

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TRABALHO DOCENTE:  
Desafios atuais

Eter Cristina Silva Balestie Peluffo

Brasília, 2014

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TRABALHO DOCENTE:

Desafios atuais

Eter Cristina Silva Balestie Peluffo

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília/UnB, como parte dos requisitos para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Profissão Docente, Currículo e Avaliação.

Eixo de Interesse: Formação e Profissionalização do Magistério no Brasil.

Brasília, 27 de março de 2014.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

Trabalho Docente: desafios atuais

Eter Cristina Silva Balestie Peluffo

Orientadora: Profa. Dra. Eva Waisros Pereira

Banca Examinadora

---

Profa. Dra. Eva Waisros Pereira – Orientadora  
Faculdade de Educação – PPGE – UnB

---

Profa. Dra. Lêda Gonçalves Freitas – Membro  
Faculdade de Educação – PPGE – UCB

---

Profa. Dra. Cleide Quevedo Quixadá – Membro  
Faculdade de Educação – PPGE – UnB

---

Profa. Dra. Raquel de Almeida Moraes – Suplente  
Faculdade de Educação – PPGE – UnB

## Dedicatória

A todos que me permitiram viajar pelos caminhos, às vezes tortuosos, mas necessários à construção do conhecimento. Às minhas colegas de trabalho, pela compreensão e solidariedade durante minhas ausências obrigatórias para dedicar-me às disciplinas no Mestrado e à elaboração deste trabalho. Ao meu marido, Ricardo Balestíe, que ordenou os afazeres domésticos nos momentos em que precisei destinar meu tempo exclusivamente à pesquisa. Por último, como não poderia deixar de mencionar, dedico esta dissertação à minha mãe, às minhas filhas e aos meus irmãos que compreenderam minhas ausências nas reuniões de família, tão caras para nós.

## **Agradecimentos**

Agradeço a Deus por ter-me permitido transpor mais uma etapa em minha vida pessoal e profissional.

Aos meus colegas mais experientes por transmitir-me suas experiências sobre como desenvolver uma pesquisa.

Aos meus colegas participantes do trabalho de campo, a boa vontade em cooperar.

À minha orientadora, Eva Waisros, a paciência e compreensão nos momentos difíceis, especialmente quando precisei afastar-me para dedicar-me a minha filha hospitalizada e a meu neto Luigi, recém-nascido.

Agradeço a todos que, mesmo de forma inconsciente, ofereceram subsídios ao meu trabalho, de um modo ou de outro.

## RESUMO

O presente estudo versa sobre a profissão docente nas escolas públicas do Distrito Federal, em especial, àquelas localizadas no âmbito da Coordenação Regional de Ensino de Taguatinga, *locus* da pesquisa que lhe dá sustentação. Optou-se pela análise de três escolas de Ensino Fundamental – Anos Finais, por considerar que tal modalidade, além de sempre estar ausente do foco das políticas públicas para a Educação, é formada por uma faixa etária de estudantes bastante complexa, que se encontra entre o infantil e o adulto, considerada pelos docentes e responsáveis como a fase mais complexa de lidar, conforme suas especificidades. Participaram da pesquisa dez docentes de cada escola observada, totalizando trinta docentes, bem como os três gestores das mesmas, o Secretário Adjunto da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, e a ex-Subsecretária de Gestão dos Profissionais de Educação da rede. Como instrumentos utilizados para a coleta de dados, fez-se uso de questionário semiestruturado para os docentes e entrevista gravada junto aos gestores, o Secretário Adjunto e ex-Subsecretária. A abordagem escolhida para a interpretação dos dados foi o Materialismo Histórico Dialético, com base nas teorias de Gyorgy Lukács – predispostas segundo os pensamentos de Karl Marx. A intensidade de tal visão tem sua ampliação e contextualização histórica pertinente, permitindo enxergar o objeto sob a visão da totalidade. Na análise empreendida, foram identificados fatores que denotam a atual complexidade da docência, bem como os mecanismos adotados no enfrentamento da realidade cotidiana da organização da profissão no contexto analisado. A pesquisa empírica possibilitou entender os desafios da profissão docente na atualidade e sua repercussão na vida pessoal e profissional dos profissionais participantes, evidenciando, particularmente, a influência dos fatores constitutivos da realidade do trabalho sobre a saúde dos docentes e a importância da subjetividade de cada um diante das oportunidades e dificuldades vivenciadas. Respaldaram o estudo teóricos como: Catani (2008), Codo (2002), Dejours (1986), Enguita (1991), Gentili (2005), Libâneo (2011), Nóvoa (2008) entre outros. Porém, não poderia faltar, Freire (1999), ao preconizar que a sociedade considera a profissão “professor” como “semiprofissão” – ideia que oferta uma dimensão de reflexão sobre o docente que, embora seja visto como partícipe ativo da sociedade educativa organizada, como formador de todas as profissões, ainda ocupa um lugar de desprestígio na sociedade, que o considera não emancipado. Mesmo reconhecendo que a própria profissão foi ganhando forma quando da formação da organização burocrática dos sistemas escolares, é compreensível que sua própria essência reflita as condições do meio. Após a discussão teórica e a trilha metodológica do estudo, foram apresentados os dados coletados do objeto investigado. Os principais resultados da pesquisa apontam que a precarização do trabalho e da profissão docente é uma realidade nas escolas públicas. Apesar de o docente ser sujeito essencial para o desenvolvimento social, ele é afetado pela ambiguidade e instabilidades presentes na atividade que realiza nos ambientes de trabalho. Percebe-se que há muito a se conhecer a respeito do ensino fundamental II e seus docentes, a pesquisa traz também reflexões provocadoras para futuros trabalhos no que tange à saúde e formação dos docentes.

**Palavras-chave:** Profissão docente - precarização do trabalho - desafios

**Abstract**

This approach broaches about teaching profession into the Public Schools from Distrito Federal, mainly those managed by the Coordenação Regional de Ensino de Taguatinga, locus where this careful study take place. Three schools were chosen, because this learning modality is always neglected by the government educational and political plans. The last years of Middle School is represented by a special and complex teenager stage of life which is between childhood and youth. This stage is considered the most difficult and complex from educators and parents, according to its demands. Ten different teachers from each school take part of these analyses, representing not only thirty educators but also their principals, the Adjunct, and Secretary of Secretaria de Educação do DF the last Management Secretary of Educators Professional. The collection of data was done by a special file applied by the teachers as well a recorded interview made with the school managers and the Educational Secretary representative. The chosen approach used to understand the data was the Story Dialectical Materialism which is grounded by Gyorgy Lukás theory- organized according to Karl Max thoughts. The deepest point of view has an important story and contextualized focus on this subject. In this undertaken analysis we could identify a current complexity of teaching carrier, even though this research helped to find out many ways to face this professional daily reality. The empirical research make a possible understanding of the nowadays challenges faced by teachers category and also their impact through a personal and professional lives of the educators who participate from this study. This evidences the importance of the job reality impact into the teacher's healthy, even though the importance of subjectivity of each one faced by opportunities and difficulties during their lives. This study was supported by theoretic researchers as: Catani(2008), Codo(2002), Dejours(1986), Enguita(1991), Gentili (2005), Libâneo (2011), Nóvoa (2008) and other contributions. Nevertheless, we may not forget to mention Freire( 1990) , when he assume that the occupation of teacher is consider a 'Semi profession "-idea which represents a reflection about teacher, unless he participates actively of the organized educational society as somebody who develop every kinds of professions, the teacher is underestimated by our society, that consider the teacher category not emancipated. Unless we realize this profession is developing itself during the organization of a educational system, It is understandable that the means interfere into the carrier. After an empirical discussion and the methodologies used the data were shown. The results show how the job and professional were underestimated mainly into the publish school. Even though, the teacher is a essential to the society development, he is affected by an ambiguity and instability of his activity where he works. We assumed that there are many things to know about Middle School and it teachers; the research brings also some reflections about teacher's health and formation.

**Keywords:** Teaching profession - precarious employment - challenges

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Art.	- Artigo
BDTD	- Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CEF	- Centro de Ensino Fundamental
CENPEC	- Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CF	- Constituição Federal
CLT	- Consolidação das Leis do Trabalho
CNTE	- Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação
CN	- Congresso Nacional
CONAE	- Conferência Nacional de Educação
CRE	- Coordenação Regional de Ensino
EAPE	- Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
FCC	- Fundação Carlos Chagas
FGV	- Fundação Getúlio Vargas
FUNDEB	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GREB	- Gerência Regional de Educação Básica
GT	- Grupo de Trabalho
GEPSAT	- Grupo de Estudos e Pesquisas em Saúde e Trabalho
Inc.	- Inciso
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação
OCDE	- Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT	- Organização Internacional do Trabalho
OMS	- Organização Mundial da Saúde
PIL	- Práticas Integradas do Lar
PISA	- Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNE	- Plano Nacional de Educação
RA	- Região Administrativa
SAEB	- Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDF	- Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SINPRO-SP	- Sindicato dos Professores de São Paulo
SUGEPE	- Subsecretaria de Gestão dos Profissionais da Educação
UnB	- Universidade de Brasília
UNDIME	- União dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	- Universidade Estadual de Campinas



USP - Universidade de São Paulo

**LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 –	Sentimento em relação à docência.....	66
Gráfico 2 –	Distúrbios emocionais decorrentes da docência.....	75
Gráfico 3 –	Motivo de ausência no trabalho.....	78
Gráfico 4 –	Sentimento de desconforto físico decorrente da docência.....	79
Gráfico 5 –	Sentimento de valorização da profissão pela sociedade.....	80

## SUMÁRIO

Dedicatória .....	III
Agradecimentos .....	IV
RESUMO .....	V
Abstract .....	VI
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS .....	VII
LISTA DE GRÁFICOS .....	IX
1 INTRODUÇÃO .....	11
1.1 Situando o problema e a pesquisadora .....	18
1.2 Situando os leitores .....	Erro! Indicador não definido.
2 PARA COMEÇO DE CONVERSA: PESQUISANDO O QUE JÁ EXISTE .....	22
3 PANORAMA MACROSSOCIAL E HISTÓRICO .....	30
3.1 Mundo do trabalho: breve histórico .....	30
3.2 Trabalho, profissão docente e capital.....	32
3.3 Políticas neoliberais e Educação .....	35
3.4 Plano Nacional de Educação 2011/2020: valorização dos professores? .....	37
3.5 Reconhecimento social dos docentes e sua identidade .....	40
3.6 Profissão docente no cenário atual do Brasil .....	42
4 SAÚDE DOS DOCENTES .....	46
4.1 Síndrome de Burnout: distúrbios emocionais no ambiente do trabalho.....	46
5 PESQUISA DE CAMPO: PERCURSOS E RESULTADOS .....	49
5.1 Situando a Coordenação de Ensino e as escolas pesquisadas .....	50
5.2 Os interlocutores da pesquisa.....	51
5.3 Análise e interpretação dos dados.....	53
5.4 Motivação dos docentes para com a profissão .....	55
5.5 Ser ou não ser professor .....	58
5.6 Indisciplina dos alunos: o que mais incomoda o docente no Distrito Federal .....	60
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	72
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	77
APÊNDICES.....	88
APÊNDICE “A” .....	89
APÊNDICE “B” .....	93
APÊNDICE “C” .....	95

## 1 INTRODUÇÃO

Em meio às contradições geradas pelo atual contexto socioeconômico globalizado, o Brasil passa por transformações em sua configuração macroeconômica e política, com repercussões significativas no campo social. Aspira-se a um novo tempo na construção de uma sociedade mais justa, com fundamento nos princípios de democratização, distribuição de renda, fortalecimento da identidade nacional e reconhecimento da diversidade cultural. Não obstante, há ainda um longo caminho a percorrer para superar as contradições deste país com grandeza continental, ao mesmo tempo rico, desigual e violento. Embora os dados estatísticos registrem uma queda da pobreza da ordem de 58%, no período compreendido entre 2003 e 2011 (CAMPELLO; NERI, 2013), a superação da extrema penúria ainda continua sendo uma das metas prioritárias do governo brasileiro.

Diante desse panorama, coloca-se o papel estratégico da educação de modo a expressar sua articulação com o desenvolvimento. Um dos maiores desafios da educação brasileira é atuar como protagonista para a superação da desigualdade e da exclusão. Na condição de bem público e direito social essencial à qualidade de vida, a educação poderá contribuir para o delineamento de novos percursos transformadores rumo a uma sociedade mais humanizada. Nessa perspectiva, as políticas educacionais merecem da nação, especialmente de sua esfera política, o *status* de prioridade real, de fato e de direito.

As políticas públicas instituídas na primeira década do século XXI criaram novas possibilidades à atuação do Estado brasileiro, no cumprimento de suas responsabilidades nesse campo. Nos últimos anos, registraram-se alguns importantes avanços em relação à educação institucionalizada. Assim, consolidou-se a universalização dos primeiros anos do ensino fundamental. Criou-se a rede federal de educação profissional e tecnológica, ampliando a oferta do ensino médio para milhares de jovens. Busca-se a expansão das redes municipais de educação infantil. Promove-se por meio de ações efetivas a educação de jovens e adultos, e o atendimento ao ensino especial. Há de se destacar o reconhecimento à educação indígena, de quilombolas e de populações ribeirinhas, com identidades específicas e focos de atenção especial.

Saliente-se ainda o fato de o Governo Federal ter assumido, juntamente com Estados e Municípios, a corresponsabilidade pela educação básica, tendo para tanto instituído o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e adotado outras iniciativas, como a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Por fim, uma vitória para a categoria de professores, força motriz do processo educacional: logrou conquistar o piso salarial profissional nacional, embora judicialmente contestado por alguns governadores, não sendo possível a homogeneia em todo o território nacional.

A educação brasileira ingressa agora em nova etapa de expansão, conforme dispõe o Plano Nacional de Educação (2011-2020), que se encontra em sua fase final de tramitação no Congresso Nacional (CN). As metas estabelecidas sinalizam para a efetiva universalização da

educação básica, com o atendimento crescente da jornada escolar, bem como a ampliação da educação superior, objetivando o acesso ao conhecimento, às ciências e às artes das crianças, adolescentes e jovens brasileiros.

O cenário que ora se desenha para a educação brasileira, na construção de uma escola pública democrática e de qualidade que responda aos atuais anseios da sociedade na formação cidadã de todos os brasileiros, requer a ampliação de políticas públicas voltadas à valorização do professor. Há de se ter presente que os avanços alcançados são fruto do trabalho heroico dos professores que, no cotidiano escolar, são os responsáveis pela universalização do ensino fundamental, ainda que sempre adiado o reconhecimento da profissão docente, que clama por salários justos e condições de trabalho dignas. Quantas lutas empreendidas, quantas esperas frustradas!

Um olhar sobre a história da educação mostra que há muito tempo a figura do professor é institucionalmente desvalorizada. Já no século XIX, como mostra Gatti (1998, p. 251-265), textos de governadores de província diziam que "ia ser professor aquele que não sabia ser outra coisa". Instituída no século XX, a profissão docente tem oscilado entre momentos de desenvolvimento e de fragilidade. Assim, na década de 1960, assinala-se o ponto alto da profissão "quando os professores passaram a merecer um tratamento diferenciado, de elemento fundamental e determinante do sistema educativo, com identidade e organização profissional própria" (MAGALHÃES, 2008, p. 4). A categoria entrava em tensão à medida que era atribuída ao professor a principal determinação e dependência do desenvolvimento e do êxito das crianças e dos adolescentes.

Na década de 1980, a massificação e universalização escolares criaram novos desafios à profissão docente. Segundo avalia Magalhães (2008), a transformação da pedagogia escolar, associada à universalização que trouxe para o interior das escolas novos públicos, pôs em crise a profissão docente. Desanimado, sem as ferramentas pedagógicas necessárias às mudanças, o professor enfrenta as dificuldades que penalizam a educação escolar. Como prolongamento desse processo de erosão da escola e desgaste de seu principal agente, cobra-se hoje do professor competência profissional, com indicadores de sucesso dos alunos numa escola transformada, "multicultural, em vias de digitalização e em completa ruptura com a tradição" (MAGALHÃES, 2008, p. 16).

Nessas circunstâncias, como dispor desse profissional para a transformação da escola? Como assegurar sua efetiva presença na execução das metas de ampliação e fortalecimento da educação pública, propostas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020? Como superar o desânimo, a insatisfação e a desmotivação para o trabalho docente sem a ampliação de políticas públicas que realmente contribuam — de forma significativa — para a valorização do magistério?

O atual cenário da educação brasileira aponta para a necessidade de mudanças estruturais de modo a promover formação integral e ampliar os anos de escolaridade para o conjunto da população. As dificuldades a serem superadas não estão afetas somente aos

professores em exercício, como também dizem respeito aos que deverão futuramente compor os quadros do magistério. Atrair novas gerações para a carreira de professor está firmando-se como um dos maiores desafios a ser enfrentado pela educação, na atualidade. Não só no Brasil, mas em toda a América Latina pesquisas identificam que estudantes universitários das carreiras de áreas da educação tendem a ter antecedentes socioeconômicos inferiores aos de outras carreiras universitárias (NAVARRO, 2002; RAMA; NAVARRO, 2004). Segundo esses autores, nos últimos anos a convocação de professores tem-se deslocado para faixas sociais de menor renda e menor educação formal. Vários países do mundo estão manifestando sua preocupação com o recrutamento e a seleção de professores eficazes. Relatório desenvolvido pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (2006) já apontava essas dificuldades. A primeira delas refere-se à baixa atratividade da carreira docente, pois os salários dos professores estão diminuindo e o trabalho desenvolvido pelos profissionais não é valorizado.

Resultados do relatório desenvolvido pela OCDE, que também aparecem em pesquisa da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (2006), colocam o Brasil entre os países que apresentam redução na quantidade de novos ingressantes na profissão. Entre outras razões, assinalam a falta de incentivos e de reconhecimento do trabalho como causadores da baixa satisfação profissional. Acrescente-se ainda a essas preocupações o envelhecimento da força de trabalho da docência. Países com melhor desempenho nas avaliações internacionais, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), implementado pela OCDE, apresentam uma característica em comum: professores selecionados entre a fatia de melhores alunos, no equivalente à Educação Básica, nem sempre estão entre os profissionais mais bem pagos do mercado em seus países, mas invariavelmente estão entre os trabalhadores com maior reconhecimento social, em virtude do bom nível cultural e excelente formação.

Em apenas quatro anos, entre 2007 e 2011, as sinopses estatísticas da Educação Básica revelaram que o percentual de docentes com menos de 24 anos caiu de 6% para 5,1% no Brasil, enquanto a proporção de mestres com mais de 50 anos subiu de 11,8% para 13,8%. No Rio Grande do Sul, o fenômeno se repete: os educadores mais jovens minguaram de 5% para 4,7% e os mais velhos avançaram de 16,3% para 18,1%. Para Pacheco (2012, p. 05), coordenadora do Mestrado Profissional em Gestão e Políticas Públicas da Fundação Getúlio Vargas (FGV), as razões vão além dos baixos salários, afirmando que

[...] precisamos repensar o trabalho do professor e a carreira no setor público, que segue um modelo de cem anos atrás. Hoje, a concepção de vida é outra, os mais jovens querem ir atrás de oportunidades, enquanto o sistema prevê que fiquem 30 anos fazendo a mesma coisa.

Nas últimas décadas, a perda de interesse dos jovens pela carreira de professor dificulta a seleção de educadores em quantidade e qualidade suficientes para garantir o salto de desempenho que se espera nas escolas. O estudo nomeado *A Atratividade da Carreira Docente no Brasil* (2010), de iniciativa da Fundação Carlos Chagas (FCC), revela que, dos 1.501 alunos do

Ensino Médio entrevistados em todas as regiões brasileiras, apenas 2% manifestavam interesse em cursar Pedagogia ou alguma licenciatura e destes, para acrescentar, praticamente oito em cada dez são mulheres. Ao cativar o interesse de somente 2% dos estudantes do Ensino Médio, conforme demonstrado pela pesquisa, o magistério no país faz o caminho inverso ao dos países desenvolvidos.

No Brasil, diferentemente do Japão, Finlândia ou Coreia do Sul, os baixos rendimentos, a perda de *status* e o desgaste do trabalho contribuem para o envelhecimento da categoria e despertam temores em relação ao futuro da profissão, realidade que vai de encontro à dos países citados acima, onde, além de ter um ensino considerado de excelência, a atividade docente conta com bons salários, reconhecimento social, sendo possível selecionar candidatos entre os melhores alunos.

Consoante pesquisa do Ministério da Educação (MEC), realizada em março de 2013, com diretores de escolas públicas de todo o Brasil, 38% dessas instituições não conseguem professores de várias disciplinas, como Física, Química, Matemática... Em Biologia, por exemplo, dos cinquenta e dois mil formados em 2011, menos da metade fez licenciatura. No curso de Sociologia, a proporção foi ainda menor: dos quase 50 mil estudantes, somente quatro mil e oitocentos atuam como professores. Maria Izabel Azevedo Noronha, presidente do Sindicato dos Professores de São Paulo (SINPRO-SP), revelou para o *site* de notícias do MEC (2010) que havia alunos na capital do Estado que nunca tiveram aulas com um professor de Física especificamente formado para a disciplina, mas somente com docentes de matérias afins, uma vez que o profissional da área prefere ir para o campo da indústria. Segundo a sindicalista, o principal motivo da falta de profissionais são os baixos salários, que não estimulam o estudante a cursar a licenciatura para habilitar-se ao magistério. Como possível causa, aponta o fato de as escolas ganharem um concorrente de peso na hora de contratar: as grandes empresas, muitas multinacionais, que buscam profissionais com formação em Matemática, Física e Biologia. Além de melhores condições de trabalho, plano de saúde, entre outros benefícios, oferecem salários mais atrativos.

Além dos baixos proventos considerados por Caprio (2008) a principal causa da falta de motivação, há também outras fontes geradoras de insatisfação profissional, como o emaranhado da legislação conflitante, que exige deveres e despreza direitos dos docentes; a ênfase no “cumprimento” forçoso de conteúdos preestabelecidos; as frequentes acusações ao professor de ser o causador do processo degenerativo educacional; a convivência com a violência quase sempre presente no ambiente escolar, entre outros.

As barreiras que se interpõem no processo educacional, gerando baixa autoestima dos professores e falta de motivação para exercer a profissão docente, comprometem a tão almejada qualidade de ensino. Sendo a Educação o pilar de sustentação da sociedade moderna, torna-se imenso o desafio do poder público no sentido de mudar essa realidade. É imprescindível que se

adote uma política voltada para a valorização do ato de ensinar e do saber escolar, que dê ao professor o estatuto profissional indispensável ao exercício de sua competência social.

As mudanças no mundo do trabalho são latentes, portanto, também no educador; por isso, é importante ressaltar que o papel de professor na sociedade atual requer do profissional muito mais do que passar conteúdos em salas de aula. A docência vem configurando-se como uma atividade que exige um esforço que está além das habilidades e técnicas concebidas pelos docentes em sua formação inicial e até na continuada. Na presente pesquisa, mesmo entendendo que o trabalho docente não tenha sua complexidade diminuída de um nível de ensino para outro, defini investigar as queixas recorrentes no âmbito de sua profissionalização, condições de trabalho e obstáculos que se mostram mais presentes e marcantes no profissional do Ensino Fundamental – Séries Finais, mais precisamente professores da rede pública do Distrito Federal alocados na Coordenação Regional de Ensino (CRE) de Taguatinga, nas Escolas A, B e C.

A escolha pelas Séries Finais justifica-se porque além de ser minha área de atuação, é também por não encontrar muitos estudos nessa etapa, ela é sempre deixada de lado pelos estudiosos. Esta fase enfrenta, já a algum tempo, desafios na busca de encontrar sua própria identidade, que procura compreender o estudante que deixa de ser criança, mas falta ainda um caminho longo a ser percorrido até que chegue a fase adulta.

Dada a complexidade do que se pretende estudar, ou seja, seu objeto, pois é a partir desse ponto que sabemos por onde caminhar e uma das formas de perceber esse caminho ser o modo como o pesquisador enxerga o objeto a partir de suas concepções de mundo, de homem e como essas relações se dão, optei pelo método do materialismo histórico pois ele me possibilita compreender que os fenômenos em seu processo e totalidade encontram respaldo na dialética entre singularidade, particularidade e universalidade. Segundo Luckács (1970), nos nexos existentes entre singular — particular — universal reside o fundamento que sustenta uma autêntica e verdadeira aproximação e compreensão da realidade. Em sua expressão singular, o fenômeno revela o que é em seu imediatismo, sendo o ponto de partida do conhecimento. Em sua expressão universal, evidencia suas complexidades, suas conexões internas, as leis de seu movimento e evolução, enfim, sua totalidade histórico-social.

É importante salientar que as escolhas definidas para este trabalho no que se refere à abordagem, procedimentos e instrumentos respaldam meu posicionamento quanto à complexidade histórica das contradições e conflitos presentes no cotidiano; portanto, de forma indireta ou direta, estão ligados ao objeto deste estudo e a seus interlocutores. Nesse sentido, tais pensamentos vão ao encontro de teorias de Gamboa (2007), Demo (2009) e Minayo (2000), ao mencionarem a Ciência como produto social histórico. Não seria possível, pois, deixar de escolher e executar procedimentos investigativos para interpretar uma realidade social.

Ao eleger a trilha metodológica, estou escolhendo também os procedimentos investigativos que devemos executar para interpretar a realidade e como se dá esse processo com



seus atores. Nesse sentido, possibilita ao pesquisador, diante da coleta de dados empíricos, a busca da compreensão do objeto estudado, pois a construção de informações e outros materiais para seu estudo captam outros sentidos e dimensões vividos no dia a dia pelos interlocutores da pesquisa.

O trabalho de campo apresenta-se, no entendimento de Cruz Neto (2001), não apenas como uma possibilidade de conseguir uma aproximação com o objeto que se deseja investigar, mas também como um modo de criar conhecimento, tendo como ponto de partida a realidade presente no contexto. Feito esse recorte espacial e a construção teórica do objeto, pesquisador e grupos estudados se manifestam, possibilitando o aparecimento de novos conhecimentos. As questões formuladas para a pesquisa não são estabelecidas a partir da operacionalização de variáveis, mas se orientam para a compreensão dos fenômenos em toda sua complexidade e em seu acontecer histórico. Em tais circunstâncias, não se cria artificialmente uma situação para ser pesquisada, mas se vai ao encontro da situação em seu desenrolar, em seu processo de desenvolvimento.

A compreensão que o homem tem da realidade, segundo Marx (2007), referindo-se à natureza e sociedade, não se dá de forma imediata e direta. Isso implica que o contato com a realidade objetiva, mesmo sendo necessário, não é suprido.

As definições da dialética materialista dos clássicos do marxismo ressaltam os aspectos que se referem às formas dos movimentos universais e às conexões que se observam entre elas (TRIVIÑOS, 1987). O autor, inspirado em Engels, define a dialética como a ciência das leis gerais do movimento e desenvolvimento da natureza, da sociedade humana e do pensamento. Lenin a concebe como a doutrina do desenvolvimento em sua forma mais completa, mais profunda e mais isenta da unilateralidade, a doutrina da relatividade do conhecimento humano, que nos dá um reflexo da matéria em eterno desenvolvimento. Para Engels (2007), a dialética é a ciência da interconexão universal, destacando esse traço e outros da dialética ao expressar que ela se apresenta na compreensão do desenvolvimento como a ciência que vê, na realidade do mundo dos fenômenos, a interdependência e a mais íntima e indissolúvel conexão entre todos os aspectos de cada fenômeno, da qual resulta um processo de movimento único e universal com leis imanentes.

Os conceitos já mencionados de conexão, interdependência e interação são essenciais no processo dialético de compreensão do mundo (TRIVIÑOS, 1987). Nessa forma de pensamento, o pesquisador que segue uma linha teórica baseada no materialismo dialético deve ter presente a concepção dialética da realidade natural e social e do pensamento, a materialidade dos fenômenos e que estes são possíveis de conhecer.

O método marxista tem como base a tese de que "a produção do conhecimento é parte integrante do desenvolvimento histórico do mundo dos homens [...]", quando no intercâmbio entre o homem e a natureza (sujeito e objeto) se efetiva ao mesmo tempo, tanto o sujeito, que se (re) constrói, quanto o mundo dado e transformado pela ação do sujeito. "Nessa relação sujeito-objeto se radica a produção do conhecimento" (LESSA, 2001, p. 24). Assim, a produção do

conhecimento ocorre a partir das condições objetivas da vida social e dos próprios desafios que a vida impõe aos homens, resultantes de uma série de relações complexas objetivadas pelos homens na dinâmica social. O conhecimento produzido pelo sujeito terá o limite posto pelo contexto em que se encontram tanto o sujeito quanto o objeto.

No pensamento marxista, a realidade, objeto do sujeito, tem sua existência objetiva independente do sujeito que a investiga. A realidade é uma totalidade, é uma síntese de muitas relações, ou seja, é um complexo de complexos (LUKÁCS, 1976). O real é complexo porque é resultado de múltiplas determinações, de muitas relações sociais, históricas, econômicas (de produção), políticas, culturais, ideológicas, etc.. Essas relações se interligam e constituem as mediações da sociabilidade humana.

Lukács propõe a crítica radical das metodologias que vão sendo necessariamente construídas quando se busca uma abordagem genética, tendo em vista que aí existe uma

[...] recusa de toda dedução da estrutura, do ordenamento das categorias partindo do seu conceito geral considerado em abstrato. Pois, ao se deduzir logicamente o real, termina-se por substituir a gênese histórico-social das categorias por hierarquias conceituais sistemáticas (LESSA, 2001, p.10).

Nessa perspectiva, Lukács (1976) concebe a construção do conhecimento como a descoberta do processo histórico que articula sua gênese com a presente configuração.

Para iniciar a investigação, foi desenvolvida uma pesquisa dos resumos de teses e dissertações publicadas nos sites Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) de 2005 a 2013, que abordavam temáticas referentes à precariedade da profissão docente, à falta de atrativos para o ingresso na profissão de professor, ao adoecimento presente hoje na categoria, e políticas voltadas para a Educação Básica. Dialogando com os diversos autores desses trabalhos, foi possível perceber o quão fundamental é o papel que a sociedade desempenha e sua influência sobre a diversidade de problemas que assolam a profissão de professor e sua prática.

Nesse sentido, a pesquisa procura trazer à tona, entre outros fatores, as condições e relações de trabalho às quais os docentes estão submetidos. Para tanto, foi necessário observar as peculiaridades das instituições definidas para este estudo nos diferentes contextos e necessidades distintas nos quais os alunos, professores e gestores dessas instituições estão inseridos.

Na pesquisa tive a participação solidária de nossos pares por meio de diálogos, sugestões, conversas informais, observações que, muitas vezes, respondiam dúvidas que carregava durante o trabalho. Tive a oportunidade de participar de alguns grupos de estudos que me municiaram com suas reflexões, além da principalmente, da participação de minha orientadora e dos interlocutores que tive o prazer de conhecer melhor.

Sendo assim, penso que este trabalho é a etapa de uma pesquisa que está longe de ter fim, pois existem ainda muitas reflexões em todos os âmbitos a serem desveladas. Espero com isso que o leitor aprecie o trabalho e que possa contribuir de alguma forma para a construção e melhoria da profissão e do trabalho docente e os desafios da profissão. Início a pesquisa capítulo 1 "Situando o problema e a pesquisadora", expondo os motivos que me motivaram a realizar o trabalho, situação como pesquisadoras e minha relação com o objeto da pesquisa. Sigo "Situando os leitores" e interlocutores da pesquisa. No capítulo 2, faço um levantamento das produções já existentes, tendo como título "Para Começo de Conversa: pesquisando o que já existe". Nesse capítulo, apresento um apanhado das pesquisas existentes que abordam questões a respeito da insatisfação, adoecimento e precarização do trabalho e da profissão docente, especificamente os trabalhos relacionados a escolas públicas no país, referentes ao período 2005-2013, por meio da ANPED e da BDTD.

Dando sequência, no capítulo 3, trago o cenário denominado de "Panorama Macrossocial e Histórico", no qual abordo questões sobre o mundo do trabalho, a profissão docente e o capital, o reconhecimento social dos docentes e sua identidade. No capítulo 4, "Saúde dos Docentes", discorro sobre distúrbios emocionais que surgem no ambiente de trabalho e as doenças mais comuns encontradas hoje nos profissionais. Abordo também o desinteresse dos jovens pela profissão e como a sociedade enxerga os professores no Brasil, hoje. Todas essas abordagens em diálogo com diversos autores utilizados como referências para fundamentar meu pensamento e olhar, procurei compreender para interpretar a temática investigada.

Dando continuidade, no capítulo 5 nomeado de "Pesquisa de Campo: percursos e resultados", apresento a forma de realização do trabalho de campo, a escolha dos instrumentos e procedimentos de coleta de dados e informações, os interlocutores da pesquisa e os locais de realização da mesma. Por fim, concluo esclarecendo e fazendo a análise dos dados coletados entrelaçando-os com o aporte teórico que me ajudou a compreender melhor a realidade e sua complexidade.

Finalizando, no capítulo 6 com as "Considerações Finais", quando me posiciono a respeito dos questionamentos da pesquisa. Ofereço algumas sugestões em relação ao problema pesquisado, suas limitações e possíveis desdobramentos para futuras pesquisas. Ressalto ainda que faz parte desse trabalho, afora informações coletadas, o conjunto de produções acadêmicas consultadas, constantes das "Referências", que além de enriquecer e subsidiar esta pesquisa, poderão auxiliar outros leitores em futuras investigações relacionadas ao tema.

### **1.1 Situando o problema e a pesquisadora**

Eu acredito demais na sorte.  
E tenho constatado que, quanto mais duro eu  
trabalho, mais sorte eu tenho.

**Thomas Jefferson**

Dos 23 anos de minha trajetória como professora da rede de ensino público do Distrito Federal, em 19 deles atuei em sala de aula. Desde 2011 atuo na Coordenação Regional de Ensino (CRE) de Taguatinga, como responsável pela Gerência Regional de Educação Básica com a parte pedagógica das sessenta e três escolas que compõem essa regional. Nos últimos dez anos, comecei a observar uma insatisfação generalizada de meus pares com a profissão. A motivação para a presente pesquisa nasceu de minhas experiências vividas na gestão, na coordenação, como docente e também de minha pesquisa na Pós-Graduação em que abordei as histórias de vida de professores e suas interferências no âmbito escolar. O interesse pela pesquisa como fruto de minha caminhada pessoal e profissional foi imprescindível, visto ser possível uma articulação com o universo da escola e as contribuições dos teóricos abordados, consolidando uma rica reflexão.

Nessa caminhada, foram observadas, no meio dos professores, diversas ausências (faltas ao trabalho), queixas que giram sempre em torno da estrutura das instituições, salário, clientela, entre outros. Constatei também que quase todas às vezes que se aborda a questão da profissão docente nos remetemos às questões econômicas, visto que há quatro décadas o salário do professor era garantia de vida digna, o que não ocorre hoje. Também, ao contrário do que acontece atualmente, a seleção para o ingresso na profissão era extremamente severa nos anos trinta e quarenta, dando maior segurança aos docentes, que precisavam ser muito bem preparados. Atualmente temos pesquisas que mostram resultados preocupantes em escolas disponíveis para as classes populares, evidenciando baixa qualidade de ensino e estrutura, altos índices de evasão e repetência, currículos totalmente desvinculados das necessidades da população que não satisfazem aqueles que permanecem na escola.

A crescente desmotivação e insatisfação profissional dos docentes e a preocupação com a possível repercussão negativa desses fatores na qualidade da educação pública fazem com que os professores vivam há muito tempo uma crise de identidade. Nem a categoria profissional, nem a sociedade conseguem entrar em acordo sobre sua imagem social, seus campos de competência e a organização de sua carreira. Para Enguita (1991), a docência é permeada pela ambivalência entre a profissionalização e a proletarização. Isto significa dizer que, ao mesmo tempo em que os professores se submetem à autoridade de seus empregadores, também lutam por manter ou ampliar sua autonomia no processo de trabalho e as vantagens relativas à distribuição de renda, prestígio e poder. Dessa forma, a construção da identidade profissional do professor parece sofrer efeitos dessa ambivalência, marcada por processos de rupturas e continuidades ao longo da trajetória profissional, que se concretizam e se contrapõem não só em relação ao local de trabalho, a escola, mas ao núcleo da própria profissão referente ao ensino e à aprendizagem.

Como trabalhador proletarizado, o docente encontra-se submetido a situações que atingem o assalariado que, de modo geral, se vê obrigado a vender sua força de trabalho por valor menor do que aquilo que produz. Conforme argumenta Enguita (1991), a capacidade de decidir qual será o resultado de seu trabalho lhe é progressivamente retirada e este passa a ser

preestabelecido em forma de disciplinas, horários, programas, uso de livros didáticos, enfim, uma organização escolar imposta ao professor.

A desvalorização profissional, baixa autoestima e ausência de resultados percebidos no trabalho docente são fatores importantes a serem investigados no âmbito da profissão. Há de se considerar também as questões relacionadas à saúde e bem-estar dos professores, como distúrbios psíquicos decorrentes de insatisfação no desempenho das atividades, ambiente de trabalho intranquilo e estressante, desgaste na relação professor-aluno, falta de autonomia no planejamento e na avaliação das atividades, ritmo acelerado de trabalho, pressão da administração da instituição escolar e de outras instâncias burocráticas do sistema de educação pública que também afetam os profissionais. Muitos docentes, pressionados e insatisfeitos, criam estratégias e saídas para minimizar suas dificuldades cotidianas e as situações deficitárias no trabalho. Outros, porém, simplesmente "desistem" da profissão, não se interessando mais pelo trabalho e considerando cada dia em que precisam dirigir-se à escola como um grande sacrifício. Muitos contam os dias para a chegada de um feriado, das férias e finalmente de sua aposentadoria.

Vale salientar que, dada a observância sobre questões referentes ao adoecimento dos profissionais e a maioria dos motivos de afastamento dos professores da sala de aula estar relacionada a questões psicológicas, vi a necessidade de cursar uma disciplina no Departamento de Psicologia da Universidade de Brasília (Doença Mental no Trabalho), fundamental no sentido de compreender melhor a complexidade e delicadeza em torno da temática.

A insatisfação dos docentes com a profissão revela-se em diferentes contextos da realidade nacional. A intenção desta pesquisa é, portanto, investigar o tema no âmbito de escolas públicas do Distrito Federal, na CRE de Taguatinga, nos Anos Finais do Ensino Fundamental

A docência como trabalho é uma ocupação muito antiga, que admitiu ao longo da história diferentes concepções e fins na sociedade. A profissão vem passando por transformações sociais e sofrendo influências dos diversos processos de desenvolvimento. Mesmo longe de ser uma ocupação secundária em relação à hegemonia do trabalho material, o professor possui uma das chaves para a compreensão das transformações da sociedade e do trabalho (TARDIF; LESSARD, 2008). Trago essas considerações para melhor compreender o trabalho docente e seu envolvimento pelas transformações e organização do trabalho, nesse novo contexto de sociedade. Buscamos ainda entender de que modo tais mudanças influenciaram o comportamento desse trabalhador, sua saúde, sua motivação para a manutenção da carreira, sua formação, enfim a valorização profissional como um todo.

O trabalho docente passou nas últimas décadas por mudanças importantes, conforme já citamos. Desde os anos setenta e com a universalização progressiva do atendimento escolar, foram necessárias reformas educacionais que ocorreram a partir da década de 1990. Tudo isso para tentar dar conta desse novo modelo de organização do trabalho. Consequentemente, o número de alunos atendidos nas escolas e o volume de trabalho dos docentes aumentaram, sobrecarregando-os. Nesse cenário, políticas públicas voltadas para a educação começam a

apontar caminhos, como formação, carreira e salário. Parece evidente que a formação e a carreira do professor devam ser acompanhadas por remuneração que ofereça retorno financeiro condizente com o trabalho realizado. Entretanto, conforme preconiza Vieira (2010), o que se observa hoje é o empobrecimento dos trabalhadores da educação que não conseguem viver dignamente com os salários pagos pelo exercício da docência.

A década de 1980 foi deficiente em relação ao trabalho no Brasil, reflexo da reestruturação produtiva que já ocorria desde os anos setenta. A nova estrutura traçou um novo modo de produção e de gerenciamento da força de trabalho, pautado em maior exigência sobre o trabalhador, submetendo-o a tarefas diversificadas, exigindo maior nível de formação profissional, trazendo como uma das consequências a instabilidade no emprego, resultando em condições de trabalho ruins e aumento de contratação temporária (HARVEY, 1989).

Nesse sentido, no Brasil as condições de trabalho nas escolas apresentam a partir dos anos noventa um quadro de relativa precarização, especialmente no que se refere às relações de emprego. Assim como no trabalho em geral, a precariedade da docência vem sendo marcada por uma combinação de elementos que reúne perdas salariais, trabalhistas e previdenciárias, contratos estáveis e estabilidade na carreira. Esse quadro da profissão docente e de seu trabalho chama a atenção de pesquisadores, intensificando-se a partir desse período uma produção acadêmica diversificada.

## 2 PARA COMEÇO DE CONVERSA: PESQUISANDO O QUE JÁ EXISTE

Todo começo é difícil em qualquer ciência.  
**Karl Marx**

Citando o filósofo Marx (2004), iniciar um trabalho científico não é nada fácil. Sabemos que é preciso começar, mas as dúvidas em saber "o como" são recorrentes para a maioria dos pesquisadores, especialmente quando se trata de pesquisa social. Para construirmos melhor qualquer pesquisa, é necessário conhecer e considerar trabalhos já existentes em sua realidade atual, pois a forma que os sujeitos elegem para a realização de suas atividades tem origem e foi transmitida por meio da história, portanto, relativa a seu passado, para construir e ressignificar o futuro (CODD, 2002).

Com o objetivo de demonstrar pesquisas de cunho científico, foi realizado um levantamento no período 2005-2013, nos *sites* da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Acrescento que a apresentação numérica dos trabalhos está disposta por meio de dois quadros, sendo que o primeiro representa os eixos temáticos e o segundo, categorias com temas pertinentes à pesquisa. A opção pelas fontes consultadas, entre outros aspectos, deve-se principalmente à grande produção científica de teses, artigos e dissertações encontrados e ainda por esses espaços estabelecerem referências nacionais sobre as produções brasileiras e seu impacto sobre as pesquisas em andamento ou concluídas no que se refere à educação.

É importante também informar que o conhecimento dos trabalhos levantados ocorreu por meio de leituras de seus resumos, na maioria dos casos, e em outros momentos, de todo o trabalho, dependendo da relevância de seu teor para o foco da pesquisa, mesmo reconhecendo, conforme afirma Ferreira (2002), que os resumos são uma produção acadêmica que mostra a realidade vivida e narrada por seu pesquisador, portanto, contam com certa realidade dessa produção, apresentam aspectos das pesquisas a que se referem, anunciam o que se pretendeu desvelar, o método utilizado e os resultados obtidos. Os resumos são de tamanhos distintos, uns completos, outros incompletos. Mesmo assim, reconhecemos que podem oferecer um histórico das produções acadêmicas de um determinado período.

As produções por eixos temáticos reúnem-se pelo objeto das pesquisas que mais se aproximam. Nesse sentido, buscamos agrupar trabalhos similares que ofereciam informações por seus autores em seus resumos. Foi minha pretensão também compreender mais os aspectos qualitativos e as especificidades das produções encontradas.

Há produções científicas com recortes que abordam questões, como a história do trabalho docente, a precarização da profissão professor, seu exercício e trajetória decorrentes do exercício e da profissão. Tendo como base as produções da ANPED e da BDTD, criei a tabela com os

eixos: 1) Precarização da profissão docente; 2) Políticas públicas de educação; 3) Trabalho docente e adoecimento.

Para o levantamento do estudo na biblioteca digital da ANPED e da BDTD, no período de 2005 a 2013, utilizou-se como título para a pesquisa "Profissionalização, Precarização e Desvalorização do Trabalho Docente na Educação Básica".

Abaixo, apresento a Tabela 1 com os quantitativos de trabalhos encontrados no eixo nos *sites* já mencionados.

Tabela 1 – Produções da ANPED e da BDTD, período 2005-2013.

<b>Eixos</b>	<b>2013</b>	<b>2012</b>	<b>2011</b>	<b>2010</b>	<b>2009</b>	<b>2008</b>	<b>2007</b>	<b>2006</b>	<b>2005</b>
Precarização do trabalho docente	05	13	07	18	06	01	-	01	11
Trabalho docente e políticas públicas	06	25	10	06	03	02	06	03	04
Trabalho docente e adoecimento	-	06	08	06	04	04	04	06	04

Fonte ANPED/BDTD (2005-2013).

Após o levantamento quantitativo de produções em cada eixo que interessa à pesquisa em foco, é importante ressaltar que foram encontrados também Grupos de Trabalho (GTs) da ANPED, relacionados às temáticas. Os grupos são: GT 03 – Movimentos Sociais e Educação; GT 05 – Estado e Política Educacional; GT 08 – Formação de Professores; GT 09 – Função Docente: perspectivas na nova sociabilidade do capital; GT 11 – Políticas da Educação Superior, GT 13 – Educação Fundamental da Associação Nacional de Pesquisa em Educação; GT 15 – Educação Especial; GT da Região Centro-Oeste: Trabalho docente: pauperização, precarização e proletarização.

Para melhor compreender os aspectos qualitativos e as especificidades dos trabalhos citados, criei também uma tabela por categorias, que foram selecionadas para efeito didático a fim de mostrar as temáticas relacionadas ao foco do estudo que predominam nas publicações: 1) Trabalho docente e globalização; 2) Trabalho docente e gênero.

Tabela 2 – Produções da ANPED e da BDTD sobre Precarização do Trabalho Docente, organizadas por categorias, período 2005-2013.

<b>Categorias</b>	<b>2013</b>	<b>2012</b>	<b>2011</b>	<b>2010</b>	<b>2009</b>	<b>2008</b>	<b>2007</b>	<b>2006</b>	<b>2005</b>
Trabalho docente e globalização	03	04	02	-	-	-	-	-	03



Trabalho docente e gênero	01	-	-	-	-	-	-	01	03
---------------------------	----	---	---	---	---	---	---	----	----

Fonte: Da autora.

Nos trabalhos relacionados às temáticas da Tabela 1, foi possível encontrar apenas um trabalho abordando o sofrimento dos professores, realizado pela pesquisadora Grande (2009), com os docentes da rede pública do Distrito Federal do Ensino Médio. Portanto, não houve produções acadêmicas no período de 2005-2013 diretamente referentes às escolas públicas da capital, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, abordando o foco principal desse trabalho até a data pesquisada. No entanto, foi de suma importância a consulta às produções de trabalhos realizados em outros Estados, para o enriquecimento da pesquisa em questão.

Questões referentes à globalização e educação foram também consideradas em alguns trabalhos como o capitalismo que sofreu nos últimos trinta anos uma reestruturação bastante significativa no que se refere à produção, e a escola, sendo parte do mundo cotidiano, sendo assim, sofre transformações. Hoje o trabalho escolar exige do professor muito mais esforço em seu papel social para que seja atendida a nova demanda do mercado. O profissional deve adequar-se a um novo padrão pedagógico. Existem preocupações, afirmando que, apesar das novas cobranças do mercado, os investimentos em formação e qualificação para os professores diminuem quando deveriam aumentar, causando neles angústia por terem que buscar por conta própria formas que possibilitem desenvolver um trabalho adequado e digno para si e para seus alunos.

Consoante as produções analisadas, na década de 1990 deu-se início às mudanças no âmbito do trabalho, e o docente foi redimensionado na perspectiva inspirada pelos novos modelos empresariais. A educação brasileira muda de educação como direito para a concepção de serviço, transformando-a em negócio que, como tal, traz ingredientes empresariais que seguem as necessidades do mercado. Atrelada a tudo isso, vem a perda da autonomia, da capacidade de concepção e, conseqüentemente, problemas como o estresse físico e psicológico.

Bodam (2011) e Caetano (2011) abordam a questão do gênero. Com o discurso social e idealizado — eu acrescentaria também preconceituoso — revelam que há algumas décadas a mulher como docente levava mais cuidados maternos que intelectuais para as salas de aula, tornando filantrópico o trabalho docente, eliminando a necessidade de se pagar salários altos ou iguais aos que recebiam os homens. Todavia, nos anos noventa essa realidade começa a mudar, considerando que as mulheres passaram a atuar nas séries finais e no ensino médio, em cargos administrativos ou especializados. Finalmente, a evolução das discussões no meio acadêmico começa a chamar a atenção dos organismos internacionais sobre a relevância da temática, levando à elaboração de políticas que favoreçam a equidade de gêneros.

Barreto (2008) salienta a contribuição que a feminilização da profissão deu para o desprestígio social dos docentes. O autor ressalta que não foram as mulheres as responsáveis pela desvalorização da docência, pois esse fato já vinha ocorrendo mesmo quando o quadro de professores era ocupado praticamente por homens. Vale lembrar que nas escolas normais somente os homens lecionavam Geometria e ainda com salários mais altos, restando às mulheres as disciplinas de habilidades manuais, como as Práticas Integradas do Lar (PIL). No entanto, essa realidade foi modificando-se gradativamente, a partir da década de 1990, quando a taxa de escolarização das mulheres aumenta em relação à dos homens, alcançando níveis bem mais elevados.

Algumas pesquisas mostram o quanto as questões econômicas e sociais precárias dos professores incidem sobre o trabalho docente, tornando-o insuficiente e frágil. Na revisão bibliográfica realizada por Oliveira (2005), a autora conclui que as mudanças nas reformas educacionais ocorridas na última década resultam na intensificação do trabalho docente, trazendo como consequências insatisfação e desgaste por parte desses trabalhadores. Essas mudanças, entre outros fatores, interferem no desempenho do trabalho, tornando-o desprestigiado.

O levantamento das pesquisas Duarte (2011), aponta para as mudanças nas relações de trabalho e emprego. Esse autor entre outros, nomeiam esse fenômeno de precarização das relações de trabalho, que compreende especialmente a tentativa de flexibilização e até de desregulamentação da legislação trabalhista. Os novos modelos de organização do trabalho, de um modo geral, trazem também um discurso de mudanças nos programas voltados para a educação que interferiria na prática docente. Existe, porém, uma distância muito grande entre o que se prega e a realidade das salas de aula. Conforme algumas pesquisas, o que se observa na realidade é que os professores se veem obrigados a dar conta das novas exigências tanto pedagógicas como administrativas, sem contar com a falta de condições adequadas de trabalho.

Os resumos das produções acadêmicas, de um modo geral, mostram que, ao nos referirmos à temática, podemos analisá-la sob vários e diferentes aspectos, como perfil, mal-estar docente, impacto das novas tecnologias, entre outros focos. Assim, observamos o fortalecimento e a necessidade de estudos, como a saúde do docente, que começam a ser abordados somente na década de 1980.

O trabalho de Silva (2009), realizado em Feira de Santana, Bahia discute o magistério na escola pública da cidade. A autora optou por utilizar como fontes de pesquisa matérias de jornais locais no período de 1987 a 2004 que tratavam da temática e de projetos de lei implantados, referentes ao trabalho docente local. A pesquisadora entende que as mudanças ocorridas no trabalho docente, formação e profissionalização, levaram a profissão à precarização. Foi possível perceber, na visão da pesquisadora, que os avanços e as lacunas na literatura sobre o tema são muito significativos. Assim, são necessárias novas abordagens sobre os focos ainda não suficientemente estudados, e as pesquisas sobre as políticas públicas educacionais, no que se

referem à cidade de Feira de Santana, ainda são deficientes. Esses fatores poderiam ter dado mais consistência ao trabalho que a pesquisadora realizou.

Outra pesquisa nos remete a uma análise da dinâmica da relação trabalho/saúde dos docentes. Barbosa e Silva (2010), mostram aspectos dessa relação e as formas de conflitos e tensões do dia a dia, afirmando a vida em suas diferentes dimensões. Revela também a reflexão sobre fatores que contribuem para a excessiva carga de trabalho dos docentes.

Outro trabalho encontrado, Santos (2010), aborda a precarização da profissão e a reestruturação do trabalho docente. Grande parte dessas produções se refere às atuais condições de trabalho dos docentes de escolas públicas brasileiras, tendo como referência o resultado de pesquisas empíricas e a revisão bibliográfica que demonstram um contexto de reestruturação do trabalho pedagógico.

Entre os trabalhos, um deles realizado com professores da rede municipal em Belo Horizonte, Minas Gerais, por Gasparini (2006), chama atenção para seus resultados. Nele conclui-se que a prevalência de professores em risco de apresentar transtornos psíquicos é bastante elevada. Na maioria dos casos, esses docentes eram constantemente envolvidos com alunos que apresentavam problemas de violência, docentes com pouca percepção do trabalho, em condições físicas precárias e ausência de tecnologia. O transtorno está ligado também ao uso de remédios para dormir. Considerando que a faixa etária da maioria dos pesquisados é de jovens, esse fator é agravante, assinala o autor da pesquisa.

O mesmo modelo de trabalho foi realizado também na Bahia por Silva (2006), mostra o resultado encontrado, o de transtornos psíquicos, foi duas vezes maior nos professores do que na população em geral. Vale ressaltar que esse fenômeno não é encontrado apenas no Brasil. Trabalhos semelhantes foram realizados numa cidade da Austrália, informa Codo (1999), e foi detectado que 44,6% dos docentes (do segundo grau) sofrem de transtorno mental. O mesmo autor acrescenta que em Hong Kong, cerca de um terço dos pesquisados apresentou sintomas de estresse e da Síndrome de Burnout<sup>1</sup>. Alguns estudos também mostram que, sobre a saúde dos docentes, as principais queixas envolvem transtornos psíquicos que levam ao absentismo seguido de quadros depressivos, nervosismo, muitas vezes casos de alcoolismo, cansaço mental e físico sem causas aparentes que impactam o desempenho profissional e familiar.

No que diz respeito às Políticas Públicas, Duarte (2011), me possibilitou visualizar como ponto comum das produções unanimidade ao perceberem que são necessárias políticas contundentes voltadas para a educação, com propostas mais objetivas, envolvendo técnicos conhecedores da temática com experiência em gestão, visto que, mais do que recursos, precisamos de propostas consistentes e competência para geri-las. Foi possível depreender da leitura dos resumos que, apesar de saber reconhecidamente dos avanços das políticas públicas voltadas para as temáticas educacionais, as pesquisas trazem questionamentos e novas reflexões

---

<sup>1</sup> Síndrome de Burnout é um distúrbio psíquico de caráter depressivo, precedido de esgotamento físico e mental intenso, definido por Herbert J. Freudenberger como [...] um estado de esgotamento físico e mental cuja causa está intimamente ligada à vida profissional.

para identificar a forma como a valorização da profissão docente tem sido tratada na produção acadêmica, se os professores têm conhecimento das políticas implantadas relativas à remuneração, carreira, condições de trabalho, entre outras.

Um estudo realizado na Universidade de Brasília (UnB) por Duarte (2011), aponta que as lutas incansáveis dos professores para serem reconhecidos como profissionais foram intensificadas. Entretanto, há ainda um longo caminho a ser percorrido. A referida pesquisa fundamentou-se, além da concepção marxista de trabalho, em considerações sobre as políticas públicas e concepções sobre profissão e profissional docente.

Outro estudo realizado por Peroni (2003), evidencia o que diz a Constituição Federal (CF) de 1988 no que se refere à Educação, o caminho percorrido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) até sua forma definitiva. O autor teve a preocupação especial de abordar a distância que existe entre as iniciativas parlamentares voltadas para a educação básica e o Plano Nacional de Educação (PNE), em tramitação no Congresso Nacional (CN), as interferências do modelo econômico e a influência dos pressupostos neoliberais nessas políticas públicas.

Encontrei também pesquisas que apontam a preocupação da Academia, de como são realizadas as avaliações externas de larga escala. Lima (2012), reflete a respeito do impacto da avaliação, na organização do trabalho pedagógico na escola. Segundo esse autor a visão dos docentes sobre as políticas de avaliação externa, é fragmentada.

No conjunto dos trabalhos analisados, há posicionamentos de que a pressão exercida pela sociedade e pelo governo em responsabilizar o professor pela qualidade e ou fracasso do ensino formal intensifica o estresse profissional do professor, contribuindo para o aumento de várias doenças. Isto sem contar com a longa jornada de trabalho em que o docente se vê obrigado a assumir para aumentar a renda familiar, visto que os salários são baixos, especialmente nas redes públicas do país.

Foi observado na leitura dos resumos das investigações, linguagens e conceitos muito parecidos sobre o modo de pensar os problemas da educação e da profissão docente. Esse pensamento parece consenso entre os estudiosos, pois todos apresentam sugestões como formação continuada, incentivo às pesquisas, atenção aos primeiros anos de exercício profissional... Sugerem ações nas práticas e políticas públicas voltadas para a educação que contribuirão para a renovação dos estudos. Entretanto, não pude deixar de lado a preocupação com excesso do discurso e pouca prática.

Outros temas foram encontrados no levantamento dos trabalhos pesquisados, pertinentes à saúde do professor. Para efeito de informação, no conjunto dos estudos analisados, não há teses ou dissertações especificamente voltadas para a temática, publicadas nas fontes pesquisadas, sobre escolas públicas do Distrito Federal, nos Anos Finais.

Na maioria dos trabalhos consultados, há posicionamentos de que a pressão da sociedade do governo intensifica o estresse profissional do professor. Santos (2010) fala de quão complexas são as demandas impostas aos professores nas últimas décadas, que estes acabam

por se sentirem responsáveis por todos os problemas da sociedade. Na maioria dos casos, não estão preparados, seja pela má formação inicial e ou continuada, seja pela falta de experiência, experiência esta que jamais lhes foi oferecida antes do ingresso nas salas de aula. Segundo o autor, esses fatores causam consequências diversas. Entre elas, um processo crescente de absenteísmo, pois, além das exigências burocráticas já mencionadas, há ainda o escasso reconhecimento social, a precarização das relações de trabalho que levam principalmente à falta de sentido para o trabalho docente.

Pensei ser importante registrar: em um dos trabalhos pesquisados, foi observado que todas as colocações abordando o adoecimento do professor não são peculiaridade das escolas públicas. De modo geral, parte dos transtornos registrados ocorre com frequência também na rede privada. Consoante o trabalho desenvolvido por Altoé (2010) na rede privada, no Estado de Minas Gerais, nas respostas dos professores à pesquisa foi constatado que mais de 76% afirmaram que compareceram ao trabalho com problemas de saúde, várias vezes, nos últimos três anos; outros 70% confessaram que foram trabalhar, mesmo com problemas pessoais e ou familiares sérios, como doenças de filhos e cônjuges.

Uma pesquisa realizada na UnB com docentes do Ensino Médio de uma escola pública do Distrito Federal por Grande (2009), causou preocupação em sua autora, dado o grande número de docentes afastados de seu trabalho para tratamento de saúde. Foi levantado o quantitativo de licenças médicas no período de 2005 a 2008, chegando ao seguinte resultado: como o Distrito Federal é dividido por Regiões Administrativas (RAs) (cidades-satélites), na educação estas são divididas em Regionais de Ensino, umas com maior número de escolas, docentes e alunos que outras. Dos dados levantados, a cidade-satélite de Ceilândia apresentou maior incidência de licenças médicas de professores no período de 2005 a 2008, resultado que se justifica por ser a maior região em tamanho e população, com o segundo maior número de escolas públicas do Distrito Federal. Em segundo lugar, vem a cidade de Taguatinga e, em terceiro, Brasília (Plano Piloto), respectivamente com o maior número de professores afastados para tratamento de saúde, no período já mencionado. Não nos aprofundaremos nos detalhes e resultados desse trabalho, que aborda a realidade apenas do Ensino Médio, enquanto nosso foco está nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Ressaltamos, contudo, a importância das informações para nossa reflexão.

Em outra produção científica de Tomayo (2011), foi possível identificar fatores de risco associados à Síndrome de Burnout, em professores do Ensino Fundamental e Médio. No trabalho, foi observado que, entre os docentes que apresentam a síndrome, grande parte é do sexo feminino, com idade entre 35 e 45 anos de idade, casada e com filhos e boa parte dos respondentes se queixava de exaustão emocional. Salientamos que vários trabalhos fazem referência à Síndrome de Burnout envolvendo docentes.

Outra pesquisa realizada em Porto Alegre por Rosa (2005), com professores da rede pública do Ensino Fundamental, refere-se às licenças para tratamento de saúde, e 35,4% dos professores da escola pesquisada solicitaram essa concessão, o que foi considerado um alto índice pelo pesquisador. Foi observado também que os docentes têm clareza sobre os elementos

causadores do mal-estar e dos elevados índices de exaustão e estresse. Entretanto, acreditam que com seu trabalho podem auxiliar na construção de uma sociedade melhor, e tal fato lhes causa bem-estar. No entanto, os professores acrescentam que há necessidade de melhorias no ambiente escolar, mais apoio por parte dos gestores, entre outros aspectos.

Cabe mencionar um Relatório de Pesquisa realizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Saúde e Trabalho (GEPST) da UnB, que realizou em 2008 um estudo com o tema *Trabalho e Saúde dos Professores da Rede Pública do Distrito Federal*. A iniciativa foi proposta pela diretoria do Sindicato dos Professores do Distrito Federal e pela Secretaria de Saúde. A justificativa, segundo as duas entidades, era o número expressivo de afastamento do trabalho para tratamento de saúde, chamando a atenção quanto ao quadro de adoecimento dos docentes e os problemas gerados para a educação com essas ausências.

O relatório apresentou um quadro explicativo com características dos profissionais, das condições de trabalho e perfil epidemiológico de 1.462 professores de todas as Coordenações Regionais de Ensino (CREs) da rede pública do Distrito Federal. Os respondentes foram docentes de todas as modalidades de ensino que a rede oferece. Segundo o estudo, os resultados servem de alerta, pois das características e dimensões avaliadas nenhuma apresentou resultados positivos. Constatou-se ainda que os danos psicológicos e físicos levam ao sofrimento profissional. Os pesquisadores sugerem, na conclusão do relatório, algumas alternativas, entre elas um envolvimento político maior da categoria com o sindicato que a representa e o governo. Assim, seria possível avançar diante das principais reivindicações, como a psicodinâmica do trabalho, que é uma clínica de trabalho direcionada à escuta do trabalhador.

Os trabalhos encontrados contribuíram de forma bastante significativa para ampliar o olhar dessa pesquisadora e apresentaram elementos para melhor entendermos como a sociedade foi transformando-se e as influências exercidas sobre a educação e a atividade docente. O trabalho de Ludke e Boing (2004) traz à tona a discussão sobre a precarização docente. Os autores destacam que os baixos salários são um dos motivos que afastam os jovens do sonho de seguirem a carreira docente, pois a questão da remuneração passa pelo modelo organizacional da sociedade de hoje, ou seja, a racionalidade capitalista.

### 3 PANORAMA MACROSSOCIAL E HISTÓRICO

#### 3.1 Mundo do trabalho: breve histórico

A persistência é o menor caminho do êxito.

**Charles Chaplin**

Quando se discorre sobre este assunto (trabalho), logo vem a frase: "primeiro o trabalho, depois o prazer". Há uma contradição nesse pensamento, pois ao mesmo tempo em que exaltamos o trabalho, tornando-o prioridade de vida, nós o colocamos como oposto ao prazer. Ou seja, não podemos ser felizes quando trabalhamos? Esta é a reflexão que procuraremos desenvolver aqui.

As contradições não param por aí. Borges e Yamamoto (2004) afirmam que há pessoas que sonham com a aposentadoria ou com um mundo onde não precisem trabalhar. Outras se sentem extremamente infelizes quando deixam o trabalho, tendo necessidade de procurar outras atividades. Reclamamos por melhores condições nos empregos, melhores salários, mas continuamos na profissão eleita por necessidade de subsistência ou em busca de projetos de ascensão com o objetivo de adquirir bens, ter segurança ou apenas por satisfação pessoal. Os autores destacam ainda que no mundo do trabalho podemos perceber ao longo do tempo os vários processos de mudanças; basta que observemos os modos distintos na organização do trabalho. Isso ocorreu desde o fordismo. Na década de 1950, expande-se um novo modelo denominado toyotismo ou modelo flexível que levou a mudanças no processo produtivo, como a descentralização operacional das tarefas.

No sistema feudal, embora servos e camponeses fossem sinônimos – *servus* – não eram considerados propriamente escravos, pois tinham família, casa e muitos dispunham de terra para prestar serviços ao reino. Eram escravos, pois trabalhavam para o senhor, mas não podiam ser vendidos por necessitarem da terra para o trabalho (HUBERMAN, 1986).

Conforme preconiza Manacorda (1990), a clara visão das classes sociais dizia respeito às atividades laborais. Na época medieval, a terra era o sustento tanto dos servos quanto dos senhores feudais que dependiam da produção da lavoura. Contudo, a Igreja detinha o maior poder e era a dona majoritária de terras, tendo conquistado esse domínio de várias formas: dízimos, alianças, proteção militar. A unidade típica da Idade Média que veio substituir a produção familiar foi a pequena oficina, tendo um mestre como empregador e alguns aprendizes “estagiários” como ajudantes (HUBERMAN, 1986).

No entanto, a expansão do comércio e o mercantilismo tornaram importantes a presença do capital e a corrida por matéria-prima que eram necessárias na organização da venda do mercador-fabricante. As cidades mercantis eram formadas e os grandes centros urbanos estavam em crescimento (CATANI, 1986). Segundo o autor, nessa fase os trabalhadores ainda não eram considerados proletários. Não havia o sistema de trabalho separado ou uma vivência laboral

distinta da vida dos trabalhadores; estando vinculados a um pequeno lote de terra, este era seu trabalho e seu lar. Outra característica nessa época era o fato de não estar o trabalho direcionado ou centralizado. Essa forma passou a vigorar com o advento do mercantilismo em uma fase, a pré-revolução. Enguita (1986) acrescenta que, conforme o fluxo mercantilista se foi ampliando, muitos proprietários de terra fecharam os campos e a produção de subsistência e aderiram à produção artesanal voltada para o comércio. Esse movimento fez com que muitos camponeses que ainda estavam vinculados ao próprio lote fossem sumariamente expulsos e virassem excedente social nas ruas dos centros urbanos que se formavam.

Com esse novo cenário mercantilista, o trabalho assumiu outra tônica, direcionado a outro rumo, equivalente ao Novo Mundo que emergia. As indústrias proeminentes começavam a surgir esparsamente e a contrapor-se ao cenário dos artesãos e mercadores, isolados e condenados à eterna mão de obra (CATANI, 1986). O autor afirma que as etapas de transição do sistema feudal para o capitalismo emergente não foram extremamente nítidas e implicaram transformações sociopolíticas no seio das classes estatais. A força de trabalho e o acúmulo de capital viriam em outra época: o trabalho manufaturado proporcionado pela Revolução Industrial. Quanto ao tempo histórico, o capitalismo pode ser considerado recente como sistema. Preconiza Zaragoza (1999, p. 61):

Cerca de dois séculos atrás, quando começou o capitalismo industrial, o proletariado constituía uma fração mínima da população naquele punhado de países onde o capitalismo existia e, relativamente à população mundial, representava uma percentagem desprezível [...]. Se não se esforçasse para vincular a força de trabalho, o capitalismo podia perdê-la em benefício da produção familiar e de setores pré-capitalistas.

Sendo assim, o "emprego" como trabalho assalariado não tem sido por excelência a expressão do trabalho humano, e este tem ocupado diferentes lugares e representações no decorrer da história.

A reflexão sobre o trabalho pelos intelectuais, em espaço privilegiado, só aconteceu nos dois últimos séculos, sendo visto antes como assunto secundário. Afirmando Borges e Tamayo (2011) que podemos falar de trabalho humano desde os primórdios da humanidade nas comunidades de caçadores e de coletores 8.000 anos a. C., na agricultura nos países da China, Índia, Oriente Médio e Norte da África. O trabalho escravo nas civilizações antigas e a relação servil na Idade Média são alguns exemplos.

Filósofos como Platão e Aristóteles exaltavam a ociosidade. Para Platão, o cidadão deveria ser poupado do trabalho. Aristóteles valorizava as atividades políticas e considerava o trabalho atividade inferior. Na avaliação de Hopenhay (2011), a filosofia clássica caracterizava o trabalho como degradante, desgastante e inferior, e todo e qualquer trabalho braçal deveria ser realizado por escravos, arranjo de valores possível pela concentração de riquezas e pela escravidão. A política, atividade superior e dos cidadãos, não era considerada trabalho. Para Aristóteles, o escravo jamais seria capaz de pensar e de criar.



Em sua condição originária, o trabalho aparece para suprir as necessidades naturais básicas, como sede, fome, etc., mas realiza-se também na interação entre o homem e a natureza. Como define Antunes (1977), o trabalho e a forma de pensar sobre ele estarão atrelados às condições sócio-históricas de cada um, dependendo do acesso que essas pessoas têm à tecnologia, recursos naturais, condições em que executam seu trabalho, posição social que ocupam entre outros.

Os autores Borges e Tamayo (2011) afirmam que para se pensar e executar o trabalho devem ser considerados alguns aspectos:

- Dimensão concreta – referindo-se à tecnologia com a qual se pode contar, materiais/ambiente onde esse trabalho é realizado incluindo conforto espacial;
- Dimensão gerencial – o modo como esse trabalho é distribuído e gerenciado, controlado e planejado;
- Dimensão socioeconômica – as estruturas político-sociais, econômicas, renda média, conflito distributivo, nível de oferta de emprego e outros;
- Dimensão ideológica – discurso articulado sobre o trabalho em nível coletivo e social e as relações de poder existentes na sociedade; e
- Dimensão simbólica – relacionada aos aspectos subjetivos que cada pessoa tem com o trabalho.

Segundo os autores, são estas as dimensões que compõem o mundo do trabalho, acrescentando que tais dimensões são imbricadas entre si.

As transformações na economia e no mundo do trabalho a partir da década de 1970 apresentaram novos regimes de trabalho e de contratação, como a terceirização. As novas ações levaram muitos trabalhadores à informalidade. Diante das promessas de empregabilidade, apresentadas como possibilidade de inserção, permanência ou reinserção num mercado de trabalho que vive em constante transformação, é exigido do trabalhador um perfil flexível, produtivo, enfim, generalista. Tudo isso para atender as novas demandas do capital e o novo paradigma tecnológico. Esse novo cenário apresentado exige do trabalhador competitividade para atuar em circunstâncias imprevisíveis, que vão desde o emprego temporário até o desemprego.

### **3.2 Trabalho, profissão docente e capital**

Em quase todas as línguas, trabalhar tem mais de um significado. O latim distingue *laborare* (ação) de *operare* (obra). O mesmo ocorre com *lavorare* e *operare* em italiano. *Trabajar* e *obrar*, em espanhol. Em inglês, *labour* e *work*. Em português, trabalho e labor são da mesma ordem significativa (ALBORNOS, 2000). Seu produto não tem caráter de valor no sentido de mais valia. O resultado do processo de trabalho escolar não produz valor, consome valor. No entanto, a escola tem sido regularmente analisada como uma instituição que tem por função a superação das desigualdades sociais.

A análise do processo de trabalho escolar, realizada pelo eixo das relações materiais que se estabelecem entre capital, Estado e trabalho, leva a uma compreensão de que a escola se constitui em uma estratégia institucionalizada para garantir condições de equilíbrio das relações de troca. Por outro lado, revela o trabalho escolar como um processo de trabalho improdutivo, portanto, imanentemente contraditório, contendo a gênese da superação da divisão do trabalho (intelectual, manual) e, por extensão, como possibilidades, a superação da divisão social do trabalho.

Segundo Libâneo (1985), o processo de trabalho escolar estruturalmente analisado é diferente do processo de trabalho produtivo. Não é produtor direto de força de trabalho – mercadoria e também não se orienta pelo critério da criação de valor, isto é, no sentido de produção direta de mais valia. Ao contrário, o serviço prestado como resultado do trabalho escolar entra imediatamente no consumo social, não passando pelo processo de valorização. É um trabalho de caráter útil que produz valor de uso. Pode, por extensão, incorporar-se de forma indireta na mercadoria – força de trabalho – como habilidades e conhecimentos. Entretanto, seu produto direto não é mercadoria que entra no mercado, não vai ao processo de troca imediato. É um valor de uso de propriedade privada do sujeito – o estudante – que se torna mercadoria somente ao ingressar no mundo do mercado, da classe trabalhadora.

Classe trabalhadora é um conceito mais amplo da categoria clássica de proletariado, definida por Marx e Engels no Manifesto do Partido Comunista de 1848. O conceito de classe trabalhadora abrange não só o proletariado, mas todas as camadas sociais que vivem da venda de sua força de trabalho. Na base do pensamento de Marx está a ideia de que tudo se encontra em constante processo de mudança. O motor da mudança são os conflitos resultantes das contradições de uma mesma realidade. Para Marx, o conflito que explica a história é a luta de classes. Segundo o filósofo, as sociedades se estruturam de modo a promover os interesses da classe economicamente dominante. No capitalismo, a classe dominante é a burguesia; aquela que vende sua força de trabalho e recebe apenas parte do valor que produz é o proletariado.

Diante das colocações tendo como base os ideais de Marx e Engels abordo a profissão docente dentro desse contexto. O que é ser um professor? O termo é muito amplo e complexo para ser definido, pois cada um de nós tem uma visão ou concepção pessoal do que é ser um professor. Aliás, são considerados professores aqueles que ensinam e transmitem conhecimentos de arte, ciência, matemática, ginástica, natação, música, etc., independentemente de ter certificado de habilitação. Do ponto de vista legal, o professor é também quem ensina e transmite conhecimento, mas terá de ter habilitação legal e registro no Ministério da Educação (MEC), para atender as regras previstas na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), em seu art. 317.

Como vimos, de certo modo, existem dificuldades em identificar o profissional da Educação nas relações de trabalho, até porque nem todos os professores são profissionais de ensino. Todo profissional da Educação é professor, mas nem todo professor é um profissional da educação. Um juiz, um enfermeiro, um contador, um engenheiro, um médico, um militar, qualquer profissional liberal, enfim, pode exercer o magistério em seus horários de disponibilidade.

O trabalho permite ao homem ir além de suas necessidades imediatas. Diferencia-se da atividade de outros animais, marcada pelo imediatismo da satisfação das necessidades de cada espécie (portanto, submetidos aos determinantes da natureza). O trabalho, como ação mediada pela teleologia e pela causalidade, é uma atividade criadora que tem uma exterioridade objetivada. O resultado dessa ação humana se torna concreto e externo àquele que a criou, isto é, se constitui como um novo elemento das causalidades postas a serem incorporadas pelas atividades futuras. Temos aí, portanto, a retroação sobre o próprio ser social de toda objetivação humana.

As objetivações humanas passam a constituir-se como forças essenciais (habilidades humanas) e como elementos externos de mediação de sua práxis. Novas necessidades vão surgindo e constituindo o próprio movimento da vida social. Segundo Lukács (1976 *apud* LESSA, s/d, p. 61), "o trabalho — já como ato do indivíduo — é por sua essência, social: no homem que trabalha se realiza a sua autogeneralização social, a elevação objetiva do homem particular à generalidade". O resultado de sua ação passa a ser incorporado à vida dos outros homens, do ser social.

Ao se evidenciarem as categorias ontológicas do trabalho: teleologia, causalidade, objetivação/exteriorização, não podemos deixar de considerar que, imbricado nesse processo de relação do fazer-se humano, está o conhecimento. Este é resultado da atividade dos homens no mundo, movidos por necessidades objetivas. Em seu intercâmbio com a natureza, os homens buscam a satisfação de suas necessidades. O trabalho exige daquele que o realiza certo domínio das causalidades postas e dadas pelo real, o que representa um grau de conhecimento das condições objetivas da natureza. Esse conhecimento, apropriado pelo sujeito, passa a ser incorporado à vida e servirá de base a outras atividades. Ao agir sobre o mundo, os homens vão conhecendo-o, transformando-o e, ao mesmo tempo, transformando-se. Assim, a vida social vai efetuando-se como processo histórico – construído e não dado de imediato pela imposição da natureza.

Nesse movimento de efetivação da vida humana, nota-se o primeiro pressuposto apresentado por Marx: o da historicidade. O homem como sujeito é real, vive numa realidade objetiva concreta, material e tem sua historicidade processual construída, objetivada. O objeto do conhecimento é a realidade do sujeito, é o espaço material no qual está inserido. Essa realidade é construída pelos próprios homens, não por suas vontades individuais, mas a partir das condições materiais que lhes são postas pela natureza, pelas conquistas e transformações anteriormente objetivadas e acumuladas, por suas necessidades e pelas novas relações que se vão estabelecendo com o mundo e com os outros homens (MARX, 1987).

A realidade constitui, portanto, um objeto histórico, em construção e ao mesmo tempo concreto, que existe independente do sujeito que a conhece e pretende conhecer, exatamente porque o real como pressuposto de sua própria existência se mostra ao sujeito de forma complexa, confusa, caótica (MARX, 1991).

Observa-se então, a tese de que o conhecimento não é fruto apenas da subjetividade do sujeito, mas é resultado do fato de estar esse sujeito em um mundo no qual sua relação com ele não ocorre pelo imediatismo. A historicidade e a totalidade são duas categorias básicas do método em Marx. O homem age sobre o mundo objetivo e o transforma em um mundo humanizado, que retroage sobre ele mesmo; está sempre modificando-o e modificando-se, num processo permanente de criação e superação de novas necessidades. Deparamos aí com um grande desafio: se a realidade humana é histórica e o movimento do real é em sua essência resultado da práxis social dos homens, como conhecer esse todo que está em movimento? É necessário considerar primeiro que a historicidade do mundo e das relações do ser social se realiza como um processo de construção, continuidade e ruptura. O real, espaço de vida e prática dos homens, não está pronto, acabado, está sempre sendo criado e (re)pondo novas possibilidades para a atividade social. O resultado da atividade humana materializa-se no mundo objetivo, incorporando-se ao tempo e à vida, à história, tornando-se único e singular.

Na visão marxista, o trabalho tem um caráter positivo visto que através dele o homem age sobre a natureza produzindo sua existência, erigindo-se à condição de ser genérico. O trabalho é, portanto, a categoria arraigada do ser humano (MARX; ENGELS, 2002). Os autores assinalam que é por intermédio dessa atividade teleológica que podemos distinguir os homens dos animais. Pode-se fazê-lo pela consciência, pela religião, por tudo o que se quiser. Todavia, começam a distinguir-se dos animais assim que iniciam a produção de seus meios de subsistência, passo este que é condicionado por sua organização física. Ao produzirem seus meios de vida, os homens geram direta ou indiretamente sua própria vida material. Entretanto, no capitalismo o trabalho assume sua negatividade de forma mais acentuada, tornando-se uma atividade de certa forma alienada.

### **3.3 Políticas neoliberais e Educação**

Historicamente, diferentes atores relacionados ao espaço social foram excluídos e catalogados como mercadorias, entre eles os docentes. Para compreender essa relação do docente com o espaço social, faz-se necessário retomar considerações que migraram para a precariedade do trabalho docente. Em conformidade com a teoria neoliberal, o Estado entrou em crise especialmente por dois fatores: primeiro, porque gastou mais do que podia para legitimar-se, uma vez que tinha que atender as demandas da população por políticas sociais, o que provocou a crise fiscal; segundo, porque, ao regulamentar a economia, atrapalhou o livre andamento do mercado e o crescimento da propriedade privada, prejudicado pelas políticas sociais (ENGUITA, 1989).

Em face das alegadas razões, a redefinição do papel do Estado passa pela racionalização dos recursos e esvaziamento do poder das instituições democráticas, entre as quais se inserem as escolas. Estas se tornam improdutivas e permeáveis às pressões e demandas da população por

políticas sociais. Enquanto o liberalismo da época da burguesia nascente propôs os direitos do homem e do cidadão, entre os quais o direito à educação, o neoliberalismo enfatiza os direitos de quem consome os serviços mais do que as liberdades públicas democráticas, contestando a participação do Estado no amparo aos direitos sociais. Como afirma Gentili (2005), a modernização pretendida pelo neoliberalismo preconiza reformar o Estado para transformá-lo em Estado mínimo, desenvolver a economia, fazer a reforma educacional e aumentar o poder da iniciativa privada transnacional por meio de um suposto consenso ideológico. Nessa lógica, as políticas sociais passam a ser consideradas como serviços não exclusivos do Estado, incentivando-se a privatização. As políticas educacionais, por sua vez, deixam de ser parte do campo social e político para ingressar no mercado e funcionar a sua semelhança.

A natureza hegemônica do neoliberalismo se expressa em sua capacidade de convencer os excluídos de que eles são responsáveis por sua própria exclusão. Nesse âmbito, o docente torna-se também um autoexcluído por faces neoliberalistas, o que se atribui a uma fatalidade social ou má sorte. Diz Gentili (2005, p. 113) que:

[...] o neoliberalismo privatiza tudo, inclusive o êxito ou fracasso social [...]. Se a maioria dos indivíduos é responsável por um destino não demasiado gratificante, é porque não souberam reconhecer as vantagens que oferecem o mérito e o esforço individuais mediante os quais triunfa a vida. Há que se competir, uma sociedade moderna é aquela na qual só os melhores triunfam.

A educação tornou-se, assim, um campo de disputa entre valores e concepções. Por isso, em conformidade com os princípios neoliberais, ela é extremamente importante porque legitima a desigualdade como resultado de escolhas individuais, uma vez que possibilita a todos as mesmas oportunidades e desenvolve a capacidade de elevação da renda individual. Portanto, em uma sociedade equitativa, que possibilita a igualdade de oportunidades, a desigualdade é eticamente justa porque produto de comportamentos individuais. Nessa perspectiva, Gentili (2005, p. 113) acrescenta:

A concepção liberal postula que o ensino público funciona como fator democratizante da sociedade na medida em que oportuniza a todos os indivíduos igualmente o acesso ao conhecimento, possibilitando o desenvolvimento pessoal, a ascensão social e o poder econômico do indivíduo desprivilegiado. Assim sendo, o fracasso escolar (repetência, evasão, etc.) deve-se exclusivamente às características dos indivíduos (imaturidade, desinteresse, problemas emocionais, estrutura familiar, entre outros), visto que todos os professores são iguais perante o sistema escolar.

Ambos os autores Gentili e Enguita (2005), expressam a estreita relação existente entre as concepções ideológicas em relação ao docente, partindo de quem está no poder, o Estado, e o papel que este atribui aos docentes e à escola como instituição educativa do povo.

Mudam-se, portanto, os valores e as concepções. Para os neoliberais, a democracia não é um princípio que assegure a participação efetiva dos cidadãos nas sociedades, mas configura-se como "um sistema político que deve permitir aos indivíduos desdobrar sua inesgotável capacidade de livre eleição na única esfera que garante e potencializa a dita capacidade individual: o mercado" (GENTILI, 2005 p.130).

Nesse sentido, é preciso estar atento ao perfil do docente e de quem expressa termos como democracia. Subjacente à palavra, está um conceito que pode ser oposto ao que ideologicamente a sociedade defende. Como em tantas outras situações, é necessário entender os princípios que norteiam o discurso e a ação de quem os pronuncia.

A educação escolar como um bem sociocultural tem desempenhado ao longo da história da humanidade diferentes papéis, em dadas formações econômicas. No modo de produção vigente — o capitalismo — a educação é um dos principais meios utilizados para a propagação da hegemonia dominante, e uma de suas principais funções é contribuir para a manutenção e reprodução do capital.

Desse modo, na perspectiva neoliberal, a educação não visa atender as demandas humanas e sociais da classe trabalhadora. Pelo contrário, "nossas escolas serão muito piores do que já são agora. Não se trata apenas de um problema de qualidade pedagógica, ainda que também seja. Trata-se de um problema político e ético: nossas escolas serão piores porque serão mais excludentes" (GENTILI, 2005, p. 35). Em suma, a política econômica neoliberal vem materializando-se na redução de intervenção do Estado, na eliminação de programas destinados a criar oportunidades para todos, na abertura de fronteiras ao capital e às multinacionais, na privatização das empresas estatais e na redução de investimentos sociais.

### **3.4 Plano Nacional de Educação 2011/2020**

Penso ser relevante trazer reflexões e informações a respeito do PNE por entender quão essa política poderá ser determinante tanto para a melhoria das condições de trabalho e da profissão docente, como para a elevação do nível da educação no país. Em outubro de 2013, houve a etapa distrital da Conferência Nacional de Educação (CONAE), em Brasília, Distrito Federal, com representantes de todas as instituições educacionais e entidades relacionadas. Chamou minha atenção o número significativo de pessoas presentes na sala onde se discutia o eixo VI, que trata da valorização e formação dos docentes no país. Nesse espaço, o debate era o mais acalorado. Percebe-se que essa reação é apenas um dos vários indícios da relevância sobre o tema. A Conferência Distrital tem entre seus objetivos situar os limites e as possibilidades de formação e valorização dos profissionais da educação mediante proposições do documento-referência para subsidiar a Conferência Nacional, prevista para realizar-se em 2014.

Sobre o Plano Nacional de Educação (PNE), Saviani (2008) alega que todo sistema educacional é por natureza um conjunto de polos que se articulam entre si com objetivos, valores e normas comuns e que procura trabalhar conjuntamente para atingir determinadas metas e

finalidades. Segundo o mesmo autor, é sabido que na área da educação o Brasil é caracterizado muito mais por políticas de Governo do que por políticas de Estado. No entanto, um grande passo para a reversão desse quadro foi sinalizado em 2001, com a aprovação do PNE (Lei nº. 10.172) que, na verdade, se transformou basicamente em uma "carta de intenções". Por isso, as deliberações da CONAE em 2014, acerca do financiamento da educação, são de suma importância e devem ser priorizadas para que o Poder Executivo e Congresso Nacional (CN) possam assegurar recursos necessários de que necessitamos para dar "um salto de qualidade" na educação do país. Entretanto, para que todos esses objetivos sejam alcançados, é necessário que todos os segmentos interessados se mobilizem durante a tramitação do novo PNE (2011-2020).

No plano, a valorização do professor continua sendo um grande desafio. A proposta do novo PNE aborda o tema em pelo menos quatro metas: Meta 15 – Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, que todos os professores da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. Chamamos a atenção para o perfil das escolas públicas do Distrito Federal. Hoje, seu quadro de efetivos na ativa é de trinta mil professores; destes, apenas setecentos não possuem graduação em alguma área, porém cursaram o Magistério. O número de professores com formação em nível superior na capital é o mais alto do País.

Na rede pública do Distrito Federal, a maioria dos professores é especialista em alguma área. Nesse sentido, alcançar a Meta 16, que consiste em formar 50% dos professores da Educação Básica em nível de pós-graduação *lato e stricto sensu*, já foi alcançada. No entanto, garantir para todos a formação continuada em sua área de atuação na rede pública da capital ainda é um desafio. A Meta 17 – diz respeito a valorização do magistério público da Educação Básica, a fim de aproximar o rendimento médio do profissional do magistério com mais de onze anos de escolaridade, do rendimento médio dos demais profissionais com escolaridade equivalente. O desafio da Meta 18 é – Assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os profissionais do magistério em todos os sistemas de ensino. Para conseguir vencer essas metas, será necessário um esforço conjunto.

De acordo com informações do Censo Escolar divulgada pelo MEC (2009), dos 1,97 milhão de professores que atuam hoje nas salas de aula do país, 32% não têm formação em nível superior. Dos que têm diploma universitário, há ainda sessenta e dois mil não licenciados. A Meta 15 do PNE determina que a União, Estados e Municípios devem garantir até o fim da década que todos os professores tenham formação em nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. O texto do plano, redigido pelo MEC, lista dez estratégias a serem seguidas para que o objetivo seja atingido até o fim da década. Entre elas, a reforma dos currículos de licenciatura, a valorização do estágio e a ampliação de programas de iniciação à docência. Algumas são bem parecidas com as estabelecidas em 2009, no Plano Nacional de Formação de Professores, que leva a chancela do Ministério e previa que até 2011, 330 mil professores em exercício deveriam estar matriculados em cursos de formação inicial. Os Estados

devem levantar as demandas por formação, as secretarias municipais precisam validar as inscrições de seus profissionais e as universidades públicas devem criar e oferecer novas vagas com repasses do MEC.

Até o segundo semestre de 2010, apenas quarenta mil estavam inscritos nesses cursos, menos de 20% da meta final a ser atingida nos próximos anos. Esses números incluem apenas os cursos presenciais. Na avaliação da Secretária de Educação Básica do MEC Maria do Pilar Lacerda, o ritmo de participação deve melhorar nos próximos anos.

O começo é sempre mais complicado. Garantimos a vaga, a universidade organiza a turma, mas muitas vezes os professores de municípios pequenos não têm como frequentar as aulas. Estamos articulando isso com as prefeituras: damos a vaga e a contrapartida é proporcionar a formação (Lacerda, 2012, p. 25).

Na Bahia, por exemplo, os profissionais inscritos no programa recebem uma bolsa de custeio de R\$ 500,00 (quinhentos reais) para o pagamento de transporte e alimentação. “Parece que são detalhes, mas são aspectos fundamentais”, diz Pilar (2010, p. 15).

Para Daniel Cara, Coordenador Geral da Campanha Nacional pelo Direito à Educação do MEC, o baixo alcance do plano lançado em 2009 está na falta de capacidade de articulação do MEC quando as estratégias devem envolver vários atores. O coordenador afirma que em outros momentos que isso aconteceu e não deu certo. Também foi assim no Brasil Alfabetizado, compara Cara. Outro motivo apontado é a falta de engajamento das universidades.

O frouxo regime de colaboração entre Municípios, Estados e União também dificulta a tarefa. Cleuza Repulho, (2002) presidente da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) no Sudeste, em entrevista diz acreditar que este é um dos motivos para que as tentativas anteriores não tenham alcançado os resultados esperados. Segundo a dirigente cada rede tem sua responsabilidade, que não pode ser transferida. O Município não pode certificar em nível médio nem superior. Temos autonomia como sistema, mas também restrições; por isso, o regime de colaboração precisa funcionar. Em alguns Estados, funciona bem independentemente de partidos políticos. Há experiências interessantes no Ceará, em Tocantins, em Goiás, com Estado e Municípios fazendo a formação, juntos.

A progressão da carreira para o PNE vai além da formação inicial que por si só já é um grande desafio. A Meta 16 determina que 50% dos professores da Educação Básica deverão ter pós-graduação até 2020 e que o Estado deve garantir formação continuada a todos em sua área de atuação. Uma das estratégias para a meta é que os planos de carreira incluam a previsão de licenças para qualificação profissional. O estímulo à atualização das práticas dos educadores e à continuidade da formação se conectam à Meta 20 do PNE que estipula um prazo de dois anos para que Estados e Municípios formulem seus planos de carreira. A constituição de planos de carreira vem arrastando-se há anos.



A imensa maioria de Estados e Municípios não atendeu a deliberação do PNE anterior e não os fez ou refez. Não por menos: sua elaboração é dispendiosa e significa alterar carreiras e enfrentar insatisfações do funcionalismo em geral, principalmente quando mexe com questões de isonomia. É uma meta difícil de ser cumprida se os planos forem criados com a real preocupação de serem viabilizados. Muitas prefeituras do interior conseguem criar os planos, mas não implementam depois. E há Municípios gastando fortunas para elaborar planos de carreira, que viraram um grande negócio.

Não há como negar o valor de um bom professor e da educação; entretanto, conforme preconiza Freire (2009), os pais desejam bons professores para seus filhos, porém poucos querem que os mesmos sigam a carreira, fato que reafirma a "dureza" de ser professor e, por mais que a sociedade reconheça essa complexidade, a profissão continua não tendo a atenção de que necessita e merece.

### **3.5 Reconhecimento social dos docentes e sua identidade**

A globalização ou a mundialização da economia e a passagem do século XX para o XXI, fenômenos estes diretamente relacionados ao desenvolvimento histórico da sociedade capitalista, produzem mudanças de relações de consumo e produção. Esses termos e falas parecem ser hoje lugar-comum. No entanto, não há como refletir a respeito da desvalorização dos docentes sem mencionar as mudanças ocorridas no mundo do trabalho. Mudanças que envolvem novas tecnologias a todo instante, exigindo do trabalhador conhecimento e habilidades tecnológicas. Esse "mercado" exige dos profissionais habilidades comunicativas e cognitivas, transformações nesse novo cenário que já não é tão novo assim, interferem em várias esferas da sociedade política e cultural, conseqüentemente, nas escolas e no exercício da profissão do docente.

Muitos estudiosos como Nóvoa (1999), destacam as dimensões do trabalho docente, fazendo um resgate histórico. Afirmam que apenas no final da década de 1980 começam a ocorrer estudos levando os profissionais ao centro dos debates voltados para a educação, como o mal-estar provocado por mudanças na profissão. Pesquisas mostram também que os sentimentos apresentados pelos professores ocorrem diante das circunstâncias que o próprio processo histórico produziu. Ainda conforme Nóvoa (1999), há conseqüências como a desmotivação pessoal e profissional que leva, em muitos casos, ao esgotamento, estresse, depressão ou até ao abandono da profissão. Outros estudiosos, como Saviani (1994), consideram a educação um processo "meio" entre a história e a vida do indivíduo.

No passado, a profissão docente era considerada pela sociedade como ofício nobre. Quem era professor ostentava lugar de prestígio no meio social, e a categoria era formada em sua grande maioria por mulheres, como acontece ainda hoje na Educação Básica do país. Mesmo o professor sendo conhecido pela sociedade há séculos, o não reconhecimento e a desvalorização da profissão docente também vêm de longa data. Reconhecemos os avanços das Leis de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1961 e de 1996, e da Constituição Federal (CF) de 1988; no entanto, não conseguimos mudanças importantes no que se refere à valorização da profissão docente.

Nóvoa (1995, p. 15) lembra que a função docente se constituiu inicialmente como ocupação secundária, “subsidiária e não especializada” de religiosos, e a gênese da profissão de professor ocorre no seio de algumas congregações religiosas, que se transformam em verdadeiras congregações docentes. Se empregarmos uma analogia dirigida aos professores, relacionando o que Green e Bigun (1995) apresentam sobre os alunos, poderíamos concluir que os docentes presentes hoje nas escolas são radicalmente diferentes dos professores de épocas anteriores por apresentarem uma “historicidade pós-moderna”, constituída por um conjunto de práticas culturais responsáveis pela “produção” de sujeitos particulares, específicos, identidade e subjetividade singulares, sendo um sujeito-professor pós-moderno, porque apresenta um novo tipo de subjetividade humana, que se caracteriza pela efetivação particular da identidade social e da agência social corporificadas em novas formas de ser e de tornar-se humano.

Como observa Nóvoa (1995), o professor de hoje procura ser visto como um ser existencial, com emoções, que quer ter sua linguagem respeitada, bem como seus relacionamentos. A identidade desse profissional não está dissociada de sua construção pessoal; por isso, uma série de ações de negação de sua realidade ou desrespeitos no âmbito de sua prática, provocados tanto por alunos quanto pela instituição em que atuam, tornam-se elementos geradores de conflitos. Por ser a educação objeto de um amplo debate social em que se constroem crenças e aspirações, Nóvoa (1995) afirma que os professores formulam diferentes exigências em relação ao comportamento, e suas aspirações educativas crescem à medida que não são percebidas como naturais. Seu comportamento em sala de aula estará vinculado a esses conflitos que, associados à globalização, às mudanças de valores, à visão de mundo do aluno de hoje, trazem implicações não só pedagógicas como também em sua dimensão histórico-cultural, alterando o modo de pensar e de agir dos docentes. Já na visão de Freire (1999), a docência é vista pela sociedade como uma semiprofissão, em parte porque depende de coordenadas político-administrativas que regulam o sistema educativo em geral e as condições do posto de trabalho, em particular.

Em entrevista aos *Blogs Educativos*, Nóvoa (2008) fala sobre a concepção de ser professor e o paradigma da reflexão sobre a prática docente, sobretudo daquele profissional que pensa, que elabora em cima dessa prática. Para o autor, o mais importante não é saber como os professores refletiam antes que os universitários tivessem decidido que eles deveriam ser professores reflexivos, mas identificar se essa prática sempre existiu na profissão docente. É impossível alguém imaginar uma profissão docente em que essas práticas reflexivas não existam, mas principalmente tentar identificá-las e construir as condições para que possam desenvolver-se. Sobre a complexidade da profissão docente, o autor afirma que ser professor hoje é mais complexo que antes. Hoje os professores se deparam com situações diferentes; além de lidar com os saberes, é preciso dar conta de todo o contexto social e tecnológico existente. Um indivíduo

não nasce membro de uma sociedade, mas pode vir a ser envolvido pelo meio em que vive, e essa convivência, inserida em um contexto histórico, faz com que o sujeito construa e agregue significados aos acontecimentos objetivos de seu mundo. A construção de significados garante-lhe participar desse processo de construção de saberes tanto em suas vivências externas como internas ao ambiente escolar.

Berger e Luckmann (1974) consideram que o contínuo processo de interiorização constitui a base para a compreensão de nossos semelhantes e, mais que isto, garante a possibilidade de apreender o mundo como realidade social e educacional dotada de sentido. Sendo assim, apropriar-se de uma identidade é apropriar-se do mundo social, num processo dinâmico e contínuo.

São poucos os investimentos na educação e na profissão docente no Brasil. Nóvoa (2006) afirma que vários países adotaram o regime de tempo integral nas escolas com a finalidade de aumentar o nível de conhecimento dos alunos; todavia, para que isso ocorresse, foi necessário aumentar a carga de trabalho dos profissionais, desencadeando consequências negativas, a médio e longo prazos, para o desempenho e a saúde do professor.

Já existem vários estudos reflexivos no Brasil e em outros países, abordando a realidade precária da profissão docente, porém faltam as ações. Para Arroyo (2000), um dos fatores que acarreta a sobrecarga de trabalho dos professores é o fato de os profissionais necessitarem levar trabalho para casa, o que, muitas vezes, afasta o docente do convívio social e familiar. O envolvimento com o trabalho é tamanho que o professor não consegue separar sua vida pessoal da profissional, fato que traz prejuízos para a saúde desse trabalhador, para os alunos e para os cofres públicos, pois muitos docentes necessitam afastar-se para tratamento de saúde. Esses fatores contribuem para a precarização da prática docente.

### 3.6 Profissão docente no cenário atual do Brasil

Escolhe um trabalho de que gostes e não  
Terás que trabalhar nem um dia em tua vida.  
**Confúcio**

Observando artigos de revistas, *internet*, matérias de jornais, conversas informais em faculdades, universidades, escolas e no próprio *site* oficial do MEC, encontramos artigos que apontam os motivos mais comuns da não escolha pela profissão docente: condições de trabalho precárias, salários baixos, ausência de perspectiva, violência nas escolas, entre outros. Segundo fonte do *site* oficial do MEC, os dados do Censo da Educação Básica de 2009 revelaram que há no país 194.546 escolas de Educação Básica, entre públicas e privadas. A maior parte das instituições — 136.329 — oferece os anos iniciais do Ensino Fundamental; outras 61.624, os anos finais. Para ensinar a esse enorme contingente de alunos, o censo identificou 1,8 milhão de professores de Educação Básica no país: 1,5 milhão trabalha exclusivamente na rede pública de ensino, em escolas federais, estaduais ou municipais e no Distrito Federal, atuando em uma ou

mais dessas redes. Apenas 16,4% dos professores trabalham somente na rede privada: um total de 309,6 mil docentes.

A tecnologia, ferramenta que faz parte do cotidiano principalmente dos jovens, serve para demonstrar muitas vezes de forma irônica o quanto é sofrida e desvalorizada a profissão docente perante a sociedade. Nos cursos de licenciatura, os alunos, questionados se pretendem seguir a carreira do magistério, como resposta vem primeiro o silêncio, outros param para pensar, alguns já respondem categoricamente de forma negativa e poucos assumem que é o que gostariam de fazer de verdade. Parece óbvio que numa turma de licenciatura todos queiram seguir a carreira da docência, mas não é.

A Organização Internacional do Trabalho (OIT) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) trazem desde 2008 a preocupação com a valorização do magistério e com a falta de interesse dos jovens estudantes pela docência. Estudos produzidos pelas entidades corroboram as informações já citadas quando afirmam a queda na demanda pelas licenciaturas e no número de formandos. Na visão de Nunes (2002), precisamos considerar que, somados a vários outros fatores que interferem no trabalho dos docentes, temos as mudanças no mundo do trabalho como questões sociais, históricas e materiais que podem influenciar na escolha da profissão. No Brasil, e principalmente em sua capital, existe uma procura muito grande pelo ingresso na carreira do serviço público, em busca de salários mais atrativos e da sonhada estabilidade no emprego.

A literatura aponta que, além das transformações já citadas no mundo do trabalho, o acúmulo de atividades do profissional docente provoca uma complexidade no dia a dia do professor que acaba refletindo de forma direta ou indireta em seu desempenho profissional. O relatório da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) aponta preocupação não apenas em atrair os jovens para a docência, mas também em fazer com que permaneçam na carreira, pois a investigação mostra que alguns professores pretendem ficar em média dois anos exercendo a profissão.

Uma pesquisa realizada pela Universidade de São Paulo (USP) revela que metade dos alunos de licenciatura nas áreas de Matemática e Física tem dúvidas ou não pretende atuar na docência tampouco seguir a carreira de professor. Foram entrevistados cerca de quinhentos estudantes que ingressaram nos cursos, incluindo os do curso de Pedagogia e Medicina. Dados do *site* do MEC informam que o déficit de professores na área de exatas, como Matemática, Física e Química, se aproxima dos cento e setenta mil. Os principais motivos alegados para o desinteresse são as más condições de trabalho, baixos salários, infraestrutura precária das instituições de ensino público, entre outros.

A pesquisa da USP aponta que as dificuldades dos docentes em ministrar as aulas de Física e Matemática nas salas de aula e a concorrência do mercado contribuem para afastar os professores das escolas. Embora o trabalho fosse considerado desgastante pelos alunos dos cursos de licenciatura, alguns mostraram desejo de seguir a carreira do magistério. Afiraram, no

entanto, ter encontrado resistência por parte de familiares e foram aconselhados a desistir da opção.

Outra pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas (FCC) em 2009 indica a mesma preocupação, levantando os seguintes dados: dos 1,5 mil jovens concluintes do Ensino Médio e ouvidos pelos pesquisadores, apenas 2% sinalizaram intenção de enveredar pelos cursos de licenciatura voltados especificamente para o magistério. Tais fatos reafirmam a desvalorização da profissão perante uma sociedade em que outrora, especificamente nos anos sessenta e setenta, a escolha da docência pelos filhos era vista com respeito e motivo de orgulho das famílias.

Convém trazer para a discussão os pontos relevantes, como as qualidades necessárias para o desempenho do trabalho educativo, o outro lado da moeda, pois precisamos ver o docente como profissional sem limitar-nos à reivindicação de valores que tradicionalmente se associam à retórica da profissionalização. Conforme aponta Contreras (2012), a obrigação moral é a primeira dimensão do profissionalismo docente e, como segunda dimensão, o compromisso com a comunidade social. Nesse sentido, a moralidade e o compromisso social indicam que as práticas profissionais não são isoladas, mas partilhadas, pois somente nesses dois contextos, o social e o público, a obrigação ética pode alcançar sua dimensão adequada.

Outra reflexão importante a ser feita é a obrigação moral dos docentes e seu compromisso com a comunidade que requerem competência profissional coerente com ambos. Sockett (1993) é categórico ao afirmar que, para a realização de qualquer trabalho, é necessário domínio mínimo de habilidades, técnica e, no caso do ensino, recursos para a ação didática. Não se pode ter um critério sobre o valor moral ou político de uma situação se não se dispuser de uma base para análise e valorização. A competência profissional refere-se não apenas ao capital de conhecimento, mas também aos recursos intelectuais de que se dispõe. A análise e a reflexão sobre a prática profissional que se realiza constituem um valor e um elemento básico para o profissionalismo dos docentes.

Os estudos sobre o trabalho docente têm-se evidenciado nas últimas décadas em virtude das reformas educacionais implementadas pelo Estado nos anos 1990, no Brasil, e do novo ordenamento jurídico, que teve como marco a nova LDBEN, a Lei nº. 9.394/1996. Conforme dados do Censo 2010, temos no Brasil 345.335 funções docentes em atividade; desse montante, 130.789 se encontram no setor público e 214.546, no setor privado. No que diz respeito ao regime de trabalho, do total de professores do setor público, 80,2% trabalham em tempo integral; já no setor privado 28% dos docentes trabalham em tempo parcial. Acompanhando as mudanças advindas com as reformas, veio também o achatamento dos salários, que provoca seu baixo padrão de vida, levando-os ao acúmulo de jornadas de trabalho, entre outros fatores negativos. A diminuição da renda faz, conforme preconiza Codo (1999), com que esses trabalhadores não possam contar com determinados bens ou serviços que facilitariam suas vidas.

Salienta-se que, além desse conjunto de fatores que transforma em precária a profissão docente, tem ainda a baixa autoestima desses trabalhadores. Conforme destaca Apple (1987), em muitos casos o acúmulo de trabalho impossibilita a realização de coisas simples, necessárias em

seu cotidiano, como a falta de tempo para ir ao banheiro ou tomar uma xícara de café, conversar com seus pares sobre assuntos triviais ou sobre sua área de atuação. Conforme já descrito em várias pesquisas, essas causas têm como consequência, muitas vezes, o adoecimento desse profissional e, conseqüentemente, a falta de desejo para continuar na profissão e ou mesmo nela ingressar.

## 4 SAÚDE DOS DOCENTES

### 4.1 Síndrome de Burnout: distúrbios emocionais no ambiente do trabalho

Uma síndrome se instala no mundo do trabalho, atingindo também os docentes: o Burnout, que significa perda de energia, desistência. Essa síndrome não representa uma ameaça apenas à saúde do professor, mas à saúde dos demais trabalhadores e da sociedade como um todo. O termo vem configurando-se recorrente em estudos sobre o trabalho docente, nos últimos anos.

Concebida como síndrome da desistência, está relacionada à dor do profissional que perde sua energia no trabalho por se ver entre o que poderia fazer e o que efetivamente consegue fazer. De fato, a realidade vivida pelos professores, nos últimos tempos, depõe sobre o crescente aumento do índice de Burnout entre os docentes, em grande parte devido às condições de trabalho.

Afinal, por que sofrem os professores? Pesquisa financiada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE) (2004) procurou entender o conflito entre a possibilidade de transformação social do trabalho do professor e as "limitações que lhe são impostas, particularmente a partir das novas formas de materialização do trabalho no âmbito da reestruturação produtiva" (KUENZER, 2004, p. 115).

Conforme define a autora, o Burnout é como uma dor profissional encravelhada entre o que pode fazer e o que consegue fazer. Em sua análise, mostra que o trabalho do professor se objetiva na tensão entre o trabalho em geral (qualificador, transformador, prazeroso) e o trabalho capitalista (mercadoria comprada para valorização do capital), tensão acentuada pela natureza não material desse trabalho, ou seja, não há separação entre produto e produtor. Esse caráter do trabalho docente permite tanto reafirmar o espaço da consciência e da subjetividade e, portanto, o poder do trabalhador, quanto cada vez mais diminuir seu espaço de intervenção com a crescente mercantilização dos serviços educacionais e a "flexibilização" das relações de trabalho. A contradição, que é parte da natureza do trabalho não material – que não se objetiva em um produto, mas somente presta um serviço – é "uma das condições que podem trazer sofrimento e não realização, se não for adequadamente enfrentada tanto pelo professor, quanto pelas formas saudáveis de organização do trabalho" (KUENZER, 2004, p.116).

Como se manifesta e o que causa esse fenômeno? O Burnout é o termo utilizado por autores estrangeiros para designar o estresse associado ao trabalho e foi traduzido para a língua portuguesa como "perder o fogo", "perder a energia". Segundo Malagris (2004), representa desgaste e falta de produtividade, caracterizados por um aspecto relacional, na medida em que é uma resposta ao estresse laboral crônico e não ao estresse em si. O conceito original, embora se

tenha desenvolvido na década de 1970, surgiu em 1969 como fenômeno psicológico que atinge trabalhadores assistenciais.

Na abordagem de Parkes (1999), o Burnout apresenta duas dimensões relacionadas às demandas e ao controle do trabalho. Em termos de demandas, são considerados um aspecto quantitativo e outro qualitativo. O primeiro é relacionado à quantidade de trabalho imposto, levando em conta a sobrecarga de tarefas e a pressão de tempo para sua execução. Malagris (2004) verificou que as pesquisas revelam que a excessiva carga de trabalho associada ao tempo inadequado para realizá-la pode gerar prejuízo no desempenho cognitivo, aumento de estresse e de reatividade fisiológica. Quanto ao aspecto qualitativo da demanda do trabalho, o Burnout refere-se ao tipo e conteúdo das tarefas. A natureza da demanda e a complexidade das tarefas mostram-se fundamentais e é relevante se a demanda é cognitiva, emocional ou física. A autora salienta ainda que estudos sobre o Burnout revelam que particularmente os trabalhadores que atuam junto ao ser humano como enfermeiros, aconselhadores, assistentes sociais, professores, médicos, psicólogos e com preocupações similares apresentam maior possibilidade de desenvolver estresse, posto que a principal demanda desse tipo de trabalho é lidar com as necessidades emocionais do outro, geralmente em situações de estresse.

No caso dos professores, Reinhold (2002) observa diversas fases da Síndrome de Burnout: idealismo, realismo, estagnação e frustração ou quase-Burnout, apatia e Burnout total e o fenômeno fênix. Na fase do idealismo, descrita como o momento de grande entusiasmo e energia, parece que o trabalho preenche a vida do professor. Na segunda fase, quando percebe que suas aspirações e ideais não correspondem à realidade, o professor começa a sentir frustração e percebe que não é recompensado. Intensifica seu trabalho em busca de realização, mas vem o cansaço e a desilusão, acabando por se questionar quanto a sua competência. Quando o entusiasmo inicial dá lugar à fadiga crônica, momento da estagnação e frustração ou quase-Burnout. É quando aparecem sintomas como irritabilidade, fuga dos contatos, atrasos e faltas. A seguir, vem a apatia e o Burnout total, quando o professor já experimenta desespero, autoestima corroída e até depressão. Pode perder o sentido do trabalho e até da vida. Nesse momento surge o desejo de abandonar o trabalho.

A fase denominada *fenômeno fênix*, segundo Reinhold (2002), significa renascer das cinzas, o que nem sempre ocorre. Representa o abandono do trabalho, mesmo antes da recuperação. Muitos o fazem, enquanto outros se limitam à ansiedade pela chegada da aposentadoria, feriados e finais de semana. Entretanto, ressalta Malagris (2004), há os que encontram nesse momento mecanismos de enfrentamento que podem ajudar a *crescer com o Burnout*.

São observadas por Zanelli (2004) perspectivas relativas à afetividade ou à falta dela, que se relacionam ao trabalho, tais como traços, atitudes e estados afetivo-emocionais. Para a teoria dos traços afetivo-emocionais leva-se em consideração a personalidade e a inteligência emocional. Nesta se podem incluir cinco fatores: personalidade, neurose, extroversão, sociabilidade, realização e abertura à experiência. A teoria do autor vai ao encontro à dos gestores



das três instituições pesquisadas, quando avaliam que muitos docentes não se abrem para novas perspectivas, cursos, metodologias de trabalho, entre outros. Há também a teoria que estuda a inteligência emocional, segundo a qual existem três processos mentais utilizados para processar informações de cunho emocional: a avaliação, a regulação e a utilização, que pessoas mentalmente inteligentes usariam. Há ainda cinco categorias de habilidades interdependentes como integrantes da inteligência emocional: autoconsciência, automotivação, autocontrole, empatia e sociabilidade (ZANELLI, 2004).

Outra perspectiva diz respeito às atitudes, enfatizando crenças, afetos e tendências à ação. Seus estudos verificam a satisfação no trabalho, o envolvimento com o trabalho e o comprometimento organizacional afetivo. A última perspectiva abrange estados afetivo-emocionais, refere-se aos sentimentos e emoções como positivos e negativos, destacando-se as formulações teóricas sobre os estados de ânimo, a autoestima e a satisfação geral com a vida (ZANELLI, 2004).

Convém salientar que as condições do ambiente de trabalho são um fator preponderante e elencam um conjunto de variáveis que cercam os indivíduos durante a realização de suas tarefas. Muitos professores respondentes da pesquisa não se furtaram em incluir em suas considerações a importância do ambiente físico como fator capaz de gerar ou produzir afetividade. O interesse por condições de trabalho está alojado na premissa de serem elas um dos principais fatores, ao lado de características pessoais dos trabalhadores, responsáveis por resultados relevantes para as organizações. Melhorando as condições de trabalho, as atitudes dos trabalhadores e outros componentes psicossociais poderiam também melhorar e, conseqüentemente, seriam obtidos maiores índices de produtividade e desempenho.

Estudos apontam sobre o bem-estar como uma área que, prioritariamente, engloba análises e resultados relevantes sobre afetividade no trabalho. Saúde, por sua vez, representa a combinação de fatores psicológicos, tais como afeto, ansiedade, frustração, bem como indicadores físicos. O resultado da presente pesquisa mostra, no que diz respeito à saúde dos docentes, queixas referentes a cansaço físico seguidas de estresse que é uma reação tensional experimentada pelo trabalhador diante de agentes que surgem no contexto do trabalho e são percebidos como ameaças a sua integridade psicológica e, em alguns casos, física. Zanelli (2004) afirma que existem algumas fontes de estresse ocupacional e entre elas podemos citar fatores intrínsecos ao trabalho: superposição de tarefas, longo período de trabalho, papel na organização, responsabilidade de outras pessoas, relacionamento no trabalho, relação com superiores e com colegas. Há também os fatores externos ao trabalho, como problemas de ordem familiar, como poderemos observar na apresentação dos resultados no próximo capítulo.

## 5 PESQUISA DE CAMPO: PERCURSOS E RESULTADOS

Em conversas informais pelos corredores das Escolas A, B e C, ouvem-se queixas quanto à afetividade dos professores. Alguns afirmaram que muitos estudantes, e até colegas de trabalho, agem de forma muitas vezes ríspida. Segundo esses docentes, o que provoca tais ações é a "falta de amor", de forma mais abrangente. Pensamos ser importante trazer essas considerações, visto que, conforme observei no decorrer da exposição da pesquisa, os desabafos referentes à desvalorização da profissão, à falta de motivação, ao desinteresse tanto dos profissionais como dos alunos passam também pela violência, desamor e desesperança.

Uma pesquisa de Mendonça (2003) considerou outra manifestação afetiva discreta, a retaliação. Ele avaliou se a orientação de valores individuais, a percepção de justiça organizacional, a percepção e o julgamento da retaliação influenciam tais atitudes, dentro da organização do trabalho. Essas atitudes teriam origem em dois componentes, o afetivo e o conativo (a pessoa age intencional e conscientemente). O componente afetivo da atitude de retaliação apoia-se na crença de que a injustiça provoca ressentimento e também sentimento de indignação para com a organização. Já o componente conativo inclui a tendência consciente para retaliar, sendo que, para a pessoa que pratica a retaliação, esta é a maneira mais adequada para reparar uma injustiça.

Segundo o gestor da Escola B, há momentos de conflito por parte de alguns professores e alunos, assim como de insatisfação por motivos aparentemente "tolos", mas esse diretor afirma ser um sentimento "velado". Mendonça (2003) chama a atenção, esclarecendo que fatos como os citados ocorrem porque, mesmo agindo de forma coerente com nossos sentimentos, nem sempre essa relação se estabelece de modo concreto, sobretudo em organizações, onde não se permitem quaisquer atitudes de agressão ou violência. Esta é também outra demonstração de afetividade que tanto pode ser discreta como evidente.

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS),

[...] a violência é o uso intencional da força física ou do poder real ou por ameaça contra a própria pessoa, contra outra pessoa ou contra um grupo ou comunidade que pode resultar – ou tem alta probabilidade de resultar – em dano psicológico, alterações do desenvolvimento ou de privação [...]

e incidentes nos quais os trabalhadores sofrem abusos, ameaças ou ataques em circunstâncias relacionadas com seu trabalho, incluindo o trajeto, que colocam em perigo, implícita ou explicitamente, sua segurança, seu bem-estar ou sua saúde. Seguindo esse viés, a ocorrência de agressividade nas empresas é rara. Quanto às agressões no trabalho, dividem-se em três aspectos:

- 1) Expressão de hostilidade, que inclui olhares, silêncio, gestos obscenos, interrupção da fala do outro, etc.;

- 2) Obstrução concretizada envolvendo diminuição do ritmo de trabalho, não esclarecimento de dúvidas, não retorno de telefonemas importantes, entre outros; e
- 3) Em casos extremos, a agressão aberta, expressa por ataques físicos, fatos hoje bastante comuns em algumas instituições de ensino (aluno que agride fisicamente docentes).

### **5.1 Situando a Coordenação de Ensino e as escolas pesquisadas**

No Distrito Federal, a rede de educação pública é dividida por regionais, designadas como Coordenações Regionais de Ensino (CREs) representadas nas cidades-satélites, perfazendo no momento um total de quatorze Regionais. O cenário da investigação é a CRE de Taguatinga, local onde desenvolvo a docência. Outro motivo da escolha é a pretensão de que futuramente, a pesquisa possibilite ações, dando retorno do trabalho realizado. A rede pública nessa Regional é composta por sessenta e quatro escolas, ofertando todas as modalidades de ensino.

A cidade-satélite de Taguatinga está localizada a oeste de Brasília. Seis meses após a instalação dos primeiros habitantes, Taguatinga já era uma realidade: funcionavam no local escolas, hospitais e estabelecimentos comerciais. Havia também as casas que eram cedidas pelo governo, para moradia dos (as) professores(as). Era o princípio do povoamento da primeira cidade-satélite de Brasília. Em 1970, o governador Hélio Prates da Silveira, pelo Decreto nº. 571/1970, reconheceu oficialmente Taguatinga como cidade.

A denominação adveio de uma fazenda do mesmo nome, localizada na região hoje ocupada pela cidade de Taguatinga. Em um primeiro momento, "Tauá + Tinga", do tupi-guarani, foi traduzido equivocadamente como Ave Branca, o que justifica o fato de nomes de instituições e empresas com referência à "Ave Branca". Posteriormente, a tese linguística do poeta Antônio Garcia Muralha revelou que Taguatinga, de "Ta'Wa'Tiga", significa "barro branco", ocorrência geológica que se verifica na região, e que "Ave Branca" vem de "Uirá-Tiga". Taguatinga está localizada a 19 quilômetros de Brasília, Distrito Federal, hoje com uma população de 221 mil habitantes.

No campo educacional, foram coletados apenas dados relacionados às questões referentes a Centros de Ensino Fundamental (CEFs) (séries finais), totalizando dezessete nessa região. Entretanto, a investigação foi realizada em três instituições, que nomeamos de escolas A, B e C, sempre que fizermos referência a elas neste trabalho, para preservar sua identificação. Vale salientar que as escolas onde a pesquisa foi realizada oferecem apenas as séries finais do Ensino Fundamental. O quadro de funcionários é constituído por Diretor, Vice-Diretor, Supervisor Pedagógico e Coordenador Pedagógico. Algumas escolas contam também com o chamado "Apoio pedagógico". São professores readaptados de suas funções de origem, que não podem atuar em sala de aula, que fazem parte do corpo docente para auxiliar em atividades diversas, inclusive administrativas, desde que não firam as restrições estipuladas pelos médicos.

É importante esclarecer que a escolha das escolas foi pensada no sentido de privilegiar realidades diferentes. A Escola A está situada numa zona considerada vulnerável por existir um nível alto de envolvimento da população jovem e adulta com drogas e violência.

A Escola B localiza-se numa região reconhecida como não violenta, e grande parte dos alunos, segundo o gestor da escola, vem de famílias humildes oriundas de dois assentamentos situados nas redondezas da cidade de Taguatinga. Os alunos da Escola B se locomovem até o local por meio de transporte escolar ofertado pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF). Já a Escola C está situada praticamente na parte centro-sul da cidade. Segundo seu gestor, grande parte dos alunos mora em Águas Lindas, Goiás, cidade vizinha de Ceilândia e Samambaia, cidades-satélites próximas a Taguatinga. Segundo a direção da Escola C, não se tem conhecimento de casos graves de violência nem de envolvimento com drogas. As queixas dos professores são em relação ao modo desrespeitoso pelos quais os alunos se dirigem a eles, docentes.

## **5.2 Os interlocutores da pesquisa**

As escolas eleitas são todas do Ensino Fundamental – Anos Finais (do 5º ao 9º ano), atendendo o foco da pesquisa. Dos trinta respondentes da investigação, temos vinte e duas mulheres e oito homens, sendo que dezesseis são casados (as), dez solteiros (as), três separados (as) e um viúvo, quinze docentes têm filhos, independentemente do estado civil. Quanto à faixa etária, seis estão entre 20 e 30 anos de idade, seis entre 30 e 40, e dezoito, de 40 a 50 anos. No que concerne à experiência na docência, dez estão na profissão entre um e dez anos, nove estão na faixa de dez a vinte anos, seis professores têm de vinte a trinta anos de experiência. Apenas cinco dos docentes estão entre trinta e quarenta anos na carreira. Quanto à carga horária de trabalho, vinte e nove trabalham no regime de 40 horas semanais e somente um tem regime de 20 horas semanais. Vale esclarecer que o total de horas em regência não pode ultrapassar 30 horas; o restante do tempo é para dedicação à coordenação pedagógica em horário contrário (conforme consta do plano de carreira da categoria).

Apesar do número de professores em regime de contrato temporário na rede de ensino público do Distrito Federal ser alto, nas escolas investigadas vinte e um professores pertencem ao quadro efetivo e nove são contratados. No que diz respeito à titulação, dos trinta professores participantes da pesquisa, todos possuem especialização em alguma área. Um deles tem mestrado em sua área específica (Matemática) e nenhum dos docentes tem doutorado.

Na presente pesquisa, para a interpretação dos dados, os docentes foram nomeados por cores, preservando, assim, suas identidades. Para o estudo foram eleitos dez professores de cada uma das Escolas A, B e C totalizando trinta docentes. A participação foi de acordo com o interesse e a disponibilidade dos professores em participar do estudo. Todos preencheram um questionário semiestruturado. Após a realização desse levantamento, procedeu-se à quantificação dos dados em forma de gráficos, quantificação que foi realizada com os trinta questionários aplicados por

esta pesquisadora. No entendimento de Barros e Lehfeld (2000), o questionário é um instrumento formal utilizado para obter informações por meio da "fala" dos atores sociais e ainda estabelece uma conversa amigável com o entrevistado. Busca ainda levantar dados que possam ser utilizados na análise qualitativa, selecionando-se os aspectos mais relevantes de um problema de pesquisa.

O contato inicial com os professores respondentes foi antecipado por uma breve conversa informal, buscando compreender a trajetória docente de cada um. Percebi enquanto discoria sobre a temática que houve interesse pelo tema quase que imediato. Na Escola A, mais de dez docentes se dispuseram a responder o questionário, dizendo que o tema era relevante e convidando-me de antemão para retornar à instituição e apresentar o resultado do trabalho.

Na visão de Lakatos (1986), a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de interpretação de dados qualitativos. O ambiente natural é a fonte direta para a coleta de dados, sendo o investigador a peça fundamental. O autor adverte que se deve ter atenção para não analisar os dados de pesquisa de forma indutiva, comprometendo os resultados do trabalho. O instrumento utilizado para levantamento dos dados com os docentes foi aplicado sem o conhecimento prévio de seu teor por parte dos respondentes, assim como o roteiro das entrevistas com os gestores, a fim de evitar construções formais por parte dos pesquisados, garantindo desse modo o máximo possível de espontaneidade.

Foram entrevistados também os gestores das instituições eleitas e observados momentos do cotidiano das escolas. Fazendo parte também da pesquisa, e para se ter uma visão macro da rede, entrevistamos a Subsecretária de Gestão dos Profissionais da Educação do Distrito Federal, que esteve à frente da pasta de 2011 a 2013 e ainda o Secretário Adjunto atual, da mesma secretaria. As entrevistas com os gestores das escolas e os do nível central tiveram a duração média de 50 minutos e ocorreram entre o final de outubro e início de novembro de 2013.

Para as entrevistas tanto dos gestores, quanto da Subsecretária e Secretário Adjunto, foi utilizado um gravador de voz portátil, e suas falas transcritas posteriormente. Usamos um questionário como roteiro contendo questões abertas e abrangentes, sendo possível utilizar também a técnica da observação, muito interessante para analisar e estabelecer uma relação entre teoria e dados, sem engessar os dados pela teoria (LAKATOS, 1986). A observação também é considerada uma coleta de dados para conseguir informações sobre determinados aspectos da realidade, pois ajuda o pesquisador a identificar e obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento. O contexto de uma pesquisa visa, no caso, gerar novos conhecimentos e não necessariamente confirmar teorias, considerando-se que nessa abordagem se percebem aspectos que ficam evidenciados no comportamento dos entrevistados no decorrer da entrevista (BARROS; LEHFELD, 2000).

A entrevista, para Lakatos e Marconi (1985), é um procedimento utilizado na investigação social para coleta de dados e ou ajuda no diagnóstico. Tem o objetivo de apoiar e facilitar a

compreensão e a interpretação dos dados, em virtude da espontaneidade do interlocutor, mesmo podendo haver o constrangimento situacional de a pessoa estar sendo entrevistada. Com as entrevistas, foi possível também analisar as concepções e falas dos entrevistados e seus diferentes pontos de vista sobre uma mesma realidade por seu caráter interativo e direto não ser rígido, permitindo ao entrevistador fazer as adaptações necessárias. Conforme orientações de Lüdke e André (2005), o investigador deve seguir uma ordem lógica e psicológica na entrevista, discorrendo sobre assuntos dos mais simples aos mais complexos, tendo seu roteiro como base, mas observando gestos, expressões e outros sinais não verbais para captar dados descritivos peculiares do sujeito.

Cabe salientar que a entrevista com os gestores foi posterior à aplicação dos questionários dos professores. Essa aproximação me permitiu uma imersão bem maior na realidade observada, e as diversas formas de captar as nuances nas entrevistas tornaram-se mais perceptíveis no sentido de desvelar a realidade e as facetas do objeto pesquisado.

### 5.3 Análise e interpretação dos dados

Se as crianças conseguissem que seus protestos ou simplesmente suas questões fossem ouvidas numa escola maternal, isso seria o bastante para explodir o conjunto do sistema de ensino.

**Gilles Deleuze**

Para a interpretação dos dados após o caminho percorrido e a trilha metodológica descrita na pesquisa, considere também o pensamento de Triviños (1992) e Minayo (1993), ao defenderem que não devemos estabelecer separações estanques entre a coleta dos dados e a interpretação das informações, visto que podem surgir novos questionamentos, o que requer nova busca de dados para a continuação de futuras pesquisas. Nós nos baseamos nos resultados alcançados no estudo (obtidos através de entrevistas e questionários semiestruturados), na fundamentação teórica e na experiência pessoal e profissional da pesquisadora, por tratar-se de uma integrante do quadro da organização estudada.

Na pesquisa empírica, Fonseca (2002) ressalta o cuidado com as armadilhas, pois tendemos a nos deixar levar por nossos ideais. Portanto, é necessário um esforço grande por parte do investigador para romper com pensamentos preconcebidos e falsas evidências; do contrário, teremos apenas a ilusão de compreender o objeto estudado. Vale ressaltar que revelar uma realidade exige cuidado e respeito aos atores pesquisados, visto tratar-se de seres humanos. A intenção aqui não é julgar nem tecer comentários a respeito do respondente A ou B, mas ver a realidade de forma crítica por meio de instrumentos utilizados no estudo com os investigados.

Sendo assim, ao fazer essa imersão no contexto estudado, busquei perceber as relações tanto individuais como do todo observado, fundamentando-me nas teorias e métodos eleitos para

a investigação. E com esse olhar procurei compreender como se dá o cotidiano tecido pelos atores na construção de sua profissão como docentes.

A motivação pela pesquisa, teoricamente, nasce em princípio desde meu interesse por seu objeto, ou seja, do meu ingresso na profissão como docente. Todavia, começou a concretizar-se a partir de meu trabalho na Pós-Graduação quando investiguei as histórias de vida dos docentes de uma instituição pública no Distrito Federal. No presente trabalho, iniciei as considerações sobre a pesquisa empírica, trazendo à tona a fala de um dos gestores, o da Escola A, ao afirmar que

Professor, para ser professor, deveria fazer psicotécnico antes de entrar. Assim, seria mais fácil perceber quem não tem perfil para atuar e, depois, não ficar fazendo bobagens na sala de aula (Gestor da Escola A).

A fala desse gestor se refere ao perfil que, segundo ele, a maioria dos professores não tem, como postura, linguagem oral adequada e outros. Muitos têm dificuldades com os conteúdos e no trato com os alunos. Numa pesquisa realizada na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) por Martins (2010), a sua autora – doutora em educação e pesquisadora da Fundação Carlos Chagas (FCC) afirma que, para promover a aprendizagem, é necessário desenvolver-se continuamente, "olhar para a própria trajetória profissional, perceber falhas, saber o que ainda falta aprender e assumir o desafio de ser melhor a cada dia". Ainda sobre o perfil dos professores, a Subsecretária de Gestão dos Profissionais da Educação do Distrito Federal afirma o seguinte:

Brasília é a capital dos 'concurseiros', e o concurso da SEDF é o que mais convoca banco reserva de concursados. Isso faz com que entre gente de todo jeito porque, além da formação profissional, o professor tinha que ter um perfil, e muitos não o têm para a função (Subsecretária de Gestão dos Profissionais da Educação do Distrito Federal).

O gestor da Escola C vai mais longe ao afirmar:

A profissão de professor não é mais uma profissão de desejo. O jovem que faz o concurso hoje no Distrito Federal tem a intenção de usar o emprego como trampolim; depois, faz outro concurso e vai embora. Diferente do nosso tempo que entrávamos por amor! Eles fazem as licenciaturas porque é barato e têm resposta rápida (Gestor da Escola C).

Nesse sentido, a informação trazida pela Subsecretária corrobora a fala do gestor da Escola C, que apresentou o número de inscrições para o concurso público de docentes em 2013. A SEDF esperava de trinta a trinta e cinco mil inscritos; no entanto, foram homologadas oitenta mil inscrições para setecentas vagas. Num passado não tão recente, pensávamos que a principal função do professor era passar conhecimento aos alunos. Hoje, estudos mostram que o docente é também um mediador na construção do conhecimento e isso requer uma postura de reflexão,

estudos constantes e autoavaliação. Nesse sentido, o gestor da Escola C ressalta sobre a formação dos docentes da escola que dirige:

Pouquíssimos professores gostam de participar de cursos de formação. Muitos colocam que o trânsito para chegar até a EAPE é muito intenso e por isso eles se sentem desestimulados, com preguiça. No entanto, quando propomos estudos nas coordenações na escola, eles topam (Gestor da Escola C).

O local a que os docentes da instituição se referem é a Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE), que fica a quinze minutos do centro da cidade onde se localiza a escola em que trabalham, lembrando que os professores participam espontaneamente, dos cursos em horário contrário a suas regências e existe a preocupação quanto ao horário de chegada para o início da regência no turno contrário. É certo que a realização do ensino necessita, como em qualquer profissão, de certo domínio de habilidades técnicas e, em geral, recursos para a ação didática. Contreras (2012) assevera que o professor deve conhecer os aspectos da cultura e do conhecimento que constituem o âmbito ou o objeto do que se ensina. Todavia, as consequências que derivam das duas dimensões anteriores do profissionalismo docente são que a competência profissional transcende o sentido puramente técnico do recurso didático.

A fala do gestor da Escola A, ao sinalizar que o professor deveria fazer psicotécnico, mesmo parecendo no primeiro momento radical, nos remete a reflexões no que se refere à formação inicial e continuada dos professores, pois cada vez mais a questão da formação de professores assume importância ante as exigências que são cobradas na educação básica de crianças e de adolescentes pela sociedade contemporânea. Tanto é verdade que, nos últimos anos, a formação de professores tem estado no centro dos debates. O mesmo gestor assinala que as mudanças precisam também ocorrer nos cursos de licenciatura, dentro das faculdades. Ao referir-se a essa temática, Libâneo (2009) acrescenta que as novas exigências no âmbito educacional levam os pesquisadores e os próprios professores a reconhecerem que as transformações econômicas, político-sociais e culturais direcionam esses atores a uma reavaliação do papel da escola e dos professores, pois, conforme assevera o autor, não há como realizar qualquer proposta pedagógica sem o envolvimento do principal ator nesse processo, o educador.

Considerando o ensino uma prática social, sua realização não depende apenas de decisões tomadas pelos professores dentro de suas salas de aula, mas de contextos mais amplos, de influências e determinações por parte dos que estão envolvidos nesse processo, exigindo, assim, a mediação organizada por profissionais atentos e conhecedores do contexto social educativo.

#### **5.4 Motivação dos docentes para com a profissão**



Motivação é a arte de fazer as pessoas fazerem o que você quer que elas façam porque elas o querem fazer.

**Dwight Eisenhower**

Motivação ou falta dela, palavrinha fácil de ser ouvida no meio educacional. Origina-se no verbo latino *movere*, cujo tempo *supino motum* e o substantivo *motivum*, do latim tardio, deram origem a nosso termo semanticamente aproximado, que é motivo. Logo, a motivação ou o motivo é a força que coloca a pessoa em ação e que acorda sua disponibilidade de se transformar. É aquilo que nos move, que nos leva a agir e a realizar alguma coisa. Assim, pode-se dizer que motivar significa predispor-se com um comportamento desejado para determinado fim. O professor deve sempre estimular os alunos para a descoberta, desafiando-os a buscarem seus conhecimentos, conforme preconiza Bruner (1976) e outros tantos que falam sobre o assunto. Entretanto, quem motiva os professores? Para tal questionamento, precisamos buscar respostas.

Conforme define Vernon (1975), a motivação é encarada como uma espécie de força interna que emerge, regula e sustenta todas as nossas ações mais importantes. Contudo, é evidente que motivação é uma experiência interna que não pode ser estudada diretamente. Motivação, como muitos outros conceitos na psicologia, não é facilmente delimitado. Inferimos que 'uma pessoa está motivada' com base em comportamentos específicos que a pessoa manifesta ou com base em eventos específicos que observamos estarem ocorrendo (FERGUSON, 1976).

Motivar ou estimular os docentes da rede pública a participarem de ações diversas como formação continuada, é um desafio ainda longe de ser superado. A rede pública do Distrito Federal tem a EAPE, em nível central, que oferece cursos diversos para todos os servidores atuantes na Secretaria, inclusive os que trabalham em regime de contratação temporária. Os cursos oferecidos são criados a partir das sugestões dos professores e conforme as demandas da rede. Isso acontece às vezes em parceria com outras instituições, como a Universidade de Brasília, e todos os cursos oferecidos são devidamente certificados. Fora essa formação em nível central, temos ainda as de nível intermediário e local, que são de responsabilidade da Gerência Regional de Educação Básica (GREB), de cada CRE.

A Formação Continuada dos profissionais da educação está prevista no art. 63, inc. III da LDBEN, Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Conforme assevera Alarcão (1999), a formação continuada é um processo dinâmico por meio do qual, ao longo do tempo, um profissional vai adequando sua formação às exigências de sua atividade profissional, fazendo parte da readequação da força de trabalho dos professores às novas exigências dos processos produtivos inerentes à manifestação flexível do capital.

O esforço e interesse dos professores pela carreira passam pelo quanto esses profissionais se sentem motivados ou não para o exercício da docência. Nesse sentido, trazemos

o gráfico com os resultados sobre como se sentem os respondentes da investigação, em relação à profissão:



Gráfico 1 – Sentimento em relação à docência.

Fonte: Da autora.

Dos professores participantes, seis se sentem desmotivados, sete responderam que se sentem motivados e dezessete, mais da metade do total, se sentem pouco motivados. Esses números sinalizam claramente que alguma coisa não está caminhando bem. Em pesquisa realizada por Nóvoa (1995) com professores e seus estágios de vida na profissão, ele concluiu que a Fase de Estabilização (de um a dez anos na profissão) seria a fase do comprometimento definitivo ou da estabilização e ainda a da responsabilidade. Consiste em comprometer-se definitivamente e, num dado momento, passa a ser a seus olhos e aos dos outros “o professor”, sem necessariamente ter de o ser por toda a vida, mas por um período de oito a dez anos, no mínimo. Como se vê, é uma opção difícil, pois escolher significa eliminar outras possibilidades. Sendo assim, segundo Nóvoa (1995), estabilizar significa acentuar seu grau de liberdade, suas prerrogativas, seu modo próprio de funcionamento.

Conforme o parâmetro pedagógico da estabilização, conforme alguns estudos, precede ou acompanha um sentimento de competência crescente. Fulle (1969) fala de conforto e que os docentes se preocupam mais com os objetivos didáticos e menos com eles próprios. O autor afirma que existe uma “segunda etapa” da carreira, onde não enfrentam todas as situações, mas atuam com mais eficácia e melhores recursos técnicos.

Diante do exposto, a presente pesquisa vai de encontro aos resultados do trabalho dos autores, visto que os dados apresentados no gráfico demonstram que a maioria dos professores que estão justamente nessa faixa de tempo atuando na docência, ou seja, entre um e dez anos, não se sentem da forma como indica a pesquisa de Nóvoa.

Nesse sentido, os participantes da presente pesquisa identificam-se mais com outra fase trazida por Huberman (1992), que ele denomina de "Pôr-se em Questão". Essa fase, segundo o autor, surge também em todas as outras onde estão presentes suas origens e características. Os sintomas podem ir desde uma ligeira sensação de rotina até uma "crise" existencial efetiva, no decorrer de sua carreira. É uma fase com múltiplas facetas. Para uns, é a monotonia do dia a dia em situação de sala de aula, provocando questionamentos. Para outros, é muito provável ter chegado ao desencanto subsequente aos fracassos das experiências ou das reformas estruturais de que as pessoas participam, desencadeando a "crise". Em outras palavras, pôr-se em questão corresponderia a uma ou várias fases em que os docentes refletem sobre o que teriam feito de suas vidas, em face dos ideais dos primeiros tempos, quando sentiriam tanto a vontade de continuar, como a incerteza e insegurança de fazer outro percurso.

Dos entrevistados, dezoito docentes, encontra-se na faixa etária entre 40 e 50 anos. Conforme indica Huberman (1992), por volta dos 45 anos afastamo-nos do "calor intenso" da vida profissional e pessoal. Para o autor, o professor, a essa altura, percebe a pessoa que é e também a que virá a ser, restando apenas a conformidade. Esse pensamento vai ao encontro dos resultados da presente pesquisa, quando observamos por intermédio dos instrumentos utilizados que os docentes se mostraram desestimulados perante a própria trajetória docente e os questionamentos intensos sobre o contexto, as políticas de educação, a validade dos investimentos na escola e nos alunos, e sobre a própria profissionalização.

### **5.5 Ser ou não ser professor**

Percebi ao longo da investigação que alguns docentes participantes da pesquisa gostam da docência mais por uma realização pessoal, como o amor pelas crianças, pelo outro, pelo saber e pela profissão para a qual julgam ter vocação e dom. Nesse sentido, pode-se considerar que as discussões sobre a profissão e a carreira docente apresentam contradições evidenciadas por pesquisas relativas a "ser e continuar professor", que oscilam entre satisfações e frustrações ou a opção e a necessidade, ou seja, a estabilidade e autonomia financeira, conforme declararam as professoras participantes da investigação:

O fator econômico e familiar me faz permanecer (Professora Azul).  
A acomodação fala mais alto. (Professora Branca).

Outros, quando perguntados o que os motivou a escolher a profissão docente, responderam:

Sonhos de infância! (Professora Azul).  
Acreditar que poderia mudar a sociedade! (Professora Verde).  
Importância da educação para orientar nossa sociedade! (Professora Vermelha).  
Orientar alunos em busca do conhecimento! (Professora Amarela).

No instrumento vinha outro questionamento: Se pudesse mudar de profissão, hoje, mudaria? Entre os entrevistados, vinte e dois docentes responderam que sim e seis, que não. Um dos docentes que disse que mudaria, ao ser questionado sobre por que, então, continuar, declarou:

Não passei em outro concurso para poder assumir outra profissão (Professora Cor-de-rosa).

Primeiro, chamo a atenção para o número alto de docentes que responderam que mudariam de profissão, Segundo, é difícil saber o que é mais grave: se o fato de os docentes não quererem continuar ou os motivos pelos quais não abandonam a profissão. São preocupantes as justificativas como a da Professora Cor-de-Rosa.

Em 2013, o Ministério de Educação (MEC) lançou o Programa: "Quero ser cientista, quero ser professor" para ser implantado em 2014. Um dos objetivos do Programa é reduzir o déficit de cerca de 170 mil docentes na rede pública nas áreas de Matemática, Física e Química. De acordo com o Ministro da Educação à época, Aloizio Mercadante, o programa deve começar ainda no Ensino Médio, com o objetivo de despertar o interesse pelas Ciências para, no futuro, quem sabe, ser professor dessas disciplinas.

Iniciativas como estas do MEC "podem ser" o primeiro passo para sanar a carência desses docentes na escola pública no Brasil, em médio prazo, e estimular o ingresso do jovem no magistério. Contudo, temos um problema urgente maior: como manter os docentes que aí estão, no magistério, e mais, como fazer com que desenvolvam um trabalho de qualidade, em vez de continuar na profissão por falta de outra opção melhor?

Segundo Libâneo em seu artigo sobre as teorias pedagógicas (2005), ser professor exige muito além da formação acadêmica. Desses profissionais que estão no dia a dia com os alunos, é exigido que façam opções pedagógicas, ou seja, assumam um posicionamento sobre objetivos e modos de promover o desenvolvimento e a aprendizagem de sujeitos inseridos em contextos socioculturais e institucionais concretos. Os educadores, tanto os que se dedicam à pesquisa quanto os envolvidos diretamente na atividade docente, enfrentam uma realidade educativa imersa em perplexidades, crises, incertezas, pressões sociais e econômicas, dissoluções de crenças e utopias.

Um dos gestores define a escola e o professor de hoje:

Temos a escola da Idade Média, o professor da Idade Moderna e o aluno Pós-moderno. A escola hoje repete tudo, é ultrapassada, retrógrada, gosta de tudo padronizado e não deixa os alunos usarem sua criatividade (Gestor da Escola A).

São tantas as dificuldades, assevera Arroyo (2000), que se faz necessária a procura de respostas no repensar e no refazer a educação. Um ponto de partida importante é a valorização profissional, e o autor propõe reflexões que trazem o magistério para o centro do movimento da renovação pedagógica. Afirma que nos problematizar pode ser um bom começo, sobretudo se nos leva a desertar das imagens de professor que tanto amamos e odiamos.

Muitos falam da má remuneração, excesso de trabalho, falta de estrutura, mas principalmente da dificuldade que é ser professor. Alguns jovens repetem que seus pais não querem que ingressem na profissão. Já ponderamos mais de uma vez, na presente pesquisa, com outras palavras, que as mudanças no mercado de trabalho e sua relação com a formação profissional, as representações sociais das profissões, associadas a *status* e salário, são alguns dos fatores que certamente influenciam o não ingresso do jovem na profissão.

Todavia, na presente pesquisa, a questão salarial ocupou o terceiro lugar entre os motivos que levam os professores a se sentirem desestimulados com o ofício. Nesse sentido, percebe-se que esse aspecto, embora seja considerado no momento de fazer a escolha pela profissão, não é preponderante para justificar a desmotivação dos professores participantes da pesquisa. Contudo, outros fatores de ordem individual foram pontuados, como a falta de perspectivas concretas para a carreira. Vale ressaltar que hoje o piso salarial dos professores das escolas públicas no Distrito Federal está entre os mais altos do país, e o Plano de Carreira atual é o que mais atende as reivindicações da categoria.

Pesquisa realizada pela FCC, em 2008, abordando o tema sobre a baixa atratividade dos jovens para a profissão docente, apontou que entre os principais motivos que afastam os jovens do magistério estão: a falta de identificação pessoal com a atividade docente, justificando que não sabem ensinar, não têm paciência ou não têm vocação; outros ressaltaram a baixa remuneração como fator muito importante.

Há nas redes sociais avaliações sobre a profissão que não são nada animadoras. O que mais se ouve e se lê é que o docente trabalha muito e não é devidamente reconhecido.

## **5.6 Indisciplina dos alunos: o que mais incomoda o docente no Distrito Federal**

De acordo com o dicionário, a palavra “indisciplina” significa procedimento, ato ou dito contrário à disciplina; desobediência, desordem, rebelião (DICIONÁRIO AURÉLIO, 2010). A questão é que os educadores trabalham em situações extremas de nervosismo, medo e angústia. Uma pesquisa realizada pela revista *Nova Escola*, em 2007, já apontava preocupação com a questão da indisciplina nas escolas. A pesquisa ouviu quinhentos professores de todo o Brasil. O resultado revelou, com 69% dos professores, que a indisciplina e a falta de atenção estão entre os

principais problemas enfrentados pelos professores em sala de aula. Docentes alegam que preparam aulas maravilhosas e não conseguem colocar em prática. Observa um dos participantes da presente pesquisa:

A gente faz de tudo, prepara a aula com todo amor e carinho. Chega na sala, eles não querem saber de nada, só de bagunçar! (Professora Vermelha).

Essa investigação mostrou, numa escala de importância de 1 a 3, a indisciplina dos alunos como o motivo principal assinalado pelos participantes em se sentirem desestimulados com a profissão. Em seguida, veio a quantidade excessiva de alunos em sala de aula e a desvalorização da profissão pela sociedade por último, os baixos salários. Entretanto, o gestor da Escola A faz a seguinte consideração:

Um salário bom para os professores seria uma motivação importantíssima. Imagine se o professor ganhasse um salário de 15 mil reais, por exemplo. Os jovens iam dizer: Ah! Eu quero ser professor! Assim os concursos seriam mais competitivos e entrariam os mais bem preparados na rede pública (Gestor da Escola A).

O gestor argumenta ainda que a importância de investimentos na estrutura das escolas seria um atrativo. Se fossem atraentes, climatizadas, com vidraças bonitas como nos *shoppings*, quadras de esportes cobertas com banheiros e vestiários, refeitórios entre outros, certamente seduziriam mais os jovens para a profissão do Magistério. É muito difícil produzir se o ambiente de trabalho e as condições não são favoráveis. A maioria é consciente de suas responsabilidades, mas a fala da Professora Vermelha, ao referir-se ao desinteresse dos alunos, aponta alguns sintomas como as mudanças e o modelo de educação político-social vivido hoje no país e no mundo.

Segundo Libâneo (2005), essas mudanças mexem diretamente com a escola na produção, na organização do trabalho e no perfil do trabalhador. Com as transformações técnicas, como informatização, sistemas de comunicação, maior automação, modificam-se as profissões, reduz-se o trabalho manual, aumenta-se a necessidade de trabalhadores com mais conhecimento e melhor preparo técnico, ou seja, um trabalhador com mais cultura, mais polivalente, mais flexível. É evidente que tudo isso implica valorizar a educação em geral, propiciar novas habilidades cognitivas e competências sociais e pessoais.

Hoje a literatura traz um bom quantitativo de trabalhos abordando a indisciplina nas salas de aula. Na visão de Tardelli (2003), a falta de disciplina dos alunos está ligada a quase tudo que a escola oferece ou deixa de oferecer, como espaço físico adequado, material de apoio etc., mas também as atitudes do professor e de toda a equipe de apoio pedagógico que fazem parte do ambiente escolar. No entanto, a autoridade do professor perante a classe só é conquistada

quando ele domina o conteúdo e sabe lançar mão de estratégias eficientes para ensiná-lo. O gestor da Escola C traz a fala de uma mãe de aluno de sua escola, quando foi convocada a ir até a instituição em razão de problemas referentes à indisciplina de seu filho:

Eu não acredito que vocês me chamaram até aqui por causa de uma bobagem dessas! Fala logo o que vocês querem, que deixei o feijão no fogo e não posso perder tempo (Gestor da Escola C).

O gestor desabafa dizendo que o desrespeito pelo professor geralmente começa em casa: o pai não o valoriza, o aluno não o respeita e a sociedade também não. Hoje, basta o professor levantar um pouco mais a voz com os alunos ou repreendê-los, para que os pais se dirijam à escola para pedir explicações ao professor ou para fazer reclamações na direção da escola. E um agravante: geralmente tudo isso na presença do aluno.

O comportamento inadequado do aluno não deve ser visto como uma causa da dificuldade docente. Na verdade, é resultado da falta de adequação no processo de ensino. Todos os envolvidos com a educação concordam que estabelecer limites aos alunos é uma das funções da escola, complicado é conseguir um equilíbrio entre o excesso de liberdade e as condutas de normas arbitrárias. Por isso, repetir sempre as regras para os alunos é uma forma de estimular seu cumprimento. E para que isso ocorra, é necessário que os professores demonstrem confiança, aceitando seus estudantes como são. Dessa forma, sentindo-se respeitados, é muito mais fácil cobrar deles o respeito.

Especialistas apontam a atuação inadequada do professor como outra causa da indisciplina em sala de aula. Antunes (2002) afirma em sua obra que, na maioria dos casos, o problema não está em ser o professor aquela pessoa bem-humorada, que gosta de ministrar aulas divertidas e diferentes, mas está na falta de regras e condutas predefinidas para o bom andamento das aulas. O autor sugere algumas "dicas" para criar um bom ambiente na sala de aula: estabelecer, se possível em consenso com os alunos, os limites desejáveis das condutas e exigí-los sempre de maneira imediata e coerente; cobrar com firmeza, mas sempre com bom humor a colaboração de todos e ser um árbitro sereno no cumprimento das regras de conduta acordadas com a classe; analisar com calma as razões que podem levar alunos ao desinteresse ou à indisciplina e discutir com eles essas posturas; cuidar de sua apresentação, dignificando a importância e até o sentido do ato pedagógico e concluir a aula de maneira amistosa e bem-humorada.

Na presente pesquisa, os professores apontaram como outro fator que dificulta o trabalho as salas de aula superlotadas. Vale esclarecer que na rede pública do Distrito Federal, nas séries finais, o mínimo de alunos é de trinta e cinco e o máximo de quarenta e cinco; porém, a maioria das escolas trabalha com o máximo do número estipulado, inclusive as instituições onde este trabalho foi realizado. O número adequado de alunos em sala de aula foi debatido na Conferência Nacional da Educação (CONAE), em 2013. Na discussão ficou estabelecido o máximo de trinta jovens em sala para turmas de Ensino Médio e espera-se o mesmo para as séries finais do Ensino

Fundamental. Pela lei, são as Secretarias Estaduais de Educação que definem a quantidade de estudantes por turma, mas o Governo deve posicionar-se sobre o tema no Plano Nacional de Educação (PNE) que prevê mudanças entre 2011 e 2020.

Relatório realizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em 2010, com trinta e nove países participantes, informou que em média, o número de alunos nas séries finais por turma é de 24 alunos. Na Rússia e Eslovênia, são vinte estudantes por turma. O relatório conclui que classes superlotadas prejudicam a qualidade do ensino, pois os docentes têm muito mais dificuldade para conhecer as deficiências individuais dos alunos. No Brasil, a LDBEN – Lei nº. 9394/1996, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e, em seu art. 25, reza: "será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar a relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento". Em seu art. 67, inc. VI, determina: "condições adequadas de trabalho". Falta o principal: colocar em vigor.

Segundo os professores que participaram da presente investigação, as turmas lotadas, além de dificultar o trabalho, atrapalham o processo de aprendizagem dos estudantes, provocando ainda o estresse dos docentes e seu adoecimento.

O resultado da presente pesquisa traz informações preocupantes que corroboram outros trabalhos já realizados pelo País no que se refere à saúde dos professores. Desde 1983, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) já apontava a categoria dos professores como a segunda, em nível mundial, a adquirir doenças ocupacionais, ou seja, aquelas que se adquirem no decorrer do trabalho. Segundo Vasconcelos (1997) e as informações da OIT, entre as doenças acometidas pelos docentes estariam: problemas nas cordas vocais, alergias a giz, gastrites e diferentes distúrbios psicológicos.

Um artigo da revista *Associação Médica Brasileira* demonstra preocupação com uma síndrome, a de Burnout. O texto produzido por Millan (2007), psiquiatra especializado em doenças do trabalho, nos esclarece sobre a patologia: criado na década de 1970 por Maslach, o conceito de Burnout, apesar de algumas críticas iniciais, foi rapidamente aceito e tem sido tema de inúmeros artigos científicos, livros e apresentações em Congressos de Psicologia, Psiquiatria e Educação Médica. Tornou-se, assim, um conceito praticamente inquestionável. Entretanto, ao examinar atentamente suas três dimensões básicas, observa-se que todos os sintomas descritos, sem exceção, estão presentes na depressão. Não por acaso a presente pesquisa apresenta resultados ratificando o que a literatura nos traz. Foi solicitado aos respondentes da pesquisa que assinalassem entre as opções abaixo quais já haviam experimentado durante o exercício da docência. Eis o resultado no Gráfico 2, a seguir.



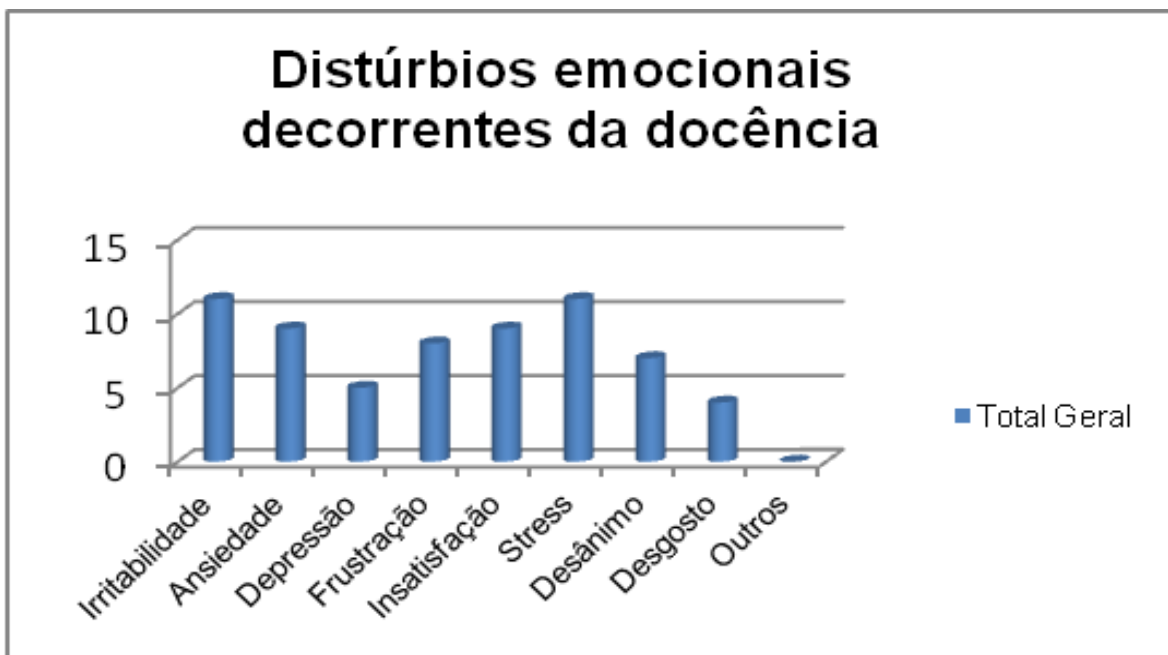


Gráfico 2 – Distúrbios emocionais decorrentes da docência.

Fonte: Da autora.

O fato é que, mesmo a educação sendo um dos setores de fácil empregabilidade, segundo dados dos sindicatos da categoria, a docência no Ensino Fundamental e Médio representa um trabalho árduo, pouco reconhecido, mal remunerado e com profissionais desmotivados, conforme amplamente discorrido na presente pesquisa. Para a maioria dos docentes, o cenário atual das políticas educacionais tem gerado insatisfação constante em função da difícil correlação com a realidade da sala de aula. A vivência constante com preocupações diversas, pouca participação na organização geral do trabalho, responsabilidades além da sala de aula, como correção de atividades escolares, plano de aulas, necessidade de capacitação e cobranças sociais, podem desencadear problemas de ordem física e mental, comprometendo a saúde, muitas vezes com a presença de transtornos físicos e mentais, tais como ansiedade, depressão entre outros.

Estudiosos especialistas em doenças no ambiente de trabalho afirmam que a organização do trabalho pode exercer efeitos positivos ou negativos em relação ao funcionamento psíquico do trabalhador, organização essa que, conforme afirma Dejours (1986), pode ser compreendida por conceitos importantes: a divisão de tarefas, o conteúdo das atividades, o modo de operá-las e a

divisão "humana", que é a forma pela qual se constituem a organização e as relações interpessoais estabelecidas. Assim, a forma como o trabalho é estruturado e executado pelo profissional pode gerar um fenômeno nomeado de carga mental. Conforme afirma Soratto (1999), as características geradoras dessa carga estão na fragmentação das tarefas desconectadas com a sensação de inutilidade do que está sendo realizado. O que evitaria esse sentimento seria a pessoa trabalhar no que gosta. A fala da Subsecretária de Gestão dos Profissionais da Educação do Distrito Federal chamou a atenção para a seguinte questão:

Acho complicado afirmar que é a escola e o aluno que adoecem o professor. Em muitos casos, a área profissional e a dinâmica interna da instituição acabam sendo o estopim de problemas que ele já traz desde a infância, como o adoecimento psicológico e psiquiátrico (Subsecretária de Gestão dos Profissionais da Educação do Distrito Federal).

O pensamento da Subsecretária vai ao encontro do de Nóvoa (1992), quando este afirma que as influências relativas à trajetória de vida interferem na prática docente. Cada um tem seu modo próprio de organizar as aulas, movimentar-se em sala e dirigir-se aos alunos, criando uma espécie de "segunda pele" profissional, tornando-se indisponível para as mudanças, mesmo que desafiado a transformar-se. O modo de ensinar de cada um está vinculado ao que somos como pessoas. Pode ser até que o professor atue mais pelo conhecimento de si próprio do que pelos saberes que adquiriu em sua formação. Contudo, simultaneamente os docentes são um grupo profissional particularmente sensível aos efeitos da "moda", que é uma maneira muito negativa de enfrentar os debates educativos. Esse efeito representa uma "fuga para frente" gerando mudanças, porém superficiais. E todas essas questões podem interferir de forma negativa, direta ou indiretamente, na saúde do professor (NÓVOA, 1992).

Mesmo que as questões referentes à infraestrutura não tenham sido apontadas como alvo principal na presente pesquisa para justificar os desconfortos dos docentes, a maioria da literatura disponível sobre o adoecimento dos professores afirma que os ambientes inadequados (violentos, salas desconfortáveis e quentes), a falta de material didático e de apoio são fatores que contribuem para o adoecimento dos profissionais. Sem contar com as pressões sociais sobre os docentes, que também contribuem para a crescente insatisfação dos trabalhadores com a profissão (ANADON, 2004). O Secretário Adjunto da SEDF, quando entrevistado, ressaltou:

A profissão docente sempre existiu. Estou há 27 anos na educação e antigamente a gente não adoecia tanto!

Segundo o entrevistado, isso ocorre hoje porque nosso aluno está mais violento e acrescenta

[...] que trabalhadores de outras profissões também apresentam os mesmos problemas (índice alto de depressão). Isto está presente em todos os trabalhadores envolvidos diretamente com o público, como os trabalhadores da saúde (Secretário Adjunto da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal).

Destaca o gestor que nessa área também há um nível de estresse altíssimo. No entanto, na docência, o adoecimento é mais frequente em trabalhadores com 20 ou mais anos de carreira, pois já vivenciaram as transformações sociais, culturais e econômicas pelas quais passa o mundo. O gestor da Escola A afirma:

Precisamos resgatar o amor pela profissão. O professor adoece porque não consegue ver o fruto de seu trabalho. Ele ensina, ensina, ensina e o aluno não consegue aprender. Acaba que o professor se sente impotente (Gestor da Escola A).

Todos os distúrbios emocionais apresentados na presente investigação e no estado da arte presentes neste trabalho são considerados como os principais responsáveis pelos afastamentos dos professores de suas atividades. Esses fatores se tornaram um fenômeno cada vez mais presente nas escolas públicas do país. Vale ressaltar que outras queixas apareceram na pesquisa, como: dores de cabeça, nas pernas, nas costas, fadiga muscular, rouquidão, insônia, enxaqueca, e o campeão das reclamações, o cansaço. Segundo os especialistas, os principais sintomas da síndrome de Burnout são: crescimento da fadiga constante, distúrbios de sono, dores musculares, dores de cabeça e enxaquecas, problemas gastrointestinais, respiratórios e cardiovasculares.

Conforme assinalou o gestor da Escola B, há casos em que o docente chega a ficar de um a três anos de licença para tratamento de saúde. Esses casos quase sempre resultam a readaptação do profissional. Sobre esse ponto, a Subsecretária de Gestão dos Profissionais da Educação acrescenta que a CRE, onde se deu a pesquisa, tem o maior número de profissionais readaptados da rede (entre docentes e servidores da carreira de assistência), chegando a um total de novecentos trabalhadores nessas condições em 2013. A Subsecretária declarou com certa preocupação que existem casos de professores ainda em estágio probatório (com menos de dois anos de contratados), que já passam pelo processo de readaptação por motivos psiquiátricos.

Na presente pesquisa, quase todos os respondentes já se haviam afastado de suas atividades em 2013, para tratamento de saúde, conforme demonstrado nos gráficos que seguem. Os gestores das escolas investigadas afirmam que existe pelo menos um caso de licença médica de longa duração nas instituições que dirigem, sendo todos, por depressão.

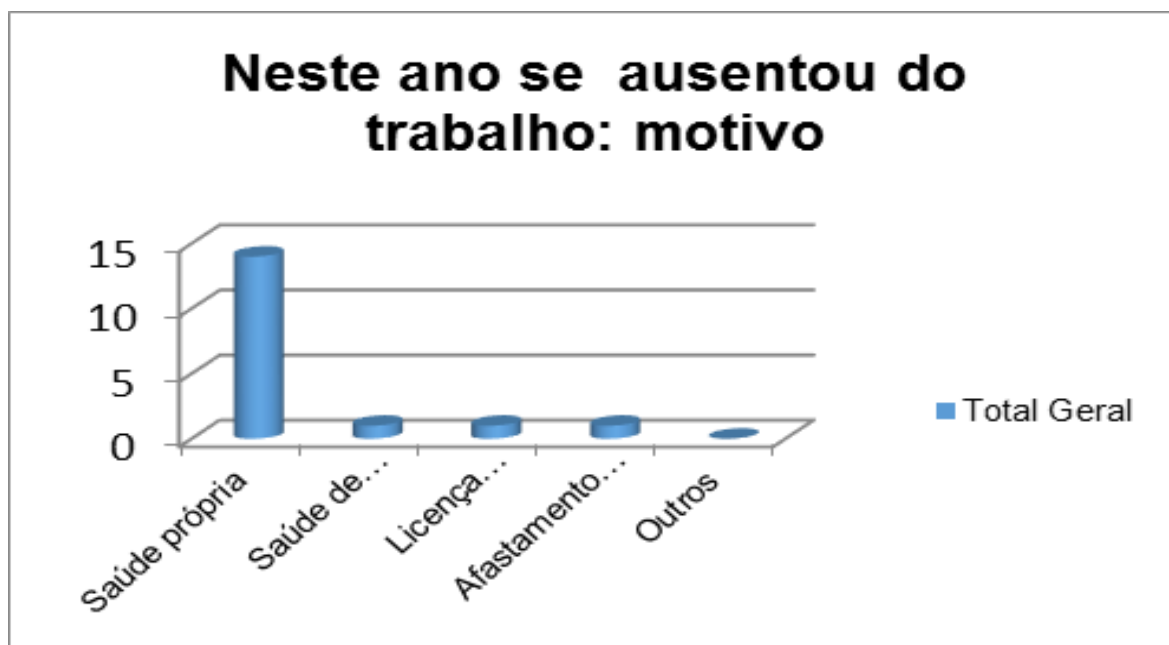


Gráfico 3 – Motivo de ausência no trabalho.

Fonte: Da autora.

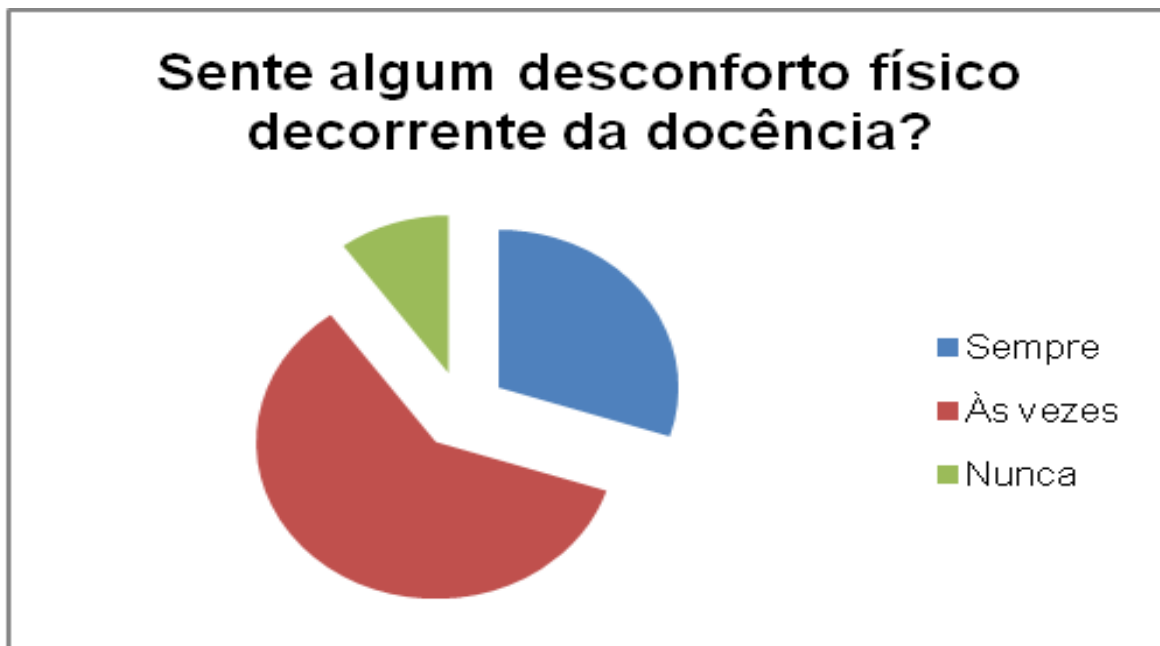


Gráfico 4 – Sentimento de desconforto físico decorrente da docência.

Fonte: Da autora.

Outro foco que chamou bastante a atenção foi o que se refere à valorização da sociedade quanto à profissão docente. Nas conversas com os participantes da pesquisa, alguns chegavam a demonstrar certa agressividade e sarcasmo ao se referirem ao assunto. A maioria incluía a família no mesmo "pacote".

Em 2013, a presidente Dilma Rousseff sancionou a Lei que destina 75% dos recursos de *royalties* à educação e 25%, à saúde. Esses recursos dão garantia para que o Brasil possa investir de forma maciça em educação pelos próximos 30 anos, o que implica em primeiro lugar pagar bem os professores, desde a creche até a pós-graduação.

Sobre o tema valorização dos professores, os participantes da pesquisa posicionaram-se conforme ilustra o Gráfico 5, a seguir.

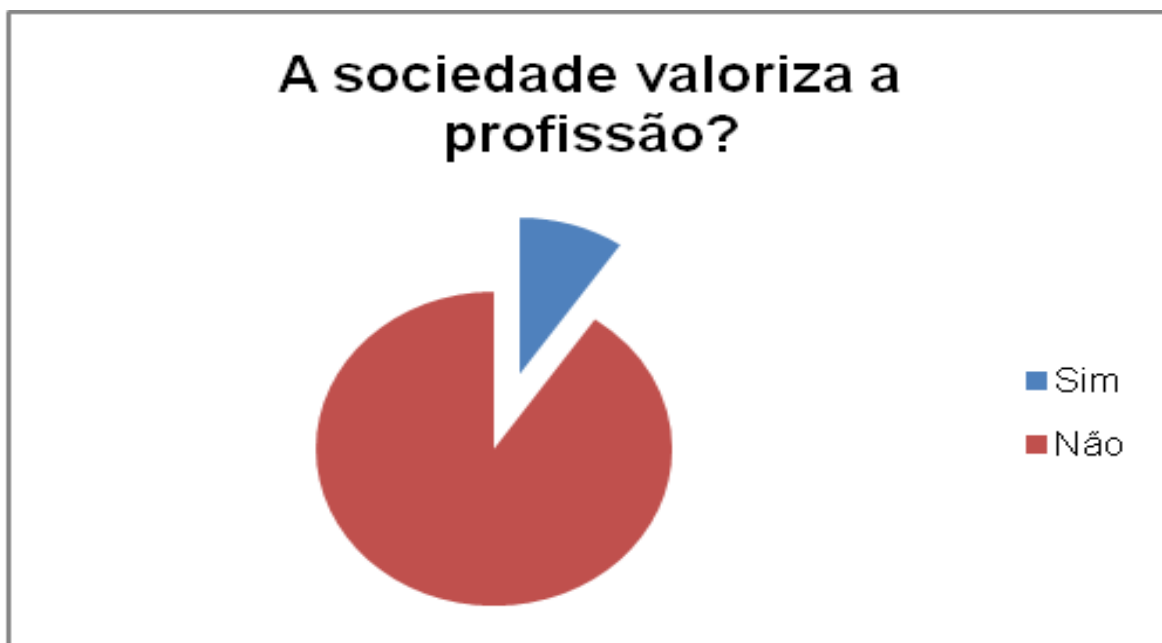


Gráfico 5 – Sentimento de valorização da profissão pela sociedade.

Fonte: Da autora.

O Secretário Adjunto da SEDF afirmou:

A sociedade trata a categoria dos professores na sola do sapato!

Para ele, esse problema não é uma realidade apenas de Brasília, mas de todo o país, pois ainda temos muito que avançar quando nos referimos à valorização do profissional da educação. Perrenoud (2001) define o professor como uma pessoa dotada de competências especializadas, embasadas em conhecimentos reconhecidos, legitimados pelas universidades, ou ainda por sua prática, desde que contextualizada.

É quase unânime a opinião de que o papel do professor na sociedade é essencial, que ele é o protagonista do ensino etc., porém, o que vemos é contraditório aos discursos. A fala nos palanques parece ser ensaiada: “O professor tem que ser valorizado!” Quase sempre são citados como exemplo países como a Finlândia considerado um dos melhores sistemas de ensino do mundo.

“Lá, o professor tem papel de destaque na sociedade. Tanto que os melhores alunos das melhores escolas têm esta profissão como a primeira opção de carreira”, diz Amábile Mansutti, do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), ou seja, bem longe de nossa realidade. Na visão dos professores participantes da presente pesquisa, eis os porquês da profissão não ser valorizada pela sociedade:

Porque tem muita gente dando palpite, sem conhecimento, inclusive os burocratas (Professora Vermelha).

Não tem o reconhecimento profissional de outros profissionais (Professora Branca).

Falta apoio da família para respeitar os professores e a educação (Professora Azul).

Hoje é comum a educação ser alvo de críticas pela sociedade. Muitos atribuem aos professores responsabilidades que deveriam ser da família. Os próprios pais acham que cabe à escola resolver problemas, como violência doméstica, hábitos de higiene e ainda noções de valores e limites. Todas essas demandas acabam fazendo com que os docentes se sintam pressionados. Afirma Facci (2004) que não se trata aqui de desincumbir o educador da responsabilidade no que se infere às relações do ensino e da aprendizagem, mas de buscar as melhores condições possíveis para que possa desenvolver seu papel. Isso implica parceria com as famílias e ou com todos os envolvidos no processo. Há muito tempo o professor deixou de ser um mero passador de conteúdos. Para Nóvoa (2006, p. 33),

Os professores nunca viram seu conhecimento específico devidamente reconhecido. Mesmo quando se insiste na importância de sua missão, a tendência é sempre para considerar que lhes basta dominarem bem a matéria que ensinam e possuírem certo jeito para comunicar e lidar com os alunos [...].

Outros autores, como Tardif e Lessard (2005), afirmam que a desvalorização do professor não aconteceu por acaso no Brasil e que hoje temos cerca de 2,3 milhões de professores espalhados por este país vivendo realidades diversas. Apenas num ponto tal diversidade coincide: sua desvalorização. É comum também o pensamento de que a formação do educador não tem sido uma área considerada significativa por parte dos próprios educadores, refletindo internamente a mesma desvalorização que existe por parte da sociedade.

Conforme já citei no decorrer da pesquisa, os motivos que levam à precariedade e à desvalorização do trabalho docente, resumidamente, são as mudanças diversas ocorridas no mundo do trabalho e na sociedade, pois interferem em todos os outros desdobramentos, como as políticas públicas voltadas para o ensino. Conforme assevera Libâneo (1996), o desafio de criar cursos de licenciatura de qualidade que contemplem as diversidades culturais que serão enfrentadas pelos docentes no futuro somam-se às justificativas, acrescentando que profissionais desqualificados acabam refletindo negativamente na aprendizagem dos alunos.

Embora existam aspectos que desfavoreçam a formação do docente, Freitas (1993) afirma que os professores não devem deixar de investir em seu trabalho, não esquecendo que o foco principal será sempre o aluno. A autora acrescenta que executar tarefas como uma obrigação sem o mínimo de envolvimento jamais será uma experiência gratificante para nenhuma das partes (aluno e docente), lembrando que um dos papéis do professor consiste em preparar o estudante para a vida.

A fala de alguns participantes sobre o que a sociedade pensa da profissão soa como um desabafo:

*Não vê a importância do professor, ele é desacreditado* (Professora Preta).

*O professor é discriminado pela sociedade* (Professora Cor-de-rosa).

*A sociedade não compreende a situação dos professores* (Professora Branca).

Os docentes não devem ser simplesmente uma parte do conflito entre pretensões e finalidades educativas. Parte de sua profissão deve consistir em mediar esses conflitos de maneira que se possa entender o sentido e o valor de cada posição e encontrar a forma como a escola possa realizar sua missão, sem limitar-se a ser o estopim das contradições nem seguir irrefletidamente as diretrizes, ordens, correntes ou pressões do exterior. A respeito do conflito, Kogan (1980, p. 132) afirma:

A resolução dos conflitos, de modo que as coisas possam continuar funcionando nas escolas, é uma das tarefas profissionais dos docentes. E assim, o professor deve reconhecer que está num jogo político, mas que seu profissionalismo deve auxiliá-lo a atribuir sentido a tudo isso. Os bons profissionais cuja competência inclui dar sentido aos múltiplos valores de seus grupos de clientes não podem evitar a política.

Nóvoa (1991), em seu artigo *A formação da profissão docente*, chama a atenção quanto à participação do poder político na educação, afirmando que por definição ele é incompetente para exercer a função educadora e tratar de assuntos que não sejam da política. Segundo o autor, um recrutamento de professores só pode ser feito por quem conheça perfeitamente as necessidades do ensino. Nesse sentido, conforme a fala da Professora Branca: “Os professores são incompreendidos”, vai ao encontro do pensamento e visão do autor.



## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já têm a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.

**Fernando Pessoa**

Ao iniciar as proposições da presente pesquisa, citei Marx, quando ele diz que "iniciar uma pesquisa é sempre difícil". Acontece que finalizar também é. A investigação está finalizada, mas não está fechada, pois o tema, objeto deste trabalho, está longe de ser esgotado. Pelo contrário, os resultados nos levam a crer que o caminho a ser percorrido ainda é longo e pode ser tortuoso por sua delicadeza e complexidade.

O resultado apresentado na pesquisa indica a indisciplina como principal fator desestimulante para o exercício da docência. Percebemos que, atrelados a esse motivo, vieram outros e seus desdobramentos. Nosso objetivo com a investigação não é procurar culpados para justificar nada; entretanto, apontar as possíveis falhas e caminhos faz parte do percurso natural do trabalho. As pesquisas estão aí, mas entre a teoria e a prática existe uma lacuna imensa e sua transposição é espinhosa.

Durante a trajetória da pesquisa, observei por parte dos docentes participantes e não participantes diretamente da investigação alguns que insistem ainda em afirmar que, no tempo deles, as coisas eram diferentes. Os professores eram mais respeitados e as famílias educavam melhor seus filhos. Ou seja, expressam um saudosismo em relação a uma escola com metodologias rígidas e excludentes, que não tem mais lugar na sociedade, hoje. Percebemos em seus depoimentos uma concordância com esse sistema (do passado), sem levar em conta as novas tendências de formação de professores que apontam a escola como colaboradora na formação do cidadão com igualdade de direitos, ao propiciar o acesso aos conhecimentos. Existe uma incoerência entre o discurso e a prática desses professores que, ao relembrem sua infância, sentem simpatia por uma escola repressora.

Freire (1999), ao analisar o impacto da dinâmica da globalização econômica sobre a sociedade brasileira, busca refletir sobre a necessidade da construção de um espaço público democrático para os problemas brasileiros. E uma das alternativas apontadas por ele foi pensar no fortalecimento de uma escola pública popular autônoma e democrática, isto é, sob a hegemonia social. O autor acrescenta que o ato de formar envolve o ato de reformar, e aquele que é formado não é sujeito passivo nesse processo. Ao contrário, é o indivíduo que, ao formar-se, está igualmente formando. A educação é um processo recíproco de formação no qual as dimensões em interação permanecem em contínua construção, desconstrução e reconstrução de saberes.

Observa-se a diferença de posturas dos participantes durante as narrativas orais e escritas. Pellegrini (2000) ressalta que vários professores permanecem imobilizados por medo do julgamento alheio, por medo de falhar. Vivem para fora para serem queridos, aceitos. Sem essa aceitação, se sentem mal, se "escondem" fisicamente ou através de formas de comunicação pouco autênticas, desenvolvendo papéis para consumo externo, fazendo com que percebamos o quão difícil é desvelar e interpretar a dinâmica vivida no ambiente das escolas e com o professor.

Nesse sentido, é fácil identificar o quanto a autoestima do professor anda em baixa, pois quase todos os respondentes da investigação se sentem desvalorizados pelas famílias, pelos alunos e pela sociedade. Libâneo (2011) chama atenção quando afirma que precisamos tratar o professor como um profissional, o que envolve explicitar o conhecimento específico como um dos aspectos definidores do valor de uma profissão e combater a ideia de que "qualquer um pode ser professor". Isso passa também por modificar a estrutura institucional, conforme afirmou um dos gestores da pesquisa: "A escola tem que ser bonita como um *shopping*", explicando que esse exemplo foi para comparar a um espaço confortável e atraente.

Na presente pesquisa, chamou bastante atenção o relato dos participantes acerca da desmotivação. Conforme define Murray (1971), a palavra "motivação" é dividida em duas palavras: MOTIVO + AÇÃO, ou seja, para que alguém tenha motivação, é necessário ter e acreditar em um motivo e, sendo assim, entra em cena a ação. Não adianta ter um motivo e não ir atrás deste buscar o que se quer. Do mesmo modo, é a ação sem um motivo, pois se estará fazendo algo simplesmente em vão. Os fatores motivacionais são aqueles que se referem às tarefas do dia-a-dia; são os que produzem efeito duradouro de satisfação, fazendo com que haja aumento de produtividade. Sendo assim, o que poderia ajudar os professores partícipes da pesquisa, para começar, seria proporcionar melhores condições de trabalho em relação à estrutura, segurança, salário compatível etc. Ou seja, cuidados (no sentido mais amplo da palavra) que elevariam a autoestima do profissional, levando-o a sentir prazer no desempenho do trabalho e, conseqüentemente, na vida pessoal.

A indisciplina também aparece na pesquisa como fator que incomoda bastante aos docentes. Vale ressaltar que tal fenômeno, não estático, não tem mantido as mesmas características ao longo das últimas décadas. Ao contrário, vem se modificando nas escolas. Sob diversos aspectos, a indisciplina escolar, hoje, se diferencia daquela observada em décadas anteriores (AQUINO, 1996). Neste sentido, Aquino (1996) afirma não se tratar apenas de uma ampliação quanto à intensidade de manifestação, mas aí se tem expressões diferentes, mais complexas e "criativas", e parece aos docentes, de um modo efetivo, mais difícil de resolver. Portanto, fomentar uma cultura disciplinar preventiva com um ambiente baseado no afeto e calor humano, seria um primeiro passo, pois, na relação entre docentes e estudantes, habitam motivos que levam a indisciplina, e as formas de intervenção disciplinar que os professores praticam

podem reforçar ou mesmo gerar modos de indisciplina. A intensidade do referido fenômeno, hoje, parece apontar menos a necessidade de transformação e mais de inovação.

Na pesquisa sempre se falava em plano de carreira, tanto pelos entrevistados quanto pelos teóricos. Mesmo sendo o salário dos docentes no Distrito Federal um dos mais altos do País, e na visão dos participantes não ter sido considerada a principal causa desmotivadora na carreira, todos concordaram que estruturar planos de carreira que envolvam progressão e salário para que a docência seja de fato profissionalmente atraente desde o início da carreira seria um fator importantíssimo. Isso acontecendo, se tornaria muito mais fácil conseguir atratividade de ingresso e permanência do docente na profissão.

O Distrito Federal é o local do Brasil com o maior número de professores graduados, faltando apenas setecentos do total de trinta e um mil para alcançar sua universalização. Dos docentes participantes da investigação, todos têm Pós-Graduação em alguma área e 70% dos trinta e um mil do quadro da rede pública são também especialistas. Se esse quesito fosse sinônimo de satisfação profissional e garantia de rendimento escolar dos discentes, era para a capital do país estar em primeiro lugar nos *ranks*. No entanto, isso não ocorre. Libâneo (1996) preconiza que, para começar, temos de repensar a estrutura e os desenhos curriculares dos cursos de licenciatura de modo a oferecer maior visibilidade social do perfil profissional dos professores, proporcionar boas experiências escolares aos estudantes, propiciar formação continuada com foco nas necessidades dos professores, associada às condições e demandas das comunidades que atendem, promover ações que ofereçam formação qualificada e condições de trabalho dignas. Isto seria um avanço significativo.

Contudo, a realidade, afirma Gadotti (2007), é muitas vezes bem diferente do sonho. A maioria dos alunos que cursa licenciatura não pensa em se dedicar à sala de aula, revelando desinteresse em seguir a carreira do magistério, mesmo estando em um curso de formação de professores. Pesam muito na decisão as condições concretas do exercício da profissão, lembrando a fala de um dos docentes interlocutores da pesquisa, ao dizer que continuava na docência porque não passara em outro concurso que fizera. O que ocorre agora é que os jovens se preparam para um ofício e vão exercer outro. E isso é muito frustrante.

Outras questões incomodam o professor, como turmas lotadas, baixos salários e desvalorização da profissão pela sociedade. Os estudos levam a crer que todos esses fatores contribuem de forma direta ou indireta para o adoecimento dos professores. Nas conversas com os gestores e docentes participantes deste estudo, percebeu-se que a dinâmica do trabalho e a forma como os docentes percebem esses processos repercutem de forma negativa no dia a dia deles, causando desconforto e descontentamento pela impossibilidade de fazerem o que gostariam e deveriam "lá no chão da escola", como costumam dizer, pois, a educação requer, além de conhecimentos específicos, a capacidade de administrar conflitos, autodomínio, planejamento, tempo para estudos e atualização permanente.

Falando-se de humanização e relações de trabalho, é impossível não dialogar com Marx (1999). Para ele, o homem humaniza-se nas relações com os outros homens e com a natureza, e é por intermédio do processo de trabalho que essas relações se concretizam, se constroem e o homem se reconhece como homem. Determinadas mudanças na organização da sociedade e, conseqüentemente, do trabalho não permitem aos pares se reconhecerem.

A pesquisa aponta o que atualmente não é mais novidade para a comunidade acadêmica, nem para a sociedade muito menos para o governo, referimo-nos a crise com os profissionais da educação. No entanto, superar o descaso das entidades governamentais, a indiferença dos pais, a insatisfação e o desinteresse dos estudantes é necessário; caso contrário, não será possível mudar o resultado: a aprendizagem dos alunos.

Não se está querendo dizer com isso que não se devem reivindicar mudanças e implementações que melhorem as condições de trabalho, salários, etc., e sim, não desistir nem agir como vítimas. Estudar mais, inteirar-se das mudanças no mundo tecnológico, buscar estratégias que facilitem o processo de aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, motivá-los, transformará o dia a dia do professor num trabalho mais leve sem sobrecargas.

Na investigação e na fala dos trabalhos consultados, fica evidente que a formação, tanto a inicial como a continuada, são preponderantes para garantir o sucesso no exercício da profissão, pois o adoecimento tão comum na categoria hoje, em muitos casos, está relacionado também à falta ou à má formação dos docentes. Entretanto, outros fatores como salas de aula superlotadas, indisciplina, desinteresse da família, salários baixos e desvalorização da sociedade com a profissão desmotivam os docentes a continuarem seu trabalho e afugentam os jovens ingressantes. Houve aumento significativo no número de pesquisas em torno da profissão docente, no entanto, deve-se atentar, também, em investigar a formação inicial, que ainda carece de muito conhecimento sobre como formar professores competentes para atuar no mundo hoje e mais: as pesquisas não podem correr o risco de reforçar uma ideia, de que o docente é o único elemento no qual se deve investir para melhorar a qualidade da educação.

Por fim, sem o trabalho dos professores na educação básica não há como formar qualquer outra categoria de profissionais. O Plano Nacional de Educação (PNE) 2011/2020, em tramitação no Congresso Nacional (CN) traz algumas metas, entretanto, supondo que todas as metas sejam contempladas pelo Plano e sejam cumpridas, que é outro grande desafio, ainda assim há um longo caminho a ser percorrido para alcançar um patamar aceitável, que nos insira entre os países onde a educação e a profissão docente sejam reconhecidas como algo essencial para o desenvolvimento de qualquer sociedade. O reconhecimento dos docentes da educação básica como profissionais essenciais ao país passa pela oferta de carreira digna e remuneração condizente com a formação deles exigida e ao trabalho que se espera dos mesmos. Mas, para que ações como essas sejam concretizadas é necessário políticas públicas voltadas para a formação inicial, continuada, conforme foi destacado, e ainda meios de desenvolver um trabalho preventivo referente à saúde dos docentes em início de carreira sem deixar de lado os profissionais que já estão doentes.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, I. Profissionalização docente em construção. **Anais do II Congresso Internacional sobre Formação de Professores nos Países de Língua e Expressão Portuguesa**. Porto Alegre: Edições ULBRA, 1999.

ALBORNOZ, S. **O que é trabalho**. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 2000.

ALTOÉ, A. **Políticas institucionais e seus desdobramentos sobre o trabalho docente: absenteísmo e presenteísmo**. 2010. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. 2010.

ALVES, A. E. S. **Trabalho docente e proletarização**. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. 2009.

ANADON, S. B.; GARCIA, M. M. A. Trabalho escolar e docente nos discursos oficiais da revista "Nova Escola". **Anais da V ANPED – SUL**. Curitiba: PUC-PR, 2004.

ANTUNES, C. **Professor bonzinho = aluno difícil. A questão da indisciplina em sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho – Ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho**. 6. ed. São Paulo: Boitempo, 1977.

APPLE, M. Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e da ideologia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 64, p. 6-23, fev. 1987.

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

AQUINO, J. (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. 2. ed. São Paulo: Summus, 1996.

BARRETO, R. F. **Saúde na escola: análise dos conhecimentos e práticas sobre saúde escolar dos professores da Rede Municipal de Fortaleza**. 2008.

BARROS, A. J. S.; LEHFELD, N. A. S. **Fundamentos de metodologia científica**. 2. ed. São Paulo: Makron, 2000. 122p.

BARBOSA, S. J.; SILVA, M. A. **A intensificação do trabalho docente na escola pública**. Brasília: UnB, 2009.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1974.

BEZERRA, C.; SILVA, S. R. P. **Mercadorização e precarização do trabalho docente: contradições entre prática pedagógica e trabalho pedagógico**. 2009.

BORGES, L. O.; YAMAMOTO, O. H. O mundo do trabalho. In: Zanelli, J. C.; BORGES-ANDRADE, J. E. BASTOS, A. V. **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BONDAN, A. P. **Saúde docente: relação entre gênero e estresse profissional**. 2011.

BRASIL. **Censo do ensino superior de 2010**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 11 dez 2011.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394/96**. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Conferência Nacional de Educação: Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O plano Nacional de Educação, Diretrizes e estratégias de ação**, de 27 de maio de 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Seja um professor**. Disponível em: <<http://sejaumprofessor.mec.gov.br/internas.php?area=como&id=progIncentivo>>. Acesso em: 10 jan. 2014.

BRASÍLIA. **Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação**. Laboratório de Psicologia do Trabalho. Brasília: UnB, 1999.

BRUNER, J. **Uma nova teoria de aprendizagem**. Rio De Janeiro: Bloch Editores S.A., 1976.

CAETANO, E.; NEVES, E. P. **Relações de gênero e precarização do trabalho docente**. 2010.

CAMPELLO; NERI. **Folha de São Paulo**, 25 fev. 2013.

CAPRIO, A. **Professor, a educação e a sociedade**. Disponível em: <<http://www.fernandocaprioadvogados.com.br/index.asp?>>>. Acesso em: 15 out. 2008.

CATANI, D. B. *et al.* (Orgs.). **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CATINI, C. R. **Professores, educação e sociedade: um estudo acerca do trabalho docente na Revista Educação e Sociedade - 1978-2004**. Universidade de São Paulo. São Paulo, s. d.

CIEGLINSKI, A. O desafio da valorização. In: **Revista Educação**, ago. 2011. Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/166/o-desafio-da-valorizacao-233489-1.asp>>. Acesso em: 15 out. 2013.

CODO, W. Um diagnóstico integrado do trabalho com ênfase em saúde mental. In: JACQUES, M.G.; CODO, W. (Orgs.). **Saúde mental e trabalho: leituras**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. (Coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 1999.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CRUZ NETO, O. **Nem soldados nem inocentes: juventude e tráfico de drogas no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2001.

DEJOURS, C. Por um novo conceito de saúde. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, v. 14, n. 54, p. 7-11, abr./maio/jun., 1986.

DEMO, P. **Educação Hoje – “Novas” tecnologias, pressões e oportunidades**. Atlas, São Paulo, 2009.

DIAS-DA-SILVA, M. H. F.; FERNANDES, M. J. S. **As condições de trabalho dos professores e o trabalho coletivo: mais uma armadilha das reformas educacionais neoliberais?** Universidade Estadual de São Paulo - UNESP/Araraquara. Faculdade de Ciências e Letras. Pós-Graduação em Educação Escolar. Araraquara, SP, 2012.

DICIONÁRIO AURÉLIO *on-line*. Portal Terra (28 de junho de 2010). Acesso em: jan. 2012.

DISTRITO FEDERAL. Administração Regional de Taguatinga – RA III. Sobre a RA III. Disponível em: <<http://www.taguatinga.df.gov.br/sobre-a-ra-taguatinga/conheca-taguatinga-ra-iii.html>>. Acesso em: 15 out. 2013.

DUARTE, J. F. **Trabalho docente em tempos de neoliberalismo**. Brasília: UnB, 2011.

DUARTE, N. **A individualidade para si: contribuições para uma teoria histórico-social da formação do indivíduo**. Campinas, SP: Autores associados, 1993.

DUBET, F. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor: entrevista com François Dubet. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 5, maio/ago. 1997.

ENGUITA, M. F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a Proletarização. **Revista Teoria & Educação**, [s.l.], n. 4, 1991



\_\_\_\_\_. A longa marcha do capitalismo. *In: A face oculta da escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

\_\_\_\_\_. **Prólogo à edição espanhola de Pensamientos sobre la educación**. Madrid: Ediciones Akal, 1986.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente: A sala de aula e a saúde dos professores**. São Paulo: Edusc, 1999.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana**. Campinas, SP, 2004.

FARIA, B .P. M. **A dinâmica do Conselho Nacional da Juventude**. Universidade de Brasília. Brasília, 2013.

FERGUSON, E. D. **Motivation: an experimental approach**. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1976.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo: Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREITAS, L. C. Neotecnismo e formação do educador. *In: ALVES, N. (Org.) Formação de professores: pensar e fazer*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS – FCC. **Cadernos de Pesquisa – Apresentação**. Disponível em: <[http://www.fcc.org.br/biblioteca/apresenta\\_cadernos.php?area=publicacoes](http://www.fcc.org.br/biblioteca/apresenta_cadernos.php?area=publicacoes)>. Acesso em: out. 2013.

GADOTTI, M. **Escola cidadã**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó, SC: Argus, 2007.

GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A. A. Prevalência de transtornos mentais comuns em professores da rede municipal em Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 12, dez. 2006.

GATTI, B.; ESPOSITO, Y.; SILVA, R. N. Características de professores(as) de 1º grau: perfil e expectativas. In: SABINO, R. *et al.* (Orgs.). **Formação de professores**. São Paulo: Editora UNESP.

GENTILI, A. A. P. (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

GOMES, M. N. O. **O processo de profissionalização – desprofissionalização docente: a formação e o trabalho dos professores no Brasil**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP. São Paulo, 2011.

GOMIDE, A. G. V. **Formação de professores no Brasil: precarização, desqualificação e intervenção da UNESCO nas políticas educativas a partir de 1990**. Universidade Estadual de Londrina. Londrina, PR, s. d.

GONZATTO, M. Por que apenas 2% querem ser professores?. In: Educação Deficiente. **Blog**. 14 de outubro de 2012. Disponível em: <<http://educacaodeficiente.blogspot.com.br/2012/10/por-que- apenas-2-querem-ser-professores.html>>. Acesso em: 10 jan. 2014.

GRANDE, C. **O trabalho e o afeto: prazer e sofrimento no trabalho dos professores da escola pública de Brasília**. Universidade de Brasília. Brasília, 2009.

GREEN, B.; BIGUN, C. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, T. T. (Org). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos assuntos culturais em Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

HANLIAN, H. C. **Docência na universidade: professores inovadores na USP**. 1996.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Edições Modernas, 1989.

HOPENHAYN, H. A.; HAUSER, C. Trading favors: optimal exchange and forgiveness. **Meeting Papers 125**, Society for Economic Dynamics. 2011.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org). **Vidas de professores**. Lisboa: Porto, 1992.

HUBERMAN, L. **História da riqueza do homem**. 21. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

KOGAN, J. M.; KOGAN, E. E. B.; HELM, C.G. **World bibliography of soybean entomology**. 1988.

KUENZER, A. Z. As políticas de formação: a construção de identidade do professor sobrando. **Educação e Sociedade**, Campinas, a. XX, n. 68, p.115-183, dez. 2004.

\_\_\_\_\_.; CALDAS, A. Trabalho docente: comprometimento e desistência. In: FIDALGO, F.; OLIVEIRA, M. A. M., FIDALGO, N. L. R. (Orgs.): **A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividades**. Campinas, SP: Papyrus, 2009.

LAKATOS, E. M. **O trabalho temporário: nova forma de relações sociais no trabalho**. São Paulo: Escola de Sociologia e Política de São Paulo, 1985. 2 v. (Tese de Livre-Docência)

\_\_\_\_\_.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Ed. Atlas, 1986.

LANDINI, S. R. Significado e sentido do trabalho docente: as contradições no trabalho e sua relação com os quadros de adoecimento psíquico. In: MONFREDINI, I. (Org.). **Políticas educacionais, trabalho e profissão docente**. São Paulo: Xamã, 2008.

LESSA, A. C.; SARAIVA, J. F. S.; PEIXOTO, J. P. M. Integração hemisférica – dimensões políticas, econômicas e sociais. **Ideias Debate**, v. 43, p. 24-45, 2001.

LIBÂNIO, J. C. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e a profissão docente**. São Paulo: Ed. Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **Democratização da escola pública – A pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Edições Loyola, 1985.

\_\_\_\_\_. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. Que destino os pedagogos darão à pedagogia? In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

LIMA, E. S. **O diretor e as avaliações praticadas na escola**. Brasília: UnB, 2011.

LUCKÁCS, G. **Introdução a uma estética marxista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

\_\_\_\_\_. **Per una Ontologia dell'Essere Sociale**. Trad. di Alberto Scarponi. V. II. Roma: Editori Riuniti, 1976-1981.

LÜDKE, M. O professor e a pesquisa. Campinas, SP: Papyrus, 2001. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, M. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

\_\_\_\_\_.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, dez. 2004.

MACEDO, D. Dilma diz que valorização do professor será uma das prioridades para uso dos royalties. In: **Agência Brasil**, 13 de setembro de 2013. Disponível em: <<http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2013-09-13/dilma-diz-que-valorizacao-do-professor-sera-uma-das-prioridades-para-uso-dos-royalties>>. Acesso em: 10 jan. 2014.

MAGALHÃES, J. O Professor – Um regenerador Agrilhoado. **Revista HISTEDBR – On-line**, Campinas, Unicamp, n.31, p. 4-6, 2008.

MALAGRIS, L. E. N. Burnout: o profissional em chamas. In: NUNES SOBRINHO, F. P.; NASSALLA, I. (Orgs.). **Pedagogia institucional: fatores humanos nas organizações**. Rio de Janeiro: ZIT Editores, 2004.

MANACORDA, M.A. *O princípio educativo em Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1990.

MANCEBO, D. Trabalho docente: subjetividade, sobreimplicação e prazer. **Professor's Work: Subjectivity, "Superimplication" and Pleasure**, 2012.

MARKUS, Gyorgy. **Marxismo y Antropología**. Barcelona: Ed. Grijalbo, 1973.

MARTINS, O. **Teoria e prática tutorial e Educação a Distância**. Curitiba: IBPEX, 2010.

MARX, K. **A questão judaica**. 2. ed. Ed. Moraes, São Paulo, 1991.

\_\_\_\_\_. **Early writings**. Trad. de Rodney Livingstone e Gregor Benton. London: Penguin Classics, 1992.

\_\_\_\_\_. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Trad. de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010.

\_\_\_\_\_. **O capital: crítica da economia política: livro I**. Trad. de Reginaldo Sant'Anna. 17. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

\_\_\_\_\_. **Teoria do conhecimento do jovem Marx**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

\_\_\_\_\_. Teses sobre Feuerbach. In: \_\_\_\_\_.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Trad. de Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

\_\_\_\_\_.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Trad. de Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MENDONÇA, H. **Retaliação organizacional: o impacto dos valores e da justiça**. Tese (Doutorado). Universidade de Brasília. Brasília, 2002.

MILLAN, L. R. A Síndrome de Burnout: realidade ou ficção? **Revista da Associação Médica Brasileira**, São Paulo, v. 53, n. 1, jan./fev. 2007.

MINAYO, M. C. S. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_. **Discurso e texto**: formação e circulação dos sentidos. Campinas, SP: Pontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

\_\_\_\_\_. **O que é linguística**. São Paulo: Brasiliense, 1989, 71 p.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

\_\_\_\_\_. Uma amizade firme, uma relação de solidariedade e uma afinidade teórica. In: \_\_\_\_\_. **Gestos de leitura**: da história no discurso. Campinas, SP: Unicamp, 1994.

MURRAY, E. I. **Motivação e emoção**. Trad. de Álvaro Cabral. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971.

NÓVOA, A. Anti-intellectualism and Teacher Education in the 21st century. Is there any way out? **Zeitschrift für Paedagogische Historiographie**, Zürich, v. 14, n. 2, p. 101-102, 2008.

\_\_\_\_\_. Concepções e práticas da formação contínua de professores: In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Formação contínua de professores**: realidade e perspectivas. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

\_\_\_\_\_. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995a.

\_\_\_\_\_. O passado e o presente dos professores. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Profissão professor**. Lisboa: Porto, 1992.

\_\_\_\_\_. Professor e o novo espaço público da educação. **Educação e sociedade**: perspectivas educacionais no século XXI. Santa Maria, RS: UNIFRA, 2006.

\_\_\_\_\_. Profissão professor. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995b.

\_\_\_\_\_. **Vers un comparatisme critique. Regards sur l'éducation**. Lisboa: Educa, 2005.

NUNES, L. A. R. **O princípio constitucional da dignidade da pessoa humana**: doutrina e jurisprudência. São Paulo: Saraiva, 2002.

OLIVEIRA, D. A. A Reestruturação do Trabalho Docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004.

\_\_\_\_\_. **O trabalho docente na América Latina: identidade e profissionalização**. 2010.

\_\_\_\_\_.; GONÇALVES, G. B. B.; MELO, S. D.; FARDIN, V.; MILL, D. **Transformações na organização do processo de trabalho docente e o sofrimento do professor**. 2010.

ORGANIZATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT – OCDE. *Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes*. São Paulo: Moderna, 2006. Disponível em: <<http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/45953903.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2013.

\_\_\_\_\_. **Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers**. Synthesis report. Paris: OCDE, 2005.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO – OIT. **A condição dos professores: recomendação Internacional de 1966, um instrumento para melhoria da condição dos professores**. Genebra: OIT; Unesco, 1984.

PARKES, K. R. Stress, work and health: the role of individual differences. In: REINHOLD, H. H. **Burnout**. In: LIPP, M. E. N. **O stress do professor**. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

PELLEGRINI, D. O ensino mudou e você? **Revista Nova Escola**, Ed. 131, abril, 2000.

PERONI, V. M. P. **A autonomia docente em tempos de neoliberalismo e terceira via**. 2003.

PERRENOUD, P. *et al.* (Orgs.) **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** 2. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PESSOA, F. **Coleção Pensamento Vivo – Fernando Pessoa**. São Paulo: Ed. Martin Claret, 2005.

PONTES, A. P. F. S. FIRMINO, C. A. B. **Docência como profissão: condições de trabalho e precarização**. 2012.

RAMA, G. W.; NAVARRO, J. C. Carreira dos professores na América Latina. In: FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **O desempenho dos professores na América Latina e no Caribe: novas prioridades**. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2004.

REINHOLD, H. H. Burnout. In: LIPP, M. E. N. **O stress do professor**. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

ROSA, A. G. R. **A percepção dos professores do ensino público fundamental sobre sua qualidade de vida e sua condição de saúde mental.** 2005.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional.** 2. ed. rev. e amp. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política.** São Paulo: Cortez Autores Associados, 1983.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 4. ed. Campinas, SP: Cortez Autores Associados, 1994.

SANTOS, A. A. **Revisão sistemática de estudos sobre a Síndrome de Burnout em professores do Ensino Fundamental e Médio.** 2010.

SILVA, A. C. *et al.* A visão de corpo na perspectiva de graduandos em Educação Física: fragmentada ou integrada? **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 3, p. 109-126, jul./set. 2009.

SILVA, A. V. L. **Proletarização e subproletarização do trabalho docente: limites e validade da profissionalização como alternativa.** 2012.

SILVA, M. E. P. **Burnout: por que sofrem os professores?** Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana. 2011.

SILVA, M. R. L. **Trabalho docente em Feira de Santana, Bahia (2001-2004): profissionalização e precarização.** 2008.

SILVA, N. E. M.; FIGUEIRÊDO, D. S.; FREITAS, C. E. S.; ARAÚJO, T. M.; PARANHOS, I. S. **Trabalho docente e saúde em uma Instituição de Ensino Superior da Bahia.** Universidade Estadual de Feira de Santana. Faculdade de Ciências Médicas de Minas Gerais. Centro de Pós-Graduação em Saúde Coletiva, Núcleo de Epidemiologia. Belo Horizonte 2010.

SILVA, N. E. M. **Trabalho docente e saúde em uma Instituição de Ensino Superior da Bahia.** 2006.

SOCKETT, H. **A base moral para o profissionalismo do professor.** New York: Teachers College Press, 1993.

SORATTO, L.; PINTO, R. M. Burnout e carga mental no trabalho. In: CODO, W. **Educação: carinho e trabalho – Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação.** 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

STOER, L. C. S. R. **Acerca do trabalho do professor: da tradução à produção do conhecimento no processo educativo.** 2012.

TAMAYO, M. R. **Relação entre a síndrome do Burnout e os valores organizacionais no pessoal de Enfermagem de dois hospitais públicos.** Dissertação (Mestrado). Universidade de Brasília. Brasília, 2011.

TARDELI, D. d'A. **O respeito na sala de aula.** 1. ed. V. 1. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo, Atlas, 1992.

VAZ, H.C. L. **Escritos de Filosofia II (Ética e cultura).** São Paulo: Edições Loyola, 2002.

VASCONCELOS, E. M. Desinstitucionalização e interdisciplinaridade em saúde mental. **Cadernos do IPUB**, v. 7, p. 19-41, 1997.

VELLOSO, R. V. **Subtração da autonomia e precarização no contexto das relações de trabalho docente no Brasil.** 2010.

VERNON, M. D. **Motivação humana.** Trad. de L. C. Lucchetti. Petrópolis, RJ: Vozes, 1973.

VIEIRA, J. D. Conferência Nacional da Educação Básica: A valorização profissional no contexto da construção do Sistema Nacional de Educação. **Documentos CONAE**, 2010.

WOOD, A.; MARX K. **Arguments of the philosophers.** 2. ed. New York: Routledge, 2004.

ZANELLI, J. C; ANDRADE, J. E. B. A; BASTOS, A. V. B. **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil.** São Paulo: Artmed, 2004.

ZARAGOZA, J. M. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores.** Bauru, SP: EDUSC, 1999.



## APÊNDICES

## APÊNDICE “A”

### Questionário Aplicado aos Professores das Escolas Participantes da Pesquisa

Prezado (a) professor (a):

Na condição de mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília, desenvolvo atualmente pesquisa com vistas a elaboração da minha dissertação de mestrado sobre o tema: **Trabalho docente: desafios atuais** sob a orientação da Profa. Dra. Eva Waisros Pereira. Este estudo tem como premissa que o docente dentre os diversos profissionais ligados à formação e ao desenvolvimento humano, é participante ativo da sociedade educativa organizada, inclusive como formador de todas as profissões. O objetivo da pesquisa é analisar essa problemática a partir de vivências dos professores atuantes em escolas públicas, Anos Finais, do Distrito Federal. Assim, solicito a sua colaboração no sentido de responder o questionário abaixo, sendo desnecessária sua identificação. Meus agradecimentos antecipados.

Eter Cristina Silva Balestíé Peluffo

Brasília, setembro de 2013.

#### Dados pessoais:

Sexo:

Feminino                       Masculino

Faixa etária:

20 a 30 anos             30 a 40 anos             40 a 50 anos             mais de 60 anos

Estado civil:

Casado(a)    Solteiro(a)    Viúva(o)

Possui filho(s):

Sim                               Não

Em caso positivo, qual número de filhos?

---

Você é o(a) único(a) responsável pelo sustento da sua família?

Sim                               Não

#### Formação acadêmica:

Curso normal                     

Licenciatura

Especificar área(s):

---

Especialização ( )

Especificar área(s):

---

Mestrado ( )

Especificar área(s) \_\_\_\_\_

Doutorado ( )

Especificar área(s):

---

**Atuação profissional:**

Experiência profissional na docência:

( ) 01 à 10 anos

( ) 10 à 20 anos

( ) 20 à 30 anos

( ) 30 à 40 anos

( ) Mais de 40 anos

Escola(s) onde trabalha atualmente:

---

---

Carga horária semanal de trabalho:

( ) 20h

( ) 40h

( ) 60h

Regime de trabalho:

( ) Efetivo

( ) Contrato Temporário

01. Que razões te levaram a ser professor (a)? Hoje, você faria a mesma escolha?

---

02. Se o magistério não fosse a sua preferência, que outra profissão escolheria? Por quê?

---

03. Como você se sente em relação a sua atuação na docência?

Motivado                       Pouco motivado                       Desmotivado

Justifique a alternativa assinalada.

---

04. Caso esteja pouco motivado ou desmotivado, o que o(a) faz continuar no magistério?

---

05. Descreva abaixo, em ordem crescente de importância, os itens que representam possíveis causas de desmotivação para o exercício da profissão:

1. \_\_\_\_\_ ( )

2. \_\_\_\_\_ ( )

3. \_\_\_\_\_ ( )

4. \_\_\_\_\_ ( )

5. \_\_\_\_\_ ( )

06. Considerando suas respostas nas questões 04 e 05, enumere por ordem de importância, quais dos fatores abaixo desmotivariam o seu trabalho como docente:

a)         Turmas numerosas

b)         Carga horária excessiva

c)         Sobrecarga de trabalho

d)         Indisciplina dos alunos

e)         Salários baixos

f)         Problemas pessoais

g)         Infraestrutura da escola

h)         Conflitos com gestores e/ou colegas de trabalho

i)         Outros, descreva-o (os)

---

07. Você sente algum tipo de desconforto físico no exercício do trabalho docente?

Sempre                       Às vezes                       Nunca

08. Caso sinta desconforto físico, assinale abaixo qual (is)?

Dor de cabeça

Dor nas costas

Insônia

Dores nas pernas

Fadiga muscular

- Enxaqueca
  - Cansaço
  - Rouquidão
  - Outros
- 
- 

09. O exercício da docência causa-lhe ou já causou distúrbio(os) emocional(is)? Caso positivo, assinale abaixo o (os) distúrbio (s) emocional (is) que lhe acomete(m), por ordem de importância.

- Irritabilidade
  - Frustração
  - Desânimo
  - Ansiedade
  - Insatisfação
  - Desgosto
  - Depressão
  - Stress
  - Outros
- 
- 

10. Esse ano precisou se ausentar do trabalho? Caso positivo, assinale o motivo de afastamento:

- Saúde
  - Cuidar da saúde de familiares
  - Licença por interesse particulares
  - Afastamento para estudos
  - Outros
- 
- 

11. Já pensou em desistir da profissão? Justifique a sua resposta.

---

---

12. No seu entendimento a sociedade valoriza a profissão docente? Justifique sua resposta.

---

---

**APÊNDICE “B”****Roteiro de Entrevista para os Gestores das Escolas e Nível Central**

1 - Quantos professores há atualmente na ativa no quadro funcional da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal?

---

---

2 - Nos concursos públicos para o magistério há áreas/disciplinas que não apresentam candidatos para o preenchimento das vagas oferecidas? Há áreas onde há excesso de candidatos?

---

---

3 - Por ocasião de ingresso dos concursados existem desistências de tomarem posse do cargo? Em que porcentagem? Quais os motivos alegados?

---

---

4 - As pesquisas evidenciam a carência de professores em algumas áreas de atuação profissional. Na sua opinião, o que seria necessário para superar essas lacunas?

---

---

5 - Atualmente existe carência de professores na Secretaria da Educação? Quantos contratos temporários existem hoje na rede pública de ensino? Em que áreas atuam preponderantemente?

---

---

6 - Quais as disciplinas com maior carência de professores na rede pública de ensino? A que fatores a senhora atribui essas carências?

---

---

7 - Sabe-se que usualmente há problemas de saúde na categoria docente. Qual a estimativa de afastamento do trabalho, mensalmente, por parte dos professores na Secretaria de Educação do Distrito Federal? Na sua opinião, que fatores geram essa situação?

---

---

8 - Quais as principais causas alegadas para esses afastamentos? Em geral, qual o tempo desses afastamentos? Qual a sua visão pessoal a esse respeito.

---

---

## APÊNDICE “C”

## Gráficos

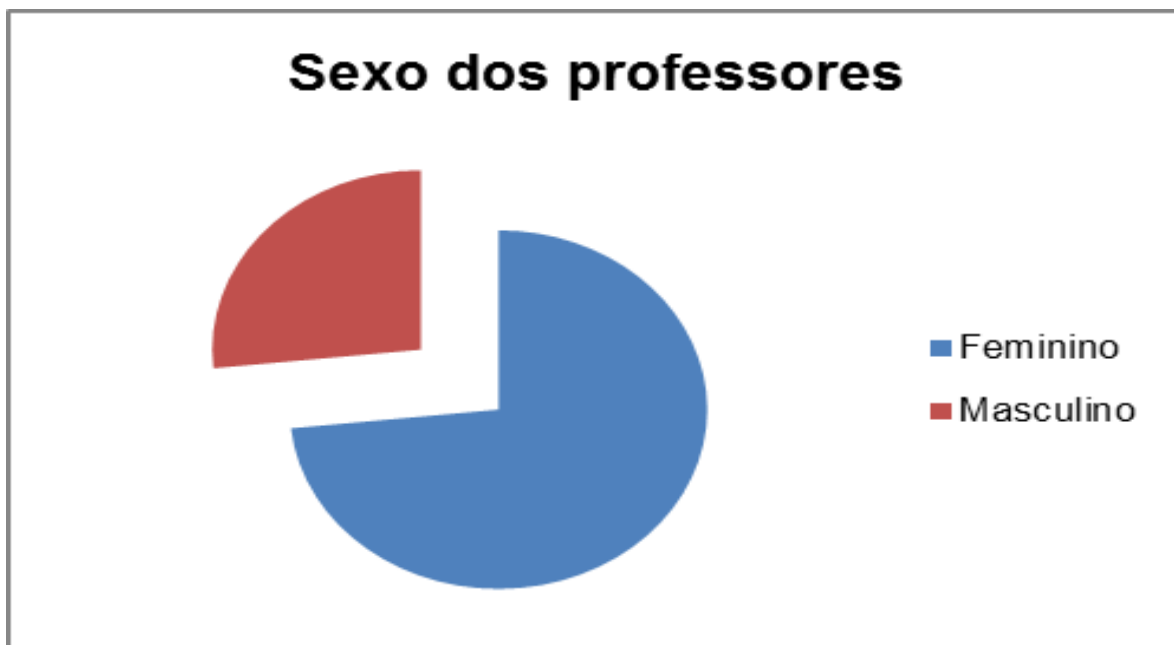


Gráfico C1 – Sexo dos professores.

Fonte: Da autora.



Gráfico C2 – Estado civil dos professores.

Fonte: Da autora.



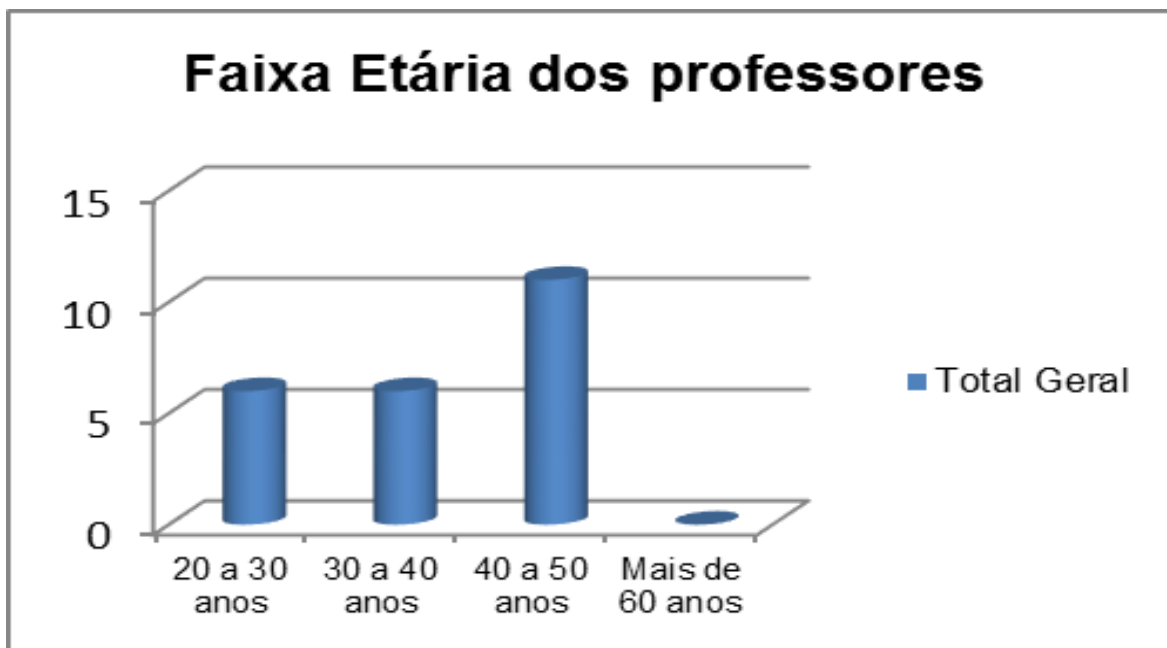


Gráfico C3 – Faixa etária dos professores.

Fonte: Da autora.

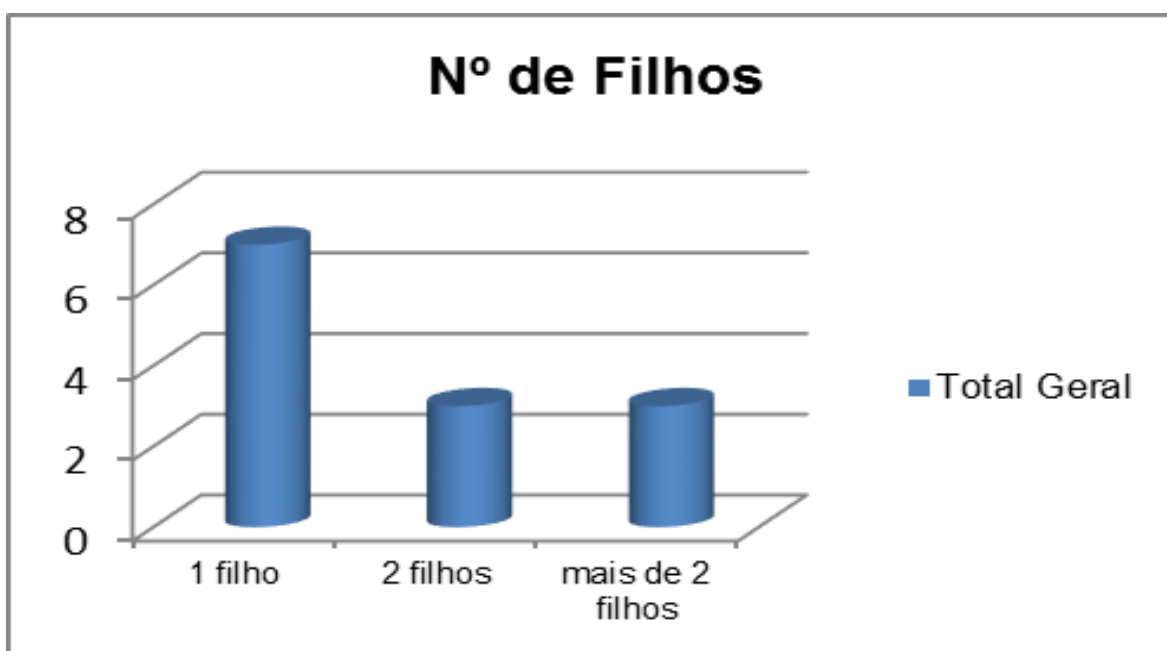


Gráfico C4 – Número de filhos.

Fonte: Da autora.

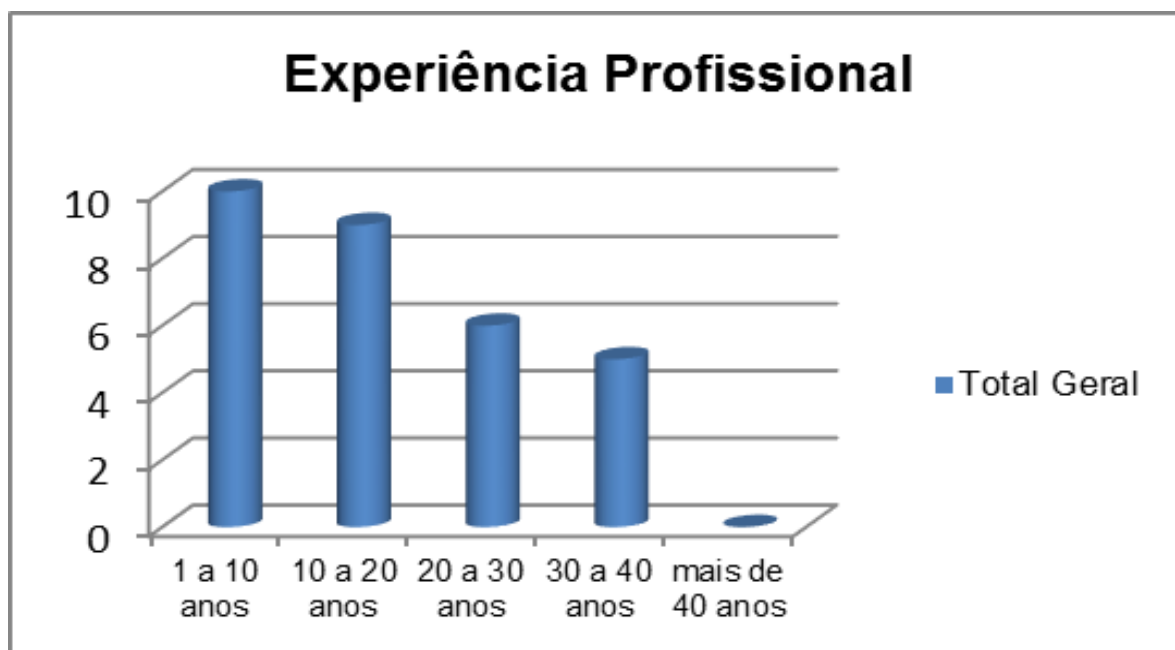


Gráfico C5 – Experiência profissional.

Fonte: Da autora.



Gráfico C6 – Carga Horária Semanal.

Fonte: Da autora.

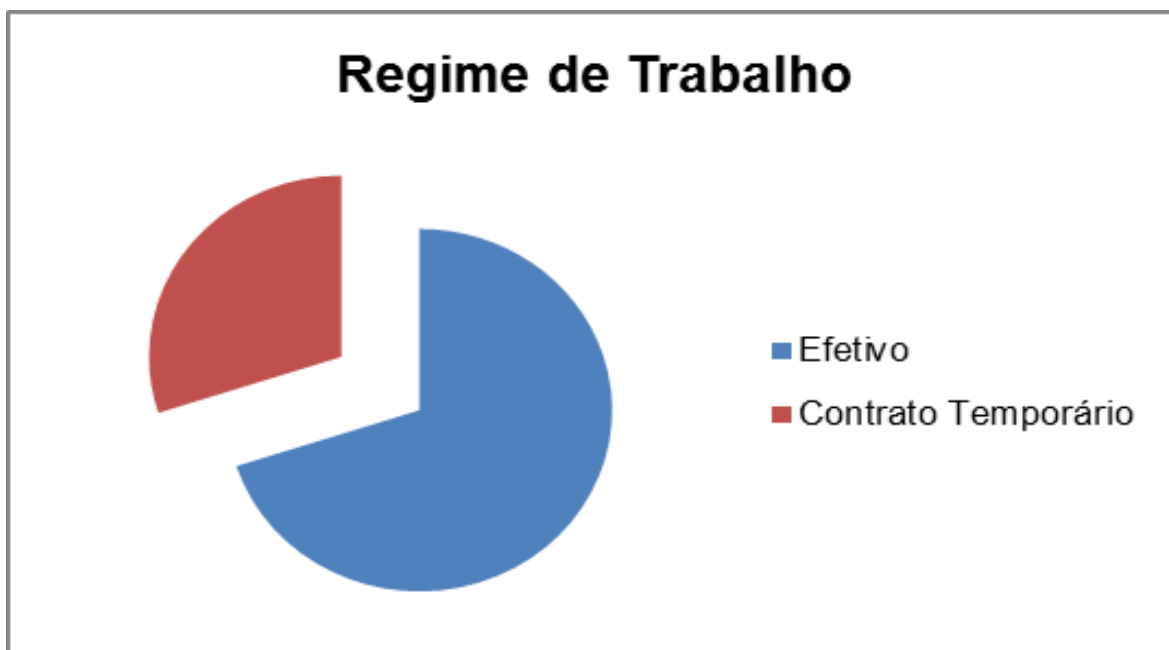


Gráfico C7 – Regime de trabalho.

Fonte: Da autora.

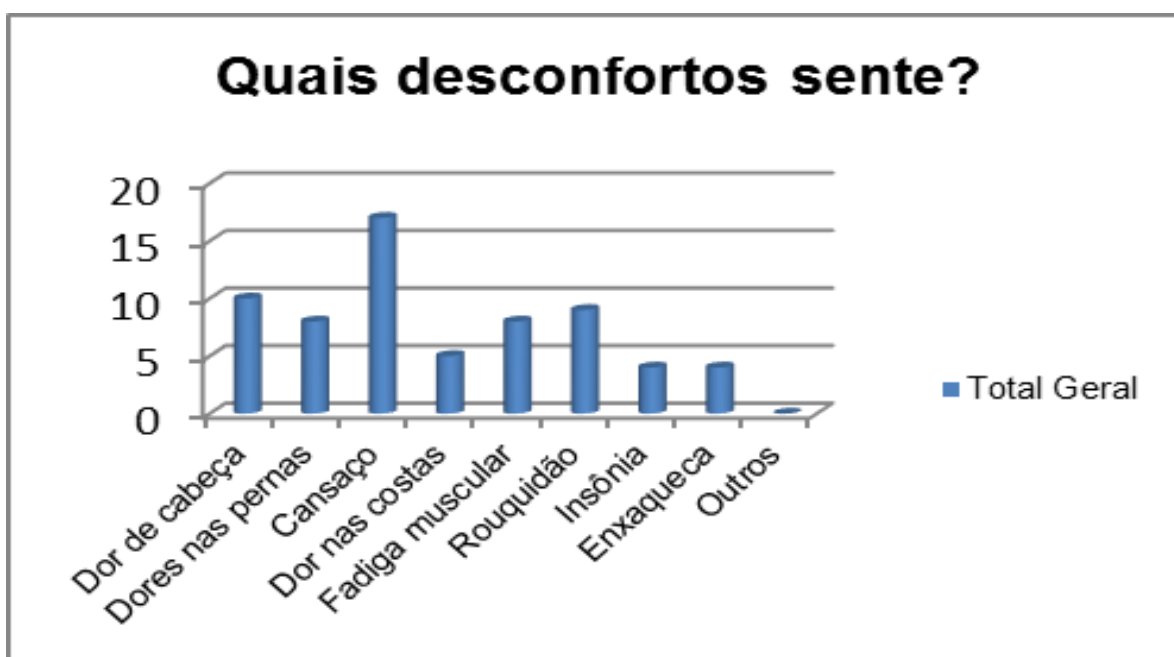


Gráfico C8 – Desconfortos.

Fonte: Da autora.

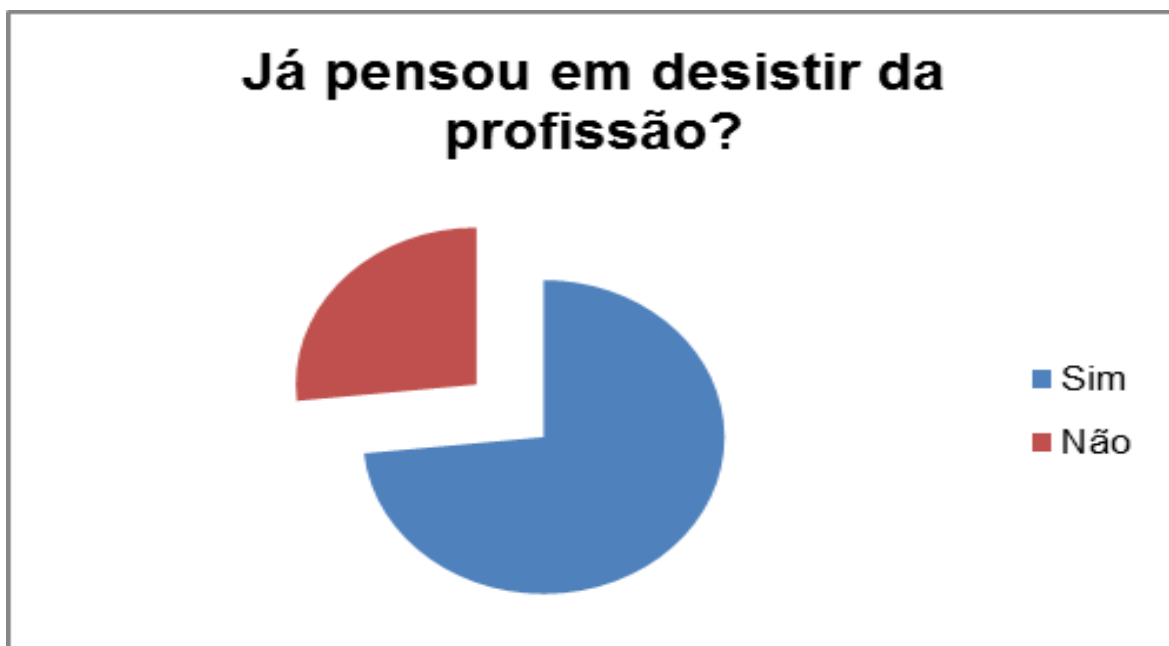


Gráfico C9 – Desistência da profissão.

Fonte: Da autora.