

Afetividade, diálogo e burocracias: o que constitui o trabalho docente segundo professores da educação básica?



Lucilene Simone Felipe Oliveiraⁱ 

Universidade da Região de Joinville, Joinville, SC, Brasil

Miriane Zanetti Giordanⁱⁱ 

Universidade da Região de Joinville, Joinville, SC, Brasil

Aliciene Fusca Machado Cordeiroⁱⁱⁱ 

Universidade da Região de Joinville, Joinville, SC, Brasil

Resumo

Introdução. Esta pesquisa analisa elementos do trabalho docente considerados congruentes com sua função e aqueles que são cumpridos de forma burocrática ou rejeitados pelos professores na prática pedagógica. **Metodologia.** Relatórios (2020 e 2023) foram analisados apoiados em uma atividade sobre o que os professores gostam de fazer e fazem; gostam de fazer e não fazem; não gostam de fazer e fazem; e não gostam de fazer e não fazem. **Resultados.** Desenvolveu-se uma análise crítico-reflexiva utilizando elementos da análise de conteúdo e construíram-se três categorias: “Ações pedagógicas dialógicas: a importância da interação com os alunos”; “Afetividade: o olhar sensível para o outro”; “Burocracias: o que compõe o trabalho docente?”. **Discussão.** A intensificação do trabalho tem sido enfrentada pelos docentes, que resistem ao trabalho burocrático, mas permanecem cumprindo com o imperativo ético como constituinte do seu trabalho, apesar das amarras de um sistema que os considera “executores técnicos”.

Palavras-chave

trabalho docente; dialogicidade; afetividade; ética.

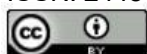
Affection, dialogue, and bureaucracy: what constitutes teaching work according to basic education teachers?

Abstract

Introduction. This study analyzes elements of teaching work considered congruent with its pedagogical function and those that are carried out bureaucratically or rejected by teachers in their pedagogical practice. **Methodology.** Reports produced between 2020 and 2023 were analyzed based on an activity examining what teachers like to do and do; like to do and do not do; do not like to do and do; and do not like to do and do not do. **Results.** A critical-reflexive analysis was developed, drawing on elements of content analysis, and three categories were constructed: “Dialogical pedagogical actions, highlighting the importance of interaction with students”; “Affectivity, understood as a sensitive regard for the other”; and “Bureaucracies, which problematize what constitutes teaching work?”. **Discussion.** The intensification of work has been a challenge for teachers, who resist bureaucratic tasks but remain committed to the ethical imperative inherent in their work, despite the constraints of a system that considers them “technical executors”.

Keywords

teaching work; dialogicity; affection; ethics.



Afectividad, diálogo y burocracias: ¿qué constituye el trabajo docente según los profesores de educación básica?

Resumen

Introducción. Esta investigación analiza elementos del trabajo docente considerados congruentes con su función y aquellos que se realizan de forma burocrática o son rechazados por los profesores en la práctica pedagógica. **Metodología.** Se analizaron informes (2020 y 2023), apoyados en una actividad que indagó sobre lo que a los profesores les gusta hacer y hacen; les gusta hacer y no hacen; no les gusta hacer y hacen; y no les gusta hacer y no hacen. **Resultados.** Se desarrolló un análisis crítico-reflexivo, utilizando elementos del análisis de contenido y se construyeron tres categorías: “Acciones pedagógicas dialógicas: la importancia de la interacción con los estudiantes”; “Afectividad: una mirada sensible hacia el otro”; y “Burocracias: qué compone el trabajo docente?”. **Discusión.** La intensificación del trabajo ha sido enfrentada por los docentes, quienes resisten al trabajo burocrático, pero continúan cumpliendo con el imperativo ético como elemento constitutivo de su labor, a pesar de los condicionamientos de un sistema que los considera “ejecutores técnicos”.

Palabras clave

trabajo docente; dialogicidade; afectividad; ética.

1 Introdução

Este artigo versa sobre o Percursos Formativos Docentes e Discentes na Rede de Educação Básica (Performa)¹, que surgiu em 2020 e, desde então, tem congregado os cursos superiores de Psicologia, Direito e Artes Visuais, além do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade da Região de Joinville (Univille), localizada no norte de Santa Catarina. O principal objetivo desse percurso formativo é

[...] implementar um espaço colaborativo, comunitário e interdisciplinar de ensino, pesquisa e extensão sobre percursos docentes e discentes na sua dimensão formativa no contexto da rede pública de educação, com ênfase em processos metodológicos participativos, dialógicos e integrativos (SPSI, 2024, n.p.).

O Projeto Performa tem como base o Materialismo Histórico e Dialético, que, de acordo com Frigotto (2020, p. 24), busca “[...] apreender a estrutura e a processualidade contraditória, as conexões ou mediações e a particularidade do objeto de pesquisa, os quais não são dados imediatamente ao pesquisador”. No percurso são privilegiados cinco eixos temáticos: (1) Biográfico; (2) Trabalho; (3) Conceitual; (4) Estético; e (5) Coletivo. O

¹ Esta pesquisa teve financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (Fapesc).

material produzido com os docentes participantes do projeto, tais como áudios das entrevistas, transcrições, relatórios, fotos e vídeos, está alocado em um acervo. Para este estudo, abrange-se o eixo 2 - Trabalho, com o intuito de analisar elementos do trabalho docente que são considerados – pelos docentes participantes – congruentes com sua função e aqueles que são cumpridos de forma burocrática ou rejeitados pelos professores em sua prática pedagógica. Para que o objetivo principal fosse alcançado, optou-se por uma pesquisa qualitativa, com base em Gatti (2021) e Gatti e André (2010), e os dados foram analisados à luz da Análise de Conteúdo de Bardin (2020) e Franco (2018).

Em pesquisa realizada por Assis, Neves e Aragão (2023), até 2006, os estudos disponíveis na Web of Science (WoS), sobre trabalho docente, eram reduzidos; apesar de desde 2018 ter ocorrido uma intensificação das pesquisas sobre essa temática, ainda há muito por investigar no Brasil. Dessa forma, compreende-se a discussão sobre o trabalho docente como indispensável “[...] para a comunidade científica, uma vez que é um assunto que não se limita a discussões pontuais, mas requer reflexões aprofundadas em uma pauta permanente de monitoramento dos contornos presentes na docência” (Assis; Neves; Aragão, 2023, p. 3).

Considerando a dialogicidade, a afetividade e a ética como fundamentos desta pesquisa, adota-se a compreensão de Freire e Shor (2021), que definem o diálogo enquanto uma prática que reflete o respeito à dignidade humana e uma crença no potencial de cada pessoa para se desenvolver e transformar o ambiente ao seu redor. O diálogo, para os autores, possibilita uma relação horizontal entre o educador e o educando, rompendo com a tradicional educação bancária, que considera o aluno um mero receptor das informações. Propondo uma educação libertadora, Freire em sua obra com Shor (2021) destaca que, apesar de serem diferentes, tanto professores quanto alunos estão ali para aprender, como agentes críticos do ato de conhecer (Freire; Shor, 2021). A dialogicidade é, assim, um caminho para uma educação democrática, em que o objetivo é formar cidadãos conscientes, críticos e participativos.

No processo de dialogicidade, é fundamental a afetividade, descrita por Freire (2008) enquanto um componente ético e transformador da educação, basilar para uma prática pedagógica inclusiva, democrática e humanizadora. A afetividade, nesta perspectiva, torna-se um elemento essencial, uma vez que, “[...] como prática

estritamente humana, jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura reacionalista” (Freire, 2008, p. 145).

Afetividade e racionalidade andam juntas no processo de ensino e aprendizagem, pois somente com uma postura afetiva o educador consegue estabelecer uma relação de confiança e respeito com o educando.

Apesar de Paulo Freire não ter escrito uma obra dedicada exclusivamente à ética, observa-se em sua vasta produção o imperativo ético como parte constituinte do ser e do fazer humano. Para Freire (2008), professores e educandos não podem escapar da rigorosidade ética, mas não uma ética convergente aos interesses capitalistas e do mercado, e sim uma ética que corrobora o ser humano enquanto indivíduo universal que faz parte de uma sociedade, bem como sua construção e transformação.

A ética, para Freire (2008, p. 33), é intrínseca ao ser humano, pois “[...] só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser. Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela”. A consciência do inacabamento leva docentes a refletirem criticamente sobre a prática pedagógica, e é preciso o imperativo ético para que a reflexão crítica gere mudanças de ações, posturas, posicionamentos, possibilitando, assim, que os educandos também se vejam como partes constituintes de um fazer outro educativo e de uma outra sociedade possível.

Esta pesquisa objetiva analisar elementos do trabalho docente que são considerados congruentes com sua função e aqueles que são cumpridos de forma burocrática ou rejeitados pelos professores em sua prática pedagógica. Para isso, questiona-se: quais os elementos do trabalho docente considerados congruentes com a função e quais os elementos cumpridos burocraticamente ou rejeitados pelos professores na prática pedagógica? Os autores que fundamentam a pesquisa são: Contreras (2002), Freire (2005, 2008), Freire e Shor (2021), Giroux (1997) e Nóvoa (2023).

2 Metodologia

Dado o objetivo principal desta pesquisa, foram consultados relatórios produzidos por pesquisadores assistentes entre os anos de 2020 e 2023, participantes

de um projeto integrado de pesquisa, ensino e extensão que envolve principalmente os cursos de graduação de Psicologia, Direito e Artes Visuais, além de pós-graduandos do PPGE da Univille, localizada no norte de Santa Catarina².

Os relatórios fazem parte de um acervo em que constam outros materiais produzidos em percursos formativos com professores, majoritariamente, da educação básica pública de um município do norte de Santa Catarina.

Dos cinco eixos desenvolvidos no projeto em questão, esta pesquisa usa como fonte uma atividade do eixo 2 - Trabalho, comumente chamada de *curtograma*. Este termo tem sido utilizado na área da Psicologia enquanto uma ferramenta de autoconhecimento e consiste em quatro quadrantes, cada um com uma indicação diferente: “Gosto e faço”; “Não gosto e faço”; “Gosto e não faço”; “Não gosto e não faço” (Lucchiari, 1993). No caso do processo formativo em foco, seu uso foi direcionado para a reflexão sobre as atividades docentes e mobilizador de diálogo entre docentes e pesquisadores assistentes.

Para análise, neste trabalho serão discutidos os eixos “Gosto e faço” e “Não gosto e não faço”. Em relação à busca, organização e composição das informações para esta pesquisa, utilizou-se a abordagem qualitativa, pois permite compreender os fenômenos educacionais a partir da perspectiva dos participantes. Essa metodologia se vale de diversas técnicas para a construção das informações, como a análise de documentos, para captar as experiências e percepções dos sujeitos envolvidos no ambiente educacional (Gatti; André, 2010). Destaca-se que a pesquisa qualitativa oferece uma flexibilidade metodológica, permitindo que os ganchos iniciais se abram em “[...] várias rotas, que abrem caminho para a obtenção de elementos relacionados ao problema que se pretende analisar, muitas vezes, aparentemente desconectados e díspares, mas que propiciam delinear confrontações, relações e sentidos” (Gatti, 2021, p. 52).

Dessa forma, ao refletir o que já está produzido (os relatórios), pode-se focar nas questões do trabalho no cotidiano escolar a partir de elementos que sejam congruentes (ou não) com a sua função (objeto deste estudo).

² A presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética sob o parecer nº 6.440.023 e seguiu todas as recomendações necessárias para que os participantes tivessem suas identidades preservadas, assim como eles assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Autorização do Uso de Imagem.

Foram avaliados 24 relatórios produzidos entre 2020 e 2023, que totalizaram 107 professores participantes³. Utilizou-se como critério de inclusão na investigação atuar como docente no momento dos encontros que deram origem aos relatórios e, como critério de exclusão, ocupar outro cargo (de gestão) no momento dos encontros. Destes, 14 professores não estavam atuando em sala de aula, pois ocupavam cargos de gestão, e, nesta pesquisa, optou-se pela exclusão desses participantes devido ao enfoque dado. Além disso, alguns relatórios não apresentavam as respostas dos participantes (31 deles) quanto ao eixo “Trabalho” relacionados ao *curtograma*. Considerando esses parâmetros, as respostas de 62 participantes constituem o *corpus* da pesquisa e foram consideradas para a análise.

Para a construção e análise das informações, as respostas dos professores disponíveis na atividade do *curtograma* foram compiladas em uma planilha Excel, contendo: ano do relatório; nome do relatório; nome do docente (fictício) e função; além das respostas específicas de cada quadrante. Nessa fase, realizou-se uma pré-análise do material, com base em Bardin (2020) e Franco (2018), que se caracteriza por ser uma fase crucial de organização das informações para constituir o *corpus* da pesquisa. Ainda na pré-análise, realizou-se a leitura das informações, em que se evidenciaram elementos repetidos nas respostas.

De acordo com Bardin (2020), além da pré-análise, são necessárias mais duas etapas para se concluir a Análise de Conteúdo: exploração do material e tratamento; e interpretação dos dados. Na exploração do material, a partir da leitura exaustiva dos dados, evidenciaram-se aspectos que chamaram a atenção em relação a possíveis eixos temáticos para a composição das unidades de análise. Por fim, no tratamento e interpretação dos dados, delimitaram-se as categorias de análise e discorreu-se sobre elas.

Portanto, analisar as informações por meio de uma abordagem qualitativa permite explorar as complexidades e dinâmicas presentes nos relatos dos docentes sobre o trabalho dos professores no cotidiano escolar, revelando nuances e particularidades que não são facilmente quantificáveis, mas que fornecem aos pesquisadores elementos significativos sobre a prática pedagógica e os contextos

³ Nesta etapa do projeto, participou ativamente das atividades a pesquisadora Maria Júlia do Rosário, à qual agradecemos imensamente e reconhecemos a importância da sua dedicação para o desenvolvimento deste artigo.

educacionais (Gatti; André, 2010). Dessa forma, as informações foram organizadas em três categorias que contemplam os elementos do trabalho docente considerados pelos professores. As categorias são: (a) Ações pedagógicas dialógicas: a importância da interação com os alunos; (b) Afetividade: o olhar sensível para o outro; e (c) Burocracias: o que compõe o trabalho docente?, que serão apresentadas nos resultados e discussão.

3 Resultados e discussão

3.1 Ações pedagógicas dialógicas: a importância da interação com os alunos

A docência é uma atividade relacional e também, como diria Freire (2008, p. 144), “[...] o nosso é um trabalho realizado com gente, miúda, jovem, ou adulta, mas gente em permanente processo de busca. [...] exige de mim um alto nível de responsabilidade ética de que minha própria capacitação científica faz parte”.

Os professores desta pesquisa trouxeram no quadrante “Gosto e faço” do *curtograma* justamente a importância das interações com os alunos, em específico estarem atentos às suas demandas educativas e pessoais:

Deixar o material de lado e dar abertura para o diálogo. Procura não deixar o aluno preso ao livro e dar oportunidade ao debate; se envolver na vida do aluno; dar autonomia aos alunos (Professor Ailton, s.d.).

Estar próxima dos estudantes; sempre que possível, estimulava a curiosidade e o diálogo em sala de aula (Professora Eloísa, s.d.).

Esses elementos trazidos pelos docentes vão ao encontro da discussão empreendida por Freire (2008) em relação à autonomia dos educandos. Oferecer espaços para o diálogo nas práticas educativas se torna fundamental. Para além de uma estratégia de ensino utilizada em sala de aula, o diálogo é uma potente forma de aproximação dos alunos: ouvi-los, conhecer seus contextos e vivências, suas condições de vida e necessidades. A educação escolar acontece a partir da relação estabelecida com o outro, entre professores e alunos, nesse sentido, faz-se necessário escutar atentamente o que os alunos têm a dizer sobre suas vidas, suas dificuldades e seus anseios. Como diria Freire (2008, p. 119-120):

[...] escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isto não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. Isto não seria escuta, mas auto-anulação [sic]. A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das ideias.

Ao constatar a realidade do estudante por meio da escuta, o professor pode dotar-se de ferramentas para intervir, pois, quando há reflexão coletiva sobre o conhecido e o desconhecido, é possível agir de maneira crítica para transformar a realidade (Freire; Shor, 2021). Como destaca o professor Ivan (s.d.), em suas práticas pedagógicas, ele faz “[...] *leituras sobre assuntos do dia a dia, diariamente, na internet e em jornais*”, conjuntamente com os estudantes, de forma a compartilhar “[...] *seu desejo de mudança de mundo com os alunos*”. Por isso, o diálogo vai além da comunicação, tem a ver com a reflexão conjunta sobre a realidade, “[...] é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (Freire, 2005, p. 91, grifo do autor). Esse encontro entre seres humanos que se reconhecem como sujeitos, em uma relação de igualdade e respeito mútuo, é o que caracteriza, para o autor, a dialogicidade.

Conforme Freire (2008), ao dialogarem com o estudante, os professores devem estar disponíveis para juntar o saber teórico-prático à realidade concreta em que trabalham. Em destaque, ele coloca que:

Já sei, não há dúvida, que as condições materiais em que e sob que vivem os educandos lhes condicionam a compreensão do próprio mundo, sua capacidade de aprender, de responder aos desafios. Preciso, agora, saber ou abrir-me à realidade desses alunos com quem partilho a minha atividade pedagógica (Freire, 2008, p. 137).

Tal postura pedagógica, presente nas falas dos professores da pesquisa, deve ser observada também em um cenário de adversidades, dificuldades e enfrentamentos, contudo percebe-se que há uma decisão ético-política, uma “[...] vontade nada piegas de intervir no mundo” (Freire, 2008, p. 138). Essa postura dialógica abre possibilidades de estruturar práticas pedagógicas consonantes com uma educação libertadora, em que ambos, educador e educando, tornam-se sujeitos do processo de aprendizagem.

Respeitar as visões de mundo que cada pessoa traz de sua própria experiência de vida é o que enriquece o processo educativo e leva à consciência crítica, ou seja, a capacidade de questionar e entender o mundo, fazendo com que o indivíduo não aceite passivamente a realidade, mas busque transformá-la. O diálogo, nesse sentido, é uma mediação entre o sujeito e o mundo – um exercício de leitura crítica da realidade. Essa prática se opõe à neutralidade e reafirma a dimensão política da educação.

Freire (2008) alerta que ensinar é um ato que exige responsabilidade ética, e essa ética se manifesta sobretudo na forma como o professor se relaciona com seus educandos. A fala dos professores da pesquisa, ao destacarem o prazer em interagir com os alunos, demonstra a consciência de que o processo educativo é um encontro entre seres humanos, e não um exercício de poder ou imposição. “*Deixar o material de lado e dar abertura para o diálogo*”, como expressa o professor Ailton (s.d.), destaca uma ruptura com a pedagogia bancária – aquela em que o aluno é visto como um recipiente vazio a ser preenchido – e reafirma a centralidade do diálogo como caminho de construção do conhecimento.

Portanto, seguindo os ensinamentos de Freire e Shor (2021), em vez de os professores falarem cada vez mais alto para serem ouvidos, devem modular a voz para uma conversa, abrirem-se ao que o outro tem a dizer, instigarem os alunos a falarem mais, a não se calarem, e compreenderem suas percepções e a sociedade em sua totalidade. A interação dialógica com os estudantes, tal como propõem os professores da pesquisa, não é um complemento das práticas pedagógicas, mas o seu núcleo vital. É no diálogo que se tecem os vínculos, se constroem sentidos e se despertam consciências.

Por meio das análises, é possível, então, entender que os professores resistem e existem em seu fazer docente por meio de sua intelectualidade, de ir além do que é imposto, de escutar o estudante e tramar com ele reflexões sobre os conteúdos e suas realidades vividas. Nesse sentido, há inventividade na docência, pois não se acomoda ao que está pronto. Há também o reconhecimento de que os discentes têm suas histórias e o direito de se expressarem em sala, construindo novas formas de lidar com as situações vividas e planejar o futuro. Os docentes da pesquisa apontam que o fazer pedagógico em sala de aula que é relevante e bom de fazer é aquele do encontro das

palavras e suas significações, para que possam juntos sobre conceitos, condições de vida e tudo mais que couber no diálogo em sala de aula, mesmo que esse não se inicie ou se encerre ali.

3.2 Afetividade: o olhar sensível para o outro

As reflexões sobre esta categoria acontecem em torno dos afetos, entendendo que a afetividade está atrelada à forma como se afeta o outro e se é afetado por ele. Os professores que participaram da pesquisa trouxeram no quadrante “Gosto e faço” contribuições pertinentes sobre a relação de afeto e sensibilidade para com o outro:

A amizade com os alunos facilita a dinâmica das aulas (Professor Cravo, s.d.).

Gosta de ver a felicidade no rosto do aluno ao entender algo que ele explicou (Professora Carmelia, s.d.).

Ajudar os alunos que vêm procurar ajuda não somente da matéria, mas do que eles trazem de demanda; alguns passam por grandes dificuldades. Não me limito apenas aos meus alunos, mas qualquer um aluno da escola que me para pelo corredor (Professor Cleiton, s.d.).

Ensinar, abraçar, apoiar, estar junto com os estudantes (Professora Ana, s.d.).

Atender às crianças, ouvi-las. Conversar com os pais, fazer visitas domiciliares (Professor Denis, s.d.).

As contribuições supracitadas aproximam-se das ideias de Freire (2008, p. 141), quando afirma que “[...] ensinar exige querer bem aos educandos”. E esse querer bem não significa anular a autoridade docente em sala de aula, tampouco querer bem a todos os alunos da mesma forma, mas entender e assumir que a afetividade faz parte da prática docente e do compromisso com o bem-estar dos educandos e com o processo de ensino e aprendizagem. Para o autor, “[...] a afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade” (Freire, 2008, p. 141).

A afetividade, na perspectiva *freireana*, constitui-se como dimensão indissociável da prática educativa e como expressão ética do compromisso do educador com a humanização do processo de ensino e aprendizagem. A fala dos

professores que participaram da pesquisa revela a valorização do vínculo afetivo como elemento essencial da prática docente. Expressões como “*ensinar, abraçar, apoiar*” ou “*ajudar os alunos que vêm procurar ajuda*” demonstram a presença de um compromisso ético e empático que ultrapassa o âmbito estritamente cognitivo. A aprendizagem, portanto, não é um ato puramente racional, mas um processo existencial, no qual o sujeito se envolve integralmente.

Ao considerar a educação como uma relação de afeto, em que professores e alunos se afetam mutuamente e poderão ressignificar suas ações, corrobora-se Nóvoa (2023, p. 23), quando afirma que:

Não há educação sem afeto, não há educação sem sentimento, não há educação sem relação humana profunda, de alunos com alunos, de alunos com professores. Não se pode conhecer sem sentir, não se pode aprender sem emoção, sem empatia. Não podemos nos educar sem os outros.

Por mais que a sociedade pareça caminhar para o distanciamento entre as pessoas, com o advento das mídias digitais e excesso de informações, a educação se faz na relação com o outro (Nóvoa, 2023), pois, apesar de ser possível aprender sozinho, a educação só acontece na troca, no diálogo, na colaboração mútua entre alunos e professores, na instituição chamada “escola”. Assim, tanto a perspectiva de Freire quanto a de Nóvoa convergem na defesa de uma educação humanizada, pautada na sensibilidade como condição para o conhecimento significativo e transformador.

3.3 Burocracias: o que compõe o trabalho docente?

Ao iniciar as discussões sobre esta categoria, evidenciou-se que os professores participantes da pesquisa não veem o trabalho burocrático como agregador do trabalho docente e de um fazer outro educativo. A consolidação de ações meramente técnicas e de controle denota uma sobrecarga profissional devido à intensificação do trabalho docente. Para Contreras (2002, p. 37):

[...] a intensificação coloca-se assim em relação com o processo de desqualificação intelectual, de degradação das habilidades e competências profissionais dos docentes, reduzindo seu trabalho à diária sobrevivência de dar conta de todas as tarefas que deverão realizar.

No quadrante “Não gosto e faço” do *curtograma*, os professores trouxeram elementos que salientam isso:

Não gosto de postar os planejamentos, pois dá muito trabalho, e não gosto da parte da burocracia (Professor Luis, s.d.).

Parte burocrática: chamada, digitar nota, inserir conteúdos, preparo de matérias extras, que são obrigação da escola, mas não são supridos (Professor Elcio, s.d.).

Registro de presenças e faltas, uma parte burocrática que demanda tempo de aula (Professor Jair, s.d.).

Compreende-se que essas ações já ocorriam antes mesmo de as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) adentrarem o ambiente pedagógico e educativo formal, contudo, uma vez que não basta fazer o planejamento e a chamada, mas lançá-los em um sistema, sob controle/acompanhamento de alguém ou uma equipe, percebe-se a presença da racionalização do ensino (Contreras, 2002), pois compete ao professor executar ações determinadas externamente.

Segundo Giroux (1997, p. 158), há uma tendência ideológica denominada de “[...] proletarianização do trabalho docente”, ou seja, os professores como executores técnicos de um currículo, sem vez e voz nas decisões críticas e intelectuais que lhes caberiam. Essa condição fragiliza a autonomia pedagógica e rompe com a possibilidade de um exercício crítico da docência. Em vez de sujeitos de reflexão e ação – na perspectiva da práxis *freireana* –, os professores tornam-se agentes de reprodução de um sistema que privilegia a padronização e o controle. Por isso, há a necessidade de uma defesa dos professores como “[...] intelectuais transformadores” (Giroux, 1997, p. 158), capazes de agir criticamente sobre suas ações, entrelaçando reflexão e prática pedagógica para contribuir com o desenvolvimento de alunos críticos e também reflexivos.

Dado o trabalho atribuído aos professores como técnicos, para que as novas funções burocratizadas sejam cumpridas, percebe-se a necessidade de uma requalificação profissional. Não obstante, surgem prazos para que determinada tarefa rotineira e mecânica seja cumprida, intensificando ainda mais o trabalho docente. Consequentemente, distancia-se do processo de reflexão-ação-reflexão (Freire, 2008) e do trabalho colaborativo (Nóvoa, 2023) e aproxima-se, cada vez mais, do individualismo.

Apesar de a docência ter se constituído como um trabalho isolado, é importante compreendê-la como um trabalho colaborativo. Diante disso, compreende-se o planejamento (semanal ou quinzenal) como algo intrínseco ao trabalho docente. A postagem em um sistema digital deveria significar que algum profissional da gestão pedagógica poderá acompanhá-lo, no sentido de contribuir com a prática docente, e não para fiscalização e controle comumente associados ao sistema.

A maioria dos professores tem consciência de que o planejamento faz parte das ações pedagógicas, pois essas ações precisam ser pensadas com intencionalidade, considerando a consolidação dos objetivos propostos para cada ciclo/série/segmento. Se há anos o planejamento encontrava-se descrito em um caderno, por exemplo, sob domínio apenas do professor, denotando ainda mais o trabalho isolado, na atualidade alguns estudiosos defendem a necessidade de abertura a outras perspectivas educacionais, perspectivas estas colaborativas (Nóvoa, 2023) com o outro, entre pares e equipe gestora.

Contudo, há outras maneiras de tornar o trabalho colaborativo, sem se restringir ao seguimento de um protocolo, por meio de postagens em um sistema. Se a organização pedagógica ocorresse de forma diferente desta que se percebe nos relatos dos professores, haveria mais tempo durante a hora-atividade para o planejamento conjunto, para a pesquisa, para os registros individuais e coletivos, para a formação continuada em serviço, centrada na escola e nas necessidades dos professores.

Importa destacar que deveria haver um limite entre tomar uma decisão e fazer o que não gosta, que está diretamente relacionada à questão ética. A docência acontece na eticidade de suas ações, pois é uma prática formadora, assim como pontua Freire (2008). Para o autor, a ética docente não deve estar interligada aos interesses capitalistas e elitistas, mas à “[...] ética universal do ser humano” (Freire, 2008, p. 15). Para que essa ética seja consolidada, precisa constituir-se como essência da prática educativa, pois “[...] é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade [...] somos seres *condicionados*, mas não *determinados*” (Freire, 2008, p. 18-19, grifos do autor).

A difícil e complexa tarefa pedagógica exige dos docentes a capacidade de pensar, agir e resolver problemas. Trabalhar na perspectiva do trabalho colaborativo requer respeito, flexibilidade, comprometimento e sobretudo que todos compartilhem

ideias e saberes (Silva; Oliveira, 2022). Considera-se o trabalho colaborativo como uma habilidade essencial na atualidade, pois, por meio dela, os professores identificam e ampliam práticas, partilham vivências, o que confere uma corresponsabilidade sobre o trabalho docente.

Portanto, a crítica à burocratização do trabalho docente não se reduz à denúncia da sobrecarga administrativa, mas se amplia para uma reflexão sobre o sentido da educação em si. A docência é, por natureza, uma prática formadora, criadora e ética. Reduzi-la a procedimentos técnicos é empobrecer sua potência transformadora e negar sua função social. Recuperar a dimensão colaborativa, reflexiva e ética do trabalho docente é, assim, um imperativo político e pedagógico.

4 Considerações finais

A partir de percursos formativos de docentes e discentes da Educação Básica, objetivou-se analisar elementos do trabalho docente que são considerados congruentes com sua função e aqueles que são cumpridos de forma burocrática ou rejeitados pelos professores em sua prática pedagógica. Dentre os eixos temáticos, analisou-se o eixo 2 - Trabalho, por meio de uma análise de conteúdo.

A dialogicidade, como elemento constituidor da democracia; a afetividade, enquanto base para uma pedagogia mais inclusiva, democrática e humanizadora; e a ética, como imperativo constituinte do ser humano, foram considerados como fundamentos desta pesquisa, alicerçados pelo Materialismo Histórico e Dialético.

A metodologia qualitativa utilizada possibilitou que 24 relatórios produzidos entre 2020 e 2023 dos percursos formativos fossem analisados e organizados de forma que as categorias de análise convergissem para o que mais se acentuou nas respostas dos professores. Dessa forma, delimitaram-se três categorias de análise: (a) Ações pedagógicas dialógicas: a importância da interação com os alunos – nesta primeira categoria, no quadrante denominado como “Gosto e faço”, os professores apresentaram a importância das interações com os estudantes, pois o processo educativo acontece quando há relações estabelecidas com os outros. Para isso, pontua-se a necessidade da escuta atenta e pedagógica; (b) Afetividade: o olhar sensível para o outro – nesta

segunda categoria, entende-se que a ética inter-relaciona-se com a maneira como se afeta o outro e se é afetado por este. Afetar e deixar-se afetar pelos estudantes possibilita o bem-estar entre alunos e professores; (c) Burocracias: o que compõe o trabalho docente? – por fim, nesta categoria, percebeu-se uma sobrecarga profissional atrelada ao trabalho docente que desqualifica a intelectualidade do professor, colocando-o como executor de atividades programadas e supervisionadas por profissionais, muitas vezes, alheios à escola.

Cabe enfatizar, portanto, que a intensificação do trabalho tem sido enfrentada pelos docentes, que fazem uma reclamação/resistência ao trabalho burocrático. Estão cansados, mas permanecem cumprindo com o imperativo ético como constituinte do seu trabalho, apesar das amarras de um sistema que considera o professor enquanto um “executor técnico”. Muitos docentes, como constatado nesta pesquisa, em suas ações pedagógicas pensam em estratégias dialógicas, na afetividade e na ética como meios para uma educação crítica e libertadora.

Ressaltam-se a potência e o envolvimento do professor com o principal aspecto que caracteriza a atividade docente, que é ensinar, o que permite fortalecer a defesa de que as formações e as condições de trabalho propiciem discussões que fortaleçam a autonomia docente e o desenvolvimento teórico-prático de suas ações pedagógicas. Todavia, há que se deixar claro que a burocratização do trabalho pode ser um dos desafios e atravancamentos de que seja exequível a faceta inventiva e afetiva do trabalho do professor. Sem essa crítica, pode-se facilmente resvalar em uma abordagem individualista, meritocrática e calcada em uma visão de que o bom professor é aquele que tem boa vontade. Tal posicionamento despolitiza não só o trabalho do professor, mas o diálogo enquanto categoria didática do processo de construção da libertação.

Com efeito, ao se analisar o trabalho docente sob a ótica crítica e reflexiva, constata-se que a intensificação e a burocratização das tarefas pedagógicas não são fenômenos isolados, mas sim produtos de uma lógica gerencialista que se infiltra nas políticas educacionais contemporâneas. Essa lógica, ancorada em parâmetros de eficiência, produtividade e controle, distancia o professor de sua função social e intelectual, transformando o ato educativo em uma prática instrumental e desprovida de sentido emancipador. Nessa conjuntura, o professor é frequentemente colocado diante

de dilemas éticos e profissionais que o forçam a conciliar as exigências institucionais com o compromisso político de formar sujeitos críticos e autônomos. A resistência a essa racionalidade técnica emerge, portanto, na escolha de metodologias participativas, na afetividade e na valorização do diálogo com os estudantes.

Por conseguinte, torna-se urgente repensar o papel da escola e do docente frente às forças que tendem a esvaziar a perspectiva humanizadora da educação. O enfrentamento da burocratização e da desvalorização do trabalho docente requer um movimento coletivo, fundamentado na consciência de classe e na solidariedade entre os profissionais da educação. Somente a partir dessa unidade é possível romper com a lógica da alienação e reafirmar a educação como prática de liberdade, conforme defendido por Paulo Freire. Assim, a docência deve ser compreendida não apenas como uma atividade técnica, mas como uma prática política, ética e estética, que implica compromisso com a transformação social e com a construção de uma escola democrática, crítica e afetivamente engajada com a realidade dos sujeitos que dela participam.

5 Referências

ASSIS, V. D.; NEVES, V. N. S.; ARAGÃO, W. H. Um balanço da produção científica brasileira sobre trabalho docente (2008-2023). *Educação & Formação*, Fortaleza, v. 8, e11805, 2023, p. 1-22. DOI: <https://doi.org/10.25053/redufor.v8.e11805>. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/11805/10486>. Acesso em: 28 out. 2024.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. 5. ed. Lisboa: 70, 2020.

CONTRERAS, J. *Autonomia de professores*. Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

FRANCO, M. L. P. B. *Análise de Conteúdo*. 5. ed. Brasília, DF: Líber, 2018.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P.; SHOR, I. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FRIGOTTO, G. Método materialista histórico como instrumento de análise da realidade. In: TULESKI, S. C.; FRANCO, A. F.; CALVE, T. M. (org.). *Materialismo histórico-dialético e psicologia histórico-cultural: expressões da luta de classes no interior do capitalismo*. [e-book]. Paranaíba: EduFatecie, 2020. p.15-35.

GATTI, B. A. A pesquisa em Educação e o campo da formação de educadores: diálogos com Marli André. *Formação Docente: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, Belo Horizonte, v. 13, n. 28, p. 47-56, 2021. DOI: <https://doi.org/10.31639/rbpf.v13i28.546>. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/546>. Acesso em: 19 jun. 2024.

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. E. D. A. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (org.). *Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação*. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 29-38.

GIROUX, H. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.


LUCCHIARI, D. H. P. S. (org.). *Pensando e vivendo a orientação profissional*. 7. ed. São Paulo: Summus, 1993.

NÓVOA, A. *Professores: libertar o futuro*. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023.

SILVA, L. M.; OLIVEIRA, J. F. V. As contribuições do trabalho colaborativo: reflexões sobre os afazeres pedagógicos entre os professores e a discussão com e para os alunos. *Revista Educere et Educare*, Cascavel, v. 17, n. 41, p. 108-127, 2022. DOI: <https://doi.org/10.48075/educare.v17i41.26596>. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/26596>. Acesso em: 20 jan. 2025.

SPSI. *Projeto Performa: Percursos Formativos Docentes e Discentes na Rede de Educação Básica*. Joinville: Universidade da Região de Joinville, 2024. Disponível em: <https://www.univille.edu.br/pt-br/institucional/proreitorias/proex/spsi/projetos/886582>. Acesso em: 17 jun. 2024.

Lucilene Simone Felipe Oliveira, Universidade da Região de Joinville (Univille)

 <https://orcid.org/0000-0001-8531-732X>

Mestra em Educação pela Univille e licenciada em Pedagogia. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho e a Formação Docente (Getrafor). Coordenadora pedagógica na rede municipal de ensino de Jaraguá do Sul, Santa Catarina.

Contribuição de autoria: Administração do projeto, análise formal, conceituação, curadoria de dados, escrita – primeira redação, escrita – revisão e edição, investigação, metodologia, obtenção de financiamento, recursos, *software*, supervisão, validação e visualização.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8087570791437637>

E-mail: lucilene.felippe@gmail.com

Miriane Zanetti Giordan, Universidade da Região de Joinville (Univille)

 <https://orcid.org/0000-0002-7915-4947>

Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp/Rio Claro – SP), mestra em Educação pela Univille e graduada em Ciências Biológicas e Pedagogia. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho e a Formação Docente (Getrafor). Contribuição de autoria: Administração do projeto, análise formal, conceituação, curadoria de dados, escrita – primeira redação, escrita – revisão e edição, investigação, metodologia, obtenção de financiamento, recursos, *software*, supervisão, validação e visualização.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8854586675911166>

E-mail: mirianezanetti@gmail.com

Aliciene Fusca Machado Cordeiro, Universidade da Região de Joinville (Univille)

 <https://orcid.org/0000-0001-6778-5285>

Doutora e mestra em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho e a Formação Docente (Getrafor).

Contribuição de autoria: Administração do projeto, análise formal, conceituação, curadoria de dados, escrita – primeira redação, escrita – revisão e edição, investigação, metodologia, obtenção de financiamento, recursos, *software*, supervisão, validação e visualização.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6901544078023636>

E-mail: aliciene_machado@hotmail.com

Disponibilidade de Dados: Os dados de pesquisa estão disponíveis no corpo do documento.

Editora responsável: Lia Machado Fiuza Fialho

Pareceristas *ad hoc*: Hamilton Perninck Vieira e Carlos Barreira

Como citar este artigo (ABNT):

OLIVEIRA, Lucilene Simone Felipe; GIORDAN, Miriane Zanetti; CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado. Afetividade, diálogo e burocracias: o que constitui o trabalho docente segundo professores da educação básica?. *Educação & Formação*, Fortaleza, v. 11, e16612, 2026. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/e16612>



Recebido em 10 de novembro de 2025.

Aceito em 22 de janeiro de 2026.

Publicado em 12 de fevereiro de 2026.

