pelo Coronavírus (COVID-19), havendo impacto significativo, pois o Governo do Distrito Federal publicou uma série de Decretos com medidas restritivas que preveem o isolamento social, fechando todas as escolas. Diante da necessária conduta, adotada pelo governo, buscamos realizar o processo de empiria por meios remotos/on-line reestruturando nossos instrumentos de pesquisa.

No decorrer de toda escrita, enfatizamos o trabalho como atividade vital e ontologicamente fundamental, onde o homem se faz homem. Assim, consideramos os múltiplos contextos (alienado, estranhado e ao mesmo tempo como princípio educativo) no qual o trabalho docente é envolvido. Defendemos uma formação revestida de criticidade, organização, aspectos teóricos, práticos, científicos, artísticos, filosóficos, pedagógicos. Isso significa uma formação sólida, que lhes permitam desenvolver o trabalho docente a partir da perspectiva da práxis e de um projeto social maior, dentro de um projeto de escola com a função de emancipação humana dos sujeitos e dele mesmo. Apreendemos, que pela natureza imaterial do trabalho docente não se pode separar aluno e professor. Sendo assim, o professor realiza um trabalho de interação, socialização, ensino e por ser desenvolvido em um espaço plural e diverso pode apresentar conflitos, tensões e momentos carregados de afetos. Esses momentos são subjetivados pelos docentes e podem ser vivências que constituem o ser social professor.

Ao longo da dissertação, fizemos uma discussão sobre a tríade profissão, profissionalização e profissionalidade docente, que nos deu base para compreender essas categorias como uma construção social, histórica e cultural. Dessa forma, analisar o trabalho docente na perspectiva crítico-dialética, como uma profissão nas multideterminações do capitalismo foi um esforço realizado no sentido de não legitimar o sistema liberal e ao mesmo tempo considerar os movimentos contraditórios que ocorrem no processo de trabalho. Em síntese, compreendemos a profissão “como uma função social que, para se afirmar como tal, define para si um conjunto de saberes com alto grau de especialização” (CRUZ, 2017, p. 31). A profissionalização como o processo pelo qual o trabalhador passa para aprender e elaborar os elementos que norteiam a profissão. E a profissionalidade é, em nossa compreensão, o constructo objetivo e subjetivo do ser docente, a partir das multideterminações sociais, históricas, políticas e principalmente das vivências na relação professor-aluno, com os pares e com as famílias. Na historicidade das profissões vimos que o conceito de profissionalidade passa a existir para dar conta da complexidade que envolve a profissão. Especialmente na docência, a profissionalidade é a categoria que reúne os sentidos objetivos e subjetivos de ser professor. Assim, compreendemos que estudar a profissionalidade docente é contemplar a essência da profissão docente é buscar desvelar o ser docente em sua totalidade. Nesse contexto, admiramos e deslindamos a constituição da profissionalidade docente a partir da relação professor-aluno, pois concordamos com Marli André e Alves (2013) ao se referir à docência como

[...] um trabalho de relação, de interação com o outro. Um trabalho em que a interatividade tanto pode torná-lo simples, agradável e efetivo, quanto pode marcá-lo pelo conflito, inoperância, sensação de esvaziamento, de impossibilidade de alcançar metas e objetivos. O caráter interativo e relacional que marca a profissão docente age sobre a constituição da profissionalidade, seja promovendo-a, seja diminuindo-a (p.11)”.

Ao considerar o caráter interativo e relacional da docência nos apoiamos na Pedagogia Histórico-crítica e na Psicologia Histórico-Cultural, para defender que o processo pedagógico de ensino e aprendizagem e a constituição docente ocorre por meio da interação do sujeito historicamente constituído no ambiente sociocultural onde vive. Portanto, a interação professor-aluno parte da experiência de vida de ambos. Diante dessas perspectivas teóricas, apresentaremos os resultados alcançados no que tange a compreensão da relação professor-aluno e a construção da profissionalidade docente. A substancialidade da pesquisa se deu a partir dos 93 pré-indicadores, 11 indicadores e 5 núcleos de significação, apreendidos das falas dos professores entrevistados. O constructo dos princípios e fundamentos da relação professor-

aluno na e para a construção da profissionalidade docente de professores dos 4º e 5º anos do ensino fundamental na rede pública do Distrito Federal se dá a partir da articulação dos núcleos de significação i) condições do trabalho docente e formação; ii) aspectos da relação professor-aluno e a organização do trabalho pedagógico; iii) multidimensionalidade da relação professor-aluno; iv) a família e a definição social da função docente e v) a unidade entre o ser docente e a relação professor-aluno. Apresentaremos nessa ordem, no entanto, não existe linearidade ou superioridade entre eles, mas são resultados de uma ação interpretativa considerando as mediações, contradições e a totalidade histórica do objeto.

Compreendemos que a constituição da profissionalidade docente é mediatizada pelas múltiplas determinações do contexto histórico-cultural-econômico produzindo no professor o modo de ser e estar na profissão docente. Dessa forma, as *condições de trabalho docente e formação* incidem na construção da profissionalidade docente, como um núcleo de significação articulado a partir de três eixos de análise: as condições de trabalho relacionados ao regime de contratação do professor; as condições de trabalho relacionados à função docente e à formação continuada.

Observamos durante a pesquisa que os professores mantêm marcas históricas ao descrever a docência, coexistindo sentidos docentes hora carregados pelos aspectos de sacerdócio, hora marcados pela percepção do trabalho profissional, “expressando uma ambiguidade conceitual” (FERNANDES SILVA E BENTO 2020, p. 15).

Ao analisar e interpretar os dados da pesquisa identificamos que as condições de trabalho, especialmente, as contradições existentes no modo de trabalho efetivo e temporário têm impactado diretamente na relação professor-aluno e a construção da profissionalidade docente, ou seja, o regime de trabalho modifica as formas de ser e estar na profissão. Destacamos, pelo menos quatro contradições na condição de trabalho do professor temporário que refletem significativamente na profissionalidade docente e na relação professor-aluno: a) *Fragilização, precarização e flexibilização do contrato de trabalho*; b) *Esvaziamento do sentido de pertencimento*; c) *Antagonismo de foco* e d) *Desgaste emocional*. Dessa maneira, concluímos que o regime de contrato temporário tem colaborado para (des) constituição do ser social docente, uma vez que fragiliza a relação de trabalho, compromete o fortalecimento dos vínculos institucional e pessoal, promovendo a falta de pertencimento do professor, o duplo foco entre estudar novamente para concursos e o trabalho docente, além de gerar nos professores sentimentos de angústia. Já os professores efetivos apontaram segurança, estabilidade e tranquilidade ao destacar o modo de contratação ao qual estão submetidos,

mostrando que as condições de contratação interferem na constituição ou (des)constituição docente.

No entanto, mesmo vivenciando a profissão docente sob formas diferentes de regime de contratação, encontramos aspectos compartilhados nas condições de trabalho docente, seja efetivo ou temporário, que a nosso ver são fundantes para constituição da profissionalidade docente e para a relação professor-aluno, dos quais destacamos: sentidos de desvalorização social da profissão docente: reverberando nas questões salariais; exigência de um trabalho árduo e exaustivo; trabalho pouco colaborativo; excesso de atribuições; limitação de recursos materiais de trabalho (em contextos normais e na pandemia) e carga horária excedida, além dessas condições foi destacado também o contexto de trabalho que é inserido nas *Políticas Públicas de Inclusão* e na política de *Gestão Democrática*. Identificamos que as *Políticas Públicas de Inclusão* alteram o trabalho docente e traz marcas à profissionalidade, reconfigurando o trabalho, exigindo uma ação mais coletivas dos professores e equipe, além de requerer do professor especialização. Já o contexto de Gestão Democrática engendra desafios que perpassam as relações democráticas em toda escola.

Ainda no núcleo **condições do trabalho e formação** nos propomos a explicar os sentidos das professoras e do professor entrevistados, a partir do indicador *formação continuada: escassez de cursos?* Nesse sentido, apreendemos três elementos vinculados à formação continuada dos docentes: i) a formação continuada garante aos professores a reelaboração/resignificação da experiência contribuindo teoricamente com a atividade docente; ii) identificamos que a relação professor-aluno é um tema central ao trabalho docente, no entanto, os professores indicam que os cursos de formação continuada tem abordado a temática de forma secundária ou não específica e iii) Observamos que, diante das condições de trabalho, as professoras e o professor participante consideram questões do dia a dia pedagógico (como planejar, elaborar e corrigir avaliações) em detrimento da realização de cursos de formação continuada. Dessa forma, concluímos, que as condições de trabalho e a formação continuada engendram no professor uma forma singular e subjetiva de se constituir como docente, determinando e marcando o ser social professor.

O núcleo de significação **aspectos da relação professor-aluno e a construção da organização do trabalho pedagógico** foi estabelecido a partir de dois indicadores i) *organização do trabalho pedagógico fundamentado pela relação professor-aluno*; e ii) *a relação forma-conteúdo-destinatário nos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental*. Nesse núcleo identificamos que a *organização pedagógica é fundamentada pela relação professor-aluno* a partir do Projeto Pedagógico e do espaço-tempo da Coordenação Pedagógica, sendo estruturado

sob quatro dimensões: i) reorganização curricular: conteúdos, planejamento, objetivos; ii) redimensionamento da concepção epistemológica dos professores, os métodos, técnicas, recursos; iii) retroalimenta a busca por formação continuada e iv) reestrutura o processo avaliativo. Dessa forma, foi evidenciado que a relação professor-aluno é responsável por conduzir o professor a estruturar, organizar e reorganizar as várias dimensões do trabalho pedagógico. Por isso, torna-se mais um eixo de estruturação da profissionalidade, pois é nesse movimento de organização e reorganização do trabalho pedagógico fundamentado na relação com o aluno que o professor se faz professor.

Ainda nesse núcleo discorremos sobre a *relação forma-conteúdo-destinatário no 4º e 5º ano do ensino fundamental* e compreendemos que o trabalho pedagógico nos 4º e 5º anos do ensino fundamental apresentam-se para os professores com algumas especificidades, em relação a **forma**: contato maior com os estudantes; facilidade na linguagem com os pais; forma de trabalhar diferenciada, pois os alunos são mais independentes; conseguem contextualizar; fazer debates; expor pontos de vista e propor discussões amplas; em relação ao **conteúdo**: alunos já alfabetizados; abstração; conteúdo atrativo e desafiador; e requer do professor habilidades de gerenciamento de conflitos; em relação ao **destinatário**: alunos com contexto de fala próximo ao do professor; autônomos e independentes; carinhosos, gratos; críticos; dialógicos; momento de transição, mudanças fisiológicas. Todas essas características parecem ser determinantes para que os professores se mantivessem em turmas de 4º e 5º ano. Assim parece existir uma identidade, voltada a se reconhecer no trabalho com esse perfil de alunos, a partir da forma de trabalhar e dos conteúdos abordados nesses anos.

Ao longo do trabalho fomos percebendo que a relação professor-aluno se manifesta em diferentes dimensões devido a complexidade do trabalho docente, dessa forma chegamos ao núcleo de significação a **multidimensionalidade da relação professor-aluno**. Esse núcleo partiu de três indicadores: i) as interações constituintes da relação professor-aluno; ii) expectativas dos professores quanto ao exercício profissional; e iii) a importância da relação professor-aluno para a aprendizagem. Diante desses indicadores, apreendemos que a relação professor-aluno acontece em pelo menos três dimensões: humano-relacional; social e pedagógica. Consideramos as três dimensões como afetivas, pois na perspectiva vigotskiana todas as ações humanas são afetivas, emocionadas. Em síntese a **dimensão humano-relacional** é o processo essencialmente humano, que envolve professor e aluno na interação diária em sala de aula, a partir de aspectos interrelacionais como criar vínculos, vivências humanizadoras, percepção, diálogo e clima afetivo e também as vivências conflitivas que são complexas, dinâmicas, contraditórias, mas comuns às relações humanas. A **dimensão social** se traduz no

compromisso ético e político da docência, afirmado nas expectativas expressas pelos professores de transformar através da relação professor-aluno. Assim, a relação professor-aluno promove novos sentidos e significados nos professores, o que o conduz à produção de vivências. E a **dimensão pedagógica** é a representação da finalidade educativa, onde o professor toma seus objetivos pedagógicos, alimentado pela compreensão de que aprendizagem e afetividade são indissociáveis, que a relação professor-aluno é alicerce e promotora das aprendizagens, que a liberdade criada por professor e aluno facilitam a aprendizagem e que, especialmente nos 4º e 5º anos, é uma relação formativa.

A questão familiar também foi evidenciada, constituindo o núcleo de significação: **a família e a definição social da função docente**. Nossa análise foi feita tendo como referência os sentidos sintetizados em dois indicadores expressos na pesquisa: i) *a perspectiva familiar imbricada na relação professor-aluno*; e ii) *o professor como articulador da relação escola-família*. No movimento de entrevistas ficou evidenciado a perspectiva familiar imbricada na relação professor-aluno, pois os professores compreendem que sozinhos não darão conta da tarefa de ensinar nos dias atuais, no entanto, em alguns momentos falta a visão e concepção de que a educação das crianças e jovens precisa fazer parte de um projeto amplo de educação cooperativo, coparticipativo e coletivo. Nesse sentido, a relação professor-aluno pode ser a responsável por lançar luz a função da escola, da família, e do próprio professor colaborando para a definição social da função docente. Além disso, nessa relação o professor foi visto como articulador da relação escola-família em quatro sentidos: reconhecer junto com a família as dificuldades pedagógicas; articular com a família o cumprimento do dever legal de garantir às crianças a frequência escolar, portanto, acesso a socialização e a educação formal; reconhecer a diversidade familiar em seu contexto socioeconômico, cultural e histórico; e no trabalho de parceria e complementariedade na efetivação da educação integral das crianças (cognição e afeto). Assim, depreendemos que nessa dialética, o estreitamento e o fortalecimento dos vínculos entre o professor, escola, família e aluno ampliariam a compreensão da amplitude da função social docente. Por outro lado, se a articulação docente com a escola, com a família e com o aluno for limitada e fragmentada haverá uma redução da compreensão da amplitude da função social docente.

No movimento de amadurecimento teórico-analítico identificamos também que há uma unidade dialética entre o professor e o aluno, engendrado de forma discursiva no núcleo de significação denominado **a unidade entre o ser docente e a relação professor-aluno**. Para chegarmos a essa premissa, consideramos além de todo percurso, dois indicadores i) *concepções a respeito da profissão docente* e ii) *movimento dialético da relação professor-*

aluno. A partir do indicador concepções a respeito da profissão docente identificamos elementos de que a constituição do ser docente é multideterminado e marcado pela categoria universalidade, que abarca a complexidade da profissão em sua totalidade envolvendo sempre como sujeito central o professor e o aluno. Já no indicador movimento dialético da relação professor-aluno destacamos o caráter singular de constituição do ser docente, especialmente, por meio da relação professor-aluno. Entendemos que na relação dialética de trabalho o professor produz a si mesmo como um ser social e como ser docente. Em síntese, identificamos que professor e aluno estabelecem uma relação de unidade, onde um participa da constituição do outro. O professor materializa a humanização do aluno e o aluno materializa o ser docente. Para que ocorra a materialização da humanização do aluno (por meio dos conteúdos sistematicamente organizados) é necessário o processo teleológico do professor- trabalho docente e para materialização do ser docente é necessário a concretude da relação estabelecida entre o professor e o aluno.

Assim, entendemos que é na articulação entre as condições de trabalho e formação, a organização do trabalho pedagógico fundamentado pela relação professor-aluno, assumindo uma forma-conteúdo-destinatário, alicerçados na multidimensionalidade da relação professor-aluno e na unidade entre o ser docente a relação professor-aluno que a profissionalidade dos professores dos 4º e 5º anos é constituída e fundamentada. Salientamos que esse processo de constituição é ontológico, determinado por questões sociais, culturais, históricas e subjetivas onde na interação com o meio e com o outro o professor se constrói como um ser social docente. Portanto, a relação professor-aluno é vista como o princípio fundamental para materialização e constituição do ser docente.

Inspirada pelo célebre pensador Albert Einstein, que nos diz “o importante é não deixar de fazer perguntas” propomos algumas questões reflexivas: Qual tem sido o significado da relação professor-aluno para o trabalho docente? Por que escolhemos e por que permanecemos na profissão? Temos pensado e discutido a educação básica como um todo, ou separada, fragmentada (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio)? Compreendemos que o aluno é um sujeito integral, em sua cognição e afeto, ou nos importamos apenas com a dimensão epistemológica? As escolas tem discutido os sentidos de ser docente? Qual a perspectiva teórica temos assumido no estabelecimento da relação professor-aluno? As famílias reconhecem sua importância para o trabalho docente? Quais ações tem sido realizadas para valorizar os conhecimentos e a cultura familiar? Os professores reconhecem a importância do Projeto Pedagógico da escola e de fato tem construído esse documento de forma coletiva? Que tipo de formação continuada temos nos interessado, as que nos fornecem elementos práticos

imediatos, as que nos oferecem elementos teóricos ou as na perspectiva da práxis em que há unidade entre teoria e prática? Existem cursos que unem teoria e prática? O Estado tem abraçado a responsabilidade pela formação dos professores, ofertando cursos que atendam as demandas da categoria? Qual lugar da formação continuada e da relação professor-aluno no espaço-tempo da coordenação pedagógica? A relação professor-aluno é discutida como um tema central a profissionalidade docente ou tem sido vista apenas como geradora de tensões e conflitos? Os educadores do DF têm discutido a política de Ciclos como uma oportunidade de permanência e processo formativo voltado ao desenvolvimento integral e à emancipação dos estudantes? Todos os professores reconhecem a unidade do ser docente e a relação professor-aluno? Os professores têm percebido que seu trabalho é fundamentalmente coletivo e interdependente? Há parâmetros claros que estabelecem a autonomia docente e a participação efetiva dos familiares, alunos e gestores?

Em síntese, entendemos que a constituição da profissionalidade docente de professores dos 4º e 5º anos do ensino fundamental a partir da relação professor-aluno se fundamenta em uma diversidade de temáticas que envolvem a compreensão e ampliação dos significados e sentidos atribuídos à relação professor-aluno, a discussão e reflexão do trabalho docente como um todo, envolvendo os diversos níveis da educação básica, o aluno como sujeito integral (cognição e afeto), o professor como sujeito indispensável no processo de ensino e aprendizagem, a clareza da função social da escola, da família e do professor para que haja o fortalecimento da docência como um trabalho coletivo e colaborativo, mas ao mesmo tempo a definição de parâmetros que definam a autonomia docente.

Por isso, elencamos algumas proposituras que parecem ser um desafio para uma relação professor-aluno crítica e emancipadora e para o fortalecimento da profissionalidade docente. Primeiro, defendemos uma formação sólida onde a teoria e a prática não sejam dicotomizadas, mas encaradas como unidade dialética. Gostaríamos de sustentar a importância da Didática, do estágio supervisionado, das disciplinas teórico-filosóficas e sociológicas nos cursos de formação inicial e continuada, inserindo como temática indispensável o estudo sobre a relação professor-aluno na perspectiva crítica. Entendemos que, a inserção de uma política sólida de formação faz parte da valorização da carreira docente, alinhada a ações efetivas que conduzam a melhoria das condições de trabalho dos professores.

No processo de Gestão democrática, incentivamos o professor a exercer sua participação efetiva na construção do Projeto Pedagógico, se comportando como um sujeito ativo e transformador da realidade. Além disso, percebemos que há um longo caminho a ser percorrido para articular a família e a escola e que esse caminho só será alcançado com atitudes concretas,

embasadas teoricamente e a partir da sensibilidade de reconhecer e valorizar os saberes e conhecimentos das famílias.

Esperamos que esse trabalho seja um incentivo para que outros pesquisadores se interessem em aprofundar e a buscar novas perspectivas sobre o tema. Temos expectativas de que essa pesquisa seja uma fonte de estudos aos colegas da Secretaria de Educação do DF e de outros estados, pois para nós esse tema é caro e necessário ao trabalho de professores e professoras de todo país.

7. REFERÊNCIAS

- ABRAHIM, D. S. **A relação professor-aluno: uma história de amizade.** 2009. Dissertação - UNESP.
- ACIOLI, C.; SANTOS, M.C.X.; LEMOS, G. T. **Profissionalização docente: autonomia, profissionalismo e profissionalidade.** 2018. Trabalho apresentado no Endipe
- AGUIAR, Wanda Maria J.; OZELLA, Sergio. **Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação.** *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.
- _____. **Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos.** *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-245, jun. 2006.
- ALMEIDA, L. A.A. LEMOS, G.T. **Prática curricular como um dos elementos constituintes da profissionalidade docente.** 2016. Trabalho apresentado no Endipe
- ALVES LAMAS, Karen Cristina; Rezende Freitas, Eduarda; Gonçalves Barbosa, Altemir José. **Bullying e Relação Professor-Aluno: Percepções de Estudantes do Ensino Fundamental.** 2013. *Psico*, Vol.44(2).
- ANTUNES, A. L. **A profissionalidade docente e os sistemas de ensino.** 2016. Trabalho apresentado no Endipe.
- ANTUNES, R. **O caráter polissêmico e multifacetado do mundo do trabalho.** Trabalho, Educação e Saúde, 1(2): 229-237, 2003.
- ARANTES, M. M.A.O **(des)conhecimento sobre a influência das emoções na relação professor-aluno.** 2014. Dissertação- UFPE.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre.** 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. 251 p.
- AZEVEDO, J. M. Lins de. **Plano Nacional de Educação e planejamento: A questão da qualidade da educação básica.** *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 8, n. 15, p. 265-280, jul./dez. 2014.
- BARBOSA, Altemir José Gonçalves; Campos, Renata Araújo; Valentim, Tássia Azevedo. **A diversidade em sala de aula e a relação professor-aluno.** 2011. *Estudos de Psicologia*, Vol.28(4), pp.453-461
- BARBOSA, T. A. **A violência no contexto escolar: representações de alunos do ensino fundamental.** 2018. Dissertação UNESP
- BOLSON, J. B. **Autonomia e poder docente: estão sendo agregadas práticas de desempoderamento docente no cotidiano escolar?** 2012. Trabalho apresentado no Endipe.

BONELLI, Maria da Glória. **As Ciências Sociais no Sistema Profissional Brasileiro**. Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais (BIB), Rio de Janeiro, n. 36, sem. 2, p. 31-61, 1993. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuariop/Downloads/bib36_2%20(2).pdf>.

BOTO, Carlota. **A dimensão iluminista da reforma pombalina dos estudos: das primeiras letras à universidade**. In Revista Brasileira de Educação, vol. 15, n. 44, 2010. p. 282-299.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, Brasília, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 04 de maio de 2012.

BRASIL. Governo do Distrito Federal. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Regimento interno**: Decreto nº 38.631, de 20 de novembro de 2017 / Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. - Brasília : Secretaria de Estado de Educação, 2018. 128 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. (2005). **Pesquisa nacional qualidade da educação: a escola pública na opinião dos pais**: resumo técnico executivo. Brasília: Ministério da Educação.

BRZEZINSKI, Iria (Org.). **Profissão Professor**: identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano Editora, 2002.

CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Rumo a uma nova Didática**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. 200p.

CANTARELLI, J. M. **A linguagem como forma de violência na relação professor-aluno em sala de aula**. 2012. Dissertação- UFSM.

CARDIERI, E. O diálogo nas relações escolares e na atuação docente: uma dimensão negligenciada na prática educativa? 2015. Trabalho apresentado no GT 04 da ANPED.

CASTRO, F. M.F. M. **A interação professor-aluno e os saberes da experiência: implicações e perspectivas para a formação contínua docente**. 2013. Dissertação- UFC.

CARR-SAUNDERS, A. M.; WILSON, P. A. **Professions**. In: SELIGMAN, E. Encyclopedia of the social Sciences. New York: MacMillan, vol.11, 1937, p. 476-480.

CASTILHO DOS SANTOS, Maria Suely. **A influência da afetividade na relação professor professor-aluno e suas implicações na aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. 2019. Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad, Vol.5(1), pp.68-85

CHAPOULIE, Jean-Michel. Sur l'analyse sociologique des groupes professionnels. **Revue française de sociologie** 14(1) 1973. p. 86-114. Disponível em <http://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1973_num_14_1_2179>.

CIAVATTA, M. Trabalho-Educação: uma unidade epistemológica, histórica e educacional. In: **Trabalho necessário**. V. 17, n.32, jan-abr, 2019.

COELHO E DINIZ PEREIRA. **Profissionalização, profissionalismo e profissionalidade: conceitos em disputa e as possibilidades de se repensar o sentido do magistério.** Endipe 2016, p. 47- 71.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Marisa C. Vorraber. **Trabalho docente e profissionalismo.** Porto Alegre: Sulina, 1995. 280p.

CRUZ, S. P. S. **A construção da profissionalidade polivalente na docência nos anos iniciais do ensino fundamental: sentidos atribuídos às práticas por professoras da Rede Municipal de Ensino do Recife.** Tese de doutorado, 2012.

CRUZ, S.P.S. A polivalência no contexto da docência nos anos iniciais da escolarização básica: refletindo sobre experiências de pesquisas. Revista Brasileira de Educação v. 17 n. 50 maio-ago. 2012.

CRUZ, S. P. S. **Professor polivalente profissionalidade docente em análise.** 1 ed. Curitiba: Appris, 2017.

CRUZ, S.P.S. MEDEIROS, D.M. **A jornada de trabalho no distrito federal como elemento condicionante para valorização do trabalho docente.** Educere, 2017.

CUNHA, Myrtes Dias da. **Constituição de professores no espaço-tempo da sala de aula.** 2000. 309p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253432>>. Acesso em: 20 abril 2021.

CURADO SILVA, K.A.P. C. **Epistemologia da Práxis na formação de professores: perspectiva crítico- emancipadora.** Campinas, SP : Mercado das Letras, 2018.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo.** 7. Ed. – SP : Cortez, 2000.

DIAS, J. V. GUSMÃO, M.A.P. **Mediações Pedagógicas e Relações Afetivas no Ensino/Aprendizagem da Leitura e da Escrita.** 2018. Trabalho apresentado no Endipe

DISTRITO FEDERAL. **Diretrizes pedagógicas para organização escolar do 2º ciclo para as aprendizagens: BIA e 2º Bloco Brasília-DF,** 2014.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento da Educação Básica – pressupostos teóricos.** Brasília, 2014.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento da Educação Básica.** 2ª Edição. Brasília, 2018.

DISTRITO FEDERAL. **Caderno Tira-Dúvidas sobre os Ciclos para as Aprendizagens Ensino Fundamental.** 2014.

DISTRITO FEDERAL. **Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.** Brasília, 2019.

DUARTE, Newton. **Educação, teoria do cotidiano e a escola de Vigostki**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

ECKERT, M. R.S.; OLIVEIRA, A.A.A. **As relações afetivas como dimensão interdependente das formações cognitivas em sala de aula: um olhar a partir de uma turma de 3º e 4º ano do Ensino Fundamental**. 2014. Eventos Pedagógicos. Vol.5(2), pp.251-260

ENGUITA, Mariano Fernandez. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**, n. 4, jan. 1991.

FACCI, M.G.D. **A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigostski**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 64-81, abril 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

FALSARELLA, A.M. **A relação professor-aluno: entre (in) disciplina e intervenções didáticas**. 2016. Trabalho apresentado no Endipe.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. [et al]. **Didática e Docência: aprendendo a profissão**. Fortaleza: Realce Editora e Indústria Ltda, 2008. 154p.

FERNANDES SILVA, E. **O planejamento no contexto escolar: pela qualificação do trabalho docente e discente**. In: VEIGA, I. P. A. (org.) **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papyrus, 2008.

FERNANDES SILVA, E. **A aula no contexto histórico**. In: VILLAS BOAS, B. M. F (org.) **Avaliação: Interações com o trabalho pedagógico**. Campinas: Papyrus, 2017.

FERNANDES SILVA, E.; BENTO, A. L. Concepções e discursos sobre a docência: tensões, embates e perspectivas. **Ensino em Re-Vista**, v. 27, n. 1, p. 15-39, 21 fev. 2020.

FERRAZ, R.C.S.N. **A constituição de professores na relação professor-aluno**. In: **Formação Docente: identidade, diversidade e saberes**. Editora CRV, 2014.

FERRI, T. H. J.B.; CAREGATTO, L. **A aderência de professoras e alunos à escola: uma questão de identidade na constituição da profissionalidade docente e do ofício de aluno**. 2012. Trabalho apresentado no Endipe

FERREIRA, A. M. **A indisciplina na relação professor-aluno: uma análise com base na teoria dos tipos psicológicos de Jung**. 2012. Dissertação- Universidade Tuiuti

FERREIRA, L.G.; FERRAZ, R.C.S.N. **Formação Docente: identidade, diversidade e saberes**. Editora CRV, 2014.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação. **Como nos tornamos professoras?: aspectos da constituição do sujeito como profissional da educação**. 1997. 212f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/252729>>. Acesso em: 20 abril 2021.

FORTES, Ronaldo Vielmi. **Trabalho e Gênese do Ser Social na “Ontologia” de György Lukács**. Florianópolis : Em Debate/UFSC, 2016. 292 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, L. C. de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, SP: Papirus, 1995

FREITAS, H. C. L. de. **PNE e formação de professores Contradições e desafios**. Revista *Retratos da Escola*, Brasília, v. 8, n. 15, p. 265-280, jul./dez. 2014.

FRIGOTTO; CIAVATTA, Maria. **Trabalho como princípio educativo**. In: SALETE, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, p. 748-759, 2012.

FUENTES, R.C.; FERREIRA, L.S. Trabalho Pedagógico: dimensões e possibilidades de práxis pedagógica. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 35, n. 3, p. 722-737, jul./set. 2017.

FÜRKOTTER, M. ; GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini Di ; MORELATTI, Maria Raquel Miotto ; LEONE, Naiara Mendonça ; LIMA, VANDA MOREIRA MACHADO ; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari . **O que a formação contínua deve contemplar? : o que dizem os professores**. Educação e Realidade Edição eletrônica, v. 39, p. 849-869, 2014.

GAMBOA, Silvio Sanchez. **A historicidade do objeto na investigação educativa**. Capítulo VIII. GAMBOA, Silvio Sanchez. PESQUISA EM EDUCAÇÃO: Métodos e Epistemologias. Campinas 2006.

GASPARIN, J. L.; PETENUCC. M. C. **Pedagogia histórico crítica: da teoria à prática no contexto escolar**. Acesso em 29 de out. de 2019. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf>

GIROUX. **A escola crítica e a política cultural**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987. 103p. (Tradução de Dagmar M. L. Zibas).

GONÇALVES, Maria da Graça Marchinha; BOCK, Ana Mercês Bahia. **A dimensão subjetiva dos fenômenos sociais**. In: BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchinha (Orgs.). *A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica*. São Paulo: Cotez, 2009. p. 116-157.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárceres**, v2. Org. e trad. de Carlos N. Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GREGO, Sonia Maria Duarte. **A avaliação formativa: ressignificando concepções e processos** - volume 3 - D29 - Unesp/UNIVESP - 1a edição 2013.

HAGEMEYER. R.C. de C. **Dilemas e desafios da função docente na sociedade atual: os sentidos da mudança**. Educar, Curitiba, n. 24, p. 67-85, 2004. Editora UFPR.

HERNÁNDEZ, A. M. S. (1995). *A relação escola e família na opinião de seus agentes*. Dissertação de mestrado não-publicada, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

HOYLE, Eric. Professionalization and desprofessionalization in education. In: HOYLE, Eric; MAGERRY, Jacquetta (Orgs.). *World yearbook of education 1980: professional development of teachers*. London: Kogan Page, 1980, p. 42-54.

IMBERNÓN. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009a. 118p. (Tradução de Sandra Trambucco Valenzuela).

_____. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009b. 119 p. (Coleção Questões da Nossa Época; v.77).

JESUS, C.R.C; RISTUM, M; NERY, M B. M. **O Afeto na Relação Professor-aluno: uma revisão da literatura brasileira**. 2018. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, Vol.16(42)

JUSTO, J. S. Escola como epicentro da crise social. In : LA TAILLE, Y. *Indisciplina/disciplina: ética, moral e ação do professor*. Porto Alegre: Mediação, 2010.

KOSÍK, K. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

KUENZER, Acácia Z., MACHADO, Lucília R. de Souza. **A pedagogia tecnicista** In: MELO, G. (org.). *Escola Nova; tecnicismo na educação compensatória*. São Paulo: Loyola, 1986.

_____, A. **As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrando**. *Revista Educação e Sociedade*, ano XX, nº 68, Campinas, 1999.

_____, A. Z. e CALDAS, A. Trabalho docente: comprometer e desistir. In: *A intensificação do trabalho docente*. Fenando Fidalgo, Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira, Nara Luciene Rocha Fidalgo. Papirus Editora. 2016.

_____, A. Z. **A precarização do trabalho docente: o ajuste normativo encerrando o ciclo**. In MAGALHÃES, J, et al. **Trabalho docente sob fogo cruzado** [recurso eletrônico]. 1. ed. - Rio de Janeiro : UERJ, LPP, 2021. 1 recurso online (504 p; v.2) : PDF

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica 1 Marina de Andrade Marconi, Eva**. Maria Lakatos. - 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

LIBÂNEO. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. 263 p.

_____, J. C. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres**. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LE BIANIC, Thomas. **Les “ingénieurs des âmes”. Savoirs académiques, professionnalisation et pratiques des psychologues du travail de l’entre deux guerres à nos jours**. Sociologie. Université de la Méditerranée – Aix-Marseille II, 2005. Laboratoire d’Economie et de Sociologie du Travail. Tese de doutorado. Disponível em: <<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00096116/document>>.

LEITE, Y. U. F.; LIMA, Vanda Moreira Machado. **Perfil dos Professores Municipais do Ensino Fundamental de Presidente Prudente (Ciclo I)**. Nuances (UNESP Presidente Prudente), Presidente Prudente, v. 06, p. 63-74, 2000.

LEITE, Y. U. F.; LIMA, V. M. M. **Cursos de Pedagogia no Brasil: o que dizem os dados do Inep/MEC?** Ensino em Re-vista, Uberlândia, v. 17, n. 1, p. 69-93, jan./jun. 2010.

LOOS-SANT'ANA, Helga; BARBOSA, Priscila Mossato Rodrigues. **Dando voz às crianças: percepções acerca do papel da dimensão afetiva na atividade pedagógica**. 2017. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Vol.98(249), pp.446-466.

LOUREIRO, C. **A docência como profissão**. Portugal: Edições ASA, 2001.

LUNA, G.P.B. **Relação professor-aluno: mediações do ensino-aprendizagem nos anos finais do ensino fundamental de uma escola pública do DF**, 2020. Dissertação UnB.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo : Cortez, 1994- Coleção Magistério 2º grau série Formação do Professor.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUKÁCS, Georg. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. **Temas de Ciências Humanas**. São Paulo, nº 4, 1978.

MACHADO, L.V. et al. Teoria das emoções em Vigotski, 2011, Scielo. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/cvL9hMXKctvZpzF3nLFdyYw/?lang=pt#> , acesso em 24/05/21.

MAIBY, G. W.; TRUGILLO, E. A. **A relação professor-aluno na construção do conhecimento**. 2011. Eventos Pedagógicos, Vol.2(1), pp.200-209

MAGALHÃES, J, et al. **Trabalho docente sob fogo cruzado** [recurso eletrônico]. 1. ed. - Rio de Janeiro : UERJ, LPP, 2021. 1 recurso online (504 p; v.2) : PDF

MARQUES; E.S.A.; CARVALHO, M.V.C. **Vivência e afetação na sala de aula: um diálogo entre Vigotski e Espinosa**. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 23, n. 41, p. 41-50, jan./jun. 2014.

MARQUES; E.S.A.; CARVALHO, M.V.C. **Vivência e prática educativa: a relação afeto-intelecto mediando modos de ser professor e aluno**. Obutchénie: R. de Didát. e Psic. Pedag.[Uberlândia, MG|v.3|n.2|p.1-25|maio/ago. 2019 ISSN: 2526-7647

MARQUES; E.S.A. **O Sócio-afetivo mediando a constituição de práticas educativas bem sucedidas na escola**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 201 – 2014b.

MATE, C.H. **A aula como acontecimento e o conceito de amizade na relação professor aluno**. 2014. Trabalho apresentado no Endipe.

MARLI ANDRÉ, E. D. A; ALVES, C. S. **A constituição da profissionalidade docente: os efeitos do campo de tensão do contexto escolar sobre os professores.** 2013. Trabalho apresentado no GT 08 da ANPed.

MARTINELLI, Selma de Cássia; Schiavoni, Andreza. **Percepção do aluno sobre sua interação com o professor e status sociométrico.** 2009. Estudos de Psicologia, Vol.26(3), pp.327-336.

MARTINS, L. M., NICOLA, T. GALVÃO, A. C. **Fundamentos da didática histórico-crítica-** Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

MARX, Karl. **Trabalho assalariado e capital e salário, preço e lucro.** São Paulo: Expressão Popular, 2006.

_____. **O Capital:** crítica da economia política. Livro 1. v.1. 15^a. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1987. (Tradução de Reginaldo Sant'Anna).

MAY, Tim. **Pesquisa social:** questões, métodos e processo. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. 288p. (Tradução de Carlos Alberto Silveira Netto Soares).

MEDEIROS, D.M. **Coordenação Pedagógica: elementos instituintes e instituídos na construção da profissionalidade docente no DF.** Dissertação de Mestrado, Unb, 2017.

MONTEIRO, A. R. **Qualidade, profissionalidade e deontologia na educação.** Portugal: Porto Editora, 2008.

MORAIS, Regis de. **Entre a sala de aula e o picadeiro de aula.** In:(Org.). **Sala de aula: que espaço é esse?** 3^a ed. Campinas- SP, 1988.

MURY, R. C.X. **Profissionalização docente: da aderência à vocação.** 2011. Trabalho apresentado no GT 08 da ANPed.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Martha Kohl de. **Vygotsky: aprendizagem e desenvolvimento: um processo sócio histórico.** São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, C.B.E.; Marinho-Araújo, C.M. **A relação família-escola: intersecções e desafios.** Estudos de Psicologia. Campinas, 27(1), p. 99-108, 2010.

OLIVEIRA, D et al. **Condições de trabalho dos professores e satisfação profissional: uma análise em sete estados do Brasil.** Revista Cenas Educacionais, Caetité – Bahia - Brasil, v. 3, n. e9503, p. 1-19, 2020.

OYAMA, D. S. **A angústia do professor diante do aluno: um estudo com professoras das primeiras series do Ensino Fundamental.** 2009. Dissertação- UNICAMP.

PARSONS, T. Professions. In: SHILLS, D. **International Encyclopedia of the Social Sciences.** New York: MacMillan, vol. 11/12, 1972, p. 536-546.

PETRUCCI, G. B; et al **Adaptação cultural e evidências de validade da Escala de Relacionamento Professor-Aluno**. 2014. Avaliação Psicológica, Vol.13(1), pp.133-142

PIMENTA. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

Polonia, A. C. (2005). **As relações escola-família: o que diretores, professores, pais e alunos pensam?** Tese de doutorado não-publicada, Universidade de Brasília.

POSTIC, Marcel. **A relação pedagógica**. 2 ed. Coimbra, Portugal: Editora Coimbra Ltda., 1990 (Coleção psicopedagogia).

RIBEIRO, D.F. ANDRADE, A dos Santos, **A assimetria na relação entre família e escola pública**. Paidéia, 2006, 16(35), 385-394.

RIBEIRO, Marinalva Lopes. **A afetividade na relação educativa**. 2010. Estudos de Psicologia, Vol.27(3), pp.403-412.

RODRIGUES, S.S.M. **A intersubjetividade na relação professor-aluno: questões para o trabalho pedagógico**. 2014. Dissertação- UNB.

ROLDÃO. **Profissionalidade docente em análise - especificidades dos ensinos superior e não superior**. Nuances: estudos sobre educação. São Paulo, Ano XI, v. 12, n.13, jan/dez, 2005.

SANTOS, Q. D.O. **A constituição do ser social professor –significados e sentidos de professores dos anos iniciais da rede pública do Distrito Federal**, 2020. Dissertação-UnB.

SARAIVA, L.A; WAGNER. A. **A Relação Família-Escola sob a ótica de Professores e Pais de crianças que frequentam o Ensino Fundamental**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.21, n. 81, p. 739-772, out./dez. 2013.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 43ª ed. Campinas, São Paulo, Autores Associados, 2018.

_____, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

_____, D. **Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr. 2007b.

_____, D. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. In: Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 9ª ed. Campinas, São Paulo, Autores Associados, 2005.

SAVIANI, D. GALVÃO, A.C. **Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto**. In COVID-19: Trabalho e saúde docente, ANDES- SN, janeiro- 2021.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Consciência e ação sobre a prática como libertação**

profissional dos professores, in NÓVOA, Antonio (org.). **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, 1991.

_____. **A educação obrigatória: seu sentido educativo e social**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2001. 128p.

_____. **Poderes Instáveis em Educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTOS, E.B.; MÜLLER, J.L. **Relação professor-aluno e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem**. 2014. Eventos Pedagógicos, Vol.5(2), pp.103-112

SILVA REIS, G. R. F.; CAMPOS, M.S.N. **Ser Professor: Embates Da Profissão Docente**. 2017. Trabalho apresentado no GT 13 da ANPed.

SIMIONATTO, Ivete. **Classes subalternas, lutas de classe e hegemonia: uma abordagem gramsciana**. *Rev. katálysis*, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 41-49, June 2009.

SOUSA JUNIOR, Justino de. **Marx e a crítica da educação: da expansão liberal-democrática à crise regressivo-destrutiva do capital**. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2010. 240p.

TANCREDI, R. M. S. P., & Reali, A. M. M. R. (2001). **Visões de professores sobre seus alunos: um estudo na área da educação infantil**. Trabalho apresentado na 24ª Reunião Anual da ANPEd. (pp.1-16). Caxambu.

TATIT, D.R. **Aluno \"difícil\": por quê? Para quem?: um olhar para a educação escolar contemporânea a partir da relação professor-aluno**. 2013. Dissertação USP

TERRA, M.T.R. **Processo de formação dos professores das séries iniciais do ensino fundamental: ouvindo professoras das quartas séries**. 2010. Dissertação UNISINOS.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: uma pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VÁZQUEZ, A.S. **Filosofia da Práxis**. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

VEIGA, Ilma P. A. A. **Organização didática da aula: um projeto colaborativo de ação imediata**. In: VEIGA, Ilma P. A. (org.) **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papyrus, 2008.

_____, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2009. 95.p (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____, Ilma Passos Alencastro; D'ÁVILA, Cristina Maria (Orgs.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas, SP: Papyrus, 2008. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VILLAS BOAS, B. M. F. (org.) **Avaliação: Interações com o trabalho pedagógico**. Campinas, SP : Papyrus, 2017.

VAZ, L. **A sala de aula como espaço relacional: o olhar do professor para as singularidades dos alunos.** 2017. Dissertação- UNB.

VIGOTSKI, L.S. A formação social da mente. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____, L. S. La crisis de los siete años. In. _____. **Obras escogidas.** Tomo IV. Madrid: Visor, 1996.

_____, L. S. **Théorie des émotions: étude historicopsychologique.** Paris: L'Harmattan, 1998.

_____. **Psicologia e pedagogia:** edição comentada. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. **Imaginação e Criatividade na Infância. Ensaio de Psicologia.** Dinalivro, Lev Semenovitch Vygotsky e João Pedro Fróis, 2012.

WAGNER, M.G, TRUGILLO, E.A, **A relação professor-aluno na construção do conhecimento.** Revista **Eventos Pedagógicos.** v. 2, n. 1 (2. ed. rev. e aum.), p. 200-209, jan./jul. 201.

XAVIER, Libânia Nacif. **A construção social e histórica da profissão docente uma síntese necessária.** *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2014, vol.19, n.59, pp.827-849. ISSN 1413-2478.

8. APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Universidade de Brasília - UnB

Faculdade de Educação – FE

Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE

Mestrado em Educação

Mestrando: Andressa Guedes Araújo - 19/0124598

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Shirleide Pereira da Silva Cruz

Eu, _____, declaro que fui informado/a, de forma clara e objetiva, acerca da pesquisa de mestrado que tem por objetivo “compreender como se configura a relação professor-aluno na construção da profissionalidade docente nos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental”.

Afirmo que tenho pleno conhecimento de que serão realizados os seguintes procedimentos: observação da relação professor-aluno da aula, com registros em notas de campo; questionário para caracterização dos participantes; e análise de diversos documentos. Estou ciente de que minha participação no estudo não é obrigatória, podendo desistir a qualquer momento caso me sinta constrangido(a), antes ou durante a realização do trabalho. Declaro estar ciente de que o pesquisador tratará das informações em caráter confidencial e que todas as respostas que comprometem a minha privacidade serão mantidas em sigilo. Estou ciente ainda que, receberei informações atualizadas durante o estudo, mesmo que interfiram na decisão de continuar participando.

Declaro ainda que, estou esclarecido/a que as informações poderão ser obtidas com a mestranda Andressa Guedes Araújo e que o resultado da pesquisa somente será divulgado com objetivo científico-acadêmico, mantendo-se em segredo minha identidade e da instituição de ensino. Por fim, afirmo estar ciente de que minha participação no estudo é voluntária, não havendo previsão de gastos ou remuneração. E por estar de pleno acordo com os termos ajustados e mencionados neste documento, assinamos o presente instrumento em duas vias de igual teor e forma, para um só efeito.

Brasília-DF, _____ de 2020.

Interlocutor(a) da pesquisa

Andressa Guedes Araújo
Responsável pela pesquisa

APÊNDICE B- QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES**Universidade de Brasília - UnB**

Faculdade de Educação – FE

Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE

Mestrado em Educação

Mestrando: Andressa Guedes Araújo - 19/0124598

Orientadora: Prof.^a Dr^a Shirleide Pereira da Silva Cruz

Caro (a) professor (a),

O objetivo dessas questões é caracterizar os docentes participantes dessa pesquisa de mestrado que visa “compreender como se configura a relação professor-aluno na construção da profissionalidade docente nos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental”. Conhecer o perfil dos professores participantes é um elemento fundante para esse estudo. Desde já agradecemos a sua participação.

I. IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____

Nome fictício: _____

Escola em que atua: _____

Idade: _____ Quantos anos de experiência como docente: _____

Gênero: () masculino () feminino () outro

E-mails: _____

Telefones: _____ / _____

Vínculo com a SEDF: () Efetivo () Contrato temporário

II. FORMAÇÃO ACADÊMICA

Qual sua formação inicial? _____

Presencial

À distância

Em que instituição se formou? _____

Qual ano da formatura? _____

Qual curso? _____

Possui especialização ou pós-graduação? Quais?

Série de atuação na data atual: () 4º ano () 5º ano

Quantos anos já atuou no 4º ou 5º ano? _____

Obrigada pela participação!

APÊNDICE C –ROTEIRO ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS**Universidade de Brasília - UnB**

Faculdade de Educação – FE

Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE

Mestrado em Educação

Mestrando: Andressa Guedes Araújo - 19/0124598

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Shirleide Pereira da Silva Cruz

Caro(a) professor(a): O objetivo dessa entrevista é colher elementos que auxiliem na questão central desse projeto de mestrado que é “compreender os princípios e fundamentos da relação professor-aluno na e para a construção da profissionalidade docente de professores (as) do 4º e 5º ano do ensino fundamental na rede pública do Distrito Federal”. Essa entrevista está estruturada em um roteiro pré-estabelecido, mas não impede que novas questões sejam levantadas em nosso momento de interação na presente entrevista.

I- Formação inicial

1ª - Como foi seu processo de formação inicial?

2ª - Era a profissão que desejava? Por quê?

II- Formação continuada

3ª - Você já vivenciou processo formativo sobre a relação professor-aluno? Em caso negativo, desejaria estudar mais essa temática? Por quê?

4ª – De que maneira a oferta de cursos pela EAPE contribui para o desenvolvimento do trabalho docente?

5ª – Você percebe alguma articulação entre a oferta e desenvolvimento de cursos pela EAPE e a sua interação com os estudantes?

III- Profissionalidade docente

6ª - Na sua concepção, o que é ser professor?

7ª - Quais os principais desafios na profissão docente?

8ª – Foi uma escolha sua atuar em turma de 4º ou 5º ano? Por quê?

9ª- Para você existem particularidades da relação professor-aluno nesse bloco de ensino?

10ª – Qual sentido da relação professor-aluno para sua constituição profissional?

11ª- Suas condições materiais de trabalho (carga horária, materiais, estrutura física etc.) influenciam sua relação com os estudantes? Como?

12ª - Quais aspectos mais relevantes te mantêm na profissão docente?

13^a- Cite 3 fatores que influenciam positivamente e até 3 fatores que influenciam negativamente sua atuação como professor.

IV- Interação professor-aluno

14^a- Defina em uma palavra sua relação professor com os estudantes? Explique

15^a - Como você percebe sua relação com os estudantes?

16^a Em que a relação professor-aluno modifica ou influencia sua prática pedagógica?

17^a - Com você percebe a afetividade na relação pedagógica?

18^a- Já vivenciou alguma situação no diz respeito a relação professor-aluno que marcou sua trajetória profissional ou pessoal?

19^a- A gestão escolar contribui ou influencia na sua relação com os alunos?

20^a- O projeto pedagógico contempla como você deve trabalhar a relação professor-aluno?

21^a- Quais aspectos externos e internos à escola que para você interferem na relação professor-aluno?

APÊNDICE D – ROTEIRO DOS PONTOS OBSERVADOS EM SALA DE AULA

Escola: _____

Professor: _____ Série: _____

Data da observação ____/____/____ Disciplina ministrada: _____

I. Relação professor-aluno

- O professor estabelece diálogo com os estudantes
- Há uma recepção antes do início da aula.
- Ao final da aula o professor se despede dos estudantes.
- O professor leva em consideração as necessidades dos alunos.
- O professor observa os conhecimentos prévios dos alunos
- Durante a aula há interação entre o professor e os alunos.
- Os conflitos em sala de aula são resolvidos pelo professor.
- Os conflitos são transferidos para outros profissionais da escola.
- O professor demonstra afeto para os alunos.
- O professor estimula o diálogo entre os estudantes.
- O professor permite que os alunos participem ativamente da aula.
- Há uma explicação clara sobre os objetivos da aula.

- O professor observa os alunos quietos.
- O professor promove a reflexão e o debate em sala de aula.
- As práticas avaliativas interferem na relação professor-aluno?
- Os métodos de ensino interferem na relação professor-aluno?

Profissionalidade docente

- Ao longo da aula o professor demonstra gostar do seu trabalho.
- O professor demonstra sentimento de desistência.
- O professor demonstra sentimento de resistência.
- O professor parece preparado para lidar com os conflitos.
- O professor utiliza seu planejamento durante a aula.
- Ocorre interferência de outros profissionais durante a aula.
- O professor realiza outras funções além de sua atividade pedagógica.
- Há interferência da família no trabalho do professor.

