

## Possíveis e impedimentos ao trabalho do professor educador-pedagogo no setor privado de ensino

Marcia Souza Gerheim 

Lucí Mary Araújo Hildenbrand 

---

### Resumo

---

O artigo explora os dados de uma pesquisa de campo realizada junto a professores em estabelecimentos privados de ensino fundamental e médio, e de cursos livres de língua estrangeira, com o objetivo de pensar a complexidade da situação do professor no setor privado de ensino, no Brasil. A partir da perspectiva fenomenológica da Clínica de Situações Contemporâneas, as falas dos professores são revisitadas no intuito de engajar esses professores no amplo contexto do fenômeno social da precariedade subjetiva no trabalho. A partir dessa transposição dos seus dizeres, são descritas algumas dinâmicas de gestão do trabalho do professor que se configuram no setor de ensino e, também, são caracterizados os elementos que constituem uma contingência de paradoxos. As especificidades do processo de ensino-aprendizagem e o “saber-fazer” dos professores acerca da ação educativa-pedagógica inerente à sua *práxis* são retratados. O “saber-ser” professor colaborador-comprometido com os valores, com as metas, com a missão e com a visão da empresa ou da instituição em que atuam também é resgatado. E, desta forma, o artigo mostra como esse conjunto de injunções contraditórias, e mutuamente excludentes, tende a constituir um quadro de “impedimentos” que ameaçam os “possíveis” capazes de viabilizar o sentido do trabalho do professor. Por meio de diversos relatos e de declarações de professores, o texto faz emergir modos particulares de (re)alocar a tarefa de educar para o centro da atividade pedagógica, evidenciando que os professores não são, nem estão, passivos aos impedimentos que são postos à realização do seu trabalho de educador-pedagogo. À luz das análises realizadas e a partir das falas e dos estudos anteriores que embasam este trabalho, se percebe que os professores são dotados de disposição para participar de intervenções clínicas sobre a sua “situação-no-mundo”. Dessa maneira, revelam desejar ratificar o sentido do seu trabalho enquanto função social que contribui para um futuro que pode ser distinto do presente.

**Palavras-chave:** trabalho de professor, sentido do trabalho, precariedade subjetiva.

## **Possibilities and impediments to the work of the educator-pedagogue teacher in the private teaching sector**

**Marcia Souza Gerheim**

**Lucí Mary Araújo Hildenbrand**

### ***Abstract***

---

In order to think about the complexity of the teacher's situation in the Brazilian private educational service sector, this article explores data from a field research conducted with teachers from elementary, middle, or foreign language schools. From the phenomenological perspective of the Clinic of Contemporary Situations, it revisits those lines in order to engage a greater number of subjects working in the context of the social phenomenon of subjective working conditions precariousness. The dynamics of work management that predominate in the sector are described and elements that form a contingency of paradoxes are configured. At the heart of the tension described are, on the one hand, the specificities of the teaching-learning process and the "know-how-to-do" educational-pedagogical actions of teachers. On the other hand, we observe the "know-how-to-be" of the teacher who is a collaborator committed to the values, goals, mission and vision of the company. The examination details how this set of contradictory and mutually exclusive injunctions tends to constitute a framework of "impediments" that threatens the "possible" which is capable of giving meaning to the work of a teacher. Several reports show ways of bringing the task of educating to the center of the pedagogical activity which demonstrates that teachers do not become passive in face of impediments to the work of educator-pedagogue. In the light of the analysis, as teachers reveal that the social value of their function can promote a future different from the present, they demonstrate capacity and willingness to intervene on their "situation-in-the-world".

**Key words:** teacher's work, the meaning of work, subjective precariousness.

## **Trabalho de professor no setor privado de ensino**

A análise proposta se baseia nas falas de professores em atividade no setor privado de ensino, elaboradas durante a pesquisa de campo de Gerheim (2017)<sup>28</sup>. Esses dados foram coletadas por ocasião da realização de 19 entrevistas com professores brasileiros; em pleno exercício da profissão em estabelecimentos privados de ensino fundamental, médio ou curso livre de língua estrangeira; e, pagos por hora-aula, de acordo com um contrato firmado em carteiras profissionais. A retomada desses dados se justifica frente a importância de se pensar a complexidade da situação vivida por esses professores à luz do apelo dos psicólogos Alvim e Castro (2015), que está expresso no projeto do Núcleo de Estudos Interdisciplinares em Fenomenologia e Clínica de Situações Contemporâneas (NEIFECS) do Departamento de Psicologia Clínica do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), e que destaca quão necessário é buscar compreender o ser humano concreto, situado como produto e produtor da história enquanto ser significativo e instituinte de novas formas de sociabilidade. Assim sendo, abordaremos elementos construídos por Gerheim (2017) e analisados por Gerheim e Castro (2018) a partir de três eixos. O primeiro dispõe o ser em situação; ou seja, “a concretude da existência humana no mundo”. O segundo eixo agrupa “a capacidade instituinte do sujeito em situação no mundo sócio-histórico”, possibilitando-lhe a criação de um futuro que não seja determinado pelo passado, mas, sim, pelo modo como, no presente, ele se relaciona com o seu passado. O terceiro eixo traz o exame clínico para o foco da investigação com o intuito de provocar a ação transformadora de sujeitos que se engajam na instituição de novos sentidos para as suas existências. Dessa maneira, toma-se a produção teórica como um modo ampliado de intervenção clínica sobre a “situação-no-mundo” do professor.

Essa proposta de intervenção, diferentemente do modelo da clínica médica, que atua em nível individual, remete ao fenômeno social da “precariedade subjetiva” no trabalho, conforme nomeação dada por Castro (2015). Nessa perspectiva, não buscamos compreender os professores como recursos ou capital humano; mas, sim, enquanto sujeitos inseridos no amplo contexto do livre mercado globalizado, caracterizado pela acirrada competitividade e alta velocidade dos avanços tecnológicos. Nesse âmbito, é a situação de depreciação das condições de trabalho de assalariados que se torna objeto de intervenção clínica - já que tal situação impacta diretamente a subjetividade desses trabalhadores que, agora chamados de colaboradores, são mobilizados subjetivamente para promover a lucratividade e o crescimento

---

<sup>28</sup> Essas falas constam da dissertação de mestrado, intitulada *Gestão empresarial da educação e trabalho: um estudo sobre ser professor no setor de ensino privado*, realizada no Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), com orientação do Prof. Dr. Fernando Gastal de Castro, mediante a aprovação do Comitê de Ética da UFRJ e com a assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

organizacional em troca da sua empregabilidade.

Entre os dispositivos de gestão que visam enfrentar os desafios da luta pela permanência no local de trabalho, Linhart (2007) elenca um conjunto formado por regras, prescrições e avaliações que se referem à adesão subjetiva de trabalhadores que, enquanto relativizam as fronteiras entre as esferas privada e laboral, descaracterizam os limites distintivos entre o trabalho e a casa, o tempo produtivo e o tempo de lazer. Gaulejac (2007, p. 41) denomina essas práticas de “gerencialistas” e as caracteriza por uma diversidade de [...] regras racionais, de prescrições precisas, de instrumentos de medida sofisticados, de técnicas de avaliação objetivas, mas também de regras irracionais, de prescrições irrealistas [e] de julgamentos arbitrários”. Para os autores citados, a atual cultura do “gerencialismo” constitui práticas “flexíveis” que fazem parte de uma nova ordem social orientada por metas de excelência, pelo valor supremo de resultados quantitativos, pelo culto da alta *performance* (Ehrenberg, 2010) e pela gestão de “si mesmo” como capital humano (Gaulejac, 2007).

O modelo que se estabelece é chamado de flexível porque perpassa a relação de cada trabalhador com os seus gestores e se expande para a vinculação de cada um com si mesmo, com sua família e com o mundo ao seu redor. Em vista disso, os mesmos parâmetros que orientam a sociedade se reproduzem nas instituições privadas de ensino, ordenando os modelos de organização e gestão de trabalho, os mecanismos de funcionamento administrativo, as práticas pedagógicas e as relações entre os sujeitos e a empresa. Assim sendo, o caráter flexível dessas práticas gerencialistas correspondem, entre outros, ao protótipo de “ser-trabalhador” que, além de portador de um “saber-fazer”, é capaz de tomar para si metas, valores, missão e visão da empresa na qual está empregado, demonstrando desenvoltura em “saber-ser colaborador” (Castro 2014).

Com isso, se instala uma dinâmica operacional caracterizada por tentativas de padronização alheias às particularidades do processo de ensino-aprendizagem e que orienta a ação do professor para produzir retorno financeiro, a fim de compensar os investimentos feitos na criação e manutenção da empresa. Portanto, a cultura gerencialista espera que o professor submeta o saber-fazer da ação educativa e pedagógica ao saber-ser colaborador que, com comprometimento subjetivo, busca tomar para si visão, missão, valores e metas organizacionais. Os processos gerencialistas, por conseguinte, abrangem tanto procedimentos objetivos quanto dinâmicas mais sutis, tais como a relação de cada instituição de ensino com professores, alunos, familiares e comunidade em geral.

Por conterem em si “demandas ou exigências contrárias e mutuamente excludentes”, esses processos e dinâmicas constituem um sistema organizacional pleno de “injunções paradoxais” (CASTRO, 2012, p. 47) que comportam sentidos antagônicos já que, fundamentalmente, o saber-fazer pedagógico e educativo não se realiza dentro dos limites do

saber-ser colaborador orientado pela lógica calculadora. Assim, ao desconsiderarem as especificidades do processo de ensino-aprendizagem, as dinâmicas gerencialistas estabelecem um paradoxo entre “saber-fazer a ação educativa-pedagógica” e “saber-ser colaborador-comprometido”. O quadro de opostos mutuamente excludentes que se forma é muito propício aos processos que promovem mal-estar, sofrimento e adoecimento. Portanto, abre-se rapidamente uma via para a precariedade subjetiva, fenômeno social que, sinteticamente, pode ser caracterizado pela falta de tempo, excesso de tarefas, competitividade extremada, fragilidade dos laços sociais e perda de sentido da atividade.

A análise de Gerheim e Castro (2018) mostra que a tendência dessa situação, que coloca modos paradoxais de ser em constante tensão, é de que os “possíveis” que dão sentido à profissão sejam “impedidos” de acontecer por exigências e demandas antagônicas. Para Castro (2015), os “possíveis” que impregnam a atividade laboral não visam eficácia produtiva e ao atingimento de metas organizacionais. Esses “possíveis” não se identificam com a realização do que foi prescrito ou da *performance* esperada; eles correspondem às possibilidades de realização da atividade de trabalho com sentido para aquele que a realiza.

Com isso, reitera o autor que o significado do trabalho humano não corresponde às expectativas da eficácia produtiva nem se reduz ao que é prescrito, seja isso um modelo da tarefa, a própria carreira ou seu projeto de vida. Embora a significância ou sentido do trabalho se constitua na ação, do ponto de vista da Clínica das Situações, conhecer a significância ou sentido da ação de trabalhar implica em se observar aquilo que o trabalhador não faz, mas quereria poder fazer; sente que seria possível fazer; ou, aquilo que ele sabe fazer desde que em outro lugar e junto com outras pessoas.

Prosseguimos evidenciando a situação concreta de professores submetidos a uma contingência de elementos que configuram impedimentos que ameaçam os possíveis capazes de viabilizar o sentido do seu trabalho, no exercício da prática docente em estabelecimentos privados de ensino fundamental, médio e cursos livres de língua estrangeira, no setor privado de ensino no Brasil.

### **Impedimentos que ameaçam os possíveis: precariedade subjetiva**

As falas<sup>29</sup> que serão citadas permitem caracterizar alguns elementos que constituem as injunções paradoxais que se articulam à organização gerencialista do trabalho de professor no setor privado de ensino brasileiro.

Descrito como um “[funcionário] que veste a camisa da empresa [atribuindo ao seu

---

<sup>29</sup> Os nomes dos professores entrevistados por Gerheim (2017) são pseudônimos e as informações que pudessem identificar as instituições nas quais trabalham foram omitidas.

trabalho os] ideais da empresa, [sem questionar aquelas ideias]”, esse professor “é parte-professor e parte-funcionário [estando] mais ‘plurificado’ [já que, quando sai da sala de aula], entra em contato com os pais de alunos, faz uma campanha [de vendas], faz uma venda [e] oferece um serviço”. Ao agregar tarefas de cunho empresarial, o professor é portador de um saber-ser colaborador e percebe que “[cumpre] o seu papel”. Entretanto, se sente desvalorizado em sua função educativa e pedagógica e encara a sua *performance* profissional como uma ação sem nenhum pendor vocacional, uma simples busca de se obter uma “fonte de renda, [como] vender salgadinho, [abrir] um restaurante [ou] cabeleireiro.”

Sobre as práticas de avaliação de aprendizagem, os professores relatam que “com turmas muito grandes, fica impossível [monitorar] cada aluno” e fazer avaliações qualitativas. Contaram também que se sentem “como uma máquina” ao ter que submeter seus alunos a exames com os quais não concordam e que colocam sua prática à mercê de valores que não lhes pertencem.

Tais professores se descrevem vulneráveis, desvalorizados, assustados, intimidados e atordoados diante das pressões que sofrem para bater as metas; assim como, em face ao poder que sua clientela tem de interferir em seu trabalho. Sônia conta que essa ascendência da clientela sobre decisões pedagógicas e institucionais pode se manifestar de modo violento, chegando, inclusive, a envolver até mesmo dinâmicas de humilhação pública de professor, tal como a que ocorreu em uma escola privada de ensino fundamental, localizada em uma das áreas mais nobres da capital do Rio de Janeiro, na qual

o pai é que escolhe o professor [...]. Logo no início do ano é marcada uma reunião [...]. Os diretores anunciam os professores e tem pai que aplaude e outros que vaim. [Se] o pai não quiser você ele vai à diretora e diz: eu não quero esta professora, eu quero a outra! [...] Eu como professora fico totalmente vulnerável!

Uma relação muito conflituosa é delineada por narrativas tais como a de Isabela que conta que diante de sua atuação em sala de aula, os pais de um aluno reagiram “[indo] direto para a direção, num tom de acusação”. Essa professora entende que “[mudou tudo, por isso] é muito difícil [para] os pais [lidarem com seus filhos, mas é] muito fácil reclamar dos professores e da escola, então fica um contra o outro”. Sônia conclui que, entre a possibilidade de ser humilhada publicamente e/ou de ser demitida, a profissão docente se caracteriza como uma “profissão de risco”.

Ao contar sobre sua relação com a chefia, os professores mostram que não se identificam com gestores direcionados para o lado empresarial, já que “[é frustrante] não ser ouvido [e] estar sujeito a uma gerente, [pois,] o nome já diz tudo, é gerente, não é nem uma coordenadora! [E] não está com o olhar do professor. [Mas,] está com o olhar administrativo

para cima daquele contexto”.

Também relatam não reconhecer liderança naquele superior que orienta sua relação com os subordinados pelo pressuposto da obediência hierárquica, não respeitando nem dialogando com os professores, agindo como um “inspetor” ou “fiscal” que exerce sua função apoiado pela intimidação e desconfiança, tal como se estivesse dizendo “é assim mesmo, quem não tá satisfeito, pede pra sair!” Acrescentam que esse empobrecimento nas relações de trabalho enfraquece o trabalho da equipe, exemplificando isso com “[a] aula aberta: um projeto que vem de fora, que não faz sentido, tipo um show para os pais verem, [que vem] de cima para baixo. [E, naturalmente,] não funciona!”.

Impedimentos ao trabalho em equipe e ao estabelecimento de relações de cooperação entre colegas são descritos em falas que vão da ausência de sala de professores até a escassez de tempo para reuniões. Para Francisca, “tudo tem que ser feito dentro daquele horário e, como a gente não se encontra, tem que ser por telefone, mas não dá nem para falar no telefone. Aí, [tudo] tem que ser [dito] por mensagem, bem rapidinho”. A professora conta também que fica muito abalada pela “[competição] e [dificuldade] de cooperar [porque] é [difícil] não [ter] comunicação, troca de experiência [ou] dividir as coisas sem ter na mente um pouco de competição, [de] cada um [fazer] só o que puder mostrar. [Isto é, fazer só] o seu próprio trabalho”.

A sobrecarga de trabalho ocupou muitas falas e toma o contorno de uma listagem de tarefas que, por serem executadas fora de sala de aula, não são remuneradas. Para André, “quando temos que corrigir redações, testes, provas e trabalhos extras ou de grupo, é um pesadelo, pois são horas e horas de trabalho não remunerado!”, até porque, acrescenta Marcos, a “tecnologia vai criando mecanismos de você trabalhar em casa”. Amparo relata o que ouvia ao sair da sala de aula: “você não botou no mural da turma. [À] toda hora [eu ouvia]: você não fez, não fez, não fez! [Ao] chegar em casa, [tinha ainda mais] coisas [para fazer] no sistema [acadêmico]!” Ao lado disso, Telma ressalta que o uso impositivo da tecnologia “assusta demais, [pois] se torna, pela falta de confiança [no] professor e pela falta de entendimento do que acontece em sala de aula, prioritária em termos de uso”, mas superficial e carente de sentido pedagógico.

Em relação ao processo de desenvolvimento profissional, Amparo observa que “as escolas, cursos e empresas pressionam o professor a se especializar, mas, não, na realidade não dão suporte/apoio para que isso se realize”. João Paulo acrescenta que “conseguir uma licença [para] a realização de aprimoramento acadêmico é algo praticamente impossível”. O professor observa que mesmo sendo essa “uma qualificação profissional que tem retorno direto na qualidade do trabalho que se executa na escola e na sala de aula, [não] é bem visto em instituições particulares, inclusive por colegas de trabalho.” A carência de oportunidades e

suporte para os professores se aprimorarem ao longo da prática é uma realidade. Nesse sentido, Nely se pergunta: “observaram a minha aula, mas não com o objetivo de dar a chance de [eu me] desenvolver. Então qual é o objetivo? [Fico] pensado: porque pontuar o que deve ser melhorado se não me dão [tempo para isso] nem voltam para assistir se houve melhora?”

Sobre o processo de trabalho, Nely conta ficar abalada com a falta de autonomia do professor, uma vez que “as coisas são muito controladas. O professor não é realmente livre para fazer várias coisas, o que ele quer, em termos de tudo, de material, de iniciativa.” Segundo Francisca, a direção faz regras que o professor tem que seguir, de qualquer jeito. Telma conta que durante a sua experiência como assistente da gerência e do departamento acadêmico notou haver uma tendência progressiva de se considerar

[o] professor [como] supérfluo [e] incapaz. Incapaz de tomar decisões, incapaz de tomar conta da sua turma. Uma pessoa que precisa de instrução, e não [de] desenvolvimento técnico e pessoal, mas de instrução. [Percebo que há uma tentativa de se ter] um controle absoluto da sua atividade, da sua prática, tal qual acontece, assim, em uma fábrica de porca e parafuso.

Francisca descreve que o sentimento de desvalorização da opinião do professor a faz sentir como se “a gente não tem voz, a opinião do professor nem importa!”. A professora acrescenta que “o professor é o menos valorizado na empresa, [mesmo] sendo ele quem, no final das contas, mantém o aluno ali.” Para Diana, mesmo sendo “óbvio que o professor tinha que ser o funcionário mais valorizado, [ele não é reconhecido] como [o] coração da empresa porque não [é pago] por isto!” Isabela endossa essa constatação revelando que

Isto de esperarem que a educação seja doação da parte do professor me incomoda muito. O salário é incoerente. [Tenho] terceiro grau, eu tenho formação, eu tenho pós-graduação, eu tenho especialização, e nada disso conta!? [...] Eu ganho igual a [alguém] que acabou de se formar! Mas eu investi muito, eu estudei muito, eu tenho muita experiência, só que eu não recebo a remuneração financeira pra isso!

Essas falas descrevem dinâmicas gerencialistas que, ao desconsiderarem as especificidades do processo de ensino-aprendizagem, estabelecem um paradoxo entre o saber-fazer a ação educativa-pedagógica e o saber-ser colaborador-comprometido com os valores, metas, missão e visão da empresa. Esse conjunto contém elementos que configuram impedimentos que ameaçam os possíveis capazes de viabilizar o sentido do trabalho de professor, os quais são sintetizados no quadro a seguir.

Elementos que configuram impedimentos aos possíveis do trabalho de professor

1. Modo “plurificado” de saber-ser colaborador capaz de trabalhar com comprometimento em diversos lugares ao mesmo tempo e apesar da sobrecarga de trabalho.
2. Desdobramento da função de educador-pedagogo em um modo de ser agente-comercial que acumula tarefas de cunho empresarial àquelas de natureza educativa-pedagógica.
3. Supervalorização social dos resultados das avaliações de aprendizagem e desvalorização da função de educador-pedagogo articulada a uma progressiva perda salarial incrementada pelas demandas por tarefas não-pagas.
4. Interferências de alunos e familiares em diversos níveis do processo educacional.
5. Relações conflituosas com alunos e familiares que não são mediadas por uma chefia que, ao contrário, se coloca de modo subalterno à vontade da clientela.
6. Direcionamento empresarial de uma chefia sem preparo para dialogar com a equipe ou para lidar com a complexidade das questões pedagógicas.
7. Falta de espaço e tempo para a convivência e troca de experiências profissionais.
8. Prática sobrecarregada por tarefas não remuneradas.
9. Demanda por tarefas impossíveis de serem atendidas.
10. Uso impositivo da tecnologia superficial e carente de sentido pedagógico.
11. Carência de oportunidades e suporte para o desenvolvimento profissional.
12. Falta de autonomia e excesso de controle no trabalho.
13. Desvalorização da opinião do professor que “não tem voz”.
14. Insuficiência de reconhecimento da importância social do trabalho de professor.
15. Remuneração não correspondente ao comprometimento e investimento feito na formação.

Fonte: As Autoras (2020).

### **Possíveis de ser educador-pedagogo: sentido do trabalho**

Falas sobre os possíveis de ser educador-pedagogo se articulam aos relatos de impedimentos ao trabalho de professor no setor privado de ensino, conforme demonstram Gerheim e Castro (2018). Essa compreensão recusa uma lógica binária para compreender os fenômenos psicossociais a partir de uma lógica complexa na qual os contrários se interpenetram, coexistem e se complementam (GAULEJAC; HANIQUE, 2015). Alinhados a essa perspectiva, Gerheim e Castro (2018) sintetizam as experiências que analisam como sendo constituídas por uma forte tensão e concluem que a situação de “lidar no dia a dia com modos de ser antagônicos que mutuamente se tencionam, [acarreta] que os possíveis que dão sentido à profissão sejam inviabilizados” (GERHEIM; CASTRO, 2018, p. 13).

Para apreender o cerne dessa tensão, os autores detalham, entre outros, o paradoxo que gira em torno da ação empresarial orientada à lucratividade, o qual comporta os sentidos antagônicos e contrários que atravessam as relações de trabalho nesse setor. O detalhamento desse quadro revela que se estabelece uma injunção paradoxal de grande amplitude quando, ao julgarem a visão dos pedagogos como restrita, as práticas gerencialistas demandam ao professor que oriente sua ação por meio da inversão de valores. Ou seja, espera-se que os modos mais apropriados para educar fiquem subjugados ao ímpeto que busca promover a permanência da organização, um grande desafio em um mercado altamente competitivo.

Telma fala que até entende que

uma escola [precise de] alunos, porque sem alunos [não tem como], isto é, não existe nosso trabalho. Sem aluno, a gente não tem trabalho, não existe nosso trabalho, nosso trabalho é para o aluno. Agora, tem uma cobrança de cunho empresarial, que não é pedagógico, que é uma loucura pela forma muito impositiva como entra na sala de aula, e [é uma cobrança] voltada para os resultados.

Para ilustrar a demanda pela ação de cunho empresarial, restrita no seu viés educativo-pedagógico e focada no resultado quantitativo, trazemos alguns trechos em que as professoras descrevem as próprias experiências. Para Rejane, isso ocorre quando “[o] professor, além de educar, no sentido de passar o conteúdo, também [sugere] a compra de exames internacionais [e faz] funções secretariais, tais como observar o número de faltas do aluno e entrar em contato com os pais.” Amparo reforça que “várias funções que não são de professor, [tais como anotar se o aluno não faz trabalho ou se estava sem uniforme, são] passadas para o professor” para que a empresa mantenha o seu quadro de funcionários enxuto. Marianne descreve essa situação como “ser professora misturado com ser funcionária”, a exemplo de “quando [tem] que cobrar dos alunos e dos pais presente, comida e bebida [e, também tem] que, sozinha, arrumar, servir e tirar foto da festinha.” Clara e Nely revelam que não são vendedoras, mas tiveram que vender exames, arrumar armários e fazer trabalhos de secretaria. Segundo o diagnóstico de Diana “a empresa visa uma coisa, o professor visa outra. O professor não está preocupado com bater metas”. Clara é taxativa ao afirmar que “bater meta não é tarefa de professor”. No âmbito em que o trabalho do professor é voltado para o atingimento de metas numéricas de retenção de alunos, venda de exames externos de aprendizagem e quadro deficitário de funcionários administrativos, Nely mostra que os limites da função de professor têm ficado cada vez menos delineados porque

[a] gente tem medo de dizer não. Com isto, a nossa função acaba perdendo até a sua definição e descrição. O que eu como professora devo fazer? Qual é a minha função dentro desta empresa? Por que eu até ouvi que é bom a gente ser “pau para toda obra”! E a função de professor fica destituída. A parte pedagógica, cadê ela?

Para Telma, está acontecendo é que “[u]ma série de fatores [deriva dessa] visão corporativa e mercadológica [que transforma a] função da sala de aula [para agregar o que se considera] prioridade porque [reflete] diretamente no resultado [pela instituição]”. Para ilustrar, a professora cita campanhas de vendas e oferta de serviços, bem como o contato com o pai do aluno que não corresponde a uma preocupação genuína com o estudante; mas, sim, reflete

uma preocupação forjada, em relação à ausência ou presença do aluno na escola, que não passa por saber como ele anda e o que está acontecendo, mas sim, por um controle absoluto do que o professor faz, uma [medida que visa apenas preencher uma] papelada que serve para ‘culpabilizar’ o professor em relação a quem fica ou não na escola, a quem aprende ou não.”

Na condição descrita, observa-se a coexistência de diversas dinâmicas interpenetradas e complementares que encontram modos possíveis de trazer a tarefa de educar de volta para o centro da atividade pedagógica, criando, assim, possibilidades de se realizar o trabalho próprio à atividade do educador. Portanto, os modos possíveis de se realizar o trabalho com sentido nessa situação são, entre outros, aqueles que transcendem os imperativos mercantis, as limitações impostas por prescrições tecnológicas e pelo poder das demandas dos clientes.

Entre as estratégias que os professores utilizam para transcender os impedimentos ao trabalho do educador-pedagogo, Diana explicita que “[s]empre que tinha alguma coisa mais da parte pedagógica do aluno [ela] fazia, mas quando era uma coisa só de engodo para fingir que é uma instituição de ensino, [tentava] burlar [ou] não fazia.” Como exemplo, conta que não faz os projetos prescritos com a frequência que é demandada. A professora observa que não sabe porque, “mas ficava muito chato fazer sempre aquela coisa, do jeito que [mandavam] fazer. [Então não cumpria] vários procedimentos de padronização [e quando] tinha umas atividade muito chatas, [preferia criar] outras mais interessantes para instigar o aluno.”

Sobre realizar um trabalho com sentido em um contexto no qual o professor precisa da tecnologia para executar as prescrições tecnológicas que são impostas ao seu trabalho, Ronaldo revela que os “computadores não funcionam, [mas que] sempre há uma justificativa para que a parte técnica/tecnológica não funcione”. Nely conta que “observaram [sua] aula [em uma] sala [na qual ela não conseguiu] sequer ligar o computador” e ela teve que contornar esse contratempo já que seu trabalho, ainda assim, seria avaliado.

Diante do exposto, Francisca esclarece que, a sua experiência lhe permite saber-fazer “coisas diferentes, sair um pouco do livro, seguir os alunos, ouvir as escolhas deles”. Porém, ela diz que

“isso é muito cansativo porque, quando chega época de prova, eu estou sempre correndo para cumprir todo o material da prova, né!? Eu [só consigo fazer isso porque] eu faço um acordo com eles, eu vejo que eles cooperam, eu digo ‘a gente faz isto, mas depois a gente vai cobrir este material’. Então, eu achei este jeito de fazer com eles, mas é muito cansativo mesmo! [Eu] vejo, assim ..., eu fujo das regras, [o] tempo é curto, é corrido, é tudo planejado. [Mas, se] a gente e seguir todas as regras, [a] gente até consegue dar aula, mas não sei se os alunos aprendem de verdade!

No entender de Clara, os possíveis que ela engendra para realizar o seu saber-fazer

educativo-pedagógico são engendrados a partir de “um *mix* de tudo”. Nesse conjunto, a professora cita sua tranquilidade, sabedoria de vida e a experiência profissional que lhe permite compreender “como é que funcionam estes mecanismos [e] lidar com vários tipos de famílias [e] de alunos.” Para ela, tudo isso junto a torna capaz de “[transformar de dentro,] abrindo brechas dentro do próprio sistema, com [os] alunos.” Sobre isso, indaga: “[a]final, o que é que está ali, me chamando todo dia? É a sala de aula! [Então,] tento dali fazer o melhor, achar uma brecha para inovar, para criar, porque não? Dentro da caixinha, mas agindo como educadora.”

Em suma, a pesquisa de Gerheim (2017) evidencia que os professores não ficam passivos diante dos impedimentos à realização do seu trabalho de educador-pedagogo: mobilizam recursos internos; encontram vias criativas; se relacionam ativamente com contradições, incoerências e inconsistências; contornando conflitos e superando o sofrimento que experimentam no seu trabalho. Para tanto: descumprem normas; desconsideram prescrições; e, sobretudo, engendram os possíveis que permitem carregar de sentido a realização do saber-fazer.

Como ressaltado anteriormente, entre esses possíveis também se articula o modo de saber-ser colaborador-comprometido que é capaz de criar um próprio modo de saber-fazer o seu trabalho de educador-pedagogo. Essa é a única via para Marcos, já que

[...] não dá para pensar no magistério como apenas uma atividade. Entende? Não pode ser um emprego! Não combina. Aí é ruim, se você acha que dar aula é você fazer aquilo que a escola está pedindo, você faz aquilo, vai cumprindo aquelas coisas, se não pensa que a sua função é educação, uma coisa muito maior, aí é insuportável. [Acho] que eu estou ali realmente para tentar formar uma pessoa boa, um cidadão. (GERHEIM; CASTRO, 2018, p. 11).

Ou seja, para esse professor, apesar dos impedimentos que encontra na prática, é preciso realizá-la investido do sentido de educador-pedagogo. Assim, o Marcos deposita significância nas tarefas que executa e João Paulo revela que encara ser professor “quase que como uma missão. Neste sentido, você precisa ajudar a sociedade a combater os preconceitos, a ter mais tolerância. Mais do que tolerância, é coexistência, é poder viver do lado. Eu acho que a gente precisa trabalhar isso porque é na escola que essas coisas acontecem”.

Os resultados obtidos na avaliação de qualidade de vida no trabalho de professores de cursos livres de Língua Inglesa (GERHEIM, 2016) apontaram nessa mesma direção. O estudo avaliativo verificou que, entre os elementos que contribuem para a satisfação, o aspecto da significância da tarefa se destaca em primeiro lugar. Esse achado reafirma o alto grau de relevância e valor social que os professores conferem ao seu trabalho. A percepção positiva atribuída à significância do aspecto da social de sua tarefa demonstra o alto valor que atribuem

ao trabalho de professor, seja por meio do impacto que tem na “vida das pessoas”, seja na vida de seus alunos, na vida das instituições de ensino onde trabalham, na vida da sociedade como um todo.

Assim como Marcos, os participantes desse estudo avaliativo demonstram que necessitam envolver sua prática com a missão de educar e formar cidadãos, uma vez que, “o trabalho de professor é muito humano, então o humano que [o] desempenha precisa estar bem”. Até mesmo porque, acrescentam, o seu trabalho terá forçosamente impacto “sobre a vida pessoal dos alunos, [seja] bem ou mal feito”. Dessa forma, concluem que, na medida em que “a sociedade tenha um olhar mais cuidadoso para com a atividade [do professor]”, a instituição entende que “professor também é gente” e, cuidando da sua qualidade de vida no trabalho, os deixam mais satisfeitos, saudáveis e prontos para executar a sua função de modo mais “humano”, o que resulta em um trabalho que “[rende] mais e melhor”,

Similarmente, ao articularem reflexões sobre a importância que atribuem à avaliação de sua qualidade de vida no trabalho, professores de inglês em cursos livres disseram à Gerheim e Hildenbrant (2018)<sup>30</sup> que a proposta é uma “conquista para os professores”, já que é um modo de suscitar na nossa sociedade “[um] olhar mais cuidadoso para com a nossa atividade” (GERHEIM; HILDENBRANT, 2018, p 42). Tal afirmação demonstra que encaram sua participação no estudo uma atitude que defende o cuidado em prol de condições que permitam a realização do seu trabalho com sentido. Pois, registram e documentam que, além de atenderem às demandas da empresa que necessita ter lucro e clientes, precisam satisfazer as suas próprias necessidades de encontrar os possíveis que propiciam a ação pedagógica carregada do sentido de educar. Além disso, demonstram ainda ter disposição para combater o fenômeno social global da precariedade de suas condições de trabalho que faz com que, a “cada ano que passa, mais professores [adoçam e larguem] o magistério” (GERHEIM; HILDENBRANT, 2018, p 49).

Assim sendo, compreendemos que esses professores encontram a significância ou o sentido do seu trabalho na própria ação educativa-pedagógica. Frente a isso, ao participar de uma intervenção clínica sobre a sua situação-no-mundo, reafirmam o sentido do seu trabalho associado a função social do educador-pedagogo. Portanto, mostram serem capazes de instituírem novos sentidos para suas existências, criando um futuro que não é totalmente determinado pelo passado; ou seja, um futuro que pode ser diferente do que a situação que constitui o presente. Desse modo, esses professores - situados no setor privado de ensino e no

---

<sup>30</sup> A análise meta-avaliativa de Gerheim e Hildenbrant (2018) contou com a participação de professores de Língua Inglesa, trabalhando em cursos livres e participantes da comunidade *Brazil's English Language Teachers* (BrELT), atuante em várias mídias (*Facebook, Instagram, LinkedIn, Youtube e Wordpress*), com o objetivo de aferir sua apreciação sobre a relevância e a utilidade das recomendações propostas pela avaliação de QVT realizada por Gerheim (2016).

contexto do livre mercado globalizado - demonstram que desejam provocar uma ação transformadora. Ou seja, ao participarem de iniciativas que dão visibilidade à sua “voz” e possibilitam que sejam “ouvidos”, ratificam que o sentido do seu trabalho está associado a tomar para si o encargo de formar cidadãos capazes de promover um futuro diferente do presente em que vivemos.

## **Referências**

- ALVIM, M. B.; CASTRO, F. G. (Orgs.). *Clínica de situações contemporâneas: fenomenologia e interdisciplinaridade*. Curitiba: Juruá, 2015.
- CASTRO, F. G.. *Fracasso do projeto de ser: burnout, existência e paradoxos do trabalho*. Rio de Janeiro: Garamond. 2012.
- \_\_\_\_\_. Suicídio e trabalho nos dias atuais: considerações sobre os paradoxos do mundo do trabalho. In: EWALD, A. et al. (Orgs.). *Subjetividades e temporalidades: diálogos impertinentes e trnsdisciplinares*. Rio de Janeiro: Garamond, 2014. p. 235-284.
- \_\_\_\_\_. Por uma transformação paradigmática no âmbito da psicologia organizacional e do trabalho. In: ALVIM, M. B.; CASTRO, F. G. (Orgs.). *Clínica de situações contemporâneas: fenomenologia e interdisciplinaridade*. Curitiba: Juruá, 2015. p. 73-112.
- EHRENBERG, A. *O culto da performance: da aventura empreendedora à depressão nervosa*. São Paulo: Idéias et Letras, 2010.
- GAULEJAC, V. *A gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social*. Aparecida: Ideias e Letras, 2007.
- GAULEJAC, V.; HANIQUE, F. *Le Capitalisme paradoxant. Un système qui rend fou: Un système qui rend fou*. Paris: Seuil, 2015.
- GERHEIM, M. S.; CASTRO; F. G. As tensões de ser professor no setor privado de ensino. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 70, n. 3, p. 35-50, 2018.
- GERHEIM, M. S.; HILDENBRAND, L. *Qualidade de vida no trabalho: reflexões e contribuições de um estudo avaliativo com professores de Língua Inglesa*. Rio de Janeiro: Editora Multifoco. 2018.
- GERHEIM, M. S. *Qualidade de vida no trabalho de professores de Língua Inglesa: um estudo avaliativo a partir da ferramenta TQWL-42*. 2016. 61 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Avaliação) – Fundação Cesgranrio, Rio de Janeiro, 2016.
- \_\_\_\_\_. *Gestão empresarial da educação e trabalho: um estudo sobre ser professor no setor de ensino privado*. 2017. 104 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.
- LINHART, D. *A desmedida do capital*. São Paulo: Boitempo, 2007.

## **Biografia Resumida**

---

**Marcia Souza Gerheim:** Professora Adjunta na Faculdade Cesgranrio. Bacharel em Psicologia (PUC-RJ) é mestre em Psicologia (UFRJ) e Avaliação (Faculdade Cesgranrio). Possui especialização em Gestão de RH (UCAM-RJ) e Didática de ensino de língua inglesa (UERJ e Universidade de Cambridge).

**Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/270526465284842>

**Contato:** [marciagerheim@gmail.com](mailto:marciagerheim@gmail.com)

**Luci Hildenbrand:** Professora Adjunta no Curso de Mestrado em Avaliação, da Faculdade Cesgranrio. É licenciada e bacharel em Pedagogia (UNESA) e licenciada em Ciências (UFRRJ). Tem Doutorado em Ciência da Comunicação, na área de Rádio e Televisão (USP) e Mestrado Acadêmico em Educação, na área de Tecnologia Educacional (UFRJ). Possui cursos de especialização nas áreas de: Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a distância (UFF), Educação a distância (SENAC), Design Instrucional para EaD Virtual (UNIFEI), Psicopedagogia (UCAM) e Metodologia do Ensino Superior (UFRJ-UFRRJ).

**Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/2878590969112991>

**Contato:** [lucihildenbrand@yahoo.com.br](mailto:lucihildenbrand@yahoo.com.br)