

SIRLANDE DO CARMO RODRIGUES

**SER PROFESSOR EM TEMPOS DE CRISE DE
IDENTIDADE E MAL-ESTAR DOCENTE:
AS AUTORREPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES DE UMA
ESCOLA PÚBLICA DE GARANHUNS, PE – BRASIL**

Orientadora: Rosa Maria Serradas Duarte

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Instituto de Educação

Lisboa

2014

SIRLANDE DO CARMO RODRIGUES

**SER PROFESSOR EM TEMPOS DE CRISE DE
IDENTIDADE E MAL-ESTAR DOCENTE:
AS AUTORREPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES DE UMA
ESCOLA PÚBLICA DE GARANHUNS, PE – BRASIL**

Dissertação apresentada para obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação no Curso de Mestrado em Ciências da Educação, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Orientadora: Prof.^a Doutora Rosa Maria Serradas Duarte

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Instituto de Educação

Lisboa

2014

À minha família:
aos presentes e aos que já partiram...

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter-me dado graça e força de vontade para persistir mesmo em momentos de perdas e solidão, decorrentes de mudanças bruscas e dolorosas em minha vida familiar. Agora, compreendo melhor o que o apóstolo Paulo quis dizer quando proferiu as seguintes palavras: “porque quando sou fraco, então, é que sou forte”. (II Coríntios 12:10). A Ele toda glória!

Aos meus filhos queridos, Raquel e Pedro, incansáveis incentivadores, que nos momentos mais difíceis me deram tanto cainho e atenção me fazendo lembrar o quanto sou amada.

Ao Rev. Eudes Oliveira, diretor do Colégio Presbiteriano 15 de Novembro, pelo apoio, incentivo e colaboração.

Ao diretor da Escola pesquisada e aos professores que livremente concordaram em participar dessa pesquisa.

Aos amados colegas de Mestrado, especialmente: Kilma Gouveia, Geyson Lima e Maria Isabella, pelos momentos de estudo e companheirismo durante essa jornada.

A todos os docentes, brasileiros e portugueses, pela forma como nos incentivaram a avançar e a jamais desistir.

À minha orientadora, professora Dr.^a Rosa Serradas, que mesmo com um oceano nos separando, não mediu esforços em dar sua atenção, tempo e dedicação à orientação desse estudo. Todo meu respeito e gratidão.

À professora Dr.^a Maria das Graças Andrade Ataíde de Almeida, pela maneira como, mesmo em meio as suas inúmeras tarefas, se disponibilizou a colaborar neste estudo e pelo exemplo de dedicação e sabedoria demonstradas.

A todos aqueles que, de forma direta ou indireta, contribuíram para a realização desse estudo.

RESUMO

Rodrigues, Sirlande do Carmo (2014). Ser Professor em Tempos de Crise de Identidade e Mal-Estar Docente - as autorrepresentações de professores de escola pública de Garanhuns, PE–Brasil. Lisboa, 175 p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação, ULHT.

Nas últimas décadas, com as diversas mudanças políticas, econômicas e sociais ocorridas no mundo as expectativas sociais sobre a docência têm crescido e cobra-se dos professores que desempenhem novos e diferentes papéis no seio da escola.

Diante disso, observa-se uma grande inquietação, tensão e mal-estar no exercício da docência, gerando crises de identidade entre os professores. Em razão disso, o objetivo central da presente investigação versa buscar compreender as autorrepresentações que os professores têm acerca de si mesmos e do trabalho que desempenham nesse contexto de crise de identidade e de mal-estar docente, embasando-nos na Teoria das Representações Sociais.

As questões da pesquisa incidiram sobre a identificação dos fatores causadores do mal-estar docente e a compreensão das concepções de profissionalismo e profissionalidade na construção da identidade do professor.

Trata-se de um estudo quali-quantitativo, no qual optamos por fazer um mapeamento estatístico do absenteísmo e adoecimento dos professores e de uma entrevista semiestruturada. Para o tratamento dos dados quantitativos, recorreremos ao Teste Qui-Quadrado para a comparação de proporção. A Análise do Discurso (AD) foi a técnica escolhida para tratarmos dos dados coletados nas entrevistas.

Concluimos que as autorrepresentações dos professores são resultantes das representações sociais que estão presentes em seu contexto social acerca da profissão docente. Assim, o professor sente-se desvalorizado social e economicamente, pressionado a desenvolver novas funções para as quais não foi preparado, além da burocracia exigida cada vez mais pela profissão. O mal-estar, portanto, é uma realidade preocupante e tem levado muitos professores ao adoecimento e ao afastamento da função.

Palavras-chave: autorrepresentações; crise de identidade; mal-estar docente

ABSTRACT

Rodrigues, Sirlande do Carmo (2014). Ser Professor em Tempos de Crise de Identidade e Mal-Estar Docente - as autorrepresentações de professores de escola pública de Garanhuns, PE–Brasil. Lisboa, 175 p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação, ULHT.

In the last decades, with several political, economic and social changes that happened in the world, the social expectations about teaching have grown, and teachers are expected to take new and different roles amongst the school environment.

Because of this, great tension and indisposition are growing among teachers, resulting in identity crisis among them. For that reason, the goal of the current investigation is to understand the self-representations of the teachers about themselves and the work they perform in this context of identity crisis and teaching indisposition, basing ourselves in the Theory of the Social Representations.

The questions of this research were towards the reason of such teaching indisposition and the understanding of the conceptions of professionalism in the construction of teacher's identity.

It is a quality-quantitative study, in which we chose to make a statistic mapping of absenteeism and illness of teachers and a semi-structured interview. For the treatment of the quantity data, we resorted to the Qui-Quarter Test for the proportion comparison. The Speech Analysis (SA) was the chosen technique to treat the data retrieved from the interviews.

We concluded that the self-representations from the teachers are a result of the social representations that are present amongst their social context of the teaching profession. Thus, the teacher feels himself devalued socially and economically, pressured to develop new functions, for whom he was not prepared, besides the growing bureaucracy demanded by the profession. Therefore, the discomfort is a disturbing reality that has led many teachers to illness and function removal.

Keywords: self-representations; identity crisis; teaching indisposition

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Análise do Discurso
CID	Código Internacional de Doenças
ED	Excerto de Depoimento
FD	Formação Discursiva
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IRH	Instituto de Recursos Humanos
LDBEN	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PUC-RS	Pontífice Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PUC-SP	Pontífice Universidade de São Paulo
RS	Representações Sociais
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UEMG	Universidade Estadual de Minas Gerais
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
ULHT	Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
UNESCO	A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade de Campinas
UNOESTE	Universidade do Oeste Paulista
UNESA	Universidade Estácio de Sá – Rio de Janeiro
UPF	Universidad de Passo Fundo – Rio Grande do Sul
USP	Universidade de São Paulo

ÍNDICE GERAL

Introdução.....	13
Capítulo I: Profissão Docente: Conceitos e Contextos.....	18
1.1. Breve contextualização histórica e social da profissão docente no Brasil	19
1.1.1. Ser Professor: Missão ou Profissão?.....	26
1.1.2. Profissionalismo e Profissionalidade Docentes	31
1.2. A subjetividade do trabalho docente	35
1.2.1. O Trabalho e a afetividade do professor	36
Capítulo II: A Crise de Identidade Profissional Docente	40
2.1. Trabalho e crise de Identidade	45
2.2. A Identidade docente como fabricação da docência	46
Capítulo III: O Mal-estar Docente.....	48
3.1. Fatores de insatisfação e desmotivação na profissão Docente.....	51
3.2. O desejo de abandonar a profissão e o absenteísmo	54
3.3. O <i>stress</i>	56
3.4. O <i>burnout</i> – O esgotamento emocional do professor.....	57
Capítulo IV: As Representações Sociais: Base Teórica	60
4.1. As representações sociais aplicadas à educação	62
4.2. As representações sociais dos professores acerca da profissão Docente	63
Capítulo V: Os Caminhos da Pesquisa	65
5.1. Problemática da pesquisa	66
5.1.1. Questão da Pesquisa.....	66
5.2. Objetivos	67
5.2.1. Geral:	67
5.2.2. Específicos:.....	67
5.3. Tipo de estudo	67
5.3.1. Método Escolhido	69
5.3.1.1. Estudo de Caso	69
5.3.1.2. As Representações Sociais	70
5.4. <i>Locus</i> da investigação	71
5.5. Sujeitos da pesquisa	74
5.6. Instrumentos de coleta de dados	75

5.6.1. Mapeamento Estatístico	75
5.6.2. Entrevista	75
5.7. Procedimentos da pesquisa	76
5.8. Análises dos dados	77
5.8.1. Dados Quantitativos.....	77
5.8.2. Das entrevistas	78
Capítulo VI: Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados	81
6.1. Apresentação análise e discussão dos resultados dos dados quantitativos	82
6.1.1. O Absenteísmo.....	82
6.1.1.1. Os Resultados do Absenteísmo	83
6.1.2. Professores com Licenças Médicas	84
6.1.2.1. Perfil dos Professores com Licença Médica.....	86
6.1.2.2. Adoecimento: características das licenças médicas	88
6.2. Apresentação, análise e discussão dos resultados das entrevistas.....	90
6.2.1. Formação Discursiva (FD): Identificação Pessoal e Profissional dos Professores....	90
6.2.2. Formação Discursiva (FD): A Escolha da Profissão	92
6.2.3. Formação Discursiva (FD): O Cotidiano da Profissão Docente: Satisfação X Insatisfação	97
6.2.4. Formação Discursiva (FD): Profissão Docente e Identidade.....	101
6.2.5. Formação Discursiva (FD): As Representações Sociais sobre a Profissão Docente	104
6.2.6. Formação Discursiva (FD): As Autorrepresentações dos Professores sobre a Profissão Docente	108
6.2.7. Formação Discursiva (FD): O Mal-Estar Docente	110
6.3. Apresentação, análise e discussão das entrevistas dos professores readaptados.....	113
6.3.1. Formação Discursiva (FD): O absenteísmo e o adoecimento.....	114
6.3.2. Formação Discursiva (FD): o mal-estar Docente após readaptação de função	117
Considerações Finais	122
Referências Bibliográficas.....	125
Apêndices	I
Apêndice I.....	II
Apêndice II	IV
Apêndice III.....	VI
Apêndice IV.....	VII

Apêndice V	VIII
Apêndice VI.....	IX
Apêndice VII	XL
Apêndice VIII.....	XLII

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Blocos de categorização das entrevistas – Professores em Exercício	76
Quadro 2. Blocos de categorização das entrevistas – Professores Readaptados.....	76
Quadro 3. Distribuição tabular da Identificação pessoal e profissional dos professores entrevistados	91
Quadro 4. Apresentação dos ED dos professores, agrupados na FD (Formação Discursiva): “A Escolha da Profissão Docente”	94
Quadro 5. Apresentação dos ED dos professores, agrupados na FD (Formação Discursiva): O Cotidiano da Profissão Docente: satisfação x insatisfação	98
Quadro 6. Apresentação dos ED dos professores, agrupados na FD (Formação Discursiva): Profissão Docente e Identidade	102
Quadro 7. Apresentação dos ED dos professores, agrupados na FD (Formação Discursiva): As Representações Sociais sobre a Profissão Docente.....	105
Quadro 8. Apresentação dos ED dos professores, agrupados na FD (Formação Discursiva): As Autorrepresentações dos Professores sobre a Profissão Docente.....	109
Quadro 9. Apresentação dos ED dos professores, agrupados na FD (Formação Discursiva): O mal-estar docente	111
Quadro 10. Apresentação dos ED dos professores, agrupados na FD (Formação Discursiva): O absentismo e o adoecimento	115
Quadro 11. Apresentação dos ED dos professores, agrupados na FD (Formação Discursiva): o mal-estar após a readaptação de função	118

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Número da carga horária anual, horas de aula faltosa, horas de aulas faltosas não justificadas e horas letivas perdidas, segundo o ano de observação.....	83
Tabela 2. Distribuição do número total de professores e número de professores com licenças médicas, segundo o ano avaliado	85
Tabela 3. Distribuição do perfil dos professores com licença médica (n = 26).....	86
Tabela 4. Distribuição das características das licenças médicas	88

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Distribuição das horas aulas cumpridas e não cumpridas, segundo ano de avaliação	84
Figura 2. Distribuição das horas aulas não cumpridas justificadas e não justificadas, segundo o ano de avaliação.....	84
Figura 3. Distribuição do percentual das horas letivas pedidas, segundo ano de avaliação....	84
Figura 4. Distribuição dos docentes segundo o tipo de vínculo e o ano de avaliação	85
Figura 5. Prevalência da licença média, segundo o tipo de vínculo do professor e o ano de estudo.....	85
Figura 6. Distribuição dos professores licenciados segundo o sexo, de 2010 a 2012.....	87
Figura 7. Distribuição dos professores licenciados segundo o gênero, de 2010 a 2012	87
Figura 8. Distribuição dos professores licenciados segundo o tipo de classificação na escola, de 2010 a 2012.....	87
Figura 9. Distribuição dos professores licenciados segundo o tipo de classificação na escola, de 2010 a 2012.....	88
Figura 10. Distribuição do tipo de doença citada na licença do docente, de 2010 a 2012	89
Figura 11. Distribuição percentual de doença citada na licença do docente, de 2010 a 2012	89
Figura 12. Distribuição da duração das licenças, de 2010 a 2012.....	89

ÍNDICE DE MAPAS

Mapa 1 . Localização do Estado	72
Mapa 2 . Localização do Município	72

INTRODUÇÃO

O exercício da docência sempre foi cercado de paradoxos: amor e sofrimento, delicadeza e complexidades, satisfação e insatisfação, que desenham a natureza da docência. Nunca foi fácil ser professor em nenhuma época da história (Estrela, 2010).

A docência proporciona diversos desafios diários ao professor. Inegavelmente, estamos vivendo um momento de transição, de mudanças de papéis e de novas responsabilidades atribuídas à escola e ao professor. Dessa forma, há uma crise identitária instalada que age silenciosamente no seio da escola. É possível perceber um esgotamento emocional em seus principais atores: os professores, que se encontram insatisfeitos com as condições de trabalho, com o excesso de burocracia exigida pelo Estado, com a ausência da família e a desvalorização social e econômica da profissão. Zagury (2006) presume que o professor hoje é praticamente um refém da má qualidade de ensino que recebeu, do tempo de que necessita, mas que não dispõe; da família que perdeu a autoridade sobre os filhos; dos alunos que os enfrentam, às vezes violentamente, e da própria constatação de impotência perante este cenário.

Libâneo (2011) aponta que os docentes devem assumir novas atitudes ante essa realidade do mundo contemporâneo. O autor propõe que o novo professor adquira, no mínimo, uma sólida cultura geral, a capacidade de aprender a aprender, desenvolver competência que lhe permita agir em sala de aula com desenvoltura e habilidades comunicativas, além de domínio da linguagem informacional e dos meios de informação, articulando esses saberes em sala de aula com as mídias e multimídias.

Todas essas exigências tornam a rotina do professor altamente estressante, causando tensões, queixas e ansiedades. A responsabilidade de ser professor no cenário do século XXI, marcado pelas grandes mudanças sociais e pelo caráter de urgência das atividades humanas, traz consigo uma carga muito grande. Nesse contexto, observam-se dificuldades de manter relações pessoais saudáveis no cotidiano escolar, insatisfação, estresse, entre outros fatores, a que Esteve conceitua como mal-estar docente:

“A expressão *mal-estar docente* é intencionalmente ambígua. O termo “mal-estar” refere-se, segundo o Dicionário da Academia Real da Língua, a um “desolamento ou incômodo indefinível”. A dor é algo determinado e que podemos localizar. A doença tem sintomas manifestos. Quando usamos o termo “mal-estar” sabemos que algo não vai bem, mas não somos capazes de definir o que não funciona e por quê.” (Esteve, 1999, p. 12)

Como resultado disso, observamos no cotidiano da escola, *locus* dessa pesquisa, o absenteísmo do professor por motivos variados, sendo o mais frequente deles as dispensas médicas e os afastamentos para tratamento de saúde. O percentual maior desses afastamentos é por diagnóstico de depressão. Há também casos de afastamentos prolongados que levam a uma readaptação de função.

Para conhecer as representações sociais e as autorrepresentações dos docentes da escola, objeto dessa investigação tomou-se como aporte teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici (1978). O conceito dessa teoria é definido por Jodelet como:

“ [...] uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designada como saber de senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras, do conhecimento científico. Entretanto, é tida como um objeto de estudo tão legítimo quanto este devido à sua importância na vida social e à elucidação possibilitadora dos processos cognitivos.” (Jodelet, 2001, p. 22)

A teoria das RS¹ apresenta-se como excelente forma de investigação no sentido de elucidar como se formam e funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana (Mazzotti, 2008).

Gilly fala do interesse do estudo das representações sociais no campo da educação, salientando que, “o interesse essencial da noção de representação social para a compreensão dos fatos de Educação, consiste no fato de que orienta a atenção para o papel de conjuntos organizados de significações no processo educativo.” (Gilly apud Jodelet, 2001; p. 322)

Dessa forma, os professores, em atividade cotidiana, são os sujeitos que interessam nessa pesquisa, pois são eles que constituem uma parte do panorama humano de fundamental importância para o funcionamento da escola. Estes professores encontram-se, atualmente, num ambiente escolar repleto de desafios e assume responsabilidades de todo o contexto social (Santos, 2008).

Sacristán (1995 apud Guimarães, 2004) aponta que o discurso pedagógico dominante coloca no professor uma responsabilidade excessiva em relação à prática pedagógica e à qualidade do ensino, o que reflete na realidade do sistema escolar centrado no professor.

Desvendar a figura do docente vai além das instâncias institucionais. Antes, o professor constituía-se, acadêmica e culturalmente como um técnico, que transmitia conhecimento ao aluno

¹RS – doravante utilizaremos esta sigla para Representações Sociais

(Nóvoa, 1999). Atualmente, entretanto, esse profissional assume novos papéis e responsabilidades sociais, que ele vai exercer carregando as influências familiares e sociais de toda a sua vida, revelando-se como ser humano na construção de suas ações e na configuração de seus saberes (Santos, 2008).

Sem embargo, ainda que inconscientemente, o professor em sua trajetória, vai internalizando atitudes, conceitos, comportamentos e valores que, mais tarde, vão revelar-se como sua *práxis* individual (Vazquez, 2011).

Dentro do que foi dito, observa-se que atualmente a questão da crise de identidade e do mal-estar docente tem sido objeto de estudo em muitas pesquisas, em forma de teses e dissertações, entre outras: Dotta (2006, UFPR), “*Representações Sociais do Ser Professor*”; Souza, (1993, UNICAMP), *Sou Professor, Sim Senhor! Representações sobre o Trabalho Docente, tecidas na Politização do Espaço Escolar*; Strehl, (UPF, 2010), “*Narrativas de professores sobre o mal-estar docente*”; Rodrigues, (UEC, 2008), “*Sofrimento Psíquico e Trabalho Docente: Representações Sociais*”; Malacrida, (UNOESTE, 2012), “*Ser Professor no Contexto do Século XXI: Representações Sociais de Professores*”; Aranda, (UFRS, 2007) “*Um Olhar Implicado sobre o mal-estar docente*”; Britto (PUC-RS, 2008), “*Múltiplos Olhares sobre o Mal-Estar e o Bem-Estar Docente em uma Escola Pública da Rede Municipal de Porto Alegre*”, Souza (UEMG, 2008), *Os Reflexos da Contemporaneidade na Profissão docente*; Cotias, (UNESA, 2009) *Análise Retórica Acerca da Formação e a Identidade Docente na História da Educação Brasileira*; Lemos, (PUC-SP, 2009), “*Do encanto ao desencanto, da permanência ao abandono: o trabalho docente e a construção da identidade profissional*”; David, (USP, 2010), “*Em busca da carta roubada: alguns aspectos relacionados ao mal-estar docente*”; Pereira (UHLT, 2011), “*O Futuro de uma Ilusão: (In) Satisfação, Paradoxos e Desafios na Profissão Docente...*”.

Segundo Dotta (2006), o núcleo das representações sociais do *ser professor* está presente no ato de ensinar e de aprender; na participação, no processo de construção do futuro do aluno e nas representações da satisfação que os professores sentem pelo trabalho que realizam, sem, contudo desconsiderar as dificuldades presentes no exercício da profissão.

Aranda (2007) constata que o mal-estar docente é um dos traços da profissão docente da contemporaneidade, o qual se manifesta pelas dificuldades ou impossibilidades de lidar com as problemáticas que estão presentes na escola. Segundo a autora, esse mal-estar se revela através de sentimentos de angústia e impotência, resultantes do tensionamento nas relações estabelecidas no exercício da profissão.

Britto (2008) descreve que os professores apreciam seu trabalho, sentem prazer e satisfação com ele, mas mesmo assim, sofrem com alguns aspectos. Apontam os baixos salários, o elevado número de carga horária de trabalho semanal e a interação com os alunos como alguns dos fatores causadores do mal-estar docente.

Strehl (2010), ao final do seu estudo sobre o mal-estar docente, aponta que não existe um fator específico que afeta a saúde do professor, gerando o mal-estar. É um conjunto de elementos, que se foram aglutinando ao longo da história da educação.

Para Malacrida (2012), a profissão docente enfrenta um problema social que diz respeito a toda sociedade e não apenas aos professores. Ignorar essa verdade só tende a piorar a situação. Para a autora, os primeiros passos na luta por mudança precisam ser dos professores, que precisam se unir, porém como estão desanimados, abatidos e descrentes, precisam de apoio de toda a sociedade para mudar esse quadro.

O interesse em optar pela temática proposta nessa pesquisa é fruto das inquietações, dos questionamentos e reflexões pessoais e coletivas que têm marcado a nossa caminhada nesses 24 anos de exercício da docência, bem como de outras funções pedagógicas e administrativas, como: a gestão escolar e a coordenação pedagógica. Uma dessas inquietações foi a observação dos discursos e das práticas dos professores, que influenciados pelas representações sociais da profissão docente, constroem uma autorrepresentação negativa em relação ao seu trabalho. No cotidiano da escola, as representações sociais são geradas num processo de comunicação e depois são expressas a partir da linguagem (Moscovici, 1978).

Nesse contexto, esta dissertação tem como questão de partida, compreender quais são as autorrepresentações que os professores têm acerca do trabalho que realizam e como os fatores causadores do mal-estar sentido no exercício da docência têm levado a uma crise de identidade profissional do professor sem precedentes.

A partir dessa questão de partida surgiram novas indagações:

- ✓ O que pensam os professores acerca do trabalho que realizam?
- ✓ Por que os professores sentem-se tão estressados/esgotados?
- ✓ Quais são os principais fatores geradores do mal-estar e desejo de abandonar a profissão entre esses professores?

Diante dessas inquietações, nosso recorte de pesquisa elege as seguintes categorias: o estudo das representações sociais e as autorrepresentações que os professores têm acerca de si mesmos, a crise de identidade por que passam os professores e o mal-estar que permeia a

atividade docente, prejudicando a qualidade de vida desses docentes. Esta dissertação está organizada em introdução, seis capítulos e as considerações finais.

No primeiro capítulo, “Profissão Docente: conceitos e contextos”, buscamos registrar uma breve contextualização histórica e social da profissão docente no Brasil, observando-se os conceitos de profissionalismo e profissionalidade docentes e ainda, destacando-se a subjetividade e a afetividade que permeiam a profissão.

No segundo capítulo, “A crise de identidade profissional docente”, tratamos das implicações das mudanças sociais globalizantes que causaram crises profissionais e da construção de uma nova identidade docente.

No capítulo terceiro, “O mal-estar docente”, é analisado a partir dos fatores geradores da insatisfação na profissão docente, o desejo de abandonar a carreira, o absenteísmo, o *stress* e o *burnout*.

No capítulo quatro, “As Representações Sociais”, registramos um levantamento histórico dessa teoria de Moscovici (1978) e como pode ser aplicada à educação, buscando com isso compreender as RS da profissão docente.

No capítulo cinco, “Os caminhos da pesquisa”, descrevemos a caracterização do percurso metodológico, abordando aspectos como: os sujeitos pesquisados, o *locus* da pesquisa, bem como os instrumentos utilizados para a coleta e análise dos dados, com base nos autores, nas leituras e nas teorias que dão suporte científico à nossa pesquisa.

No sexto e último capítulo, “Apresentação, análise e discussão dos resultados”, usamos como aporte metodológico o mapeamento estatístico, para os dados quantitativos, através do Teste Qui-quadrado que permite uma comparação de proporções; e, para o perfil qualitativo da pesquisa, foi usada análise do discurso (AD)².

Por fim, tecemos nossas considerações finais, reforçando os pontos significativos da nossa investigação, destacando as principais reflexões acerca do ser professor nesses tempos de crise de identidade e de mal-estar docente.

² AD doravante utilizaremos essa sigla para Análise do Discurso.

CAPÍTULO I:

PROFISSÃO DOCENTE: CONCEITOS E CONTEXTOS

“Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.” (Paulo Freire, 1991, p. 32)

Antes de qualquer palavra a respeito da profissão docente, retomamos o que Tardif e Lessard (2005) encerram em sua tese sobre a profissão docente, para os quais o magistério não é uma ocupação secundária, mas um setor nefrágico nas sociedades contemporâneas, ou seja, uma chave para entender as transformações porque passam essas sociedades. Os professores constituem um dos mais importantes grupos ocupacionais e uma das principais peças dentro da economia das sociedades modernas.

Barreto e Gatti (2009) apontam que o trabalho do professor tem papel central na política e na cultura de um país, já que esse trabalho constitui-se na forma de socialização e formação nas sociedades modernas como forma de desenvolvimento social.

Sob essas perspectivas, intentaremos compreender os caminhos e contextos percorridos pelos professores brasileiros em busca de sua identidade profissional.

1.1. BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E SOCIAL DA PROFISSÃO DOCENTE NO BRASIL

Vicentini e Lugli (2009) acentuam que não é possível falar da profissão docente, do seu caráter social sem contextualizá-la historicamente e que ao relembrar a história da profissão docente não podemos restringir-nos a uma delimitação temática, já que o assunto envolve também uma determinada maneira de conceber o que é ser professor.

No decorrer dos tempos, a maneira como as sociedades veem os professores e a representação social que fazem deles tem variado muito. Nóvoa (1991) comenta que isso acontece porque o processo de profissionalização da docência é endógeno, portanto, indissociável ao tempo e aos contextos dos que fazem parte desses contingentes sociais. O mesmo autor afirma que:

“Os docentes não vão somente responder a uma necessidade social de educação, mas também vão criá-la. A grande operação histórica da escolarização jamais teria sido possível sem a conjugação de diversos fatores de ordem económica e social; mas é preciso não esquecer que os agentes desse empreendimento foram os docentes. “Promover o valor da educação na cabeça das pessoas”: eis aí uma palavra de ordem que eles respeitaram, seguros que estavam de que ao fazê-lo eles criavam condições para a valorização de suas funções sociais, e, portanto para a melhoria de seu estatuto sócio-profissional.” (Nóvoa, 1991, p. 123)

Penin (2009) ressalta que para compreender essa dimensão histórica e social da profissão docente, faz-se necessário conhecer um pouco os percursos dessa caminhada. A autora aponta que apesar da atividade de ensino ser tão antiga quanto à civilização humana, a profissão docente só teve início há pouco mais de trezentos anos, no século XVIII, quando o trabalho de professor começa a ser exercido como profissão – alguns até o faziam de modo integral, dedicando-se a esse ofício como única forma de ganhar a vida (Nóvoa, 1999; Penin, 2009).

Esse processo de profissionalização é destacado em pesquisa realizada por Nóvoa (1991), que aborda a gênese da profissão docente em Portugal, a partir do século XVIII. Nesse estudo, o autor destaca que na Europa, a docência ao longo dos séculos, foi se delineando e se estruturando como profissão, à medida que se ia definindo a quem competia educar. Por volta do século XVI, o ensino estava a cargo da Igreja, com algumas congregações religiosas especificamente encarregadas de fazê-lo. Gradativamente, o docente foi se transformando em funcionário do Estado – meados do século XVIII, quando o Estado passa a intervir na organização e institucionalização da profissão, com a incorporação de uma gama de elementos ao trabalho docente, como: currículo, técnicas pedagógicas, habilitação e a licença para ensinar. Nóvoa (1999) chama a atenção para este momento como sendo um marco importante para a valorização da profissão docente, apesar da criação de um corpo profissional somente em razão do Estado, mas sem comprometimento ideológico ou de identidade profissional (Nóvoa, 1999; p. 17).

Por outro lado, Mendonça e Cardoso (2007) mostram em pesquisa realizada por elas que a profissão docente já nasceu fragmentada. Nos primórdios da história da profissão docente no Brasil, no próprio ato de escolha dos professores, o Estado cria uma distinção: professores seriam os que cuidariam do ensino de gramática latina, grego, retórica e filosofia – que seriam ministradas aos poucos estudantes da elite nacional que prosseguiriam seus estudos; e mestres os que tratariam de ensinar somente a ler, escrever e contar aos filhos do povo. A distinção entre os docentes não se limitava apenas a nomenclatura *professor* / *mestre*. Era presente também na localização, na formação e, principalmente, no salário dos docentes (Mendonça e Cardoso, 2007).

Como se pode ver, a profissão docente apresenta uma hierarquização marcada por clivagens internas ao próprio corpo docente. Esta diferenciação interna justifica-se, em função de uma série de critérios que se apoiavam, no fundo, na correspondência entre a maneira como os estudos se organizavam e a forma hierarquizada como se percebia (e se pretendia) que se organizasse a própria sociedade. (Mendonça & Cardoso, 2007; p. 33)

Observa-se que no Brasil, desde o tempo da colônia, passando pelo Império, continuando na República e chegando aos anos 20/30, a educação sempre foi mantida como um privilégio para poucos. (Ataíde de Almeida, 2001; Penin, 2009)

Libâneo (2006) registra que de fato as primeiras escolas brasileiras, criadas pelos jesuítas – que na verdade eram missionários que aqui pretendiam atuar, formar sacerdotes e catequizar o índio – dedicavam-se igualmente a formar jovens que poderiam seguir seus estudos na Europa, o que se caracterizava como a educação da elite nacional.

Ao romper do século XIX, com o Estado assumindo o controle da educação formal, a história da profissão docente no Brasil começa a trilhar novos horizontes – quando os professores foram encontrando as condições para sua profissionalização.

Tomando como referência o professor primário de Portugal, Nóvoa (1986) aponta quatro etapas desse processo de profissionalização docente: primeira, o magistério tornando-se a principal ocupação deles; num segundo momento a “licença para ensinar” – como o suporte legal para o exercício dessa atividade; em seguida, a criação de instituições de formação de professores; e, por fim, as associações profissionais, que deveriam produzir as normas e valores da categoria ao mesmo tempo em que a defendia perante os interesses econômicos de seus membros (Nóvoa, 1986, p. 153).

Essas fases estabelecidas por Nóvoa, apesar de fazerem referência ao caso português, servem de base para o estudo da história da docência em outros países, especialmente do Brasil.

No Brasil, o surgimento das instituições escolares de preparação docente somente é localizado a partir de meados do século XIX. O momento anterior não apresentava uma preparação específica do docente, que era substituída por um atestado de moralidade e conhecimento do que deveria ensinar (Castanha e Bittar, 2008).

Essa preparação era feita de modo artesanal, ou seja, o futuro professor aprendia as técnicas e os usos do trabalho com um professor experiente. A partir desse sistema, eram escolhidos como professores adjuntos os melhores alunos (a partir dos 12 ou 13 anos de idade), que recebiam um pequeno pagamento para acompanhar o professor em exercício. Ao completar a idade mínima para a nomeação – 21 anos de idade, esses alunos prestavam concurso público de nomeação e conseguiam a licença para ensinar. É conveniente ressaltar aqui que nesse período de formação não se incluíam estudos pedagógicos ou científicos. Os professores obtinham sua cadeira – o direito oficial de ensinar em escolas – por meio de concursos julgados por pessoas eminentes (Vilela, 2003).

Essas provas eram avaliadas pelas qualidades morais e religiosas do candidato – as quais deveriam ser apresentadas por um padre da paróquia, e, no caso de mestres de primeiras letras, a verificação se o mesmo dominava os conteúdos que iriam ensinar - “saber ler, escrever, contar e princípios religiosos – comprovados através de dissertação apresentada à banca de seleção nomeada pelo Diretor-Geral dos Estudos”. Sendo aprovado no concurso e obtendo sua cadeira, o mestre deveria providenciar o local onde ensinaria (Vicentini e Lugli, 2009, p. 210-211). As autoras assinalam que:

“Em geral, alugava-se uma sala ou ocupava-se um cômodo da própria casa e, eventualmente, os mestres também se encarregavam de conseguir cadeiras, mesas, enfim, o mobiliário necessário (...). Sendo responsabilidades do mestre, essas despesas eram pagas com seu próprio salário, o que conduz a imaginar que nem o espaço nem o mobiliário usado para ensinar nessa época fossem os ideais. (...) São notáveis, nesse sentido, as críticas registradas a respeito da falta de iluminação das salas de aula ou mesmo do excesso de alunos estudando num ambiente pequeno demais.” (Vicentini e Lugli, 2009, p. 210-211)

Os estudos da história da educação evidenciam que a existência de escolas nessas condições, alertou juristas, políticos e médicos nas décadas finais do século XIX para um debate extenso sobre como melhorar a escola. Esse interesse para melhorar a instrução do povo seria uma forma de “superar o atraso e civilizar a população.” (Lopes, 2012; p.211)

A Proclamação da República, em 1889, foi um marco para a criação e expansão da escola do povo, quando foram criados os Grupos Escolares³ – que se expandiram muito lentamente, já que não conseguiria em curto prazo a substituição das Escolas Isoladas – que funcionavam na casa de professores - dificultando a expansão da escola para o povo da época. Esses grupos escolares trouxeram à educação brasileira daquela época uma nova estrutura para a carreira dos docentes (não sem resistências) – já que estes deveriam para ensinar nos Grupos Escolares passar por uma Inspeção Pública do Ensino (Gallego, 2008).

Vilela (2004) ao estudar a institucionalização da formação docente, traça alguns fatores sócio-políticos que teriam levado a substituição de um modelo artesanal de formação de professores primários – improvisada, pragmática – por um modelo profissional, assentado em procedimentos específicos que formariam um novo professor, através da institucionalização das escolas normais. Nesse novo modelo, esperava-se que a formação do professor, realizada, pela escola normal, fosse mais profissional e menos artesanal, a fim de diferenciar os novos

³ Grupos Escolares surgem no Brasil no período de 1893 e vai até 1971, no corpo das leis de 1893, em São Paulo e Rio de Janeiro, regulamentados e instalados a partir de 1894 no estado de São Paulo, serviu de modelo para todos os estados brasileiros sendo extintos em 1971, com a promulgação da Lei 5.692.

professores da figura de mestres, que improvisavam o ensino. Os novos professores que deveriam dominar métodos específicos de ensino e assumir uma postura – *ethos* – profissional.

Dessa forma, compreende-se que a formação do professor seria ampliada, mas dentro de um projeto baseado em princípios racionais que atuariam estabelecendo finalidades, limites e controle do conhecimento veículado. O domínio do ‘método’ seria uma forma de garantir que o conteúdo não escaparia do controle docente (Vilela, 2004).

Entretanto, dada à precariedade da estrutura, as escolas normais, que dependiam da responsabilidade das províncias, viveram momentos de muita instabilidade não atraindo alunos suficientes para sua manutenção, chegando algumas delas a serem fechadas – inclusive a mais importante delas, a Escola Normal da Corte - por falta de alunos e de condições estruturais e financeiras para continuarem funcionando. Com a Reforma de Benjamin Constant⁴, realizada em 1890 e seu ideário positivista, a Escola Normal da Corte é reaberta com um novo currículo incluindo disciplinas de caráter mais científico - que marcará o campo epistemológico da pedagogia - e funda-se o *Pedagogium*⁵ para funcionar como um centro propulsor de reformas e melhoramentos para a educação e o ensino (Savianni, 2009; Lopes, 2010).

Sabe-se que o século XX foi marcado por uma crescente responsabilização do Estado na tarefa de conduzir a educação. Esse fato intensifica o processo de controle sobre o grupo de professores por meio de critérios de formação, qualificação e concursos – lançando as bases para a constituição de uma carreira profissional (Oliveira, 2011).

A profissionalização da docência no Brasil constata Penin (2009), ocorre muito tempo depois da de outras áreas. Somente a partir do século XX, essa formação foi ampliada e chegou às cidades de interior dos principais estados brasileiros, mas sempre em nível secundário. Somente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96) é que essa formação estende-se a formação de nível superior.

O início do século XX é destacado por Saviani (2004) como um período de intensas tentativas descontínuas e intermitentes de se organizar a educação como responsabilidade do

⁴**A Reforma de Benjamin Constant** tinha como princípios orientadores a liberdade e laicidade do ensino, como também a gratuidade da escola primária. Estes princípios seguiam a orientação do que estava estipulado na Constituição brasileira.

⁵O *Pedagogium* foi criado em 1890 e constituiu num Museu Pedagógico numa Escola de Aperfeiçoamento de Professores e num Centro de Pesquisa e Experimentação. Seu funcionamento efetivo ocorreu entre 1895 e 1919.

poder público - representado pelo governo imperial e o governo das províncias. Para esse autor, pode-se apreender o grande legado desse século na educação através de alguns significativos acontecimentos no campo da educação – as escolas graduadas e o ideário do iluminismo republicano (1890 -1931), que apontava a criação de um sistema nacional de ensino; a regulamentação nacional do ensino e o ideário pedagógico renovador (1931-1961) que abarcou a criação do Ministério da Educação e o Conselho Nacional de Educação. Nessa época, desencadeia-se também, a criação da ABE – Associação Brasileira de Educação (1924) – e em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (Romanelli, 1983; Ataíde de Almeida, 2001).

É no século XX que o Brasil apresenta uma rápida expansão do ensino – ocasionada pela iniciativa dos governos e pela demanda da população que cada vez mais compreendia ser a escolarização a forma de acesso aos melhores empregos – esse foi um fator relevante para a configuração da profissão docente (Sposito, 1984; Machado e Teruya, 2006).

Essa expansão de ensino inclui outro processo de formação escolar: a entrada de alunos pobres na escola. Esse fato provocou alterações na carreira docente. Os professores, agora, tinham que lidar com algo novo, com uma parcela da população que trazia uma gama de problemas como desnutrição, déficits de aprendizagem, entre outros. O professor primário daquela época não se sentia preparado para essa nova realidade, já que sua formação inicial não contemplava tais questões (Saviani, 2009).

As preocupações com a infância e a pedagogia passam a nortear a formação dos docentes, a partir desse período produzindo-se materiais didáticos adequados e oferecendo àqueles que não haviam cursado se quer as Escolas Normais, a alternativa de uma formação em serviço. Com isso, esperavam-se melhores resultados nos serviços educacionais. No entanto, as mesmas autoras relatam que em idos de 1950, por exemplo, os índices de reprovação eram altíssimos, chegando-se a impor sanções legais como questionar a competência dos professores que reprovassem acima de 80% dos seus alunos. Nessa perspectiva, observa-se agora uma nova tensão: além de questionado por sua competência, o professor passa a agregar “à sua clássica responsabilidade moral pelo futuro das novas gerações a responsabilidade econômica pelo bom uso dos recursos públicos no sistema de ensino.” (Vicentini e Lugli, 2009; p. 221)

Somente a partir da década de 60, as Escolas Normais passam a ser criticadas como ineficientes na formação docente, já que se dedicavam também à formação geral de moças, envés de profissionalização de docentes. Nessa época, segundo Pimenta:

“A burguesia cursava o ensino secundário e as mulheres da classe burguesa, a Escola Normal, menos para se profissionalizarem e mais para se prepararem para o seu “destino social” de mães de família e esposas. Assim, o currículo e os conteúdos dessa Escola Normal estavam voltados para essa finalidade.” (Pimenta, 2007, p. 40)

Com isso, começa-se a pensar na necessidade de o professor elevar seus estudos nos Institutos Superiores de Educação – criados desde a década de 30, mas ainda restritos a professores secundários e universitários. Azevedo (1932) já defendia a formação universitária dos docentes da época, quando afirmou:

“A formação universitária dos professores não é somente uma necessidade educativa, mas o único meio de, elevando-lhes em verticalidade a cultura e abrindo-lhes a vida sobre outro horizonte, estabelecer entre todos, para a realização da obra educacional, uma compreensão recíproca, uma via sentimental comum e um vigoroso espírito comum nas aspirações e nos ideais.” (Azevedo, 1932, p. 24)

Durante a ditadura militar (1964-1985) a docência sofreu uma grave deteriorização pelo fato de que havia um número exagerado de professores substitutos sem a devida formação pedagógica e recebendo irrisório pagamento por hora-aula, além da alta rotatividade de professores para uma mesma turma, disciplina e ano letivo. Os resultados foram como não poderiam deixar de ser, improdutivos (Chauí, 2012).

A década de 70, mais especificamente ao final dessa década, os professores entram pela primeira vez em uma greve, nos Estados de São Paulo, Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro, enfrentando todos os riscos de um país que vivia numa ditadura, a fim de reivindicarem melhores salários e melhor qualidade para a educação. É um marco para categoria no que diz respeito a sua participação sindical. Essas lutas ajudaram a construir os novos discursos em favor da autonomia do trabalho pedagógico nas décadas de 80 e 90, vindo a expressar-se oficialmente através da nova LDBEN 9.394/96 – que tratou de prever a formação superior para todos os docentes, bem como os Parâmetros Curriculares Nacionais que dão indicações amplas para a seleção e organização dos conteúdos de cada área do conhecimento e modalidade de ensino (Romanelli, 1983; Weber, 2003; Chauí, 2012).

Não obstante, Bello (2001) observa que a educação brasileira nunca sofreu de fato um processo de evolução que pudesse ser considerado marcante ou significativo em termos de modelo e adentra o século XXI em meio a grandes impasses e questões ainda não resolvidas quanto ao seu sistema de ensino.

Barreto e Gatti (2009), em relatório apresentado a UNESCO sobre os professores do Brasil, detectam alguns dados referentes à questão da formação, carreira, emprego e salários,

dentre outros aspectos relevantes da carreira docente. De uma forma bastante suscinta, extrai-se desse relatório o seguinte:

- Quanto aos docentes: é o terceiro grupo ocupacional mais numeroso do país; o poder público é responsável por mais de 83% dos empregos no magistério; as mulheres são maioria – ocupam mais de 77% dos postos de trabalho; a jornada docente média é de 30 horas semanais.

- Quanto à formação docente: por conta da exigência legal (LDB 9.394/96), o *locus* da formação inicial docente é o ensino superior, no qual as licenciaturas presenciais têm crescido cerca de 65% entre os anos de 2001-2006; os cursos de Pedagogia tem praticamente duplicado nesse período. A iniciativa privada detém a maior parte desses cursos e matrículas.

- Quanto à questão da carreira e salários: o relatório de Gatti (2009) verificou que a condição de salários e remunerações dos professores no Brasil além de uma das mais baixas do mundo é desigual dentro da própria educação básica. No que respeita à carreira, constatou que os planos de cargos e carreiras adotados em todo o país adotam como única forma de progressão na carreira o tempo de serviço ou a mudança de função, evidenciando, assim, a completa ausência de incentivo ou estímulo ao professor brasileiro a permanecer ou investir na carreira.

Diante do exposto, salientamos, que o nosso foco não é aprofundar um levantamento historico-social da profissão docente no Brasil, mas utilizar-se dessa base para compreender a contemporaneidade dessa profissão em meio às novas demandas que têm gerado crises de identidade e mal-estar entre os docentes.

1.1.1. Ser Professor: Missão ou Profissão?

O que são os professores? Trata-se de uma missão/vocação ou de uma profissão?

Retomando um pouco do que já foi dito anteriormente, no que diz respeito ao movimento de construção da profissionalização docente, sabemos que na gênese dessa profissão no Brasil, a imagem do professor sempre esteve associada à imagem de religiosos, que se dedicavam a sua função como uma vocação, uma missão (Oliveira, 2010; Nóvoa, 1999; Penin, 2009).

Para entender essa associação da imagem do professor com a de religiosos, comum em países tradicionalmente católicos como o nosso, encontramos a seguinte informação:

“A gênese da profissão de professor tem lugar no seio de algumas congregações religiosas, que se transformaram em verdadeiras congregações docentes [...] os jesuítas e os oratorianos, por exemplo, foram progressivamente configurando um corpo de saberes e de técnicas e um conjunto de normas e de valores específicos da profissão docente.” (Nóvoa, p. 15, 1999)

Nóvoa (1999) apresenta essa associação, explicando que a profissão docente em Portugal e por extensão, no Brasil, nasceu no seio da religião e por essa razão, é por vezes, confundida como sacerdócio, como ato de altruísmo e doação. Os valores originais da profissão docente são legados deixados pelos religiosos. Daí a sociedade esperar de um professor, ainda hoje, atitudes religiosas, quase sacro-santas no exercício da profissão.

O primeiro estatuto dos professores (no caso português) – em que se ensaiava definir a identidade docente, vem carregado de ambiguidades e não define a profissão docente perante a sociedade. Essa ambiguidade ou indefinição os leva a um isolamento social, como muito bem aponta Nóvoa (1999, p. 18) em seus estudos, tentando explicar o que são os professores:

Não são burgueses, mas também não são povo; não devem ser intelectuais, mas têm de possuir um bom acervo de conhecimentos; não são notáveis locais, mas têm influência importante nas comunidades; devem manter relações com todos os grupos sociais, mas sem privilegiar nenhum deles; não podem ter uma vida miserável, mas devem evitar toda a ostentação; não exercem seu trabalho com independência, mas é útil que usufruam de alguma autonomia; etc.

Em linhas gerais, o autor descreve que inicialmente a funcionarização dos professores, na caminhada para a oficialização da profissão docente, foi pautada por respeito, por ter uma inferência social e política importante naquela época. Daí a profissão docente passa a ocupar, por um período de tempo, um *status* social em ascensão.

“Os professores são os protagonistas no terreno da grande operação histórica da escolarização, assumindo a tarefa de promover *valor educação*: ao fazê-lo, criam as condições para a valorização de suas funções, e, portanto, para a melhoria do seu estatuto socioprofissional.” (Nóvoa, 1999, p. 18)

Segundo esse pensamento, aos professores é dado o papel de agregar à sociedade valores pelo viés da educação. A educação passa a ser vista como importante fator para o progresso social. A partir desse momento, os professores passam também a ter consciência da relevância do seu trabalho, o que lhes é favorável para reivindicações de um estatuto profissional e para a institucionalização da formação específica especializada.

Entretanto, essa fase de *status* elevado não é duradoura, visto que as ambiguidades que envolvem a carreira docente são acrescidas na definição do quê é o professor na segunda metade do século XIX, quando se acentua a feminilização do professorado. Todas essas dualidades faz a categoria perder prestígio social, conforme nos informa Sacristán:

“A partir destes critérios de definição de *status*, verifica-se que os professores não usufruem de uma posição social elevada, ainda que sejam frequentes as declarações sobre a importante missão que lhes incumbe.” (Sacristán, 1999, p. 71)

Cabe frisar que mais do que em qualquer outra profissão, a docência carrega em sua história, situações complexas que dificultam ainda hoje o processo de profissionalização. Lélis (2008) aponta a domesticidade do ensino e a feminilização da profissão como fatores fortes na gênese da profissão docente. Segundo a autora, a escolha dessa profissão por mulheres permeia o imaginário social de que a mulher, por sua própria constituição, tem aptidão natural para cuidar de crianças, e que, portanto, essa seria a profissão ideal para desenvolver suas habilidades maternas.

Segundo Almeida (2006) cabia à mulher, a tarefa de educar as crianças, já que eram vistas como dóceis, amáveis, bondosas e pacientes – portanto o exercício do magistério lhes servia como uma luva. Além disso, houve uma forte tendência em aceitar a ideia de as mulheres ocuparem os cargos de professora como forma de realização social de prestígio, atendendo a necessidade feminina de ocupar o seu espaço no quadro social da época:

“Para as mulheres, educar-se e instruir-se mais do que nunca significou uma forma de quebrar os grilhões domésticos e conquistar o espaço público. Foi também a possibilidade de se adequarem às normas sociais e ao mundo novo que se descortinava e principiava a selecionar os mais preparados intelectualmente [...]. Esse saber público era, de certa maneira, a via de acesso ao poder. E tanto o saber como o poder são passíveis de confronto com os sistemas de desigualdades e opressão.” (Almeida, 2006, p. 103-104)

A presença feminina no magistério provocou mudanças na história da educação e, que evidenciaram mudanças e obstáculos à profissionalização da carreira docente.

No que se refere à questão da feminilização da profissão docente apontada por Lélis (2008) as histórias de vida de professoras por ela pesquisadas, ajudaram a compreender a imagem social da profissão. Ela apresenta exemplos de professoras que começaram o ofício em suas próprias casas, precocemente, dando aulas particulares para alunos com dificuldades de aprendizagem. Muitas dessas professoras, que desenvolviam esse trabalho em *domicílio*, não haviam sequer, terminado os estudos secundários, e, motivadas pela situação, entravam no magistério.

Na análise de Weber:

“Essa problemática é complexa e [...] a domesticidade pode se tornar um sério obstáculo de profissionalização do docente, pois, para superá-la, isso implica não só a definição de outros modelos de remuneração, mas também a delimitação de competências, a institucionalização de preâmbulos do ponto de vista da formação inicial e do exercício da própria atividade. Sua existência remete à problemática da profissão como um *campo*, no sentido dado por Bourdieu (1974), marcado por uma lógica particular, por hierarquias e por disputas.” (Weber (1997 apud Lélis, 2008, p. 61)

Tradicionalmente, explica Estrela (2010), a escolha da profissão docente estava associada a uma vocação baseada no amor à criança, e que, portanto, a docência seria “conveniente” aos dotados desse amor. Entretanto, a autora aponta que essa concepção tem sido alterada mediante as transformações por que passa a profissão docente.

Giles Ferry elucida as diferentes metáforas que têm sido usadas para categorizar a profissão docente, como: “o professor carismático, o professor técnico e o professor recurso.” (Giles Ferry 1973 apud Estrela, 2010; p. 10) Desses, o professor carismático ainda é o modelo mais presente no imaginário social.

Ligado ao carácter sacerdotal da profissão, na Idade Média, o carisma do professor conferia-lhe um lugar de relevo na sociedade sendo na conhecida expressão de Durkheim, reconhecido como “o intérprete dos ideais morais de seu tempo”. Giles Ferry justifica o carisma profissional em formas específicas de transcendência: transcendência sacerdotal, transcendência da pessoa moral, transcendência cultural, transcendência de dom. A profissão vista como missão, pressupunha uma vocação que se traduzia num dom que só os “chamados” possuíam (Estrela, 2010; p. 11).

Há uma abordagem proposta por Escolano (1999) que permite um olhar diferente para o processo de construção da profissão docente. Segundo essa abordagem, o ofício de professor é uma profissão inventada. Para Escolano:

“El oficio de maestro se ha ido configurando históricamente en el juego interactivo entre las prácticas en que se ha materializado el ejercicio de la profesión y las atribuciones que le han conferido a esta una identidad y la han socializado en el imaginario colectivo. Porque, en efecto, el oficio de enseñante – tal como lo conocemos – construye una tradición inventada en buena medida por los propios actores que lo representa y por las imágenes de identidad que ha creado la misma sociedad que lo reconoce y legitima.” (Escolano 1999, p. 16 apud Mendonça, 2010, p. 8-9)

Nessa perspectiva, essa invenção da profissão docente, dentro do imaginário coletivo, deu margem a legitimar a profissão pelas representações sociais criadas pela tradição.

Por sua vez, Arroyo (2011) chama a atenção para a configuração do ofício de mestre no imaginário social: professor deve carregar fortes traços morais e éticos e possuir atitudes de bondade, compromisso e responsabilidade mais do que de competência. Há, inclusive, de acordo com esse autor, altas expectativas dos pais de que a professora de seu filho/a seja boazinha, portanto, estes podem ficar tranquilos.

O autor aponta que reagir a ênfase do profissionalismo e eficiência, buscando-se qualidade e resultados, pode nos remeter ao tecnicismo. Sua proposta então é:

“[...] continuemos apelando à bondade não apenas dos mestres, mas da sociedade, da comunidade solidária, dos amigos da escola. Mais uma vez o sonho do mestre competente e do trato profissional da educação elementar adiados, pelos grupos técnicos que tanto o defendem como a solução. Entretanto, o problema não é se são dadas condições para trocar a imagem amorosa por uma imagem de competência técnica. A questão é porque se construíram e mantêm esses traços tão fortes na imagem social e na prática do magistério básico.” (Arroyo, 2011, p. 38-39)

Parece claro afirmar que na atualidade, a perda do *status* social continua visivelmente forte na carreira docente. Segundo Jesus (2004, p. 196), isso acontece devido “às profundas alterações de valores sociais”. Ele explica o predomínio de valores individualistas e econômicos na sociedade pós-moderna. E, como é comum nas sociedades capitalistas a supervalorização do poder econômico, as profissões que são consideradas com espírito de missão – como a profissão docente – são sempre mal remuneradas.

Com efeito, o mesmo autor, tratando do estereótipo de se considerar a profissão docente uma missão, adverte:

“Este “vício histórico” leva-nos a questionar se será possível conciliar o desempenho da profissão docente, de forma motivada e com espírito de missão, como o reconhecimento deste esforço, em particular através de uma remuneração mais justa, isto é, equivalente à auferida por profissionais com as mesmas habilitações acadêmicas.” (Jesus, 2004, p. 196)

De acordo com Tardif e Lessard (2011) a docência é um trabalho humano como qualquer outra atividade que age num determinado contexto em função de um objetivo – no caso da docência, a aprendizagem e a socialização dos alunos para, com a ajuda de programas, livros, métodos e outros recursos, acionar sua capacidade de aprender.

Em outro tópico, o mesmo autor comenta que a docência pode ser descrita pela experiência que confere significado e justifica o “saber ensinar”, pois instrumentaliza o professor quanto às competências e/ou o domínio da prática do ofício.

Mais adiante, Tardif (2011) retoma sua mais veemente afirmação sobre o trabalho docente – a centralidade do trabalho em coletividades humanas. Para ele é de fundamental importância observar que a docência é um trabalho de relações humanas, cujo objeto de trabalho é a interação com outro ser humano, o que a diferencia de outras profissões em que a relação com os clientes é individualizada, privada e secreta. “O professor, agindo só, lida, contudo, com o outro coletivo.” (Tardif, 2011; p. 68)

Essa solidão do trabalho docente, entretanto, traz algumas consequências, visto que:

“Um professor trabalha, com e sobre seres humanos. Ora, os seres humanos apresentam algumas características que condicionam o trabalho docente. Eles possuem [...] características psicobiológicas que definem modalidades de aprendizagem

concretas que os professores precisam [...] respeitar em sua docência. [...] Além disso, *os seres humano têm a particularidade ontológica de existir como indivíduos*. [...] portanto, a docência confronta-se, de repente, com a problemática do poder, quer dizer, com a coordenação das ações coletivas de indivíduos diferentes, autônomos e capazes de iniciativas, algumas das quais, até, potencialmente perigosas para os projetos do professor.” (Tardif, 2011, pp. 69-71)

Olhando por essa ótica, o trabalho docente é uma atividade altamente complexa e que depende de outros contextos – das coletividades ou individuais – já que seu objeto de trabalho, o aluno, pensa, fala, age – é um sujeito ativo dotado de vontades que nem sempre coincidem com as do professor, que nesse caso, dever ser o articulador das aprendizagens desses indivíduos. (Tardif, 2011).

É preciso ressaltar que com as mudanças das últimas décadas na sociedade e consequentemente na educação, sem dúvida o papel do professor já não é o mesmo. Antes o professor era o senhor da sala de aula, hoje é um entre tantos outros – os quais influem em suas condutas (Antônio, 2003).

Isto posto, tentando explicar as perdas de funções sofridas pelos professores ante esse cenário, os autores Houssaye e Nóvoa (apud Antônio & Teodoro) recorrem à imagem do bridge, no qual “um dos parceiros ocupa o lugar do morto, sendo obrigado a expor suas cartas em cima da mesa; nenhuma jogada pode ser feita sem atender às suas cartas, mas este não pode interferir no desenrolar do jogo.” (Houssaye, 1993 e Nóvoa, 1995, apud Antônio & Teodoro, 2003; p. 88) Assim, por essa concepção, os professores são elementos passivos no processo educativo, cabendo-lhe o “lugar do morto” (Antônio & Teodoro, 2003; p.5).

1.1.2. Profissionalismo e Profissionalidade Docentes

No que se refere à metáfora acima, para sair do “lugar do morto”, apresentada por Antônio (2003) – tratando da passividade do professor diante das novas exigências que lhe lhes são impostas - o professor precisa de autonomia, que somente pode ser conquistada pela profissionalização e/ou pela profissionalidade (Contreras, 2012).

Weber (2003) presume que a profissionalização é um processo de dimensão política complexa que ultrapassa o debate sobre a docência e a educação, visto que possui marcas de luta pela construção da democracia.

Oliveira (2010, p. 19) tratando da questão da profissionalização no magistério, comenta que o “ato de buscar transformar em profissional algo que se faz de maneira amadora”, seria uma busca de sentido e reconhecimento social para a categoria. Ela continua:

“Assim, a profissionalização do magistério pode ser compreendida como um processo de construção histórica que varia com o contexto socioeconômico a que está submetida, mas que, sobretudo, tem definidos tipos de formação e especialização, de carreira e remuneração para um determinado grupo social que vem crescendo e consolidando-se.” (Oliveira, 2010, p. 19)

A partir disso, a autora comenta que para compreender o desenvolvimento da ideia de profissionalização necessita-se compreender também a organização do Estado, que de acordo com os estudos de Marx Weber se estrutura e se mantém imparcial – conferindo-lhe eficiência e legitimidade. Os estudos escolares modernos emergem desse aparato estatal e se organizam como parte dele. Tenti Fanfani (2007 apud Oliveira) afirma que dentro desse processo os docentes ocupam um *status* ambíguo:

“Por una parte su actvdad era defendida como una misión cuya dignidad derivada de la elevada función social que se le asignaba a la escuela (la conformación del ciudadano de la republica moderna el transmisión de valores universales que estaban má allá de toda discusión, la construcción de la idea de Patria, etc.). Pero por la otra el maestro era también un funcionario con lugar muy preciso en una estructura jerárquica dominada por un conjunto de regulaciones y nomas que definian con precisión sus responsabilidades, tareas e incumbencias. En pocas palabras, el docente era un apóstol y al mismo tiempo un funcionario, es decir alguien a quien se le ha asignado una función claramente establecida en los marcos legales formativos y regulativos que estructuran su actividad. A su vez, el trabajo del maestro era supervisada por una serie de “superiores jerárquicos” (el vice director, el director de escuela, el supervisor, etc.). Su actividad no solo mera regulada, sino también supervisada de cerca y en forma continúa por una serie de agentes especializados.” (Tenti Fanfani, 2007, apud Oliveira, 2010, p. 19)

Os estudos sobre a profissionalização docente são oriundos de duas vertentes: uma de tradição pedagógica humanista – que foca o processo da construção do sujeito no seu processo formativo e a outra a da perspectiva sociológica, centrada na inserção desses sujeitos na divisão social do trabalho. Essa vertente traz uma abordagem da profissão a partir da matriz marxista que trata da proletarianização/desvalorização que se constata na desqualificação do trabalho docente quando este perde o controle sobre o processo do seu trabalho – o que se denomina de perda de autonomia. Oliveira (2010) aponta que essa perda de autonomia é uma ameaça à carreira docente e que a profissionalização é a saída defensiva para a recuperação dessa autonomia, já que eleva o *status* social e garante proteção e reserva de mercado.

Nessa perspectiva, Nóvoa registra:

“A profissionalização é um proceso do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder/autonomia. Ao invés, a proletarianização provoca uma degradação do estatuto, dos rendimentos e do poder/autonomia; é útil sublinhar quatro elementos deste último processo: a separação entre a concepção e a execução, a estandarização das tarefas, a redução dos custos

necessários à aquisição da força de trabalho e a intensificação das exigências em relação à actividade laboral.” (Nóvoa, 1993, p. 23)

Dessa forma, a profissionalização é, sem dúvida, instrumento de defesa e identidade para o professor ante o carácter normativo do Estado. Weber escrevendo sobre o processo de profissionalização comenta que:

“É possível admitir que a questão da profissionalização, entendida como processo que transforma uma atividade desenvolvida no mundo do trabalho mediante a circunscrição de um domínio de conhecimentos e competências específicas como processo que, calcado nas características de profissões estabelecidas (as profissões liberais), nomeia, classifica uma ocupação como profissão, associando-lhe imagens, representações, expectativas historicamente definidas, ou como processo de reconhecimento social de uma atividade ou ocupação (...).” (Weber, 2003, p. 1127)

Assim sendo, a autora admite que a formação e a adoção de um código formal para a profissão constituem-se em elementos fundamentais para a profissionalização.

A partir de estudos desenvolvidos por Larson (1977) sobre profissionalismo como ideologia, Contreras salienta que esse tipo de profissionalismo em que se encontra ligada à capacidade de impor um conhecimento como exclusivo, em relação ao professor “pode resultar em estratégias discutíveis quanto a sua eficácia”, visto que “[...] se o profissionalismo como ideologia se encontra ligado à capacidade de impor um conhecimento como exclusivo, despolitizando e tornando tecnocrata a atuação social, está longe de ficar claro que isso seja uma conquista social.” (Contreras, 2012; p. 67-68)

Fica patente que negar a participação social na educação seria negar a própria essência do ensino: o seu carácter social. Portanto, esse tipo de profissionalismo não seria garantia de autonomia ao professor. Ao contrário, seria uma verdadeira armadilha, em nome da qual “os professores são usados por parte do Estado em época de reforma, para assegurar a colaboração do professor e anular possíveis resistências à redefinição de sua função”. Ou seja, em nome desse “profissionalismo”, professores comprometem-se a fazer mais sem qualquer remuneração adicional, somente para em nome desse “altruísmo profissional”, que é interiorizado pelos profissionais do ensino. Os que não o fazem, são, inclusive, considerados “maus profissionais” (Contreras, 2012, p. 68).

Diante do exposto, o autor prefere tratar da ideia docente como profissional a partir dos conceitos da profissionalidade, que segundo ele, não somente melhor descreve “o desempenho do trabalho de ensinar, mas também de expressar valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver nessa profissão.” (Contreras, 2012; p. 82)

Penin (2009) conclui que quando escolhemos uma profissão, quando escolhemos aquilo que vamos fazer em nossa vida, estamos também determinando como vamos viver e como vamos agir, porque é isso que vai nos identificar mais tarde, na profissão. Aqui ela aponta também a questão da nossa subjetividade – aquilo que somos, as emoções, a afetividade, os valores que carregamos - que é transferida para a nossa profissão, para aquilo que escolhemos fazer. Dessa forma, profissão associada à personalidade dá origem a profissionalidade.

Profissionalidade, portanto é o exercício de uma profissão sem a negação do eu, pelo contrário, na qual a subjetividade de um *eu* envolve-se, mescla-se ao ofício exercido. Portanto, é demasiado complexa a profissionalidade docente, cuja ação cotidiana assenta na subjetividade do *outro*, que é o objeto do seu trabalho.

A vivência de uma profissão, de uma instituição e principalmente de um cotidiano com um grupo de pares e outras pessoas que o constituem (no caso do professor, uma escola, os alunos e seus pais, os servidores, a comunidade, os representantes e superiores da instituição etc.) em geral interfere de maneira vigorosa no desenvolvimento da própria identidade ou a “identidade do eu”. Nesse sentido é possível entender a palavra profissionalidade como a fusão dos termos profissão e personalidade (Penin, 2009, P. 24-25).

Estrela defende uma dimensão ética da profissão docente dizendo que:

“A profissão docente exerce-se por delegação social e assenta num conjunto articulado de saberes, saberes-fazer e atitudes (que podemos designar de profissionalidade) e um ideal de serviço que lhe confere significado e lhe remete para o conceito de profissionalismo. Esse ideal consubstancia o exercício ético da competência profissional e os fins e valores que uma sociedade acha dignos de serem transmitidos e exemplificados através do processo educativo.” (Estrela, 2010, p. 67)

Desse modo, pode-se explicar a relação entre os conceitos de profissionalidade e profissionalismo: o profissionalismo como o domínio e o exercício correto e orientado da profissionalidade.

Para Sácristan profissionalidade “[...] é o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor.” (Sácristan, 1999; p.70)

Como podemos constatar, tanto Estrela (2010) quanto Sacristán (1999), concordam que profissionalidade não é uma palavra de definição fácil ou definitiva. O conceito de profisisonalidade está sempre sendo elaborado, construído. Depende de uma contextualidade, das mudanças sociais, das exigências novas que se vão fazendo ao campo educativo.

Sacristán (1999, p. 71) explica ainda que compreender a profisisonalidade docente implica relacioná-la com os contextos da ação educativa de cada professor.

O docente não define a prática, mas sim o papel que aí ocupa; é através da sua atuação que se difundem e concretizam as múltiplas determinações provenientes dos contextos em que participa. A essência de sua profissionalidade reside nesta relação dialética entre tudo o que, através dele, se pode difundir – conhecimentos, destrezas profissionais, etc. – e os diferentes contextos práticos.

Portanto, concordamos com Arroyo (2011) quando fala que ser professor é muito mais ser um profissional de prática do que de discursos, apesar de dar-se tanto valor aos discursos em sala de aula.

1.2. A SUBJETIVIDADE DO TRABALHO DOCENTE

No que se refere ao trabalho docente, Tardiff (2011, p. 20) sustenta que é um trabalho interativo e reflexivo, sendo uma das chaves para a compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho. Para ele, é necessário que se compreenda que “as pessoas não são um meio ou uma finalidade do trabalho, mas a “matéria-prima” do processo interativo e o desafio primeiro das atividades dos trabalhadores”. Segundo o autor, nenhuma outra profissão é mais interativa que a profissão docente, que tem como seu objeto de trabalho, o outro *ser humano*.

Ao falar dos professores, enquanto sujeitos do conhecimento, Tardif, (2002), já apontava a subjetividade que envolvia o trabalho docente, apresentado-a em três dimensões:

A primeira privilegia uma visão cognitiva da subjetividade; a segunda, uma visão existencial; a terceira, uma visão social. Essas diferentes concepções mostram que a questão da subjetividade é rica e complexa, e que pode ser estudada através de enfoques variados. (Tardif, 2002; p. 118)

Nesse caminho, cabe ressaltar que refletir sobre o trabalho docente, contrapondo essa subjetividade, refere-se aos critérios e juízos do professor enquanto profissional e como pessoa, carregada de experiências, saberes e afetividades. A experiência vivida salienta Tardif (2002), é a base das ações pedagógicas do professor.

Santos et al (2008) lembram que professor, como indivíduo, não se distancia das influências familiares e sociais carregadas por toda uma vida; ao contrário, ele resgata todas essas representações sociais na construção de sua identidade profissional – em suas ações, revelando o ser humano através da configuração de seus saberes.

Antunes (2007 apud Santos), infere que:

“O educador, em qualquer instancia ou representação do ensino formal, representa um ser humano ímpar em subjetividades, inter-relações e construções de saberes. Sempre em desenvolvimento, compõe em si valores, hábitos, concepções e ações educativas que o identificam como tal.” (Antunes, 2007, p. 38 apud Santos, 2008, p. 47)

Dessa forma, podemos dizer que mesmo de forma inconsciente, o professor em sua práxis docente, age de acordo com essa subjetividade internalizada em todo o seu percurso de vida. As atitudes, os juízos de valor, o comportamento, os saberes – tudo é resultado das relações que desde a infância mantém (Santos, 2008).

Todavia, sendo a subjetividade compreendida como o engajamento de valores de um sujeito em sua atividade, o professor precisa constituir-se autônomo em sua trajetória, a fim de que a docência seja também portadora de uma identidade pessoal (Clot, 1995 apud Santos, 2008).

Sob essa ótica, é justamente a subjetividade, ou melhor, as perspectivas subjetivas do docente que o torna único, especial em sua ação pedagógica. Isso, entretanto, não deve impedir o professor de perceber seu papel social como educador – sua contribuição no dia-a-dia do estudante frente à sociedade.

Medina (2006) destaca que no ato pedagógico, o encontro entre professor, aluno e conhecimento é impactante e de fundamental importância para o trabalho do professor. Ele acrescenta que docente e aluno são pessoas, e, como tal, carregam subjetividades que ao encontrarem-se geram não apenas conhecimento, mas também conflitos:

“Docente y alumno son seres que portan un mundo consigo. Ellos son ese mundo. Y ese mundo propio de cada uno comporta una historia de saberes, de experiencias y de emociones. En ese mundo de cerebro, cognición y pensamiento, pero también de afecto, de cuerpo y de sangre. De amores y de odios. [...] y desde ese estado se posicionan un día uno frente al otro. Y el conocimiento está ahí, reflejando a la cultura y sus contradicciones.” (Medina, 2006, p. 78)

Segundo esse autor, nesse encontro estão as mais significativas possibilidades de aprendizagens, cabendo ao professor refletir com seus alunos sobre as diferenças que os separam. Aqui, nesse ponto, fará toda a diferença, a ação do docente para que esse encontro seja um marco (Medina, 2006).

1.2.1. O Trabalho e a afetividade do professor

Ainda hoje lidamos com várias delimitações entre afeto e trabalho. Quem nunca escutou: ‘Não traga os problemas do trabalho para casa ou leve os problemas de casa para o trabalho?’ Ou, ‘os meus problemas não são de interesse dos meus colegas de trabalho’ (Codo, 1999).

O pesquisador Wanderley Codo (1999) traz à memória situações como essas acima retratadas, para mostrar como o afeto está sendo afastado das atividades humanas. Entretanto, conforme o autor, não foi sempre assim. Há registros de que até a Revolução Industrial, era comum entre as comunidades primitivas a predominância das afetividades. No Brasil Colonial, por exemplo, escravas eram chamadas para amamentar e cuidar das crianças e eram chamadas de “mãe-preta”. O comerciante medieval, geralmente morava no andar de cima de seu estabelecimento e seus funcionários eram agregados e tratados como da família (Codo, 1999).

Segundo esse mesmo autor, o afeto foi expulso do trabalho pela organização taylorfordista que se inaugurou com a era industrial e que se consolidou com o capitalismo. E o trabalho do professor?

“A palavra educação provém do latim *educatio* que, além de instrução, também significa ação de criar, alimentar, alimentação, criação. Educador vem de *educator* aquele que cria, pai, que faz às vezes de pai. [...] Quem pensar que se trata apenas de uma raiz perdida no tempo se espantará com a quantidade de professores que pensam em si mesmas ‘como se fossem mães’, ‘professores que se imaginam pais’.” (Codo, 1999, p. 39)

Dessa maneira, o trabalho de educar envolve, obrigatoriamente, relação afetiva como pré-requisito do exercício do trabalho. Sabemos que o objetivo do trabalho do professor é a aprendizagem dos alunos, que ocorre por meio de fatores como: capacidade intelectual e vontade de aprender por parte do aluno, conhecimento e capacidade de transmitir os conteúdos por parte do professor, apoio e participação dos pais na execução de trabalhos. Entretanto, nada disso funciona de forma significativa se não existir afetividade entre professor e aluno. O afeto é o catalisador das aprendizagens (Codo, 1999).

É pertinente dizer que o trabalho do professor é feito por meio de trocas, em que o professor propõe ensinar e o aluno a aprender, criando elos afetivos entre eles. Para isso, o professor faz uma sedução, onde ele vai conquistar a confiança e o interesse do seu aluno para o conhecimento. Seduzir é ‘trazer para o lado’, e assim, o professor consegue desenvolver um ensino de qualidade – que traz aprendizagens significativas aos seus alunos. Somente com o estabelecimento desses vínculos afetivos é que o aluno vai criando confiança de que o que o professor lhe propõe tem valor para sua formação, mesmo que no momento ele não o perceba. Por isso, acredita que é importante e se dispõe a aprender. Esse trabalho envolve, portanto, um enorme investimento de energia afetiva por parte do professor, como nos informa Codo:

“A palavra afeto vem do latim, *affectu*, (afetar, tocar) e constitui o elemento básico da afetividade, conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos, paixões, acompanhados sempre da impressão de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagrado, de alegria ou de tristeza.

Costumamos utilizar a forma verbal do termo, afetar, no sentido de influenciar: “o que ele diz sobre mim não me afeta”. Ao dizer que o ser humano age sobre o meio em que vive, estamos considerando também que ele dá significado ao objeto através da sua ação. Esta significação é a expressão da subjetividade do trabalhador, enquanto que a alteração física produzida no ambiente é a realidade objetiva.” (Codo, 1999, p. 41)

Marchesi (2008) analisa o significado das emoções na atividade docente, dizendo que o ensino é um trabalho emocional, ainda que cada professor experimente diferentes emoções. Para ele, as emoções não são somente e simplesmente experiências subjetivas derivadas de percepções que as pessoas possam ter de uma situação. Elas incluem a percepção de uma situação em função dos objetivos e a disposição dos professores para a ação. Ou seja, a forma como cada professor reage e interpreta os acontecimentos na relação com os alunos (positivas ou negativas), estão condicionadas às metas ou propósitos desses professores – por isso essas emoções são diferentes.

O autor traz ainda à tona, que para compreender as emoções dos professores, deve-se incluir o entorno profissional, social e cultural em que vivem e em que trabalham. E, citando Jennifer Nias (1996), assinala que:

“[...] as emoções mais extremas e negativas dos professores referem-se não tanto aos problemas que surgem nas relações com os estudantes, mas as dificuldades e tensões com os colegas, com os pais, com a estrutura educacional ou com o efeito das políticas de educação.” (Marchesi, 2008, p. 104-105)

Mais adiante, Marchesi (2008) utilizando-se de conceitos de outro autor, Hargreaves (2003), aponta que os professores sentem ansiedade, raiva, culpa e outras emoções negativas quando não alcançam seus propósitos.

As vivências emocionais no trabalho com os colegas é outro ponto crucial para entender a gestão da afetividade ou das emoções dos docentes. Hargreaves (1998 apud Marchesi, 2008) aponta quatro áreas que caracterizam as relações dos professores com seus colegas:

1. O apreço e o reconhecimento dos colegas – alcançar esse sentimento significa ser aceito, respeitado, valorizado por seus pares.
2. O apreço pessoal e a aceitação social – os professores desejam manter relações positivas com os colegas – o que não é fácil de se conseguir, Há nas escolas, rede de relações, de grupos e subgrupos em torno de projeto, interesses, amizades ou inimizades, que facilitam ou bloqueiam o trabalho coletivo.
3. A cooperação, a colaboração, o conflito – para garantir um trabalho coletivo e um ensino coerente, o trabalho dos professores exige que haja colaboração entre os professores. Contudo, não é algo simples de se conseguir. Requer tempo, disponibilidade, habilidades sociais

e grupais e sintonia ideológica e afetiva. Quando não se consegue essa sintonia, permanece muita tensão e emoções desagradáveis no ambiente escolar.

4. A confiança e a deslealdade – essas são duas atitudes imprescindíveis para o trabalho em comum de qualquer grupo humano. Conquistar essa confiança torna o professor seguro e confiante para desenvolver com maior facilidade relações afetivas e igualitárias com seus colegas (Hargreaves, 1998, apud Marchesi, 2008, pp. 106-108).

Em outro tópico, Marchesi (2008) trata das interações dos professores com os alunos e com pais, as quais são geralmente carregadas de um forte componente emocional. Há sempre um grande desprendimento de emoções na relação com o aluno. Quando o professor sente satisfação pelo progresso do aluno ou preocupação por seus fracassos ou desinteresse está explicitando sua emoção, quer seja de satisfação ou frustração. Igualmente, quando trata com os pais desses alunos esperando que estes ajudem o aluno a progredir, que colaborem nas atividades escolares para sanar possíveis dificuldades do aluno, o professor se envolve com o que é e o que será o seu aluno.

“Os professores que experimentam emoções positivas nas suas interações com as famílias, como bem-estar e satisfação, quando acreditam que os pais estão sendo responsáveis... [...] Do contrário, quando os pais não seguem as normas estabelecidas pela escola, questionam a autoridade dos professores ou não reconhecem seu esforço, eles sentem desgosto, temor e frustração [...]” (Marchesi, 2008, p. 111)

Dessa forma, o autor citado acima reafirma sua tese de que o ensino é uma atividade emocional e que estas emoções orientam de forma consciente ou inconsciente a atividade docente.

CAPÍTULO II:

A CRISE DE IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

“Por tanto amor
Por tanta emoção
A vida me fez assim
Doce ou atroz
Manso ou feroz
Eu, caçador de mim.

Preso a canções
Entregue a paixões
Que nunca tiveram fim
Vou me encontrar
Longe do meu lugar
Eu, caçador de mim.”

(Compositor: Sérgio Magrão, 1981)

O novo contexto em que está inserido o professor é repleto de desafios e aponta para uma configuração nova à profissão docente. Para explicar essa situação, Esteve (1999) utilizando uma metáfora, comenta que essas mudanças fazem com que o professor sinta-se como um ator que entra no palco para representar o seu papel, sem saber que esse papel mudou. Há novo papel a ser representado por ele, porque esse que ele está interpretando já não serve, está ultrapassado e fora do contexto; há uma nova história para ele interpretar que ele desconhece ou rejeita. Toda a plateia espera por essa nova atuação, ele, porém, continua interpretando o papel que já conhece. A plateia vaia, cobra, insiste que ele mude. Ele sente-se perdido, sem saber o que fazer naquele palco (Esteve, 1999). Essa situação causa mal-estar e crise de identidade do professor, que já não sabe qual é o seu papel.

Além dessa questão, de modo singular, a perda do *status* profissional é outro fator que tem levado o docente a sentir desconforto e descontentamento com a sua profissão. Antes, o professor era um profissional respeitado, valorizado. Hoje, é desprestigiado e desvalorizado social e economicamente.

Questões como essas, têm contribuído para uma acirrada crise de identidade desse profissional. Como já apontado anteriormente, as várias mudanças sociais e no perfil do professor – como acréscimo de novas atribuições à educação, tem causado essa “desordem” à categoria docente.

A questão da identidade tem diferentes matizes no campo da Psicologia e da Sociologia. Entretanto, é comum para ambas as ciências, considerar a complexidade que envolve essa questão.

Hall (2011), assim justifica a questão da crise de identidade no mundo atual:

“A questão da identidade está sendo extensamente discutida na teoria social. Em essência, o argumento é o seguinte: as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. A assim chamada “Crise de identidade” é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável do mundo social.” (Hall, 2011, p. 7)

Nessa perspectiva, mediante as mudanças contextuais – geopolíticas, sociais, econômicas – é natural mexer com as estruturas da sociedade causando essa inquietação ou crise de identidade, já que se busca o entendimento do novo papel de cada sujeito perante essa nova estrutura social.

De acordo com estudos realizados, foram encontradas diferentes formas de conceituar identidade. Para Bauman (2005), a identidade está intrinsecamente relacionada ao senso de pertencimento. Ele afirma que é comum que “as comunidades” (às quais as identidades se referem) são de dois tipos: comunidades de vida e comunidades de destinos. A primeira caracteriza-se como uma ligação absoluta dos que vivem juntos (família, nação) e a segunda, é formada por aqueles que se unem unicamente por ideias ou por uma variedade de princípios comuns. O mesmo autor prossegue dizendo que a questão da identidade só surge com a exposição a “comunidade” da segunda categoria, e isso somente ocorre porque existe mais de uma ideia para evocar e manter unida a comunidade fundida por ideias:

“Tornamo-nos conscientes de que o “pertencimento” e a “identidade” não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de manter-se firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o “pertencimento” quanto para a “identidade”.” (Bauman, 2005, p. 17)

Dessa concepção de identidade, há flutuações produzidas por nós mesmos e por circunstâncias. Daí, a grande probabilidade de surgimento de crises de identidade.

Castells (2008), estudando a construção da identidade, infere que “entende-se por identidade a fonte de significado e experiência de um povo”. A partir disso destaca o autor:

“Não temos conhecimento de um povo que não tenha nomes, idiomas ou culturas em que alguma forma de distinção entre o eu e o outro, nós e eles, não seja estabelecida. O autoconhecimento – invariavelmente uma construção, não importa o quanto possa parecer uma descoberta – nunca está totalmente dissociado da necessidade de se conhecido, de modos específicos, pelos outros.” (Calhoun, 1994, apud Castells, 2011, p. 23)

Isso significa que, em se tratando dos atores sociais, a identidade é um processo de construção de significado com base em um atributo cultural comum ou interrelacionados os quais prevalecem sobre outras fontes de significado. O autor define *significado* como a identificação simbólica por parte de um ator social, da finalidade da ação praticada por tal ator.

Castells defende o ponto de vista de que “toda identidade é construída” e ocorre em contextos marcados por relações de poder. O autor propõe uma distinção entre três formas de construção de identidades:

“Identidade legitimadora: introduzida pelas instituições dominantes da sociedade no intuito de expandir e racionalizar sua dominação em relação aos atores sociais [...].

Identidade de resistência: criada por atores que se encontram em posições/ condições desvalorizadas e/ou estigmatizadas pela lógica da dominação, construindo assim, trincheiras de resistência e sobrevivência com base em princípios diferentes dos que pemeiam as instituições da sociedade, ou mesmo opostos a estes [...].

Identidade de projeto: quando os atores sociais, utilizando-se de qualquer tipo de material cultural ao seu alcance, constroem uma nova identidade capaz de redefinir sua posição na sociedade e, ao fazê-lo, de buscar a transformação de toda a estrutura social. Esse é o caso, por exemplo, do feminismo que abandona as trincheiras da identidade e dos direitos da mulher para fazer frente ao patriarcalismo, à família patriarca e, assim, a toda estrutura de produção, reprodução, sexualidade e personalidade sobre a qual as sociedades historicamente se estabeleceram.” (Castells, 2011, p.)

Assim, na concepção de Castells, a cultura é vista como elemento base na construção da identidade.

Para Hall “é preciso examinar a forma como a identidade se insere no “circuito da cultura”⁶ e a forma como a identidade e a diferença se relacionam com a discussão sobre representação.” (Hall, 2014, p. 16-17)

⁶ Refere-se ao esquema representado na Figura 1, desenvolvido por Paul du Gay, Stuart Hall, Linda Janes, Hugh Mackay e Keith Negus (1997).[...] Num estudo cultural do *Walkman* como um artefato cultural, Paul du Gay e seus colegas argumentam que, para se obter uma plena compreensão de um texto ou artefato cultural, é necessário analisar os processos de representação, identidade, representação, produção, consumo e regulação. Como se trata de um circuito, é possível começar em qualquer ponto; não se trata de um processo linear, sequencial. [...] Esses sistemas produzem significados sobre o tipo de pessoa que usa tal artefato, isto é, produzem identidades que lhes estão associadas. Essas identidades e o artefato com o qual elas são associadas são produzidas técnica e culturalmente para atingir os consumidores que comprarão o produto [...] Um artefato cultural, tal como o *Walkman*, tem um efeito sobre a regulação da vida social, por meio das formas pelas quais é representado, sobre as identidades com ele associadas e sobre a articulação de sua produção e de seu consumo”[N.T.] (HALL, 2014, p. 16).

O autor prossegue mostrando que existem hoje, na arena global, preocupações com as identidades nacionais e as identidades étnicas – que num contexto mais local, nas relações pessoais e com a política sexual, por exemplo. Desses contextos, produzem-se as crises de identidade (Hall, 2014).

Dubar (2006) defende a ideia de que a identidade não é permanentemente “*idêntica*”, mas resulta duma “*identificação*” contingente. Esse conceito é resultado de uma dupla operação linguística: diferenciação e generalização. A primeira diz que identidade é diferença. A segunda busca o ponto comum entre essas diferenças: a identidade é a pertença comum. Aqui, portanto encontra-se o paradoxo da identidade: aquilo que existe de único e aquilo que é partilhado. Segundo o autor, esse paradoxo não pode ser resolvido enquanto não se tiver em conta o elemento comum a estas duas operações: a operação de e pelo outro. “Não há, nesta perspectiva, identidade sem alteridade. As identidades assim como as alteridades, variam historicamente e dependem do seu contexto de definição.” (Dubar, 2006; p. 8)

“As primeiras formas identitárias, as mais antigas e até ancestrais, vou chamar formas comunitárias. [...] Nesta perspectiva, cada indivíduo tem uma pertença considerada como principal enquanto membro de sua “comunidade” e uma posição singular enquanto ocupante de lugar no seio desta. Estas formas são estreitamente dependentes das crenças no caráter essencial das pertenças [...] Quer se tratem de “culturas” ou de “nações”, de “etnias” ou de “corporações”, estes grupos de pertença são considerados, pelos Poderes e elas próprias pessoas como fontes “essenciais” de identidade. [...] As segundas, mais recentes e até em emergência, vou chamar de societárias. Elas supõem a existência de colectivos múltiplos, variáveis, efêmeros, aos [...] quais os indivíduos aderem durante períodos limitados e lhes fornecem as fontes de identificação que eles gerem de maneira diversa e provisória. Nesta perspectiva, cada um possui múltiplas pertenças que podem mudar ao longo duma vida. [...] Segundo a natureza das categorias utilizadas, as identificações do tipo societário podem produzir identidades “para o Outro” como identidades “para Si”. É a crença na identidade pessoal que condiciona as formas de identificação societária aos diversos grupos [...] considerados como resultantes de escolhas pessoais e não como atribuições herdadas.” (Dubar, 2006, p. 10)

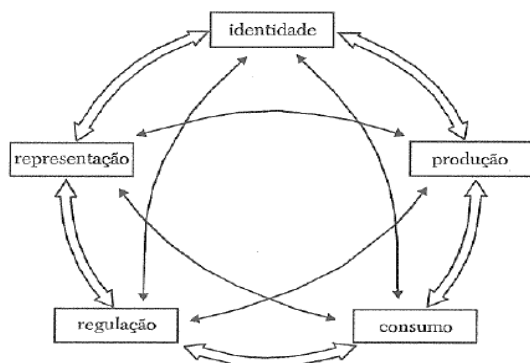


Figura 1: Circuito da cultura, segundo du Gay et al (1997).

De forma geral, Gomes (2008) define identidade como um conjunto de características pelas quais alguém pode ser reconhecido. Segundo ele, do ponto de vista sociológico, identidade pode ser definida como:

“Características distintivas do carácter de uma pessoa ou o carácter de um grupo que se relaciona com o que eles são e com o que tem sentido para eles. Algumas das principais fontes de identidade são o gênero, a orientação sexual, a nacionalidade ou a etnicidade, e a classe social. O nome é um marcador importante da identidade individual, e dar um nome é também importante do ponto de vista da identidade do grupo.” (Giddens, 2004: 694 apud Gomes, 2008: 3)

“Dessa forma, a identidade social é construída pelos sujeitos sociais de uma perspectiva interacionista. Em outras palavras, o sentimento de pertença social sustenta a existência do grupo. Dessa maneira, a identidade tem simultaneamente uma dimensão individual, isto é, ideias, concepções e representações que construímos sobre nós mesmos; e uma dimensão coletiva, que diz respeito aos papéis sociais que desempenhamos em cada grupo do qual pertencemos (familiar, profissional, escolar, religioso, etc.).” (Gomes, 200, p. 4)

2.1. TRABALHO E CRISE DE IDENTIDADE

Diante do exposto, podemos dizer que em face dessa construção de identidade, é comum o surgimento de crises identitárias em diferentes períodos históricos. “Atualmente, considerando-se o carácter de mudanças constantes porque tem passado a sociedade pós-moderna, em particular, a globalização e seu impacto sobre a identidade cultural, tem produzido crises de identidade entre diversos grupos.” (Hall, 2011, p. 14)

Com isso, Hall (2011) salienta que as sociedades modernas são por definição, sociedades de mudanças constantes e aponta esse aspecto como o principal elemento diferenciador entre as sociedades “tradicional” e a “moderna”. Anthony Giddens argumenta que:

“Nas sociedades tradicionais, o passado é venerado e os símbolos são valorizados porque contêm e perpetuam a experiência de gerações. A tradição é um meio de lidar com o tempo e o espaço inserindo qualquer atividade ou experiência particular na comunidade do passado, do presente e futuro, os quais, por sua vez são estruturados por práticas sociais recorrentes.” (Giddens, 1990, pp. 37-8)

Giddens (1990) cita o ritmo e o alcance dessas mudanças – “à medida que áreas diferentes do globo são postas em interconexão umas com as outras, ondas de transformação social atingem virtualmente toda a superfície da terra” – e a natureza das instituições modernas. Segundo o mesmo autor, essas transformações de tempo e de espaço, causam um “desalojamento social”, o que pode ser considerado como um dos fatores para a instalação da crise de identidade tão visível hoje na sociedade. (Giddens, 1990, p. 6 apud Hall, 2006, p. 16)

As mudanças socioeconômicas têm gerado, sem dúvidas, também, a crise das identidades profissionais. As incertezas e as instabilidades políticas e econômicas mexem com os destinos das pessoas, que passam a sofrer com essas interferências. A desmotivação e o mal-estar começam a influenciar o cotidiano de muitos profissionais, inclusive, e principalmente, do professor, que é o objeto dessa pesquisa (Jesus, 2004, p. 193).

2.2. A IDENTIDADE DOCENTE COMO FABRICAÇÃO DA DOCÊNCIA

A identidade pessoal e a identidade coletiva, conforme Silva & Chacur, (2009), são essenciais para a construção da identidade profissional do indivíduo. A esse respeito, as autoras citam Pimenta, quando afirma que a identidade profissional docente:

“Constrói-se, pois, a partir da significação social da profissão [...] constrói-se também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida: o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos.” (Pimenta, 1997, p.7)

Gomes (2008), em sua análise considera a escola como um espaço de múltiplos olhares ou representações sociais diferentes. A visão de um professor como símbolo da autoridade e detentor de saberes não existe mais; a imagem de escola como um lugar seguro e respeitado por todos também mudou; a imagem de um aluno como um aprendiz dócil foi substituída pela imagem de um aluno rebelde, problemático e cheio de vícios. Os extremos dessas representações não deixam dúvidas, segundo o autor, de que as expectativas em relação à escola, de alunos e professores, mudaram radicalmente.

Lawn (2001) explica que essas mudanças podem ser justificadas a partir de três aspectos:

1. a identidade dos professores deve ajustar-se à concepção da nação;
2. uma das formas de acompanhar a escola e os professores é a criação de mecanismos através do discurso oficial, que monitorem a identidade dos professores;
3. a identidade dos professores pode ser manobrada a favor dos interesses que não necessariamente os interesses dos próprios professores.

Dito dessa forma, não há como não se instalar a crise de identidade profissional do professor. Lawn (2001) ao analisar como as identidades profissionais de professores são fabricadas, afirma:

“À medida que, neste século [XX], o sistema da “escola de massas” se foi desenvolvendo e se tornou significativo, no âmbito do planejamento do Estado, a

produção fidedigna do professor também se tornou relevante. Este facto constituiu um problema em vários aspectos: primeiro, para o seu sentido enquanto colectivo – os professores cresceram em número e, por vezes, encontram-se em grupos alargados; segundo, para seu posicionamento social – os professores do Estado eram um grupo socialmente instável com baixos rendimentos, mas com formação superior; terceiro, para os seus deveres e obrigações – os professores eram vistos como exemplos morais, quase missionários ou servos civis; finalmente, para o seu processo de trabalho – os professores tinham que ser regulamentados e eficientes [...].” (Lawn, 2001)

Tardif (2011) observa que a docência não é apenas uma atividade, é também uma questão de *status*, cuja explicação é dada da seguinte forma:

“[...] o *status* remete à questão da identidade do trabalhador tanto dentro da organização social, na medida em que essas funcionam de acordo com uma imposição de normas e regras que definem os papéis e as posições dos atores. Ora, e essa identidade não é simplesmente “dada”, mas é também uma “construção” que remete às ações “de agentes ativos capazes de justificar e dar coerência às suas escolhas”.” (Dubar, 1991, 14 apud Tardif, 2011, p. 50)

É fato incontestável que o *status* dos professores, atualmente, está fragilizado, desgastado e sacudido pelas mudanças inúmeras desse início de século. Assim, a identidade docente é composta individual e coletivamente a partir das interações com seus pares e seus alunos. Não é mais uma identidade construída institucionalmente ou determinada por um sistema. Dessa forma, pode-se dizer que a identidade dos docentes está bastante heterogênea e em conflitos geradores da atual crise identitária dos professores (Tardif, 2011).

CAPÍTULO III:

O MAL-ESTAR DOCENTE

“Na floresta há sendas,
Muitas se perdem.
No cerrado da vegetação
De repente, desaparece a trilha
E acaba no intransitado.
Cada senda caminha separada,
Na mesma floresta
Quando sempre parece
Igual à outra.
Mas, só parece assim.
Lenhadores e vigias da mata
Conhecem os caminhos.
Eles sabem
O que é
“Estar numa senda perdida.”

(M. Heidegger, *Sendas Perdidas*, 1960)

Ser professor na contemporaneidade de uma sociedade pós-moderna e neoliberal, na qual o *poder* (sobretudo o econômico) está acima do *saber* (apesar de estarmos vivendo a chamada era do conhecimento) e do *saber-fazer*, é sem dúvida um desafio descomunal (Bizarro & Braga, 2005).

Diante das várias mudanças no contexto social e econômico mundial que têm tido impacto direto na escola e que têm produzido também efeitos perversos na vida dos professores - pressionados pela sociedade a cumprirem um papel, que de acordo com Esteve, (1999), encontra-se defasado da realidade – e tem gerado um grande desconforto entre estes profissionais que tem sido denominado como *mal-estar docente*.

O mal-estar na docência é um tema que tem inquietado muitos países, não apenas os chamados países de Terceiro Mundo. Autores como Abraham (2000), da Universidade de Jerusalem; Esteve (1984, 1994 e 1999) da Universidade de Málaga, Espanha; Jesus (2004) da Universidade do Algarve, Portugal e Huertas (2006) da Universidade Autónoma de Madrid, Espanha - são alguns dos pesquisadores que na área da Educação, da Psicologia e da Saúde têm apontado, através de suas pesquisas, os fatores desencadeadores do mal-estar entre os docentes (Stobäus, 2007).

Na bibliografia da língua francesa introduziu-se o conceito de *malaise enseignant*, que traduzido para o espanhol é conhecido como *malestar docente*, e na bibliografia anglo-saxã, aparece como *burnout*, em muitos casos associado ao conceito de estresse (Esteve, 1999).

A expressão mal-estar aparece pela primeira vez em um artigo de Pamela Bardo (1979 apud Esteve, 1999), intitulado “*The Pain of Teacher Burnout: A Case History*”, e ainda que o tenha visto traduzido por “*esgotamento*” como substantivo e “*esgotado*” como adjetivo, tem um sentido mais próximo com o original se traduzido por “*sair queimado*” e, como adjetivo associado ao professor, “*que sai queimado*”. Esteve segue explicando que o tal artigo de Bardo, uma professora que teve a coragem de abandonar a profissão docente e explicar por que, ela mesma define o termo da seguinte forma:

“O professor queimado é um fenômeno demasiado familiar para qualquer adulto que trabalhe na escola pública atual. Os sintomas incluem um alto índice de absentismo, falta de compromisso, um desejo anormal de férias, baixa autoestima, uma incapacidade de levar a escola a sério – os problemas do professor separam-no cada vez mais de seus alunos. Alguns professores citam o aumento do mau comportamento de seus alunos como causa de seu sentimento de estar queimado.” (Bardo, 1979, p. 252 apud Esteve, 1999, p 57)

Segundo Stobäus *et al* (2007), o mal-estar docente é uma doença social causada pela falta de apoio da sociedade aos professores. A respeito dessa indiferença da sociedade, Jesus escreve:

“Para muitos, só é professor quem não tem a capacidade de ter um emprego melhor, isto é, mais bem remunerado. Esta situação traduz-se numa menor consideração e respeito por parte da sociedade, principalmente por parte dos pais ou “*encarregador de educação*” em relação aos professores.” (Jesus, 2004, p. 196)

Como doença, o mal-estar, apresenta sintomas e causas, que diagnosticadas, poderão ser evitadas ou atenuadas, antes que se torne epidemia. Dentre essas causas, devido às condições econômicas e políticas, o professor sente-se desvalorizado socialmente (Strobäus, 2007). E, na tentativa de manter-se de pé, de não ficar à margem e despersonalizado, o professor sobrecarrega-se de afazeres, estendendo ao máximo sua carga horária de trabalho (Codo, 1999) levando-o a ter pouco tempo para estudar, planejar, realizar a sua tarefa docente. Por outro lado, há crescente exigência de trabalho burocrático – preenchimento de cadernetas, planilhas, preenchimento de dados, etc. – que o rouba tarefa principal que é o ensino. A fadiga é inevitável em tais circunstâncias e, ocorre aqui, um dos primeiros sintomas do mal-estar: a descrença no ensino como fator de mudanças básicas na aprendizagem dos alunos. Por fim, depara-se o professor com as inovações sociais, tecnologias novas, (às vezes desconhecidas pelo professor) e modificações do conhecimento – tudo isso provoca ansiedade e sentimento de inutilidade (Stobäus, 2007).

De acordo com pesquisas realizadas, sabe-se que a atividade docente está intrinsecamente associada às emoções, as quais interferem no significado que os professores lhes

atribuem em relação ao processo pedagógico. Observou-se também que as emoções exercem grande influência na motivação, no esforço e na ação que desenvolvemos (Marchesi, 2008; Estrela, 2010; Carlotto, 2003; Bizarro & Braga, 2005).

Tardif (2011 p.22) lembra-nos de que o trabalho docente é “um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou símbolos, mas de relações humanas, com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores.” (Tardif, 2011; p.22) Nessa perspectiva, é um trabalho complexo e envolve as emoções na interação das interrelações cotidianas da escola.

De acordo com essa ótica, Estrela (2010), alerta que a docência é uma atividade humana altamente comprometida pelas emoções:

“Considerando que “as emoções estão no coração do ensino” (Hargreaves, 1993:835) e que elas são partes dinâmicas de nós próprios, o autor apoia-se em Densin e Van Manem para deender as seguintes afirmações: “*o ensino é uma prática emocional*”; “*o ensino e a aprendizagem envolvem compreensão emocional*”; “*ensinar é uma forma de trabalho emocional*”; “as emoções do professor são inseparáveis dos *seus propósitos morais* e da sua capacidade para atingir esses propósitos” (tradução nossa, mas sublinhados do autor).” (Estrela, 2010, p. 33)

De acordo com Estrela, (2010), o ensino ativa as emoções e sentimentos dos professores. Envolve solicitude pelos outros e é um trabalho que se dá, não só pela expressão superficial de emoções, mas porque o professor trabalha as emoções que julgam adequadas ao bom desempenho de sua ação moral que se liga à compreensão cognitiva e emocional.

Pensar sobre o mal-estar docente é exigir que se pense também nas mudanças porque passa a sociedade nas últimas décadas, as quais têm atingido fortemente, à escola. Faz-se necessário, portanto, analisar como essas mudanças afetaram a função e as emoções dos docentes.

3.1. FATORES DE INSATISFAÇÃO E DESMOTIVAÇÃO NA PROFISSÃO DOCENTE

Sabemos que a satisfação profissional é primordial para a concretização de qualquer trabalho. Em se tratando de educação, é fundamental para a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. “O professor satisfeito envolve-se mais, produz mais – porque sua vida e seu trabalho ficam melhores.” (Seco, 2002, p. 11 apud Pereira, 2011; Codo, 1999)

Para Ramos (2004) a satisfação profissional passou a ser objeto de estudo a partir do momento em que o modelo taylorista de organização do trabalho passou a ser questionado e passou-se a valorizar o fator humano dentro das empresas. Segundo esse autor:

“A satisfação profissional pode ser encarada como uma atitude global ou então aplicada a determinadas partes do cargo ocupado pelo indivíduo. [...] Desta forma, constatamos que a satisfação profissional tem uma componente afectiva e outra mais cognitiva, traduzindo, igualmente, uma componente mais pessoal [...] e outra social. [...] a complexidade do conceito reside nos critérios subjectivo da experiência, podendo alguém sentir-se satisfeito com determinada situação, enquanto outro poderá sentir-se insatisfeito.” (Ramos, 2004, p. 88)

No campo das Ciências da Educação, defende-se que a satisfação e a insatisfação no trabalho têm diferentes origens, como os fatores contextuais – (específicos da profissão, como salário, gestão, política educacional, condições de trabalho) e fatores pessoais (componente afetivo - autoestima, envolvimento no trabalho, busca de realização pessoal e profissional, etc.) (Ramos, 2004).

De acordo com Pedro e Pedrosa (2006) a relevância do tema satisfação / insatisfação do professor surge sempre atrelada a variáveis importantes para o desenvolvimento do trabalho docente, como o bem-estar, a motivação, o envolvimento no trabalho, o sucesso e a realização pessoal.

Os autores explicam que a ausência dessas variáveis compromete a eficácia do trabalho desenvolvido e, por fim, o desgaste docente – ocasionado por essa insatisfação, torna-se um perigo para a escola porque funciona como uma epidemia, que contagia a todos, causando vários prejuízos ao resultado da atividade docente (Pedro, 2006).

A insatisfação profissional, a desmotivação e o mal-estar docente são temas preocupantes. Esteve (1992 apud Pedro & Pedros, 2006, p. 248), alerta para as vastas consequências que o mal-estar docente pode ter junto dos professores, não apenas no que se refere à sua prática educativa, mas igualmente no que diz respeito à sua saúde. Fala-nos assim em alienação perante o ensino, pedido de transferência, desinvestimento no trabalho, desejo de abandono, absentismo, esgotamento, estresse, ansiedade permanente e autodesvalorização.

Segundo Esteve (1987) as transformações sociais, políticas e econômicas chegaram num *momento de desencanto* e são olhadas com ceticismo. Para ele, a sociedade parece não mais acreditar na educação como meio de garantir sucesso no futuro, e, por outro lado, muitos professores estão desiludidos com a docência e há um número significativo de docentes renunciando à profissão.

Sob essa perspectiva, reportamo-nos a Alvin Toffler (1972, apud Esteve, 1987) que define esse momento como “*choque cultural*” como um efeito de mudança social, cuja principal consequência é o desajustamento do indivíduo, quando perde as referências culturais conhecidas.

A escola não é mais o único espaço de educação ou formação. Assim, os professores são os que mais têm sofrido os impactos dessas transformações. Eles continuam os mesmos, mas a sociedade é outra e exige deles novos papéis e novas funções. O que lhes era familiar tornou-se desconhecido. A sensação é a de estar num lugar desconhecido e fazendo algo que não sabe a que leva (Esteve, 1999).

A mudança de paradigmas nos sistemas educativos tem causado nos professores diferentes reações: surpresa, tensão, raiva, insegurança. É um momento de transição e há muito que se aprender. A sensação geral é a de que não se sabe o quê fazer, como continuar? Fazer do mesmo jeito ou abandonar? Como encontrar uma saída? São perguntas embaraçosas que confundem a cabeça das pessoas (Libâneo, 2011).

Esse momento é complexo e exige muita reflexão para se encontrar novos caminhos ao professor. De qualquer forma, as reações a essas mudanças causam mal-estar nos docentes. Segundo Esteve, (1999), esse mal-estar é sentido quando o professor faz mal o seu trabalho, sem o saber, recebe críticas generalizadas, os resultados não vêm e ele se pergunta o que está fazendo de errado?!

Dentre os indicadores desse mal-estar docente, podem-se classificar dois fatores principais, estabelecidos por Blaise (1982, p. 103 apud Esteve, 1999, p. 27): os fatores primários, que incidem diretamente nas ações dos professores, gerando tensões, sentimentos e emoções negativas; e, fatores secundários, que se referem às condições ambientais em que se exerce a docência. Seguindo esse mesmo raciocínio, prossegue o autor:

“[...] esses fatores isolados têm significados intrínsecos, mas, quando se acumulam, influenciam fundamentalmente sobre a imagem que o professor tem de si mesmo, de seu trabalho profissional, gerando uma crise de identidade que pode chegar inclusive à autodepreciação do ego.” (Esteve, 1999, p. 27)

O autor aponta, ainda, que, a partir dos estudos realizados em alguns países desenvolvidos, os educadores correm riscos reais de esgotamento físico ou mental devido às dificuldades materiais e psicológicas do exercício da profissão.

Em outro tópico, o autor segue apresentando como fatores principais que incidem diretamente sobre a ação docente causando o mal-estar: primeiro, a falta de recursos pedagógicos, material didático, conservação do prédio, entre outras, como causadores principais de um sentimento de desesperança e desmotivação para desenvolver seu trabalho. Segundo, a violência que permeia as escolas, incluindo agressões físicas e psicológicas aos professores, tem assombrado e causado grandes danos à saúde psicológica dos professores. Em terceiro lugar, o

esgotamento docente tem sido associado ao acúmulo de exigências que hoje são feitas aos professores, sem que estes tenham sido preparados para cumpri-las.

Esteve (1999), após analisar inúmeras pesquisas, aponta ainda como fatores secundários para o mal-estar docente, os seguintes indicadores: primeiro, a modificação do papel do professor e dos agentes tradicionais de socialização – as mudanças sociais, especialmente na concepção de família, exigem do professor novas posturas; segundo, a função docente cercada por contestações e contradições – o professor já não é mais a figura intocável e o único agente de saberes e de socialização; terceiro, a modificação do apoio do contexto social- a sociedade impõe profundas mudanças à profissão docente, modificando também o *status* social do professor; quarto, os objetivos do sistema de ensino e o avanço do conhecimento e por fim, a imagem do professor – a sociedade faz representações do professor em duas imagens: a conflitiva e a idílica.

Para Jesus (2007), psicólogo e educador português, o mal-estar docente é considerado uma resposta ao estresse profissional prolongado e crônico, e pode acontecer devido às dificuldades colocadas pela profissão.

3.2. O DESEJO DE ABANDONAR A PROFISSÃO E O ABSENTEÍSMO

Este quadro complexo e com tantos desafios, acaba por fomentar nos professores um desejo de abandonar a profissão, que pode se manifestar através de mecanismos de evasão, distanciamento psicológico dos problemas do cotidiano, ou mesmo o abandono real e definitivo (Caldas, 2007).

No âmbito dessas mudanças, ocorre com muita frequência o absenteísmo docente. O absenteísmo designa a falta do empregado ao trabalho. Ainda é restrito o estudo desse fenômeno. Segundo Zaponi e Silva (2007), o absenteísmo pode estar ligado às condições emocionais do trabalhador, às relações interpessoais e ao próprio ambiente de trabalho.

O absenteísmo ou ausência no trabalho é um fenômeno multifatorial e é classificado como:

“a) absenteísmo voluntário, devido a razões particulares, decorrentes do adoecimento do trabalhador, de patologia profissional ou de acidentes de trabalho;

b) absenteísmo “legal”, quando se refere a faltas amparadas por lei, como gestação, morte, casamento, doação de sangue e serviço militar;

c) absenteísmo compulsório, quando ocorre suspensão imposta pelo patrão, prisão ou outro motivo que impede o comparecimento ao local de trabalho.” (Quick & Lapertosa 1982 apud Altoé, 2010, p.1)

Percebe-se que nessa concepção, trata-se somente do problema do absenteísmo justificável. Entretanto, o que se observa em grande escala nas escolas públicas brasileiras é um absenteísmo sem razão aparente, às vezes sem justificativas legais. Esse fenômeno, segundo as pesquisadoras Zaponi e Silva (2007), tem causado grandes prejuízos aos resultados da educação básica no Estado de Pernambuco, Brasil, no qual, em 2005, de acordo com as autoras, deixou de cumprir 21% do seu calendário letivo devido ao absenteísmo docente e consequentemente pela não recuperação das aulas perdidas.

O absenteísmo, sem dúvida, causa grandes impactos na educação, uma vez que para que ocorra o ensino e a aprendizagem, se faz imprescindível a presença do professor em sala de aula. Entretanto, se faz necessário aqui, um estudo aprofundado sobre as razões para esse absenteísmo – justificado ou não – dos docentes (Zaponi e Silva, 2007).

Como mais um fator em que é atribuída a culpa ao professor, uma investigação sobre o assunto revela que as causas do absenteísmo podem estar relacionadas não somente ao professor, mas também à escola ou ao poder central das políticas educacionais, que estabelecem as diretrizes e normas operacionais da docência. Dentre esses fatores, Zaponi e Silva (2007), citam a insatisfação do professor com a política salarial – a má remuneração os leva a ter mais de um vínculo laboral o que eleva ao máximo sua carga de trabalho; as condições desfavoráveis de trabalho dentro das escolas, que vai desde a estrutura física precária do ambiente escolar às formas de gestão desses espaços; e à falta de perspectivas da carreira. Diante desse quadro, muitos professores são acometidos de sentimentos de mal-estar, que os desmotiva levando-os ao absenteísmo e ao desejo de abandonar a profissão.

A sociedade mudou e há novas exigências ao professor. Os docentes, nas palavras de Arroyo (2011), vêm se debatendo para tentar encontrar o equilíbrio entre essas múltiplas funções que lhe foram atribuídas nas últimas décadas: formar cidadãos, desenvolver a sociedade, dar conta das novas exigências que são postas aos jovens que ingressarão no trabalho, etc.

Por outro lado, a sociedade parece não mais acreditar nas competências dos professores, culpabilizando-os pela má qualidade da educação, sem considerar as reformas sociais e educativas que exigem desses professores novos papéis (Sacristán, 1999; Esteve, 1999).

Por essas e outras razões, é crescente entre os docentes a insatisfação, a insegurança e consequentemente a desmotivação com a profissão. “O professor é visto como um pobre diabo que não foi capaz de arranjar uma ocupação mais bem remunerada”. Segundo o mesmo autor, a interiorização desta mentalidade tem levado muitos professores a abandonarem a profissão. (Esteve, 1999, p. 105).

3.3. O STRESS

Ser professor hoje implica ter uma profissão que exige um determinado grau de habilidade para interagir com o outro, inteligência emocional desenvolvida, preparo e conhecimento atualizados, ao mesmo tempo em que este profissional busca sempre praticar ações que desenvolvam suas habilidades cognitivas, afetivas e sociais (Martins, 2007). Sem dúvida, ser professor é uma profissão que sobrecarrega o profissional, e, portanto, uma atividade altamente estressante.

O estresse é um dos fatores preponderantes do crescente mal-estar docente. Segundo Reis e cols. (2006), o estresse é um estado geral de tensão fisiológica e mantém relação direta com as demandas do ambiente. Sendo assim, e considerando as dificuldades enfrentadas cotidianamente pelos educadores no ambiente escolar, esse tensionamento chega a picos extremos em muitas ocasiões, tornando a atividade docente quase insuportável. Daí o frequente adoecimento dos docentes.

“Ensinar é uma atividade demasiadamente tensa, com repercussões evidentes na saúde física, mental e no desempenho profissional dos professores. Dentre as doenças mais relatadas, destacam-se as doenças cardiovasculares, distúrbios advindos do estresse, labirintite, neuroses, insônia e tensão nervosa.” (OIT, 1981; Kyriacou&Pratt, 1985; Cooper, 1986 apud Reis, 2006, p. 231)

Os autores seguem alertando sobre os desastrosos prejuízos à saúde dos docentes, o estresse ocupacional a que estão submetidos. “Fatores psicológicos ligados ao estresse docente incluem ansiedade, depressão, irritabilidade, hostilidade e exaustão emocional.” (Capel, 1987 apud Reis, 2006)

Tratar do estresse do professor é acolhê-lo como pessoa, como ser humano que necessita ser cuidado, receber atenção. Sabemos que na atualidade, o cotidiano do professor é marcado por inúmeros sentimentos, tanto positivo quanto negativos. Muitas vezes, conforme nos alerta Martins (2007), prevalecem os sentimentos de desilusão, desencantamento, desmotivação e dificuldades de lidar com as novas exigências requeridas no ambiente escolar. Essas cobranças levam a um sentimento de impotência, indignidade, irritação e desgaste físico e mental (Codo, 1999).

“[...] entre o ideal da função de professor – requerido pelo sistema, como pelos alunos (seus familiares) e pelo próprio aspirante à função de educador – e as condições que o mercado de trabalho impõe, perdura um espaço de tensão que ocasiona um nível de estresse elevado, pressionando para baixo a eficiência da atividade docente.” (Esteve, 1999, p 9)

No Brasil há pouco estudo sobre a saúde dos professores. Dois estudos, entretanto, se destacam: o de Codo (1999) que enfoca a saúde mental do professor e o de Silvano-Neto *et al.* (2000), que alertou sobre o processo e as condições de trabalho e as repercussões sobre a saúde do educador. Ambos os estudos apontam um elevado nível de estresse entre os professores, revelando os problemas de saúde que afetam esses profissionais.

“O *stress* ocupacional é uma síndrome de respostas a sentimentos negativos resultantes de aspectos no trabalho que ameaçam a autoestima e o bem-estar da pessoa.” (Martins, 2007; p. 116)

Segundo esse mesmo autor, o professor é o profissional que tem sofrido profundas mudanças sociais, econômicas e pessoais, visto que se antes ser professor garantia certo *status* e um salário razoável, hoje a profissão docente é considerada de baixo *status* e de salário muito abaixo do desejável. Portanto, uma profissão desprestigiada e considerada a última opção para a maioria dos jovens. Diante disso, o professor apresenta reações psicológicas, fisiológicas e emocionais ao tentar adaptar-se a esse novo conceito da profissão e às suas demandas. O *stress* é, muitas vezes, inevitável (Martins, 2007, Lipp, 2000, Codo, 1999).

3.4. O BURNOUT – O ESGOTAMENTO EMOCIONAL DO PROFESSOR

O conceito da palavra é relativamente novo (década de 70), entretanto o estudo do *burnout* tem a idade da psicologia. A experiência de Pavlov, no início do século XX, em sua experiência com cães, provocou uma ruptura no comportamento que chamou de neurose experimental e que, segundo ele, seria um modelo de desenvolvimento das neuroses humanas. Freud, em seus estudos de psicanálise, desenvolveu o conceito de frustração – “a *satisfação efetiva do seu desejo que o sujeito recusa a si mesmo*.” (dicionário psicanálise 204, Laplace, apud Codo, 1999) O behaviorismo com Watson e depois com Skinner desenvolveu conceito semelhante.

Assim, as diversas teorias da Psicologia, segundo Codo (1999), vêm tentando em diversas épocas, encontrar na etiologia das neuroses, respostas à pergunta: ‘por que as pessoas desistem?’ O estudo do *burnout* defronta-se com a mesma questão (Codo, 1999).

Mas, afinal, o que é *burnout*?

Há muitas definições para essa palavra. Em português é conhecida como “*perder o fogo*” ou “*perder a energia*” (Codo, 1999).

“É uma síndrome através da qual o trabalhador perde o sentido de sua relação *com o trabalho, de forma que as coisas já não importam mais e qualquer esforço lhe parece*

inútil. [...] A síndrome é entendida como multidimensional que envolve três componentes:

- 1) Exaustão emocional – situação em que os trabalhadores sentem que não podem dar mais de si mesmos a nível afetivo. [...]
- 2) Despersonalização – desenvolvimento de sentimentos e atitudes negativas e de cinismo às pessoas destinatárias do trabalho (usuários / clientes) – endurecimento afetivo. ‘coisificação’ da relação.
- 3) Falta de envolvimento pessoal no trabalho – tendência de uma ‘evolução negativa’ no trabalho, afetando a habilidade para a realização do trabalho e o atendimento, ou contato com as pessoas usuárias do trabalho.[...]” (Codo, 1999)

Silva (2006) trata o *burnout* como a síndrome da desistência, relacionando-a a dor profissional que leva a perda de energia no trabalho impossibilitando o profissional de exercer sua atividade, ainda que se esforce. A autora aponta que os professores têm sido o grupo de profissionais com os mais elevados índices dessa síndrome. E, aponta como alguns dos fatores que levam os professores a esse sofrimento emocional, dentre outros: as expectativas profissionais frustradas – quando a escola ou o sistema não atende mais às suas expectativas profissionais pela precariedade dos espaços físicos e as condições de trabalho; o desinteresse e indisciplina dos alunos – que também sofrem frustrações e perdas de expectativas na e com a escola; a sensação de impotência e de fracasso ante a nova realidade escolar (Silva, 2006).

Seguindo essa linha de pensamento, Silva (2006) aponta que a escola está ainda muito distante de empreender novos paradigmas. Ela mostra, como exemplo, a gestão organizacional dos espaços na escola, em especial das salas de aula, onde se vê claramente a estrutura tradicional de cadeiras enfileiradas, alunos voltados para o quadro, professor ‘dando’ a matéria, currículo distante das necessidades dos alunos. Segundo a autora, esse é um exemplo de como a escola não atende aos novos padrões de sociabilidade humana. E, que, é compreensível, portanto, dentro desse contexto, o completo desinteresse dos alunos e a fadiga e desmotivação dos professores (Silva, 2006).

Nesse contexto, Codo (1999) explica que a dor de um professor “encalacrado” entre o que pode fazer e o que consegue fazer, é gerada pelas tensões que envolvem essa situação. Essas tensões, se não resolvidas, crescem e são geradoras do estresse, do esgotamento emocional e do desejo de abandonar a profissão pelos professores. É o início do desgaste e da baixa produtividade no trabalho. O *burnout* está a caminho.

Em outro momento, Silva enfatiza que:

“A síndrome de *burnout* também significa estado de exaustão, que ocorre por um esforço penoso na realização do trabalho, mas, curiosamente, também pode ocorrer

com trabalhadores altamente motivados que acabam se excedendo e não suportam a sobrecarga de trabalho.” (Silva, 2006, p. 93)

A esse respeito, considerando-se a extensa jornada de trabalho que comumente a maioria dos professores enfrenta diariamente, muitas vezes ultrapassando 12 horas diárias em sala de aula – a fim de melhorar sua renda / remuneração – que é muito baixa, os professores que queiram mudar esse quadro, acabam também trabalhando e envolvendo-se muito mais com o trabalho em uma corrida contra a despersonalização. Esses, apesar de motivados, acabam sofrendo esse desgaste pela sobrecarga de trabalho. (Codo, 1999).

Codo (1999) ressalta ainda em sua pesquisa, o quanto é estressante em todas as instâncias do ensino, a vida do professor. A redução do controle sobre a vida cotidiana – pouco dinheiro e às vezes insuficiente, obriga o professor a estar em constante pressão psicológica para buscar estratégias que possam resolver seus problemas imediatos de subsistência, em decorrência da penúria, tanto do salário quanto dos bens que possui. Essa situação afeta suas emoções, seu bem-estar e sua saúde – o que, agregadas às tensões próprias do trabalho, torna o professor presa fácil do *burnout*.

Reis (2006) diz que a síndrome do burnout começa com uma forte sensação de inquietação – que ocorre quando o professor perde a esperança de realização de expectativas – e que cresce na mesma proporção em que a alegria e a motivação de ensinar vão diminuindo.

Em outro tópico, o autor acrescenta que o cansaço e o nervosismo são respostas emocionais ao estresse, e, que o nervosismo está associado ao esgotamento emocional, percebido nas demonstrações de impaciência e frustração que nascem das circunstâncias de contrariedade tão comuns no ambiente de trabalho dos docentes (Reis, 2006).

CAPÍTULO IV:

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: BASE TEÓRICA

“Não serei o poeta de um mundo caduco.
Também não cantarei o mundo futuro.
Estou preso à vida e olho meus companheiros
Estão taciturnos, mas nutrem grandes esperanças.
Entre eles, considero a enorme realidade.
O presente é tão grande, não nos afastemos.
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.
Não serei o cantor de uma mulher, de uma história.
Não direi suspiros ao anoitecer, a paisagem vista na janela.
Não distribuirei entorpecentes ou cartas de suicida.
Não fugirei para ilhas nem serei raptado por serafins.
O tempo é a minha matéria, o tempo presente, os homens presentes,
a vida presente.”

(Carlos Drummond de Andrade)

A Teoria das Representações Sociais é sistematizada na obra *La Psycanalyse son image et son public* (1961) por Serge Moscovici, que postula a ancestralidade dessa teoria em Dürkheim. (Dürkheim, 1898, apud Dotta, 2006; p. 11)

Moscovici (1978) mostra que as representações coletivas de Durkheim se referiam a uma classe muito genérica de fenômenos psíquicos e sociais englobando entre eles os referentes à ciência, aos mitos e à ideologia, sem a preocupação de explicar os processos que dariam origem a essa pluralidade de formas de organização do pensamento. Além disso, a concepção de representação coletiva era muito estática e, portanto, não adequada ao estudo das sociedades contemporâneas, que se caracterizam pela multiplicidade de sistemas políticos, filosóficos e artísticos e pela rapidez das representações (Moscovici, 1978).

Jodelet afirma que “depois de ter sido o fenômeno mais marcante da Ciência Social na França, a noção de representação coletiva passou por um período de eclipse que durou quase meio século.” (Jodelet, 2001; p. 45)

Por volta dos anos 60, Moscovici retoma o estudo das representações e desperta o interesse de um pequeno grupo de psicólogos sociais, que vislumbram a possibilidade de dentro de um novo espírito, de estudar os comportamentos e as relações sociais sem deformá-las nem simplificá-las (Abric, 1976; Codol, 1969; Flament, 1967, apud Jodelet, 2001).

Como indivíduos, conforme a teoria das representações sociais de Moscovici, somos carregados de imagens, códigos e símbolos que são reflexos internos em nossa memória acerca do mundo externo. São as sensações mentais, as sensações que os objetos e as pessoas causam em nosso cérebro. Essas “sensações” serão altamente influenciadoras na forma como vemos o

mundo. Daí partem as representações sociais: das sensações mentais, pessoais, para o pensamento coletivo, externo e que coincide com as sensações mentais de outros indivíduos de um mesmo grupo social (Moscovici, 1978).

O que é para cada um de nós a realidade é definido por um universo de significações, de comportamentos e conceitos que se inter cruzam em nosso imaginário, tecendo para nós as representações da realidade de um dado momento histórico-pessoal. Essa realidade assim construída determina valores, as ideias, os conceitos, as condutas na vida coletiva de cada grupo. A isso, chamamos de representações sociais (Moscovici, 1978).

Segundo Moscovici:

“Toda representação social é composta de figuras e de expressões socializadas. Conjuntamente, uma representação social é a organização de imagens e linguagem, porque ela realça e simboliza atos e situações que nos são e que nos tornam comum. Encarada de um modo passivo, ela é apreendida título de reflexo, na consciência individual ou coletiva de um objeto (...) a delicadeza de uma representação é, por conseguinte, comparada ao grau de definição e nitidez ótica de uma imagem.” (Moscovici, 1978, p. 25)

Para Moscovici (1978), a representação tem em sua estrutura duas faces pouco dissociáveis: a face figurativa e a face simbólica. Ele explica que cada figura corresponde a um sentido e cada sentido a uma figura. Assim, introduz os dois processos que dão origem as representações sociais: a objetivação e a ancoragem. A objetivação é a transposição de conceitos e ideias para esquemas ou imagens concretas. Já a ancoragem, trata da rede de significações em torno do objeto que se quer estudar, relacionando-o a valores e práticas sociais (Mazzoti, 2008).

Essa concepção trata as representações sociais concebidas a partir da simbolização de um objeto ou de uma imagem que se quer mostrar. As representações sociais são maneiras de tentar explicar uma realidade por meio de imagens ou autoimagens pré-concebidas.

A principal colaboradora de Moscovici, Denise Jodelet, que ampliou a pesquisa sobre as representações sociais, buscou esclarecer melhor o conceito e os processos formadores dessa teoria. Para ela a representação social é:

“[...] uma forma específica de conhecimento, o saber do senso comum, cujos conteúdos manifestam a operação de processos generativos e funcionais socialmente marcados. De uma maneira mais ampla, ele designa uma forma de pensamento social.” (Jodelet, 1990, p. 361 apud Mazzotti, 2008, p. 27)

4.1. AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS APLICADAS À EDUCAÇÃO

O estudo da Teoria das Representações Sociais na Educação surge como uma excelente ferramenta de análise para as inúmeras questões educativas, devido ao seu dinamismo. De acordo

com Gilly, “o interesse essencial da noção de representação social para a compreensão dos fatos de Educação, consiste no fato de que orienta a atenção para o papel de conjuntos organizados de significações no processo educativo.” (Gilly, 2001; p. 321)

Levantam-se também, na Educação, as RS e suas estruturas, a partir da realidade das interrelações definidas em nosso universo de significações, comportamentos, conceitos e valores. De acordo com Jodelet:

“O campo da Educação oferece um espaço privilegiado para o estudo dessas relações dialéticas. Pode-se observar, em efeito, o jogo das representações sociais nos diferentes níveis do sistema educativo: o nível político, onde são definidas as finalidades e modalidades de organização da formação; nível da hierarquia institucional, na qual os agentes são encarregados de colocar em prática essas políticas; o nível dos usuários do sistema escolar, alunos e pais.” (Jodelet, 2005, p. 41)

A mesma autora, em seguida, comenta ainda, sobre a utilização da teoria das representações sociais para estudo de como os professores representam seu papel docente e suas práticas pedagógicas (Jodelet, 2005 apud Cândido, 2008).

4.2. AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES ACERCA DA PROFISSÃO DOCENTE

Nenhuma ação humana é neutra em si mesma. Numa profissão levam-se as marcas de saberes próprios, de valores, de cultura, de simbologias, etc. O fazer profissional do professor envolve-se em uma complexidade enorme, que exige que se busquem caminhos teóricos que tornem mais claras as configurações entre saberes, objetos, agentes e destinatários. As representações sociais auxiliam nessa busca de sentido que a profissão docente assume perante os sujeitos. (Medina, 2006; Madeira, 2006)

Madeira (2006) lembra que uma representação social é sempre dinâmica, visto que o homem vai continuamente atribuindo sentidos aos objetos (sejam pessoas, coisas, ideias) dos quais se apropria. Portanto, a educação e suas questões podem ser abordadas dentro dessa dinâmica das representações sociais.

A atividade docente é um tema que tem suscitado muitos debates, e muitas vezes é associada à responsabilização ou culpabilização pelos desacertos na educação.

Madeira (2003) defende que as representações dos professores possuam marcas do tempo e espaço, o que os tornam diferentes das demais profissões.

Conforme mesma autora, o sentido de uma representação social só será compreendida dentro de contextos de contradições e conflitos de certezas e exigências que a vivência concreta

exige. Dessa forma, a representação social é enunciativa de sentido e prenunciadora de transformações.

Em coerência com essa afirmação, é comum professores assumirem suas representações a partir das concepções que a sociedade tem deles e as reconstruem partindo de suas próprias experiências, histórias de vida e as interrelações com seus pares e seus alunos (Madeira, 2006).

Therrien (1996) já apontava a desvalorização social da imagem do que significa ser professor, e o crescimento das oportunidades de trabalho que altera a estrutura do magistério, provocando uma ruptura com a identidade entre as condições materiais para o desenvolvimento do trabalho e as representações que os professores construíram acerca de si mesmos.

Com respeito à imagem ou representação social do professor, há muitos estereótipos que interferem ou condicionam a escolha da profissão docente. O conceito ou autoconceito profissional dos indivíduos que já exercem a profissão docente são muitas vezes criados ou condicionados às representações sociais do professor – o que pode revestir-se de caráter positivo ou negativo e favorecer ou não o grau de satisfação e insatisfação na profissão. Essa ambiguidade é referida por Cruz (1990, apud Ramos):

“Os professores tem em geral uma autoimagem positiva, que se refere, contudo, não tanto aos professores em geral, mas aos professores do grau de ensino a que pertencem. Essa imagem que os professores têm de si mesmos é mais favorável que a imagem que eles têm da opinião pública [...]. A imagem mais negativa prevalece em camadas de população mais desfavorecidas [...] A discrepância entre a imagem da opinião pública e dos próprios professores poderá estar na base de dificuldades tantas vezes encontradas no relacionamento cotidiano entre pais e professores.” (Cruz 1990, pp.132-133 apud Ramos 2006. p. 106)

Dessas perspectivas das representações sociais acerca do professor, nascem também as autorrepresentações que os professores constroem acerca de si mesmos e da carreira docente – tema dessa investigação.

CAPÍTULO V: OS CAMINHOS DA PESQUISA

5.1. PROBLEMÁTICA DA PESQUISA

A partir da observação do cotidiano de uma unidade escolar da rede pública estadual em Garanhuns, Pernambuco, foi possível perceber um esgotamento emocional em seus principais atores: os docentes. Diante disto, percebemos que há uma crise identitária instalada que age silenciosamente no seio da escola. Os professores estão insatisfeitos com as condições de trabalho, com o acúmulo de trabalho técnico-burocrático exigido pela Secretaria de Educação. Por outro lado, os estudantes parecem não ter o menor interesse pelo saber ensinado na escola.

É comum no cotidiano da escola, *locus* dessa pesquisa, a falta de professor por motivos variados, sendo o mais frequente as dispensas médicas e os afastamentos para tratamento de saúde. O mais curioso é que o percentual maior desses afastamentos é por diagnóstico de depressão. Há também casos de afastamentos prolongados que levam a uma readaptação de função.

5.1.1. Questão da Pesquisa

De acordo com a problemática apresentada, e, depois de efetuadas leituras variadas, consideramos pertinente dar respostas à seguinte questão de partida:

- ✓ Quais são as autorrepresentações que os professores têm acerca do trabalho que realizam e quais os principais fatores causadores do mal-estar sentido no exercício da docência?

Buscando dar resposta à questão norteadora da nossa investigação, outras questões foram levantadas e as consideramos relevantes para a apreensão do objeto de estudo:

- ✓ Por que a sala de aula, hoje, está adoecendo tão gravemente àqueles que a ela se dedicaram por tantos anos?
- ✓ O que pensam os professores sobre o seu trabalho?
- ✓ Como se sentem os professores diante dos discursos da sociedade contemporânea sobre a profissão docente?
- ✓ Por que os professores sentem-se tão estressados/esgotados?
- ✓ Quais são os principais fatores geradores do mal-estar e desejo de abandonar a profissão entre esses professores?

De acordo com as questões de pesquisa formuladas, definimos os seguintes objetivos:

5.2. OBJETIVOS

5.2.1. Geral:

- ✓ Analisar as autorrepresentações que os professores têm acerca do trabalho que realizam e os fatores causadores do mal-estar sentido no exercício da docência.

5.2.2. Específicos:

- ✓ Identificar as autorrepresentações que os professores têm sobre a profissão docente.
- ✓ Compreender as concepções e implicações da profissionalização/profissionalidade na construção da identidade docente.
- ✓ Interpretar os fatores causadores do mal-estar docente.

5.3. TIPO DE ESTUDO

Laville & Dione (1999, p. 32-34) salientam que o pesquisador deve ser alguém capaz de perceber em seu contexto social, cultural e político, um problema, e, ao mesmo tempo, sentir-se curioso por desvendá-lo, compreendê-lo para explicá-lo e, quando possível, propor soluções através de suas descobertas.

“O pesquisador tem gosto por conhecer. Não se acomoda diante da ausência de um conhecimento, principalmente quando percebe um problema para cuja objetivação ou resolução a pesquisa poderia contribuir. Sabe desconfiar do saber que lhe é oferecido pronto [...] Gosta de questionar [...] desconfia das explicações do senso comum, que devido à sua evidência aparente, muitas vezes, são as mais problemáticas. Tende, portanto, a questioná-las, para verificar seu fundamento.” (Laville & Dione, 1999, p. 96)

De acordo com os autores:

“A investigação nas ciências humanas é um trabalho altamente complexo, já que o pesquisador pode influenciar seu objeto de pesquisa, e por outro lado, pelo fato de o objeto de pesquisa ser capaz de um “comportamento voluntário e consciente”, ou seja, o objeto de pesquisa “pensa, age e reage”, o que poderá alterar significativamente, o resultado da pesquisa.” (Laville & Dione, 1999, pp. 33-34)

“Nessa perspectiva, o papel do pesquisador é, mesmo em face de sua subjetividade, estar disposto a aceitar, sem se sentir frustrado, os limites do procedimento científico. Reconhece que os saberes constituídos através de suas investigações podem ser relativos, incompletos, provisórios. Mesmo assim, segue, em busca da objetividade de sua pesquisa.” (Laville & Dione, 1999, pp. 96-97)

A modalidade de investigação empírica deste estudo enquadra-se no estudo de caso descritivo (Yin, 2001). Atendendo à problemática abordada e aos objetivos formulados, estamos em presença de um estudo marcado pela tentativa de verificar as autorrepresentações dos

professores acerca da profissão docente – a crise de identidade e os fatores de mal-estar docente na atualidade.

A abordagem escolhida foi a das metodologias qualitativa e quantitativa por tratar de descrição de levantamento de dados qualitativos e quantitativos, pela forma de tratar do problema, dos procedimentos técnicos e dos objetivos, respectivamente.

A denominação de pesquisa em qualitativa e quantitativa refere-se à maneira como o problema de pesquisa é abordado. Há muitos exemplos de pesquisas respeitadas pela comunidade científica que “adotam uma abordagem híbrida em que dados quantitativos são analisados juntamente com informações de caráter qualitativo” (Alvântara & Vesce, 2008; p. 2210). Segundo as autoras:

“A investigação qualitativa trabalha com opiniões, representações, posicionamentos, crenças e atitudes, possuindo procedimentos de cunho racional e intuitivo para a melhor compreensão da complexidade dos fenômenos individuais e coletivos. Portanto, se caracteriza como uma abordagem de alto grau de complexidade, na medida em que aprofunda as interpretações e decifra seus significados. Embora existam diferenças entre os enfoques qualitativo e quantitativo, não é correto dizer que mantém relação de oposição ou se contradizem.” (Paulilo, 2008 apud Alvântara & Vesce, 2008, p. 2210)

Dilthey, Flick et al. (2000 apud Günther 2006) apontam a primazia da compreensão como princípio do conhecimento, que prefere estudar relações complexas ao invés de explicá-las por meio do isolamento de variáveis. O pesquisador quantitativo defende a maneira de chegar à compreensão dessas relações complexas, considerando o processo de pesquisa como um ato social de construção de conhecimento (Günther, 2006).

O mesmo autor argumenta ainda que a pesquisa qualitativa caracteriza-se por sua flexibilidade e adaptabilidade, já que ao invés de utilizar instrumentos e procedimentos padronizados, considera cada problema como um objeto de pesquisa específica (Günther, 2006).

A abordagem qualitativa possibilita-nos conhecer o contexto de vida das pessoas, nas suas experiências, comportamentos, emoções e sentimentos. Permite-nos ainda ampliar o universo a ser investigado, sobre o funcionamento de organizações, movimentos sociais, fenômenos culturais e interações entre nações, favorecendo a autentificação de dados.

A pesquisa quali-quantitativa favorece a produção de resultados que não são possíveis de se conseguir somente através de meios estatísticos, uma vez que se trata da conjugação dos métodos qualitativos e quantitativos. Assim, escolhe-se a pesquisa *qualiquanti* como um modo de refletir a realidade social, como a melhor abordagem para nossa pesquisa.

5.3.1. Método Escolhido

Dentro da abordagem qualitativa e quantitativa trabalhamos com a linha teórico-metodológica das representações sociais, no âmbito de um estudo de caso (Yin, 2001) de uma escola.

5.3.1.1. Estudo de Caso

A inquietação observada no seio da escola pesquisada, associada aos casos de frequentes afastamentos, que se constituíam quase em uma rotina, foi o que nos fez empreender um estudo para buscarmos compreender este processo. Em vista disto, optamos por coletar dados na escola pública estadual observada e, por fim, fazer uma investigação que se caracteriza como um estudo de caso.

O método de estudo de caso é uma investigação empírica que busca compreender um fenômeno em seu contexto de vida real. Utiliza-se o estudo de caso em variadas circunstâncias ou situações, o qual contribui com o “conhecimento dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais, políticos e de grupos, além de outros fenômenos relacionados.” (Yin, 2001; p.21)

Conforme Yin:

“O estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real – tais como ciclos de vida individuais, processos organizacionais e administrativos, mudanças ocorridas em regiões urbanas, relações internacionais e a maturação de alguns setores.” (Yin, 2001, p. 21)

Yin (2001) explica que o estudo de caso pode ser conduzido para um dos três propósitos básicos: explorar, descrever e explicar. Bogdan e Bilken (1994) sublinham a importância do enfoque na análise dos processos em vez dos resultados.

O estudo de caso presente nesta dissertação assume perspectiva descritiva, centrando os seus objetivos no entendimento das autorrepresentações dos professores quanto ao trabalho que realizam em meio à crise de identidade e mal-estar por que passam atualmente.

Nos ensinamentos de Yin (2001) o estudo de caso pode apresentar projetos de caso único (que analisam o objeto ou fenômeno em determinado contexto) ou ainda projetos de casos múltiplos (que também o faz, porém analisando diferentes casos ou fenômenos dentro de seus respectivos contextos). É nesse sentido que esses dois formatos podem se apresentar como projetos holísticos, nos quais desenvolvem o estudo sobre apenas um foco de observação, ou como projetos incorporados, que analisam o objeto de estudo por unidades incorporadas de análise.

O estudo de caso não deve ser confundido com uma pesquisa de cunho apenas qualitativo, uma vez que traz em sua principal finalidade apresentar uma reflexão analítica do contexto estudado (Yin, 2001).

Vale ressaltar que, por dar ênfase à aplicação prática de conceitos a um dado fenômeno, o estudo de caso se preocupa mais com a análise de problemas reais do que com a aprendizagem de teorias de tais conceitos. (Nascimento, 2012). Nesse prisma, Yin (2001) justifica que a metodologia de estudo de caso vem sofrendo tradicionais preconceitos quando comparada às demais metodologias de pesquisa. Silva et al (2006), ressaltam que em qualquer tipo de investigação científica, é necessário definir critérios para aferir sua credibilidade, que encerra em si três critérios clássicos de aferição de credibilidade. Segundo as autoras, no estudo de caso devem ser cumpridos:

1. A validade externa ou possibilidade de generalização de resultados;
 2. A fiabilidade (replicabilidade) do processo de coleta e análise de dados;
 3. No caso de estudo de caso do tipo explicativo, coloca-se ainda a questão do rigor ou validade interna das conclusões a que conduz (inferências lógicas).
- (Silva, 2006, p. 4)

Em nossa pesquisa, tomamos como meio de coleta e análise de dados, a entrevista semiestruturada e o mapeamento estatístico da análise documental disponível na escola sobre o absenteísmo e adoecimento docente.

5.3.1.2. As Representações Sociais

Como apoio à pesquisa empírica dessa investigação, tomamos como base a Teoria das Representações Sociais, proposta por Serge Moscovici. De acordo com pesquisas realizadas, a Teoria das Representações Sociais não é algo novo. Nasceu a partir das ideias de representações coletivas de Durkheim, na qual Moscovici (1978) percebeu que essa noção de representação identifica uma categoria coletiva que deve ser explicada. Dessa forma, surge a noção de representação social. (Guareschi & Jovchelovitch, 2012, P. 39)

Assim, o estudo das representações sociais tem como base as representações coletivas de Durkheim, cujo objetivo era estudar e compreender aspectos da humanidade e defendia uma separação entre representações coletivas e individuais.

“Durkheim (1984) definiu o conceito de “representações coletivas” como paralelo às representações individuais, estudadas pelos psicólogos. Em 1912, no seu trabalho “As formas elementares da vida religiosa” usava o conceito de representações coletivas para explicar as práticas religiosas de tribos da Austrália: segundo Durkheim (1978), as representações coletivas seriam formas de pensamento comum a todo o grupo, unitárias e cristalizadas, resultante da longa tradição desse grupo.” (Santos, Andrade, 2003, p. 23)

Por sua vez, Moscovici afirma que “a representação social constitui uma das vias de apreensão do mundo concreto, circunscrito em seus alicerces e em suas consequências.” (Moscovici, 1978; p. 44) Compreender o mundo, apreendê-lo e interpretá-lo através das representações sociais sempre foi objeto de interesse da sociedade. As representações sociais sinalizam, comunicam, exprimem comportamentos e permitem aos seres representados terem uma estrutura de valores, princípios e comportamento social que os identificam como seres sociais ao mesmo tempo em que os particularizam (Moscovici, 1978).

Dessa forma, explica Mazzotti:

“A noção de representação social proposta por Moscovici corresponde à busca dessa especificidade, através de um conceito verdadeiramente psicossocial, na medida em que procura dialetizar as relações entre indivíduo e sociedade, afastando-se igualmente da visão sociologizante de Dürkheim e da perspectiva da Psicologia Social da época.” (Mazzotti, 2008, p. 22)

Essa especificidade de que fala Mazzotti, ainda que individualize o ser, o representa socialmente, conforme Moscovici, que afirma:

“Insisto na especificidade dessas representações porque não gostaria de vê-las reduzidas, como no passado, a simples simulacros ou resíduos intelectuais sem relação alguma com o comportamento humano criador. Pelo contrário, elas possuem uma função constitutiva da realidade, da única realidade que conhecemos por experiência e na qual a maioria das pessoas se movimenta. Assim, uma representação social é, alternativamente, o sinal e a reprodução de um objeto socialmente valorizado.” (Moscovici, 1978, pp. 26-27)

Assim, nosso estudo busca por meio das RS da profissão docente, compreender as autorrepresentações dos professores construídas nos tempos atuais, acerca do trabalho que realizam.

5.4. LOCUS DA INVESTIGAÇÃO

Essa pesquisa foi realizada em Garanhuns, município brasileiro situado a 229 Km da capital Recife, do estado de Pernambuco (mapa 1). Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2009)⁷, Garanhuns (mapa 2) é uma microrregião localizada no Agreste Meridional de Pernambuco, mais precisamente no final do planalto da Borborema (que começa no Maranhão), por isso a cidade recebe a brisa do litoral. O clima da cidade é tropical úmido e

⁷Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – se constitui no principal provedor de dados e informações do país, que atendem às necessidades dos mais diversos segmentos da sociedade civil, bem como dos órgãos das esferas governamentais federal, estadual e municipal.

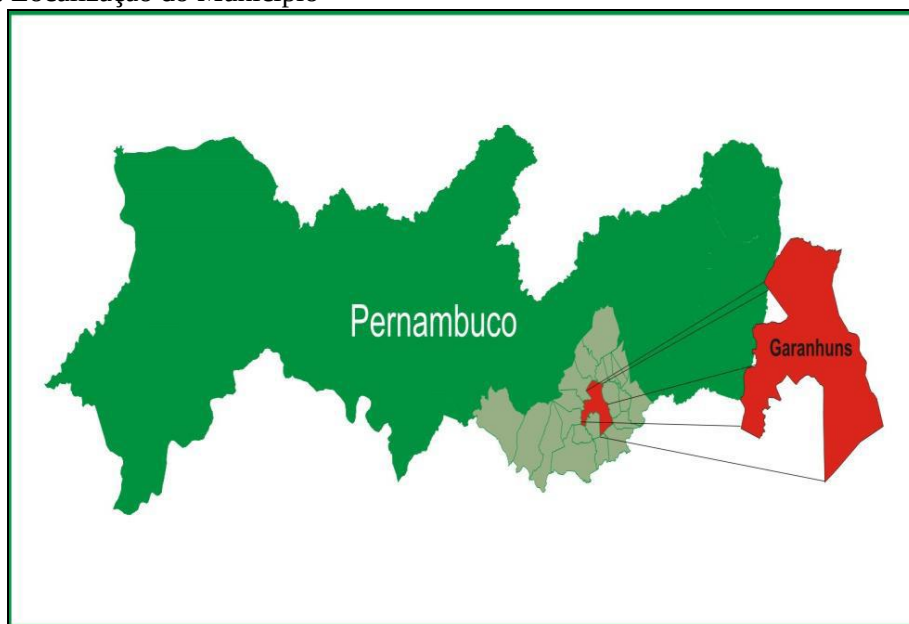
frio e a vegetação é subcaducifolia, pois as árvores não perdem suas folhas. O município possui uma área territorial de 472,46 km² e 121,313 mil habitantes.

Mapa 1 . Localização do Estado



Fonte: Prefeitura Municipal de Garanhuns, 2011.

Mapa 2 . Localização do Município



Fonte: Auta Laurentino, 2011.

A escolha da escola, *locus* dessa investigação, deve-se ao fato da tradição de escola pública de boa qualidade de que a mesma usufrui, apesar das mudanças ocorridas na última década em sua forma de trabalho - deixando de ser uma escola de formação de magistério muito bem conceituada na cidade para uma escola de ensino médio. Em seus registros, consta que a escola foi fundada para atender às necessidades dos filhos de pais carentes e para atender também a necessidade do Estado de localizar professores que tinham sido nomeados após concurso realizado em 1963. Sempre funcionou no mesmo prédio desde a sua fundação. Em 1964, seu primeiro ano de atividades, funcionou com apenas seis professores do Estado e uma do município.

Essa escola tem algumas particularidades interessantes, como por exemplo, o acordo político entre a igreja protestante (Presbiteriana do Brasil) que a fundou e o Estado - para que esse não impusesse diretores que não fossem protestantes, ficando a igreja com o poder de fazer essas indicações para esse cargo. Esse acordo manteve por muitos anos, a escola numa dimensão política e social diferenciada das demais unidades de ensino público do município, sendo muitas vezes confundida como escola privada. Por essa razão, por mais de 30 anos, a igreja pode fazer essas escolhas dos dirigentes da escola, que completou 50 anos em 2013 – e somente teve 6 diretores (contando com o atual).

A primeira matrícula foi em 1994. Naquele ano a escola tinha mais de duzentos (200) alunos e no fim da década de 90 já ultrapassava mil (1000) alunos.

Desde a sua fundação atendia as seguintes modalidades de ensino: Ensino Primário – 1ª a 4ª séries; Primeiro Grau: 5ª a 8ª séries (Ensino Fundamental II) – até 2009; Magistério: de 1982 a 2002 (destacando-se em toda a região do Agreste Meridional); Normal Médio – 2003 a 2008 e Ensino Médio – desde 2000.

A partir do final do final da década de 1990, com o fim do acordo entre igreja e estado, a escola passa a ter dirigentes dentro do padrão da política estadual. Com isso, aos poucos sua estrutura de funcionamento passa por várias alterações. Uma delas é na modalidade de ensino oferecida. A fim de melhorar a infraestrutura, que sempre foi considerada como inadequada, e para melhor atender a seus alunos e comunidade, atualmente a Escola atende apenas ao Ensino Médio e conta com cerca de 500 alunos matriculados nos três turnos.

A instituição conta com o apoio de 12 professores regentes, 06 professores com readaptação de função, 01 bibliotecária, 02 diretores (administrativo e pedagógico), e mais 05 funcionários administrativos e 05 funcionários terceirizados que realizam outros serviços, como

merendeira e serviços gerais. Conta com 01 Biblioteca e 01 Laboratório de Informática como apoio ao trabalho docente e discente.

Há dois anos, por determinação da Secretaria de Educação - para atender a Lei de Municipalização do Ensino Fundamental prevista na Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN), nº 9.394/96 - a escola divide seu espaço físico, que já era insuficiente, com outra escola da rede municipal de educação infantil, enquanto aguarda a transferência para um novo prédio que está sendo preparado pelo Estado. Esse fato intensificou a insatisfação dos docentes e contribuiu para aumentar sua baixa autoestima. Desde então, a escola não consegue atingir suas metas e há uma apatia por parte da maioria desses professores.

5.5. SUJEITOS DA PESQUISA

Essa investigação busca compreender as autorrepresentações sociais dos professores acerca do ser professor em tempos de mal-estar, visivelmente perceptível no cotidiano dos professores da escola investigada. Portanto, o corpo docente que atua na regência de sala de aula e àqueles, que por motivo de adoecimento foram afastados, são os que nos interessam nessa pesquisa.

Para Marques “o universo da pesquisa significa o conjunto, a totalidade de elementos que possuem determinadas características, definidas para um estudo.” (Marques, 2006; p. 56) Desse conjunto de elementos figurativos do universo da amostra, está o subconjunto que representa a união das partes do todo da população. Dessa forma, “a fim de resguardar a cientificidade do estudo e condições de comprovação das hipóteses é necessário ter uma amostra representativa do universo” (Marques, 2006; p.56).

Assim, a investigação centrou-se numa amostra que consideramos representativa de oito (08) professores, sendo quatro (04) professores em plena atividade de sala de aula, e quatro (04) professores readaptados da função de professor, num universo de 12 professores regentes e 06 professores readaptados de função que compõem o corpo docente efetivo da escola. Neste caso, a amostra de 08 professoras utilizada foi a não probabilística por ser composta de forma intencional (Marques, 2006).

Para a escolha dos professores entrevistados, consideramos os estudos de Huberman (1992) que tratam dos ciclos da carreira docente como critério. Assim, foi possível incluir nessa amostra, os discursos de professores que se encontram nas seguintes fases: fase de entrada na carreira – “que se subdivide entre a sobrevivência e a descoberta”; na fase da estabilização – “ligada ao reforço da escolha profissional e gerando os sentimentos de autoconfiança”; na fase da

diversificação – ativismo dentro e fora da escola, vivendo sentimentos de desencanto”, e, por fim, professoras na fase do desinvestimento – “que pode ser sereno ou amargo e se traduz, por atitudes hiper-críticas em relação aos alunos, colegas e sistema de ensino.” (Estrela, 2010; p. 26)

5.6. INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para apreender as Representações Sociais e as Autorrepresentações dos professores sobre a profissão docente e buscar identificar os fatores causadores de mal-estar entre os professores, utilizamos como instrumentos de coleta de dados, o mapeamento estatístico e a entrevista semiestruturada.

5.6.1. Mapeamento Estatístico

É seguro afirmar que nas sociedades modernas é comum órgãos públicos terem grande quantidade de dados estatísticos referentes às características de seus membros. Geralmente, esses dados são coletados e guardados para servir aos interesses das organizações, principalmente, da Administração Pública. (Gil, 2011).

Organizamos um mapeamento estatístico, a partir do acervo documental da escola, como o Livro de Registro de Ponto e Arquivo de Licenças-Médicas dos professores em regência de classe e dos professores readaptados de função, buscando-se identificar as principais causas desses afastamentos. Apresentamos dados estatísticos em forma de gráficos, os quais apontam o absentismo e adoecimento dos professores da escola pesquisada.

5.6.2. Entrevista

Entrevista é a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe faz perguntas, com o objetivo de coletar dados que interessam à investigação. É, portanto, uma forma de interação social. (GIL, 2011).

Conforme Laville & Dione “a entrevista é uma das técnicas de coleta de dados mais marcantes no âmbito das ciências sociais.” (Laville & Dione, 1999; p. 190) É possível, por meio da entrevista, obterem-se informações “acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes.” (Selltiz et al., 1967; p. 273 apud Gil, 2011; p. 109)

Sob essa perspectiva, a opção de utilizar a entrevista nessa investigação é bastante pertinente. Trabalhamos com a entrevista semiestruturada para coleta de dados com os oito

professores da escola selecionada, sendo quatro em pleno exercício da docência e quatro afastados da sala de aula por motivos de saúde – os chamados ‘professores readaptados’⁸:

“A entrevista semiestruturada oferece maior amplitude e liberdade ao entrevistador, pois permite o acréscimo de subperguntas que se fizerem necessárias à obtenção de informações mais significativas. Permite ainda que o sujeito exponha suas reflexões e pensamentos, ainda que de forma implícita.” (Laville & Dione, p. 188; Ludke & André, 1986)

As questões elaboradas para esse procedimento de coleta de dados foram concebidas a partir dos objetivos, após construção de um guião de entrevista para os professores em pleno exercício da docência e outro para os professores readaptados (Apêndice I), cujos blocos de categorização são apresentados nos quadros 1 e 2.

Quadro 1. Blocos de categorização das entrevistas – Profesores em Exercício

Q1	Identificação pessoal profissional dos professores (idade, gênero, formação, tempo de docência e atuação)
Q2	A escolha da profissão
Q3	Representações sociais sobre o trabalho do professor
Q4	As autorrepresentações dos professores acerca da profissão docente
Q5	A identidade do professor como construção da docência
Q6	O mal-estar docente
Q7	O <i>stress</i> do trabalho docente
Q8	O desejo de abandonar a profissão

Quadro 2. Blocos de categorização das entrevistas – Professores Readaptados

Q1	Identificação pessoal profissional dos professores (idade, gênero, formação, tempo de docência e atuação)
Q2	Escolha da profissão
Q3	O absenteísmo, adoecimento e readaptação de função
Q4	As relações na escola pós-readaptação
Q5	O mal-estar sentido no tempo da docência e na função atual
Q6	As autorrepresentações sobre a identidade e a profissão docente

5.7. PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Com relação aos procedimentos da investigação, a princípio entramos em contato com o diretor da escola *locus* da pesquisa: apresentamo-nos e explicamos o objetivo da pesquisa. Depois, conversamos informalmente com os professores, deixando-os à vontade para participar

⁸Professores Readaptados -Na Rede Estadual de Ensino do Estado de Pernambuco professores que já não têm mais condições de saúde física ou psicológica – geralmente problemas relacionados à depressão, estresse – são readaptados a outra função na escola que seja ligada à área pedagógica, como Biblioteca, por exemplo.

ou não da amostra através da entrevista. Para isso, levamos o Termo de Livre Consentimento (Anexo 1) para que àqueles que assim o desejassem, assinassem. Para uso do referido documento solicitamos por e-mail (Anexo 2) a autora Strehl a autorização para utilizá-lo nessa pesquisa. Após um prazo de duas semanas, retornamos à escola para recolher os Termos de Livre Consentimento e agendar as respectivas entrevistas com os professores que assim se dispuseram a participar.

Em um período de aproximadamente duas semanas, foi possível realizar as oito entrevistas constantes nessa investigação. Estas foram realizadas na própria escola, o que nos permitiu uma boa percepção do contexto físico e social daquele ambiente, conforme nos recomenda Szymanski (2010). Todas as entrevistas aconteceram em clima de cordialidade, respeito e cooperação.

Após o período das entrevistas, retornamos à escola e com a colaboração da Secretária, coletamos dados a respeito do absenteísmo da referida escola no período de 2010-2012.

5.8. ANÁLISES DOS DADOS

Laville & Dione alertam que analisar os dados coletados numa pesquisa requer tempo, já que inicialmente estão em estado bruto:

“[...] Os dados que o pesquisador tem em mão são, de momento, apenas materiais brutos [...] Esses dados precisam ser preparados para se tornarem utilizáveis na construção dos saberes. O pesquisador deve organizá-los, podendo descrevê-los, transcrevê-los, ordená-los, agrupá-los em categorias... Somente então ele poderá proceder à análises e interpretações que o levarão às suas conclusões.” (Laville & Dione, 1999, p. 197)

Nessa perspectiva, compreende-se que a análise e a interpretação dos dados estão intrinsecamente interligadas.

5.8.1. Dados Quantitativos

Para análise dos dados foram coletadas informações acerca da carga horária total dos docentes da escola da rede estadual de ensino do Estado de Pernambuco, *locus* dessa investigação. Para mensurar a carga horária perdida assim como a proporção de perda destas aulas foram calculadas as frequências percentuais e construídas as distribuições de frequência das horas em que os docentes não ministraram aula por conta das faltas durante o ano de 2010 a 2012. Ainda, foi avaliado o perfil dos docentes e as características das doenças que os levaram a faltar à aula.

Para comparar as proporções encontradas foi aplicado o teste *Qui-quadrado* para comparação de proporção. Todos os resultados foram tirados considerando o nível de significância de 5%.

5.8.2. Das entrevistas

Todo o tratamento dos dados obtidos através das entrevistas foi pautado na técnica de Análise do Discurso (AD)⁹ a fim de analisar as construções ideológicas presentes nos discursos dos professores, já que, segundo Fernandes “a voz do sujeito revela (...) um conjunto de outras vozes integrantes de dada realidade social.” (Fernandes, 2007; p. 33)

Para entender a AD, faz-se necessário antes de qualquer coisa, compreender o conceito de discurso. Para Orlandi:

“[...] a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso, observa-se o homem falando.” (Orlandi, 2013, p. 15)

Nessa perspectiva, a autora defende que na AD a linguagem enquanto trabalho simbólico serve como mediação entre o homem e sua história, tornando possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive.

Para Foucault (2013, p. 10) o discurso não é somente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; é também o próprio objeto do desejo; não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, “mas aquilo porque, pelo que se luta, o poder do qual queremos nos apoderar”. O mesmo autor, tratando ainda desse poder do discurso, explica:

“[...] gostaria de mostrar que o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva. (...) não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os tornam irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse mais que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever.” (Foucault, 1986, p.56 apud Fischer, 2001, p. 199)

⁹A sigla AD, doravante utilizada, refere-se à Análise do Discurso. Nessa pesquisa foi usada a AD de linha francesa, estruturada por Michel Pêcheux, que defende que a linguagem possui uma forte relação com a exterioridade – envolvendo aspectos históricos-ideológico-sociais, situando suas análises entre a Linguística e a Teoria do Discurso.

Nesse sentido, o discurso apresenta regularidades intrínsecas a si mesmo, tornando possível definir uma rede conceitual que lhe é própria. E esse “mais” que o autor sugere pode ser descrito dentro do próprio campo discursivo.

Vindo de encontro a estas concepções foucaultianas, Pêcheux (2012) elabora o conceito de processo discursivo, que consiste na relação ideológica de classes, já que, se por um lado a língua mantém uma relativa autonomia frente às diferenças de classes sociais, por outro lado, tais classes se apropriam de forma diferente, da língua. Assim, “se é no processo discursivo que se constitui o sentido, é no e por meio do discurso que emergem as significações.” (Silva, 2005, p. 26; Pêcheux, 2012)

Orlandi (2013) considera a AD o dispositivo ideal de interpretação, já que visa a compreensão de como os objetos simbólicos produzem sentidos, de como estão investidos de significância “para e por sujeitos”. A AD busca explicitar os processos de significação do texto, permitindo assim que se “escute” outros sentidos ali presentes e como se constituem. Entretanto, alerta a autora, que:

“Face ao dispositivo teórico da interpretação, há uma parte que é de responsabilidade do analista e uma parte que deriva da sua sustentação no rigor do método e no alcance teórico da Análise do Discurso. O que é de sua responsabilidade é a formulação da questão que desencadeia a análise.” (Orlandi, 2013, p. 27)

Dessa forma, cabe ao pesquisador a responsabilidade de formular perguntas capazes de trazerem pela interpretação dada, os resultados adequados ou desejados à investigação, já que as questões levantadas por ele desencadearão o seu dispositivo analítico.

A AD se utiliza da variabilidade dos sentidos expressos pelos sujeitos em sua fala, a fim de compreender o processo de produção e efeitos dos sentidos do discurso. Nessa investigação procuramos considerar as seguintes noções básicas que envolvem a AD:

- ✓ Condições da produção do discurso – os sujeitos e as situações a que estão expostos, assim como a memória são partes fundamentais na produção do discurso. O contexto imediato ou o contexto sócio-histórico, ideológico devem ser amplamente considerados na AD (Orlandi 2013).
- ✓ *Corpus* – se refere ao recorte dado na seleção dos textos a serem analisados no discurso, por meio dos dizeres que se repetem e caracterizam os enunciados dos indivíduos enquanto agentes sócio-históricos (Pinto, 2007; Orlandi, 2013).
- ✓ Interdiscurso – considerado como memória discursiva, é explicado por Orlandi (2013) como todo dizer que é produzido pela memória e pela atualidade, mas que foi

esquecido, e que em dado momento é retomado, dando a impressão de que se sabe aquilo que está falando, entretanto, não se tem controle sobre o que é dito.

- ✓ Formações discursivas – é definida por Orlandi (2013, p. 43) como “aquilo que a partir de uma determinada conjuntura sócio-histórica, determina o que pode e deve ser dito”. Representam as formações ideológicas, percebidas quando “as palavras falam com outras palavras e os dizeres presentes remetem a dizeres da memória”. Possibilitam diferentes interpretações (Maingueneau, 2001) e definem ordem, interdependência e função (Foucault, 2005)
- ✓ Dito, não dito, silenciado -são as margens do dizer do texto, ou seja, os sentidos que são produzidos pelo que é dito, mas também pelo não-dito e pelo silenciado. A AD considera o que é dito de diferentes modos, buscando escutar o não dito no que é dito ou silenciado (Orlandi, 2013).

Orlandi (2013) salienta que o silêncio não significa ausência de palavras. Às vezes, silenciar pode significar que para dizer algo é preciso simplesmente não dizer – é o que ela chama de silêncio constitutivo. Esse silêncio é bastante significativo para a construção de sentidos e de interesse para nossa investigação.

Nesta pesquisa, a apresentação dos resultados da AD dos professores em exercício da docência e dos professores readaptados obtidos através da entrevista semiestruturada está feita nas formações discursivas.

CAPÍTULO VI:

APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

6.1. APRESENTAÇÃO ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DOS DADOS QUANTITATIVOS

A coleta de dados na escola pesquisada acerca do absenteísmo e do adoecimento – referentes aos anos 2010-2012, foram aqui analisados a partir de gráficos e tabelas. Foram coletados dados, primeiramente do absenteísmo legalmente justificado e também o não justificado. Dentre o absenteísmo justificado, procuramos destacar os seguintes elementos: a causa das licenças-médicas, a duração dos afastamentos, a categorização do professor licenciado (PR – Professor em Exercício ou PR – Professor Readaptado) e o gênero dos professores licenciados.

6.1.1. O Absenteísmo

O absenteísmo, conforme já mencionado no Capítulo II desse estudo, é uma expressão utilizada para designar a falta do empregado ao trabalho, não sendo a ausência motivada por desemprego, doença prolongada ou licença legal (Chiavenato, 1994 apud Zaponi e Silva, 2007).

Ao analisar o absenteísmo sem justificativa legal, a partir da análise do Livro de Ponto da escola pesquisada, identificou-se que os professores faltavam sem justificativa e, na maioria das vezes, essas faltas não eram comunicadas à Secretaria de Educação, para descontos nos vencimentos dos respectivos professores. Além disso, observou-se também que, menos de 30% das aulas perdidas eram repostas. Nesse sentido, parece ter-se construído “uma espécie de consenso implícito, *entre* os professores e a equipe gestora, visando garantir a não existência do conflito.” (Zaponi e Silva, 2007; p. 4)

Santos (2004) utilizando-se das significações imaginárias da cultura doméstico-clientelista tenta explicar esse comportamento alegando que:

“(...) a origem desse absenteísmo, sem justificativa legal, parte da realidade ‘construída’ dentro da escola, que molda e forma a maneira de administrar o bem público na escola pública, instituindo-se uma prática de troca de favores que inclui o não envio das faltas para o desconto dos dias faltosos, predominando a afetividade e a pessoalidade. Ressalta, ainda que, no interior da escola, prevalece à informalidade, caracterizada pela amizade, pelo “*jeitinho*”, em detrimento do respeito às normas comuns e à hierarquia.” (Zaponi & Silva, p. 4)

Nesse estudo, buscamos levantar os índices de absenteísmo da escola *locus* da pesquisa, estudando-o como fator de insatisfação e/ou mal-estar dos professores ante os desafios da profissão. Abaixo, apresentamos gráficos que mostram esses índices.

6.1.1.1. Os Resultados do Absenteísmo

Na tabela 1 temos a distribuição do número da carga horária anual, horas de aula faltosa, horas de aulas faltosas não justificadas e horas eletivas perdidas, segundo o ano de observação. Através dela verifica-se que 31,9% (345 h/a) das horas letivas no ano de 2010 não ocorreram por conta de falta dos professores enquanto que no ano de 2011 o absenteísmo foi de 47,5% (475 h/a) e no ano de 2012 foi de 41,5% (415 h/a). Além disso, verifica-se que o teste de comparação de proporção foi significativo ($p\text{-valor} < 0,05$) indicando que as proporções de horas de aula não dadas diferem significativamente entre os anos avaliados no estudo.

Do total de horas em que os docentes faltaram 85,5% (295 h/a) não foram justificadas no ano de 2010, 65,3% (310 h/a) em 2011 e 81,9% (340 h/a) em 2011. Assim como na comparação das horas aulas não ministradas, os testes de comparação de proporção entre as horas aulas não justificadas foi significativo ($p\text{-valor} < 0,005$) indicando que a prevalência das horas aulas não justificadas entre os anos de 2010, 2011 e 2012 diferem relevantemente. Ainda, nota-se que no ano de 2010 foi quando houve maior proporção de horas não justificadas.

Sendo assim, temos que acerca das horas letivas anual, no ano de 2010 houve uma perda de 27,3% (295 h/a) destas horas, em 2011 a perda foi de 31,0% (310 h/a) e na última em análise a perda foi de 34,0% (340 h/a). Ainda, o teste de comparação de proporção foi significativo indicando que este aumento na proporção de horas letivas perdidas tem crescido relevantemente.

Tabela 1. Número da carga horária anual, horas de aula faltosa, horas de aulas faltosas não justificadas e horas letivas perdidas, segundo o ano de observação

Ano	Horas Letivas Anuais (h/a)	Horas de aula Faltosa (h/a)	Horas de aulas faltosas não Justificadas (h/a)	Horas letivas Perdidas (h/a)
2010	1080	345 (31,9%)	295 (85,5%)	295 (27,3%)
2011	1000	475 (47,5%)	310 (65,3%)	310 (31,0%)
2012	1000	415 (41,5%)	340 (81,9%)	340 (34,0%)
p-valor ¹	-	<0,001	<0,001	0,004

Fonte: Documentos da Escola.

¹p-valor do teste Qui-quadrado para comparação de proporção (se $p\text{-valor} < 0,05$ as proporções diferem significativamente)

Figura 1. Distribuição das horas aulas cumpridas e não cumpridas, segundo ano de avaliação

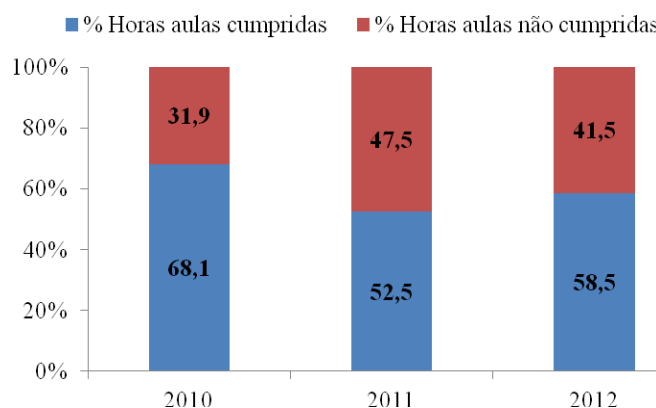


Figura 2. Distribuição das horas aulas não cumpridas justificadas e não justificadas, segundo o ano de avaliação

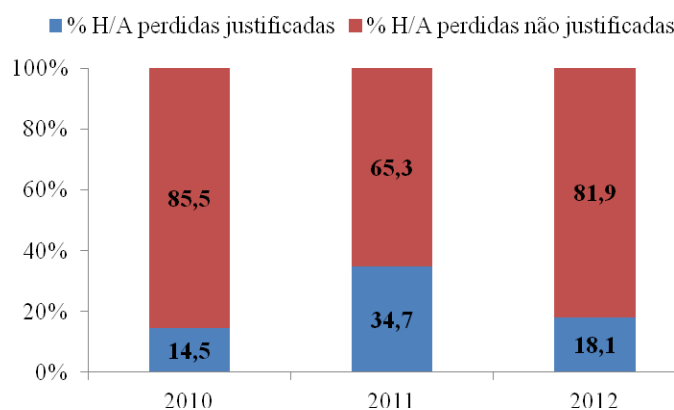
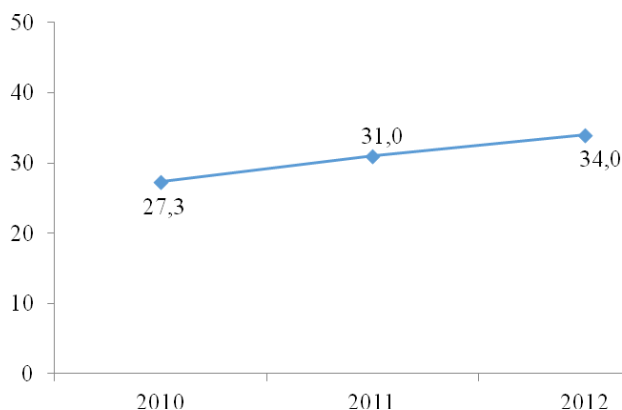


Figura 3. Distribuição do percentual das horas letivas pedidas, segundo ano de avaliação



6.1.2. Professores com Licenças Médicas

Na tabela 2 temos a distribuição do número total de professores e número de professores com licenças médicas, segundo o ano avaliado. Através dela verifica-se que, para todos os anos avaliados no estudo, o maior percentual de professores nas escolas são professores que estão em exercício (76,0%, 73,9% e 71,4%, respectivamente). Ainda, observa-se que no grupo de

professores Readaptados foi encontrado o maior percentual de licença médica (66,7% para 2010; 100,0% para 2011 e 50,0% para 2012). No total, o ano de 2010 apresentou absenteísmo de 32,0% (8 observações) dos docentes, 43,5% (10 observações) em 2011 e 38,1% (8 observações) em 2012.

Tabela 2. Distribuição do número total de professores e número de professores com licenças médicas, segundo o ano avaliado

Ano	Número total de professores		Número de professores com licença média		Total de faltosos (PE + PR)
	Em exercício (PE)	Readaptados (PR)	Em exercício (PE)	Readaptados (PR)	
2010	19 (76,0%)	6 (24,0%)	4 (21,1%)	4 (66,7%)	8 (32,0%)
2011	17 (73,9%)	6 (26,1%)	4 (23,5%)	6 (100,0%)	10 (43,5%)
2012	15 (71,4%)	6 (28,6%)	5 (33,3%)	3 (50,0%)	8 (38,1%)

Figura 4. Distribuição dos docentes segundo o tipo de vínculo e o ano de avaliação

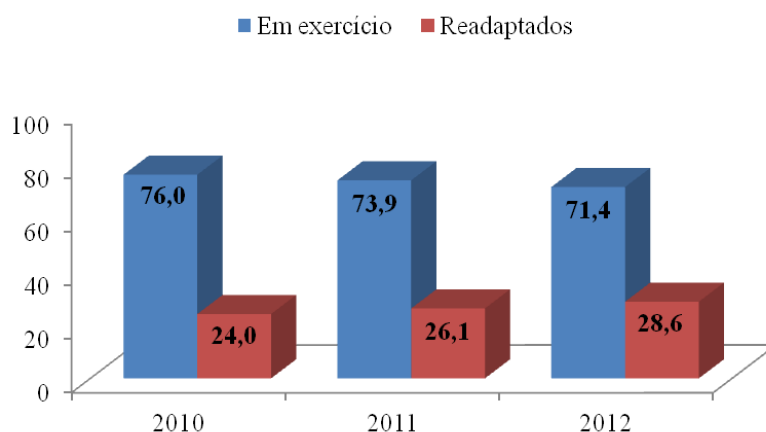
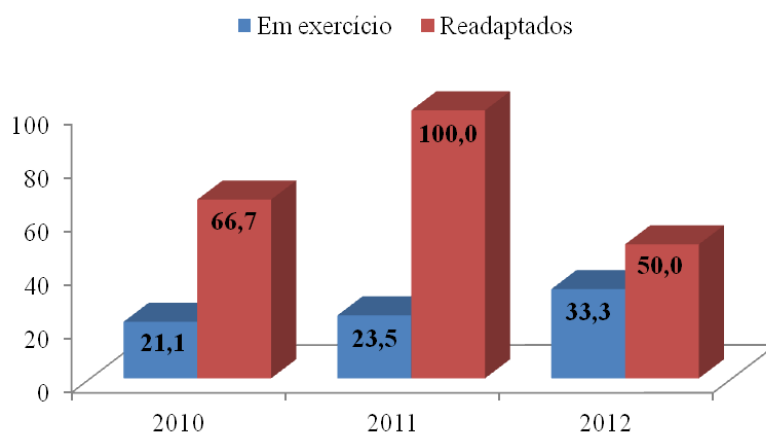


Figura 5. Prevalência da licença médica, segundo o tipo de vínculo do professor e o ano de estudo



6.1.2.1. Perfil dos Professores com Licença Médica

Na tabela 3 temos a distribuição do perfil dos professores com licença médica. Através dela verifica-se que em todos os anos avaliados a maior prevalência do absenteísmo foi no grupo de docentes do sexo feminino (87,5%, 90,0% e 100,0%, respectivamente). Quanto ao tipo do professor, em 2010 50% dos que estavam com licença eram readaptados e 50,0% eram em exercício (4 casos para ambos). Em 2011 o número de professores que estavam de licença médica e eram do tipo exercício foi maior que o número de professores readaptados (60,0% para o primeiro e 40,0% para o ultimo). No ano de 2012 observa-se que 62,5% (5 observações) dos professores que estavam com licença médica eram readaptados e 37,5% (3 observações) faziam parte do grupo em exercício. Dos 26 casos de professores que entraram de licença nos anos de 2010 a 2012, metade são readaptados e a outra metade é do tipo em exercício.

Acerca do número de licenças tiradas, no ano de 2010 a maioria dos docentes que se ausentou das aulas apresentaram duas licenças (50,0%, 4 casos) durante o ano letivo. Em 2011 e 2012 a licença foi mais frequente em apenas uma vez (60,0% dos casos e 75,0% dos casos, respectivamente). No geral o número de licenças apresentados por estes professores que se ausentaram da aula foi de 1 licença (57,8% dos casos).

Tabela 3. Distribuição do perfil dos professores com licença médica (n = 26)

Fator avaliado	Ano			Total
	2010	2011	2012	
Sexo				
Masculino	1(12,5%)	1(10,0%)	0(0,0%)	2(7,7%)
Feminino	7(87,5%)	9(90,0%)	8(100,0%)	24(92,3%)
Tipo de professor				
Readaptado	4(50,0%)	4(40,0%)	5(62,5%)	13(50,0%)
Em exercício	4(50,0%)	6(60,0%)	3(37,5%)	13(50,0%)
Número de licenças				
1 licença	3(37,5%)	6(60%)	6(75,0%)	15(57,8%)
2 licenças	4(50,0%)	2(20%)	1(12,5%)	7(26,9%)
3 licenças	1(12,5%)	1(10%)	1(12,5%)	3(11,5%)
5 licenças	0(0,0%)	1(10%)	0(0,0%)	1(3,8%)

Figura 6. Distribuição dos professores licenciados segundo o sexo, de 2010 a 2012

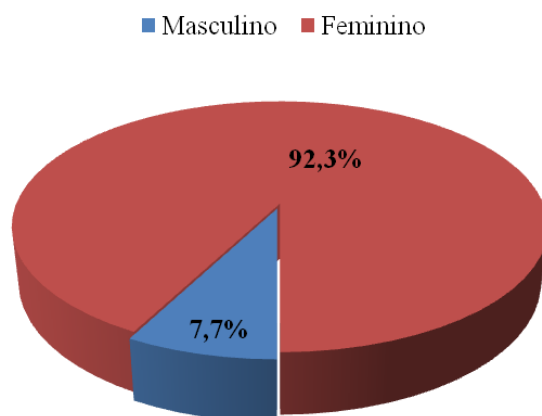


Figura 7. Distribuição dos professores licenciados segundo o gênero, de 2010 a 2012

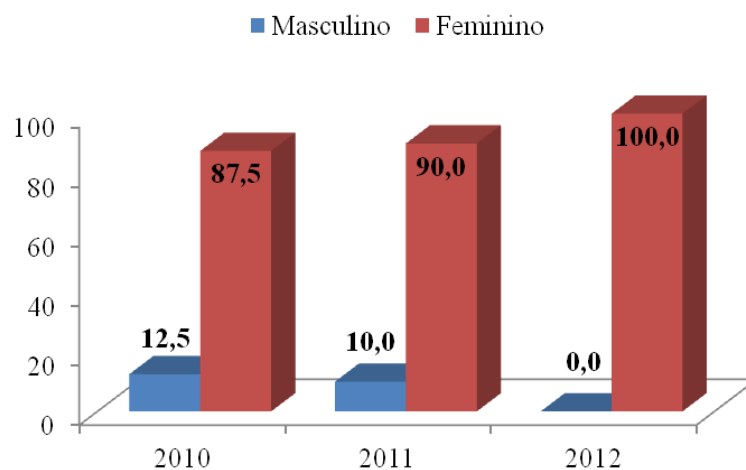


Figura 8. Distribuição dos professores licenciados segundo o tipo de classificação na escola, de 2010 a 2012

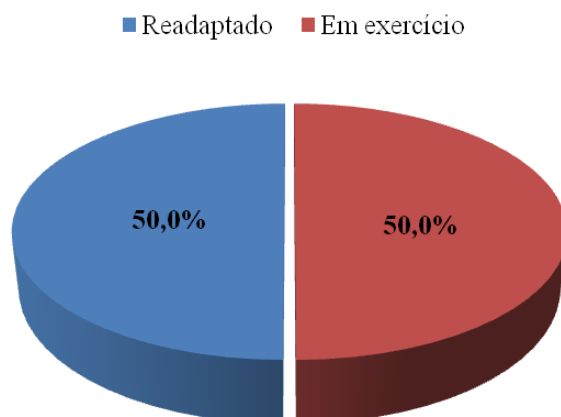
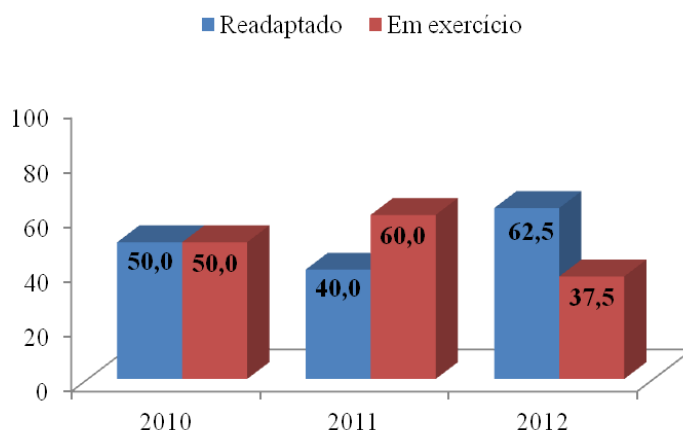


Figura 9. Distribuição dos professores licenciados segundo o tipo de classificação na escola, de 2010 a 2012



6.1.2.2. Adoecimento: características das licenças médicas

Na tabela 4 temos a distribuição das características das licenças. Através dela observa-se que em todos os anos em estudo as causas mais prevalentes para a ausência na escola foram motivadas por doenças ligadas ao crupo CID10-F32 (50,0% em 2010; 55,6% em 2011 e 72,7% em 2012). Ainda, acerca da duração, 60 dias e 90 dias de ausência foram os tempos mais prescritos pelos médicos no ano de 2010 (28,6% para ambos número de dias), 30 dias e 60 dias os mais indicados no ano de 2011 (33,3% para ambos número de dias) e 60 dias o mais indicado pelos médicos no ano de 2012 (45,5% dos casos). No geral, o tempo de recuperação mais prescrito pelos médicos é de 60 dias (34,9% dos casos).

Tabela 4. Distribuição das características das licenças médicas

Fator avaliado	Ano			Total
	2010	2011	2012	
Causas da licença				
CID10-F31	2(14,3%)	3(16,6%)	0(0,0%)	5(11,6%)
CID10-F32	7(50,0%)	10(55,6%)	8(72,7%)	25(58,2%)
Outras	5(35,7%)	5(27,8%)	3(27,3%)	13(30,2%)
Duração das licenças				
15 dias	1(7,1%)	0(0,0%)	1(9,1%)	2(4,7%)
30 dias	3(21,4%)	6(33,3%)	4(36,%)	13(30,2%)
45 dias	2(14,3%)	3(16,7%)	0(0,0%)	5(11,6%)
60 dias	4(28,6%)	6(33,3%)	5(45,5%)	15(34,9%)
90 dias	4(28,6%)	2(11,1%)	1(9,1%)	7(16,3%)
120 dias	0(0,0%)	1(5,6%)	0(0,0%)	1(2,3%)

Figura 10. Distribuição do tipo de doença citada na licença do docente, de 2010 a 2012

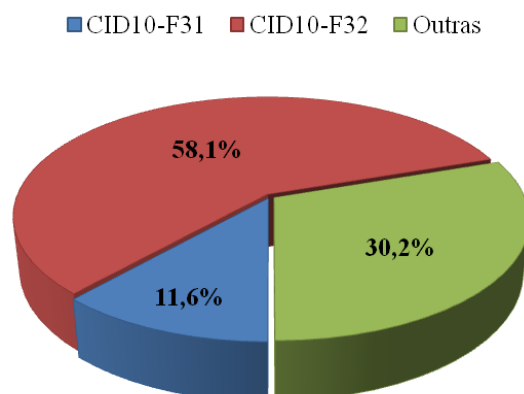


Figura 11. Distribuição percentual de doença citada na licença do docente, de 2010 a 2012

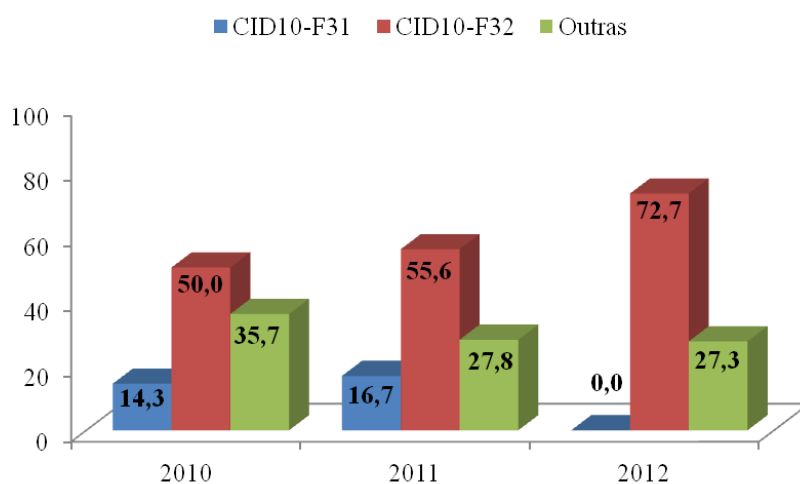
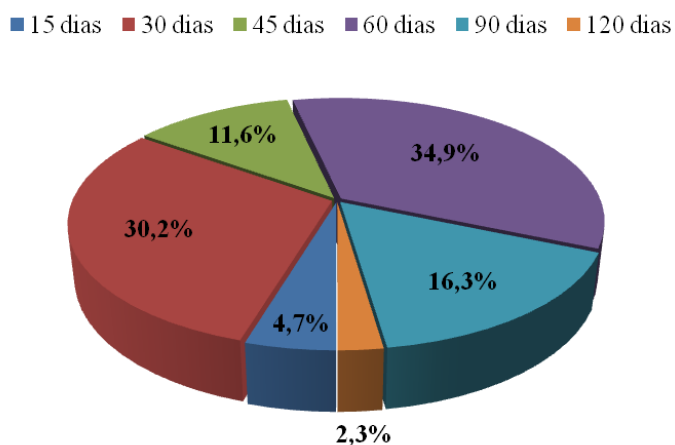


Figura 12. Distribuição da duração das licenças, de 2010 a 2012



6.2. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DAS ENTREVISTAS

As entrevistas foram realizadas com agendamento prévio conforme a conveniência e disponibilidade de cada professor participante. Estabelecemos uma relação respeitosa e de cordialidade, como recomenda Szymanski (2010). Utilizamos como instrumento de gravação, um gravador. Posteriormente, todas as entrevistas foram transcritas para realizarmos as análises dos discursos (Apêndice VI).

As formações discursivas (FD) presentes nessa investigação representam o produto de entrevistas de 08 (oito) professores, sendo 04 (quatro) deles em plena atividade de sala de aula e os outros 04 (quatro) afastados definitivamente de sala de aula – readaptados da função de professor.

O discurso foi organizado em 09 (nove) Formações Discursivas (FD); 03 (três) relacionadas às duas categorias de professor, ou seja, professor em exercício (PE) e professor readaptado de função (PR) -FD: Identificação do Professor; FD: Escolha da Profissão Docente; FD: Profissão Docente e Identidade; 04 (quatro) relacionadas ao professor regente, em pleno exercício da função - FD: Cotidiano da Profissão Docente: satisfação x insatisfação; FD: Representações Sociais sobre a Profissão Docente; FD: Autorrepresentações dos Professores acerca da Profissão Docente e a FD: Mal-estar Docente. Duas específicas para os professores readaptados - FD: Absenteísmo e Adoecimento e a FD: Mal-Estar após a Readaptação.

6.2.1. Formação Discursiva (FD): Identificação Pessoal e Profissional dos Professores

A partir das entrevistas realizadas com os oito professores participantes da pesquisa foi possível construir um breve perfil dos mesmos, agrupando questões sobre idade, gênero, tempo de docência, jornada semanal de trabalho, formação acadêmica e tempo de exercício da função na Formação Discursiva (FD).

Os professores aparecem representados em duas categorias: PE, seguido de um número arábico – para Professor em Exercício da função e PR, também seguido de número arábico, para identificar o Professor Readaptado da função, a fim de facilitar a apresentação dos resultados e assegurar o anonimato dos entrevistados.

Quadro 3. Distribuição tabular da Identificação pessoal e profissional dos professores entrevistados

Professor	Idade	Gênero	Tempo de Docência	Jornada de Trabalho	Formação	Nível Acadêmico
PE 1	28 anos	Feminino	03 anos	20 h/s	Pedagogia	Graduação
PE 2	38 anos	Masculino	15 anos	60 h/s	Letras	Especialização
PE 3	45 anos	Feminino	23 anos	40 h/s	História	Especialização
PE 4	51 anos	Masculino	14 anos	40 h/s	Geologia/ Biologia	Especialização
PR 1	46 anos	Feminino	23 anos	40 h/s	Matemática	Especialização
PR 2	49 anos	Feminino	24 anos	60 h/s	Letras	Especialização
PR 3	55 anos	Feminino	22 anos	40 h/s	Letras	Graduação
PR 4	57 anos	Feminino	26 anos	40 h/s	Ciências/ Matemática	Graduação

Fonte: Entrevista realizada em 2013

Para analisar esse quadro de identificação profissional e pessoal dos professores entrevistados, levamos em consideração o que Huberman (1995), propõe como fases de desenvolvimento profissional da profissão docente, segundo as quais podem ser definidas como mudanças que vão ocorrendo no decorrer do tempo e que vai determinando o comportamento, o conhecimento, as imagens, as crenças e percepções dos professores.

Assim, Huberman (1995) apresenta cinco fases distintas na carreira do professor: a entrada na carreira ou tateamento (de 1 a 3 anos); a estabilização, consolidação de um repertório pedagógico (de 4 a 6 anos); a diversificação, ativismo e questionamento (de 7 a 25 anos); serenidade, distanciamento afetivo, conservadorismo (entre 25 a 35 anos) e, por fim, a fase do desinvestimento (sereno ou amargo) da carreira (entre 35 a 40 anos).

Na primeira fase, entrada na profissão ou opção pela carreira, o professor experimenta vários papéis como opções provisórias. É comum enfrentar nessa etapa o entusiasmo e a motivação até que o professor se depara com a realidade da sala de aula que lhe provoca certo *choque de realidade*, ao enfrentar situações de indisciplina dos alunos e da falta de interesse dos mesmos. Nesse estágio, o professor começa a questionar seu desempenho e se conseguirá superar os problemas. É aqui que ocorre a maior parte do abandono à profissão.

Como é possível observar na tabela acima, há pouca diferença de idade entre os professores – cerca de cinco anos, aproximadamente, excetuando-se a PE1, que é recém-chegada à escola e que tem menor idade e menor tempo de exercício na profissão. Essa professora

encontra-se na fase da entrada da profissão ou tateamento (fase um – de 01 a 03 anos de carreira), conforme Huberman (2000). Ainda em consonância com os critérios de Huberman (2000), os demais participantes da pesquisa encontram-se na fase da diversificação, ativismo e questionamento (fase três – de 7 a 25 anos de carreira).

O tempo no exercício da docência é responsável por diferentes abordagens da profissão, o que é perfeitamente justificável, uma vez que a prática da docência exige competências e habilidades que somente são adquiridas ou construídas ao longo da trajetória profissional (Tozetto, 2011)

Também a partir desse quadro, constatamos que o maior número de participantes da pesquisa é do gênero feminino – (6 de 8) - e, especificamente dentre o Professores Readaptados (PR) são todas mulheres. A feminização da docência vem da gênese da profissão, conforme já mencionado nesse trabalho. Entretanto, chama-nos a atenção o fato de que todos os readaptados de função são do gênero feminino.

É sabido que a mulher trabalhadora absorve inúmeras tarefas simultaneamente, já que precisa ser esposa, mãe, dona de casa e profissional. O trabalho de professor, como é sabido, não se restringe ao tempo dentro da sala de aula: se gasta tempo em estudar e preparar aulas e atividades (antes); existe o tempo da aula em si (transcurso da aula) e necessita-se de tempo depois da aula para correção de avaliações, preenchimento de cadernetas e outros dados exigidos pelo sistema educacional (pós-aula). Assim, sempre há muito trabalho a fazer que ultrapasse os limites do muro da escola. É um trabalho complexo que associado aos afazeres domésticos (geralmente assumidos apenas pela mulher) e pressões sofridas pelas professoras (por seus companheiros/familiares), suas emoções são afetadas, provocando situações de *stress* permanente, depressão e conseqüentemente afastamento da sala de aula (Codo, 1999; Esteve, 1999, Tardif, 2011).

Quanto à formação acadêmica a maioria dos professores é especialista em suas respectivas áreas de atuação com Pós-Graduação *latu sensu*. Há variações quanto ao tempo de experiência no exercício da docência, que se evidencia, naturalmente, nos discursos e formas de agir como docentes.

6.2.2. Formação Discursiva (FD): A Escolha da Profissão

Nóvoa (1991, 29) explica que diante das inúmeras mudanças sociais e econômicas ocorridas nas últimas décadas, os valores que sustentavam a profissão docente entraram em

desuso. Nesse contexto, os professores estão em busca de novos valores que não “reneguem as reminiscências utópicas do idealismo escolar, mas que deem sentido a ação presente”.

Tedesco e Tenti Fanfani (2002) comentam que nesses novos tempos os professores estão em busca de um novo perfil, o que para estes autores, passa por três princípios históricos: compreender as mudanças na concepção e papel da família, perceber a influência dos meios de comunicação de massas e aceitar o papel educativo de outras instituições sociais além da escola. A forma como os professores enfrentarão esses desafios contemporâneos da educação definirão a sua identificação ou não com a profissão docente.

Enguita (2008), ao tratar acerca da profissão docente hoje, comenta que o professor é o recurso principal do sistema educativo de qualquer país. Ainda assim, evita-se discutir de forma realista sobre a natureza e das condições de trabalho e da carreira docente. Para esse autor, uma profissão não é apenas uma ocupação, mas uma ocupação que maneja conhecimentos específicos e, portanto, goza de uma notável autonomia. Nesse sentido, comenta o autor, que a docência, apesar de manejar esse conhecimento específico e exercer certa autonomia em seu trabalho, apresenta algumas diferenças importantes, em relação a outras carreiras, que a distancia da qualidade de uma profissão: a formação inicial é limitada; a clientela está em formação (crianças, adolescentes, jovens) e não tem maturidade para questionar o trabalho realizado, e, por fim, o resultado do trabalho é incerto.

Segundo a teoria de Abraham Maslow, (apud Penin 2009) quando uma pessoa escolhe uma profissão ou é levada a entrar nela, nesse momento também define uma forma de vida. Começa a pertencer a um grupo distinto de indivíduos que agora também lhe identifica e atende a sua necessidade de pertencimento.

Dessa forma, ao escolher a profissão de professor a pessoa estará relacionando-se com uma enorme diversidade de relações - entre os seus pares, com os alunos e pais de alunos - que marcarão o percurso de sua vida para sempre. Nessas relações, cruzam-se acasos circunstanciais que vão trazendo satisfação e/ou insatisfação nas trajetórias de vida de cada um.

Nessa FD, o primeiro questionamento feito aos professores foi sobre as razões que os levaram a escolher a profissão docente. Na AD, o *corpus* da investigação através da entrevista, observou-se que a maioria respondeu a essa pergunta alegando falta de opção ou necessidade de trabalhar – ou seja – pela conveniência. Nenhum dos entrevistados escolheu a carreira por ‘vocação’ ou como sua opção de vida.

Os Excertos de Depoimento (ED)¹⁰ dos professores caracterizados como PE1, PE2, PE3, PE4, PR1, PR2, PR3 e PR4 podem ser identificados no Quadro 4.

Quadro 4. Apresentação dos ED dos professores, agrupados na FD (Formação Discursiva): “A Escolha da Profissão Docente”

FD: A escolha da Profissão Docente	
Identificação do Professor	Excerto de Depoimento (ED)
PE1	“(…) Escolhi, primeiro foi pela questão do emprego, empregabilidade. Porque é uma (...) área que é praticamente 90% a 100% de chance de você conseguir emprego”.
PE2	“Na verdade, cáí meio de paraquedas. (...) fiz vestibular para Odontologia, passei, mas não fui chamado porque fiquei naquela história de remanejamento. Aí fiz Letras (...) fiz concurso para professor do Estado, passei (...) fui logo entrando, ficando e gostando”.
PE3	“(…) fui levado pela conjuntura para ser professor. Vim de Recife (...) passar um tempo em Garanhuns e procurar emprego. (...) acabei namorando, casando e tive que me estruturar aqui. Fiz Biologia (...) fiz concurso público e fiquei nessa luta”.
PE4	“A princípio fiz vestibular para Psicologia, mas tive que ser transferida para Garanhuns (morava em Recife), aí disse: ‘não vou ficar sem estudar, vou fazer vestibular para História (...)’ passei no vestibular e me apaixonei pela História (...) isso me levou a querer ser educadora”.
PR1	“Na época foi realmente por falta de opção. (...) foi o primeiro concurso que abriu que eu tinha idade para fazer, 21 anos. (...) fiz para professor – na época eu fazia Matemática”.
PR2	“(…) como eu sou filha de pais pobres, passei minha adolescência toda ouvindo meus pais dizerem que ‘profissão de mulher era professora’. Então eu fiz Magistério (...) e já atuava como professora estagiária na FEBEM ¹¹ , na função de recreadora, antes de terminar o magistério.”

¹⁰A sigla ED doravante utilizada, diz respeito as fragmentos dos discursos que são analisados nessa investigação a partir dos contextos de sua produção.

¹¹*FEBEM* é a sigla de FUNÇÃO ESTADUAL DO BEM ESTAR DO MENOR -é uma autarquia criada pelo Governo do Estado de São Paulo vinculada à Secretaria de Estado da Justiça e da Defesa da Cidadania. Atualmente, há unidades em quase todos os estados brasileiros.

<http://pt.wikipedia.org/wiki/Febem>

PR3	“(…) eu senti na pele a necessidade de trabalhar. Ai, eu parei e pensei e na ocasião a opção que tinha para mim era o Magistério, porque o magistério na época ainda pagava bem (…)”.
PR4	“(…) meu pai tinha uma prole de sete filhos e eu como filha mais velha tinha que trabalhar para ajudá-lo. (...) eu não tinha opção e escolhi entre os cursos noturnos, (...) o magistério para eu poder ter uma profissão”.

Fonte: Entrevista realizada em 2013

Tratando das mudanças socioeconômicas e a crise das motivações profissionais, Jesus (2004) alega que as pessoas apresentam cada vez menos motivações intrínsecas para as atividades profissionais. Essa incerteza e instabilidade empurram as pessoas para determinadas profissões (talvez por conveniência), nas quais não se sentem bem, elevando assim, o percentual de trabalhadores insatisfeitos.

Escolher uma profissão por falta de opção ou conveniência – provocada pela necessidade de trabalhar é bastante comum entre professores, especialmente, entre as classes menos favorecidas como registra Arroyo, (2011), e àqueles que moram no interior. Nos EDs da PE3 e do PE4, por exemplo, ambos citam a escolha da profissão docente como acidental, ou seja, tiveram que se mudar para o interior do Estado, não lhes restando outra opção. Isso quer dizer que se esses professores tivessem permanecido na capital, seguiriam a carreira que haviam escolhido: Geologia e Psicologia, respectivamente.

A menção de que “profissão de mulher era professora” no ED da PR2 reforça a questão da feminização da docência. Aqui percebemos um conceito de representação social construído historicamente, com ideias enraizadas, objetivadas e compartilhadas pelos grupos sociais que caracterizavam o modo de pensar da sociedade. A mulher ingressava no magistério – na Escola Normal, melhor dizendo – para ser professora de crianças e deveria encarar essa atividade como uma missão ou vocação (Almeida, 2006; Nóvoa, 1991; Rodrigues, 2008).

Lélis (2008), explica que mais do que em qualquer outra profissão, a docência apresentava as condições ideais para a mulher entrar no mercado de trabalho pelas seguintes razões: pôr em prática suas habilidades maternas, a necessidade imediata de obter emprego seguro e a conciliação entre o estudo e o trabalho.

Dessa forma, a relação social de gênero na profissão docente, é construída a partir de imagens da realidade prática do magistério eclesiástico medieval, segundo o qual “o professor

não necessariamente precisa ser remunerado ou qualquer coisa serve: um ser a serviço do outro” (Santos e Andrade, 2002, p. 71 apud Rodrigues, 2008, p. 71).

Segundo Almeida (2006) durante as primeiras décadas do século XIX, o único direito dado às mulheres era exercer tarefas ligadas à vida privada. O magistério era uma forma de acesso que tinham as mulheres a vida e aos conhecimentos que antes lhes eram negados. A legislação daquela época não garantia nem mesmo a instrução elementar para as meninas. O mundo privado estava reservado às mulheres e o mundo público, o exercício da cidadania era-lhes vedado. As mulheres entravam na vida pública como professoras, mas a sua função era uma extensão do seu papel de mãe e esposa.

Ataíde de Almeida (2002) em pesquisa acerca da inserção das mulheres brasileiras na vida pública a partir do seu direito ao voto, em 1932, aponta como esse direito representava uma cidadania transitória e outorgada. As mulheres deveriam utilizar direito do voto para eleger constituintes fiéis aos interesses da igreja e do Estado. A eminência da ideologia comunista no Brasil levava a um acordo mútuo entre igreja e Estado. Dai que apelos para que a mulher pudesse votar eram regidos pela expressão: “votar e voltar para o recôndito do lar” (p.441).

Louro (2004) aponta que a sociedade daquela época não via com bons olhos a mulher trabalhar. Somente era permitido o magistério, que deveria ser uma extensão do seu papel natural como desenvolvimento dos atributos indispensáveis a essa função: amor, carinho, sensibilidade e atenção. Esse discurso mantinha o afastamento dos homens do magistério e a permanência das mulheres (Louro 2009 apud Lima e Santos, 2011).

Ainda hoje perdura essa representação social histórica e culturalmente construída de que “trabalho de mulher é ser professora”, como relata a PR 2, reportando-se a fala de seus pais.

Barreto e Gatti (2009) apontam que a feminização do magistério no Brasil, especialmente nas séries iniciais, ultrapassa 75% dos professores. “Entre estudantes de Pedagogia, as mulheres são maioria absoluta, 92, 5% na atualidade” (Barreto & Gatti, 2009, p.27).

Outro fator apresentado que nos chamou a atenção foi o ED da PR3 e PR4, que apresentam como fator de escolha da profissão, a necessidade de trabalhar. Segundo as palavras da PR3, essa necessidade de trabalhar a fez escolher entre as profissões possíveis em seu contexto social, àquela que na época lhe traria melhores salários. O magistério era essa opção. Nesse sentido, vale salientar que conforme registra Nóvoa (1991), houve uma época em que a profissão docente gozava de um melhor *status* social que o atual. Segundo relato da PR3:

“Bem, antigamente, quando eu comecei (...) eu sentia orgulho de ser professora. Porque você chegava ao comércio, chegava numa loja, alguém perguntava: ‘qual a tua profissão?’ Professora. Só faltavam estender um tapete vermelho para você passar. Hoje, é, como eu me sinto? Eu chego numa loja, alguém pergunta: qual é a sua profissão?’ quando você responde: professora, eles torcem o nariz, Quer dizer, eu me sinto mal hoje, infelizmente.” (Nóvoa, 1991)

A perda desse *status*, que tanto mal causou a essa professora, infelizmente, está associado a diversos fatores, já mencionados nesse estudo, como a mudança do papel do professor, a feminização da profissão, o estereótipo de se considerar o ensino como uma missão, enfim, tudo isso fez cair o poder aquisitivo do professor e ocasionou em muitos, a crise de identidade, o mal-estar e o desejo de abandonar a profissão (Jesus, 2004; Nóvoa, 1991).

Quanto à escolha da PR4, foi movida pelas circunstâncias, já que a condição financeira da família era muito desfavorável e ela precisava trabalhar e, o magistério entre os cursos noturnos, era o que lhe garantiria uma profissão, conforme suas palavras: “Quando fui levada a tomar a minha decisão profissional eu era muito jovem e muito pobre”.

Em seu relatório sobre os professores do Brasil, Barreto e Gatti (2009), mostram que dentre aqueles que escolhem a profissão docente, a maioria vem das classes sociais menos favorecidas. Portanto, o depoimento do PR4, está contemplado dentro dessa realidade.

6.2.3. Formação Discursiva (FD): O Cotidiano da Profissão Docente: Satisfação X Insatisfação

A transformação social das últimas décadas trouxe, sem dúvida alguma, várias alterações na forma de conceber e gerir a escola. Segundo Libâneo (2011), os impactos dessas transformações são reconhecidos pelos educadores que tentam reavaliar o papel da escola e da docência nesse novo contexto.

Tedesco e Tenti Fanfani (2002) apresentam alguns desses impactos que afetaram diretamente a escola e os professores: primeiro, as profundas mudanças no conceito e concepção de família, que hoje delega à escola a função de educar as crianças; segundo, os meios de comunicação de massas e outras instituições sociais. Segundo esses autores, hoje não existe uma divisão clara do trabalho entre as instâncias sociais e a escola. Os valores que circulam na escola, na família e nos meios de comunicação de massas nem sempre são coincidentes e geram, portanto, contradições que envolvem o trabalho cotidiano do professor numa grande complexidade causando insatisfação, insegurança e mal-estar no contexto escolar.

Ser professor nesse novo contexto social e familiar é, muitas vezes, assumir a função de mãe-substituta, de psicólogo, de advogado, de juiz, enfermeiro, etc, o que, segundo Tedesco e Tenti Fanfani (2002) e Contreras (2013), somente faz desvalorizar a docência enquanto profissão.

Além desses aspectos, os desafios do cotidiano escolar não param de crescer: situações de violência, de omissão da família nos processos de ensino e aprendizagem dos seus filhos, cobranças dos órgãos públicos, privados e demais instituições sociais para uma melhoria na qualidade da educação brasileira, sem que para isso se crie as condições necessárias para essas melhorias, permeiam o dia-a-dia do professor (Libâneo, 2011, Tedesco e Tenti Fanfani, 2002).

O quadro a seguir, (Quadro 5), tratará apenas das Formações Discursivas dos professores entrevistados que se encontram em pleno exercício da docência. Os excertos de depoimentos foram extraídos das perguntas sobre o que é mais desgastante e o que é mais gratificante no trabalho de professor. Com esse questionamento, procuramos identificar o grau de satisfação e insatisfação dos professores com a profissão.

Quadro 5. Apresentação dos ED dos professores, agrupados na FD (Formação Discursiva): O Cotidiano da Profissão Docente: satisfação x insatisfação

FD: O Cotidiano da Profissão Docente: satisfação x insatisfação.	
Identificação do Professor	Excerto de Depoimentos (ED)
PE1	“Prazeroso é quando você vê que o aluno aprendeu. (...) Desgastante é a questão do desinteresse – porque muitos estão na sala de aula para tudo, menos estudar (...) não têm (os alunos) nenhuma perspectiva de futuro. (...) Muitas vezes é perda de tempo, você se pergunta: ‘que é que eu estou fazendo aqui’?”
PE2	“Gratificante é (...) quando encontro um aluno que está fazendo algum curso, crescendo na profissão e agradece o que a gente ensinou. O desgaste eu vejo muito a questão de você estar sempre corrigindo muita coisa, fazendo muito trabalho burocrático, que agora está enorme (...). Está ficando uma coisa muito chata.”
PE3	“A questão da descoberta do conhecimento. (...) o sucesso acadêmico. Fico muito satisfeita quando um aluno meu me diz que passou no vestibular. A alegria que eu sinto é a mesma que senti quando o meu filho foi fazer. (...) infelizmente as cobranças do sistema (...) a burocracia, a cobrança de horas aula, cadernetas (...) isso é o mais difícil”.
PE4	“Desgaste é você ver que seu trabalho é muito lento, que o resultado vem (...) com o tempo (...). Você ver uma pergunta inteligente já é uma gratificação para o professor, porque mostra que fez com que alguém começasse a pensar mais e a observar o mundo ao seu redor”.

Fonte: Entrevista realizada em 2013

Segundo Ramos (2004), no âmbito da Psicologia Social, várias teorias têm tentado explicar os fatores de satisfação do trabalhador. Dentre estas, destaca-se a de Maslow, que diz que a satisfação de uma pessoa é determinada pelas necessidades que ela tem, sejam fisiológicas, de segurança, sociais, de estima, autorrealização ou utilização de seus talentos. As necessidades satisfeitas, já não são capazes de motivar o comportamento (Hampton, 1983 apud Ramos, 2004, P. 91).

Diante disso, tratar daquilo que traz satisfação na profissão docente parece-nos muito delicado e subjetivo. Razões de ordem pessoal, institucional e social podem estar na origem dessa satisfação x insatisfação e dependendo dos indivíduos e dos contextos em que estão inseridos, uns podem pesar mais que outros (Estrela 2010).

Dentre os motivos apresentados pelos professores, observa-se o prazer de ver o sucesso do aluno, como o mais significativo. O professor sente-se partícipe desse sucesso, como se fora parte dele. A PE3 diz sentir-se como se fosse com seu filho. Todos os excertos de depoimentos contém essa mesma ideia de satisfação: ver o sucesso do aluno.

Essa satisfação é como um reflexo, como um pensamento, uma reflexão do professor: ‘se o aluno obteve sucesso mediante o meu trabalho, então o que realizo é realmente importante’. É realização pessoal e profissional, numa mescla de realização e necessidade de autoafirmação (Codo, 1999).

Nesses discursos, está também implícita uma carga de afetividade. O trabalho de educar é um dos mais delicados em termos psicológicos. Cria vínculos entre educador e educando e, por essa razão, muitos professores (as) referem-se aos alunos de forma possessiva, como “meus” alunos -demonstrando seu grau de afetividade e envolvimento com os mesmos. O ED da PE3, - “a alegria que eu sinto é a mesma que senti quando o meu filho foi fazer” - é uma demonstração clara disso (Estrela 2010; Codo 1999).

Com relação à questão dos fatores que causam desgastes à profissão, o discurso dos professores aponta a burocracia exigida – levando-se em consideração o grande número de formulários, cadernetas e outros instrumentos técnicos do trabalho - como componente que contribui para o estresse cotidiano do docente. Segundo a fala do PE4, “o Estado transformou o professor numa pessoa que vai gerir números, estatísticas”.

Arroyo (2011) salienta que a burocracia é uma forma de controle sobre a escola e os docentes, a qual se manifesta sempre numa relação tensa que polariza e desfigura a categoria docente buscando eliminar toda forma de resistência e transgressão destes profissionais. Segundo o autor, as normas geram sempre a necessidade de novas normas, e assim, à medida que cresce a

autonomia da escola e o profissionalismo dos professores, crescem também os quadros burocráticos. Portanto, para o autor, “é um tema sofrível no seio da escola” (Arroyo, 2011, p. 219).

Fazendo um paralelo com a situação internacional, Esteve (1999) em pesquisa realizada em Málaga, na Espanha, aponta a burocracia como fator de insatisfação e mal-estar entre os professores. Estes se queixam de perder muito tempo com preenchimento de dados e de números para gerar estatísticas. Muitas vezes o trabalho torna-se mais técnico e menos pedagógico.

Na nossa investigação, o professor PE4 alega que a função de “balizar o ensino”, que deveria ser principal no trabalho do professor, está relegada a segundo plano ante o excesso de burocracia. Nesse sentido, o discurso do professor é contemplado por Lessard e Tardif (2011, p. 157) que alegam que os professores precisam fazer malabarismos diante da enormidade de papéis que hoje lhes são atribuídos para conseguir cumprir “o seu mandato principal: ensinar e fazer aprender”.

Para além da burocracia, o desinteresse dos alunos têm causado grandes desgastes entre os professores. Podemos observar, no discurso da PE1, o desânimo da mesma ao falar daquilo que lhe causa grande desencanto no exercício da função:

“(…) a questão do desinteresse – porque muitos estão na sala de aula para tudo, menos estudar (...) não têm (os alunos) nenhuma perspectiva de futuro. (...) Muitas vezes é perda de tempo, você se pergunta: ‘que é que eu estou fazendo aqui’?”

Huertas (2006) falando de motivação, explica que é a motivação que induz uma pessoa a realizar alguma ação e que todas as teorias da aprendizagem concordam que estudantes motivados aprendem com mais rapidez e eficácia. Segundo esse mesmo autor, a falta de motivação é uma das principais causas do desgaste do ensino e da aprendizagem.

Clavijo (2009) concorda com Huertas ao destacar que é a motivação que nos move que nos dá força de vontade para realizar algo, que nos estimula a buscar atingir nossos objetivos. Voltando ao caso da PE1, que trata do desinteresse do aluno, lembramos uma pergunta feita por Ovalle (2007, apud Clavijo): “Como chegar a permear os níveis de motivação do estudante?” O próprio autor responde:

“Esto se puede lograr, conociendo muy bien el tema a tratar, enseñando con el ejemplo, respetando al estudiante, proporcionando habilidades para resolver problemas, instrumentando la participación, construyendo mecanismos de evaluación válidos, mostrando en la labor y enseñando através de preguntas.” (Ovalle, 2007, apud Clavijo, 2009, p.2)

A atitude proposta pelo autor para superar o desinteresse e desmotivação do estudante, parece simples. Entretanto, o docente que está também vivenciando essa fase de *choque de*

realidade, terá grandes dificuldades, uma vez que lhe falta ainda a maturidade profissional para atentar para esses detalhes. Nesse sentido, Estrela (2010, p 25) salienta que nessa fase, bem como nas outras fases da carreira, a maneira de conceber e estar na profissão é marcada por diferentes interesses ou hierarquias. Assim, o docente pode ser arrastado para desistir da profissão ou “reagir e encontrar motivos de interesse dentro da escola (experiência de novos métodos, envolvimento em projetos, em formação contínua.) ou fora do âmbito do ensino (atividades sindicais, por exemplo)”.

Nóvoa (2006) em entrevista concedida a Henrique Manuel e Maria Cristina Vieira, aponta a relevância do papel das equipas pedagógicas na orientação e acompanhamento de professores novatos, a fim dar-lhes condições para a consolidação de suas práticas pedagógicas. Ele lembra que geralmente, ao professor novato, destinam-se as turmas mais difíceis, não lhes dando qualquer apoio para enfrentarem esse desafio. Defende que em cada escola, o professor mais experiente deveria ser uma espécie de tutor do professor recém-chegado para que este pudesse aprender nessa interação. O autor conclui que se isso ocorresse, todos aprenderiam e não seria tão grande o desinteresse pela profissão (Nóvoa, 2006).

6.2.4. Formação Discursiva (FD): Profissão Docente e Identidade

Gomes (2008) lembra que a identidade profissional é uma das identidades assumidas pelos sujeitos, e, pressupondo-se que toda profissão afirma uma identidade, logo existe uma identidade profissional do professor, ou seja, uma maneira de ser professor. Dessa forma, ao falarmos de uma crise de identidade profissional do professor, estamos falando de uma crise na forma de ser professor.

A ideia de que todo trabalho é construído e que a identidade profissional pode exercer mais influência sobre a natureza do trabalho dos professores do que as novas tecnologias é defendida por Lawn (2001). Para ele, fixar a identidade profissional tem o poder de produzir certa autonomia e satisfação com a profissão.

Ao tratar da construção da identidade profissional, Vaillant (2007) considera a formação inicial como o marco para essa construção. Segundo essa autora, a identidade surge naturalmente como resultado do ofício exercido. Contudo, a identidade do docente é concebida a partir da definição “de si mesmo” (p. 3) associada às especificidades comuns ao campo da atividade docente e às representações sociais da profissão.

Nesse sentido, Arroyo (2011) comenta que cada professor carrega uma imagem socialmente construída a respeito da profissão e que nossa identidade como professora ou

professor é resultante dessas imagens. Por essa razão, é difícil separar as concepções de educação da nossa autoimagem pessoal e profissional. “Somos a imagem que nos legaram, socialmente construída e politicamente explorada”. (Arroyo, 2011, p.35).

A identidade como uma construção social mais ou menos estável que pode surgir tando de um legado histórico como de um período de transição é também apresentada por Dubar (1991, apud Vaillant, 2007). Assim, a identidade resulta das relações entre os partícipes de um mesmo contexto ou grupo profissional.

Para compreender as concepções e implicações da profssionalidade na construção da identidade do professor, pedimos aos professores entrevistados que nos apontassem características que julgassem importantes para um professor. O Quadro a seguir contém ED das respostas obtidas.

Quadro 6. Apresentação dos ED dos professores, agrupados na FD (Formação Discursiva): Profissão Docente e Identidade

FD: Profissão Docente e Identidade	
Identificação do Professor	Excerto de Depoimento (ED)
PE1	“Acho que o compromisso com a sua profissão. (...) Fazer bem, gostar do que faz. (...) dedicação, compromisso”.
PE2	“ (...) ter paciência (...) ser persistente – você tem que estar sempre procurando alguma coisa pra inovar (...). Eu acho que se dedicar muito também. (...). Tem que ser estudante (...) estar sempre estudando váriascoisas além da matéria que ele trabalha”.
PE3	“Encarar a profissão como vocação. O que nos motiva são as ideologias. (...) Eu preciso ter uma perspectiva melhor. E eu acho que começar pela educação é a melhor perspectiva”.
PE4	“ (...) Total paciência. (...) ter método. (...) Estamos num período histórico (...) é um período de virada. (...) nósestamos vivendo com um pé no passado e outro no futuro então temos um solo firme para pisar. Nosso períodotalvez seja o mais difícil da carreira do professor na história”.
PR1	“ (...) para mim é dar um presente. Você pega o que você tem de melhor e dá para quem não tem (...)”.
PR2	“ (...) ser um educador. (...) estar sempre disposto a direcionar o conhecimento, direcionar um saber, mostrar uma luz para o outro (...)”.
PR3	“ (...) é um profissional desvalorizado que luta com todas as suas garras para não morrer na praia”.
PR4	Ensinar fazendo refletir.
Fonte: Entrevista realizada em 2013	

Os EDs apontam algumas dessas características como: “ter compromisso” (PE1), “ser paciente e persistente” (PE2). Esses depoimentos sugerem uma ligação entre o instinto amoroso, maternal à imagem de um professor dedicado. Segundo Arroyo, (2000), essa imagem de devotamento é histórica e são resquícios do senso comum, que prezava mais pelos aspectos comportamentais do professor que por suas competências profissionais. Segundo esse autor, esse ciclo que tinha e continuou a ter como função, intermediar a educação primária à formação universitária, criando-se, portanto, um “vácuo de um saber profissional capaz de dar conta da educação e da formação cognitiva, ética, estética, cultural da adolescência e da juventude.” (Arroyo, 2000; p. 31 apud Silva e Chakur, 2007; p. 232).

Um depoimento que nos chama a atenção é o da PE3, que registra que para ser professor é preciso “encarar a profissão como vocação”. Nesse depoimento encontramos vestígios da gênese da profissão docente no Brasil, que nascida no seio da religião e exercida pelos sacerdotes jesuítas, era considerada como uma missão (Nóvoa, 1999).

É certo que as representações sociais são historicamente construídas, dependem da memória e estão vinculadas aos diferentes grupos socioeconômicos, culturais, étnicos e às diversas práticas sociais (Moscovici, 1978). Dessa forma, nesse depoimento, vemos a imagem do professor abnegado, dedicado, que se mantém associado à ideia de fé, de sacerdócio no imaginário docente. Essa imagem encara a docência como se estivesse cumprindo um chamado para prestar um serviço ao bem comum. Brzenzenski (2002, p. 16 apud Silva e Chakur, 2007, p. 232) ressalta que a profissão de professor se mantém associada à ideia de fé e sacerdócio: “a vocação para ser professor diz respeito à dedicação e abnegação ao apostolado”.

Entretanto, o depoimento do PE4, elucida uma concepção diferente quanto à identidade do docente: “[...] nós estamos vivendo com um pé no passado e outro no futuro e não temos um solo firme para pisar. [...] Nosso período talvez seja o mais difícil da carreira do professor na história”

O professor percebe que a profissão docente passa por um período-chave, provocado pelas inúmeras mudanças do perfil da sociedade e, conseqüentemente, da escola. “Estar com um pé no passado” é referência à formação do professor – que foi preparado para uma realidade de escola e de estudante que não mais existe. O professor se sente inseguro perante essa constatação: “não tem um solo firme para pisar”. Nesse sentido, Lawn (2001) aponta que as mudanças significativas ocorridas nas últimas décadas ocasionaram crises de identidade do professor, já que o professor como modelo de caráter de construção social foi extorquida. O professor agora, nesse

novo contexto é um trabalhador da educação com deveres para além da sala aula, cujo resultado é inspecionado e cobrado socialmente.

Dubar “caracteriza o trabalho do professor hoje como uma atividade de resolução de problemas.” (Dubar, 2006, p. 94) Nesse sentido, ao professor são dadas funções diversas como a de psicólogo, delegado, enfermeiro, tio, entre outros, nos quais ele sempre precisa gerenciar conflitos e situações diversas para as quais não foi preparado (Tardif, 2011).

As identidades em conflito estão localizadas no interior de mudanças sociais, políticas e econômicas – mudanças para as quais a educação contribui ou é diretamente afetada, explica Woodward (2014). Voltando a fala do PE4: “nós não temos um solo firme para pisar”, mostra exatamente essa reviravolta no papel da escola e do professor, que se encontram em busca de adquirir meios que lhes dêem condições de sentirem-se confortáveis nesse novo papel, nessa nova identidade.

Hall reforça a ideia de que como as identidades são construídas dentro e não fora do discurso, precisamos “compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e de práticas discursivas específicas.” (Hall, 2014; p. 109)

Assim, a escola e o professor, passam por essa crise de identidade, porque esta é construída a partir de várias experiências e saberes adquiridos ao longo da trajetória de vida dos professores que hoje enfrentam o processo de reconstrução ou reafirmação de sua identidade no mundo globalizado e pós-moderno.

6.2.5. Formação Discursiva (FD): As Representações Sociais sobre a Profissão Docente

Nessa FD observa-se a manifestação de um grupo de fatos observados nos discursos dos entrevistados através das representações positivas ou negativas do contexto em que estão inseridos. Isso nos mostra que os professores têm uma enorme capacidade de simbolizar ao expressar seus pensamentos, emoções, tensões e frustrações a partir das metáforas que representam o trabalho docente.

Dotta (2006, p. 17) apoiada em Moscovici, explica que as representações sociais determinam comportamentos e definem a natureza dos estímulos que cercam os indivíduos ao mesmo tempo em que provocam “os significados das respostas a serem dadas”. Segundo Moscovici:

“As representações sociais devem ser vista como uma maneira específica de compreender e comunicar o que nós já sabemos. Elas ocupam, com efeito, uma posição curiosa, em algum ponto entre conceitos, que tem como seu objetivó abstrair sentido do mundo e introduzir nele ordem e percepções, que reproduzam o mundo de uma forma significativa, Elas sempre possuem duas faces, que são interpenetrantes,

como duas faces de uma folha de papel: a face icônica e a face simbólica.”
(Moscovici, 2003, p. 46)

Dito desta forma são as representações sociais construídas da necessidade de se *estar ao corrente*, não *ser ignorante*, nem estar fora do circuito coletivo. Assim, cada pessoa comporta-se diante de um fato cotidiano de uma maneira semelhante (Dotta, 2006, p. 18).

Para identificar as autorrepresentações que os professores têm da profissão que exercem, se faz necessário antes que estes saibam perceber os discursos que a sociedade tem sobre eles – as representações sociais da profissão e como esses discursos interferem em suas próprias concepções e ideologias.

Assim, ao questionarmos os professores sobre os discursos da sociedade acerca da profissão docente, destacamos os seguintes excertos:

Quadro 7. Apresentação dos ED dos professores, agrupados na FD (Formação Discursiva): As Representações Sociais sobre a Profissão Docente

FD: As Representações Sociais sobre a Profissão Docente	
Identificação do Professor	Excerto de Depoimento (ED)
PE1	“ (...) espera que ele seja o bom, o melhor em tudo. (...) A sociedade exige demais (...) como se ele fosse o salvador da pátria. A responsabilidade é toda para o professor. (...) Se o aluno não aprende é culpa do professor”.
PE2	“Eu vejo que muitas pessoas acham que agora nós temos que ensinar tudo, além da matéria, a educação de casa. Eu vejo que algumas propagandas na televisão incentivam o professor, exaltam a profissão, mas por outro lado, nós vemos que não tem nenhum reconhecimento, e digo mesmo financeiro, porque é desgastante você ter que trabalhar muito e não ter aquela equiparação salarial. (...) aqui não tem valorização”.
PE3	“Que salvemos o mundo. Hoje ficou relegada para o professor, inclusive, a educação familiar. (...) há uma cobrança enorme que eduquemos, que não apenas ensinemos, não apenas sejamos os condutores da aprendizagem, mas que nos responsabilizemos por tudo”.
PE4	“A sociedade vê o professor como um coitadinho e ele também assume isso. (...) ele é incapaz de se organizar para exigir e colocar a educação como fator principal da nação. Se o próprio professor não tem a consciência do trabalho dele fica difícil para os outros tomarem a bandeira deles”.

As entrevistas foram reveladoras das representações sociais, surgidas em relação aos discursos que as pessoas têm da profissão docente. Nos discursos dos docentes participantes da

entrevista, observamos um paradoxo: enquanto por um lado a sociedade vê o professor como “o salvador da pátria”, por outro lado culpabiliza-o pelos baixos resultados da educação nacional nos diversos níveis de avaliação interna e externa.

Os depoimentos dos professores são praticamente iguais, quando tratam dessa questão: a maioria afirma que a sociedade espera que o professor seja o “salvador da pátria”, ou seja, que dê aos estudantes uma educação de qualidade e ao mesmo tempo, eduque-os, já que a família não mais o faz.

Essa mudança de perfil de família contemporânea, que delega à escola a base da educação de seus filhos é considerada hoje uma das grandes polêmicas e reclamações entre os docentes. Não faz tanto tempo assim que os pais esforçavam-se para que seus filhos aprendessem a ter disciplina, serem corteses e respeitosos com seus professores. Infelizmente, atualmente essa atitude é cada dia menos vista. O que se vê hoje são pais que não somente se omitem de ensinar os princípios básicos da boa educação a seus filhos, como também requerem isso dos professores, e como se não bastasse, culpam os docentes pelo mau comportamento e má-educação de seus filhos em situações conflituosas dentro da escola (Esteve, 1999, p. 28; Libâneo, 2011, p. 27).

Essa atitude, ou essa representação social dos pais sobre o papel do professor, incomoda e desvaloriza o docente, como podemos verificar nos discursos dos professores entrevistados no quadro acima.

Outra representação social marcante sobre o papel do professor, é esperar que ele seja responsável pela aprendizagem dos estudantes e culpabilizá-lo quando estes não se saem bem. É um paradoxo: ao mesmo tempo em que consideram o professor o “salvador da pátria”, o tornam responsável e culpado pela má qualidade da educação. Não se pensa em educação como um projeto macro da sociedade, mas como um campo restrito aos que se dedicam à educação (Nóvoa, 1999; Tardif, 2011).

Nóvoa (2006, p. 11) fala de outras instituições sociais e de outros atores – como família, religião, etc. - que deveriam participar da ação de educar além da escola, valorizando e ampliando o conceito de campo educativo. Segundo o autor, a escola não é a única responsável pela educação. A formação do indivíduo é permanente e contínua, e ocorre nos mais diferentes espaços. Entretanto, prossegue o autor, o que se vê hoje é um *tranbordo* da escola – pelos inúmeros papéis que lhes são delegados - e sugere que seja feito o contrário, *um retraimento* - a escola deve centrar-se em seu papel de ensino e aprendizagem - partilhando com outras instâncias um trabalho educativo mais amplo, “visto que a escola não pode tudo”.

Esses múltiplos papéis dados à escola e absorvidos pelos professores, são geradores de angústias e insatisfações entre os docentes, especialmente entre aqueles que já estão no exercício da docência há mais tempo (Libaneo, 2011; Esteve, 1999).

Chama-nos a atenção o depoimento do PE4, quando diz: “A sociedade vê o professor como um coitadinho e ele também assume isso (...)”. Segundo Esteve (1999) com as mudanças sociais, econômicas e políticas ocorridas nos últimos tempos, mudou-se também o *status* do professor. Antes, considerado e estimado em seu saber, vocação e abnegação. Não obstante, hoje o *status* de uma profissão baseia-se no nível de renda salarial. Assim, sendo a docência como uma profissão de baixa remuneração, a ideia de abnegação, devoção e saber já não são considerados socialmente. Para muitos, escolher a profissão de professor é sinônimo de incapacidade para exercer outra função. O autor registra o pensamento de muitos ao dizer que “ser professor não está associado ao sentido de uma vocação, mas ao alibi de sua incapacidade de fazer *algo melhor*; ou seja, para dedicar-se a outra coisa em que se ganhe mais dinheiro” (Esteve, 1999, p. 34 – grifo do autor). Também encontramos as seguintes palavras sobre esse mesmo tema, registradas por Esteve (1999): “O professor é visto como um pobre diabo que não foi capaz de arranjar uma ocupação mais bem remunerada”. Essa representação social acerca da docência segundo esse autor tem sido interiorizada pelos professores e esta mentalidade tem levado muitos professores a abandonarem a profissão ou a permanecerem nela com completa desmotivação e insatisfação (Esteve, 1999; p. 105).

Por outro lado, Arroyo (2011) relata que o magistério primário sempre foi o sonho possível dos filhos de trabalhadores das camadas populares e médias baixa, que foram internalizando como uma saída alternativa que estava ao seu alcance: formar o filho/a no magistério era a realização para muitos desses trabalhadores. Outras profissões não estavam disponíveis para eles. Por isso, muitos jovens, especialmente as moças sonhavam com o dia de formarem-se professoras e darem esse orgulho aos seus pais. O autor explica que essa escolha é uma realidade social inegável e que antecipa um modo de socialização, de incorporação e aceitação de valores, “do estilo de ser professor (a) que vão sendo aceitos, internalizados (...) e que irão conformando essa identificação, de vida, de universo cultural com a representação social e cultural do magistério.” (Arroyo, 2011; p. 126)

Com base nesses teóricos, podemos explicar o pensamento e preocupação do PE4 ao tratar da representação social do professor.

6.2.6. Formação Discursiva (FD): As Autorrepresentações dos Professores sobre a Profissão Docente

Sabemos que o agir cotidiano não é neutro, pois está enraizado num movimento complexo pelo qual os objetos ganham sentidos e formas diferentes para os sujeitos, orientando-lhes os discursos e as condutas (Madeira, 2006).

Na concepção da Psicologia Social o homem é concebido como um ser social, formado mediante sua interação como o outro. Assim, nessas interações, normas, regras, juízos de valor, formas de conceber a sociedade vão sendo internalizadas por cada indivíduo, como no informa Moscovici (1978) e Jodelet (2001).

Uma das formas do homem apropriar-se dos aspectos da realidade que lhe circunda é a representação social, compreendida como uma forma de conhecimento elaborado e compartilhado, tendo uma perspectiva prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Assim, o indivíduo pode ver refletido em si as representações sociais de uma determinada profissão e assumi-las como realidade (Moscovici, 1978).

Jodelet afirma que as representações sociais são consideradas num sentido mais amplo, como “uma forma de pensamento social da mesma forma que esse pode ainda ser concebido como realidade que é formulada pelos sujeitos dos diversos segmentos de uma sociedade.” (Jodelet, 2001 Lyra; p. 3)

Arroyo insiste em relatar que ser professor é um modo de ser e que “carregamos tudo da escola para casa e de casa para a escola.” (Arroyo, 2011; p. 129) Para esse autor a autoimagem ou autorrepresentação dos professores é resultante de tudo o que originalmente foi internalizando em cada história de vida - valores, pensamentos, rituais, símbolos - e que certamente, tem nesse imaginário, a referência marcante de algum professor, a quem, pelo menos no início da carreira, tenta-se copiar.

Nos excertos de depoimentos do quadro abaixo, podemos observar essas autorrepresentações dos professores acerca do seu ofício.

Quadro 8. Apresentação dos ED dos professores, agrupados na FD (Formação Discursiva): As Autorrepresentações do Professores sobre a Profissão Docente

FD:As Autorrepresentações do Professores sobre a Profissão Docente	
Identificação do Professor	Excerto de Depoimento (ED)
PE1	“Ser professor, além de ser o mediador do conhecimento, (...) ele é um formador de opinião (...) ele ajuda a formar para a vida. (...) muitos professores são referência para os alunos”.
PE2	“Nós temos uma grande missão: abrir horizontes e mostrar a eles que eles podem. (...) procuramos ser uma referência”.
PE3	“(...) é distribuir todo o seu tempo e até o tempo que você não tem, dedicado à vida de pessoas que você vai construir uma amizade ao longo dos seus dias.Ser professor hoje é um desafio: (...) da boa relação com o aluno; (...) de acordar bem para ir dar aula; (...) de deixar todo o seu cansaço, todas as cobranças em casa e entrar na sala como se fosse a primeira vez”.
PE4	“Ser professor é difícil, porque o papel que estão colocando para ele assumir hoje é tão variado, tão extenso, que o cerne dele que é balizar o ensino, transformar a mente, (...) está ficando em segundo plano”.

Observamos através dos discursos dos professores a repetição da ideia de professor como um vocacionado, que deve fazer o seu trabalho como o cumprimento de uma missão. Isso nos alerta para o fato de que o professor tem sua autoimagem comprometida pelo imaginário social, de que o professor é um ser abnegado, dedicado, exemplo de caráter e moral para seus alunos, como afirmam PE1, PE2 e PE 3:

“Professores são referência para os alunos. Nós temos uma grande missão: abrir horizontes e mostrar a eles que eles podem. (...) a gente procura ser uma referência. (...) é distribuir todo o seu tempo e até o tempo que você não tem, dedicado a vida de pessoas que você vai construir uma amizade ao longo dos seus dias (...).”

Arroyo (2011) falando da autoimagem do professor diz que aprendemos a ser professor a partir de outros professores que nos foram referência. Nesses discursos, estão arraigadas as representações sociais acerca do papel do professor: exemplo de caráter, de um ser vocacionado, pronto a doar o melhor do seu tempo em favor do outro.

No ED da PE1, destacamos a autorrepresentação do professor como o “mediador do conhecimento”, ou seja, o professor que não se considera um detentor absoluto do saber, mas como alguém que irá colaborar com o educando na construção do conhecimento. É uma concepção mais otimista e baseada na teoria do construtivismo – de Piaget e Ferreiro - que concebe o conhecimento a partir da cosmovisão do aluno - como uma síntese individual da interação desse sujeito com o seu meio cultural (político, econômico etc.) - colocando-o como sujeito do processo educativo, interagindo e participando ativamente das aulas. O professor como

“mediador” traz reflexões epistemológicas que sugerem um caminho didático promissor para o novo contexto e futuro da profissão (Becker, 1992).

Tanto no discurso do PE2 como da PE3, vemos repetir-se a autorrepresentação do professor vocacionado e abnegado, que faz o seu trabalho como uma missão, para qual empreende seu tempo, afeto, dedicação sacerdotal. Conforme palavras da PE3, ao definir o que é ser professor: “é distribuir todo o seu tempo e até o tempo que você não tem (...) deixar todo o seu cansaço, todas as cobranças em casa e entrar na sala como se fosse a primeira vez”. Nessa perspectiva, voltamos a Arroyo (2011) quando trata das marcas que carregamos todo dia das nossas vivências nas representações de professores que foram referências em nossa vida. Persistem nesses discursos as “ideias missionárias concebidas durante a formação de professores por causa da dura realidade da vida cotidiana em sala de aula” (Veenman 1985, p. 143 apud Esteve 1999, p. 43).

Como já tratado nesse estudo, a gênese da profissão docente no Brasil está fincada na religião, assumindo assim as características evangelísticas e missionárias que ainda hoje ocupam a autoimagem ou autorrepresentações da maioria dos docentes, que vêem a profissão docente como uma missão vocacional (Nóvoa, 1999; Arroyo, 2011).

Entretanto, o depoimento do PE4, chama-nos a atenção pelo questionamento feito acerca dos novos papéis dados ao professor, deixando este sem tempo suficiente para “balizar o ensino”, que seria para esse professor a principal função do seu ofício.

Nesse sentido, Tardif (2011, p. 157) alerta para as tensões e confusão causadas pela multiplicidade de papéis exigidos hoje que o professor cumpra. Como já citado nesse estudo, para esse autor, o professor precisa “fazer malabarismos com uma multidão de papéis, o que naturalmente causa contradições diante do mandato principal: ensinar e fazer aprender”. Portanto, as considerações do PE4 a esse respeito estão fundamentadas e são legítimas.

6.2.7. Formação Discursiva (FD): O Mal-Estar Docente

A profissão docente é por natureza delicada e complexa e, por isso, certamente, nunca existiram épocas em que fosse fácil exercê-la. Temos de reconhecer, no entanto, que nos últimos cinquenta anos, graças às transformações de diversas naturezas que se verificaram nas sociedades industrializadas e estiveram na origem da globalização e da sociedade da informação, a profissão se foi tornando crescentemente complexa. E talvez nunca o fosse tanto como está a ser nos nossos dias, visto que hoje se pede tudo à escola e aos professores, mesmo aquilo que dificilmente poderão dar (Estrela, 2010).

Estudos realizados por Piñeyro (2009) Esteve (1999), Codo (1999) entre outros, apontam que múltiplas pressões: históricas, sociais, políticas e culturais do mundo globalizado, feitas ao professor, vêm causando a estes, grande mal-estar, comprometendo a saúde dos mesmos.

De acordo com Paschoalino (2007 apud Altoe, 2010) o mal-estar docente, nem sempre é manifestado e muitas vezes, é agravado por ser pouco perceptivo. “Há um silenciamento” dos professores a respeito de suas dificuldades, tensões e frustrações - É comum os professores calarem seus sentimentos de desilusão, insatisfação com o trabalho ou com escola onde trabalham. Alguns desempenham um trabalho intenso, com jornadas longas de trabalho e com pouco reconhecimento dos seus pares ou gestores. O mal-estar instala-se sempre em tais condições de trabalho.

Altoé (2011) explica que essa realidade acarreta falta de tempo para estudo, lazer e para a vida familiar, frequentemente, marcada por preocupações, relacionadas, principalmente, a problemas com os filhos e à administração do lar. Nesse “silenciamento”, matizado de emoções, as frustrações e o desencanto com o magistério vão minando as “forças” do docente, além de gerar um sentimento de culpa por não dar conta de concretizar o que havia sido planejado.

Na FD a seguir, buscamos analisar os extratos de depoimentos dos professores em exercício a respeito do mal-estar docente.

Quadro 9. Apresentação dos ED dos professores, agrupados na FD (Formação Discursiva): O mal-estar docente

FD: O mal-estar docente	
Identificação do Professor	Excerto de Depoimento (ED)
PE1	“Você às vezes pensa ‘o que é que eu estou fazendo aqui?’ (...) Você fica na sala de aula com aqueles alunos sem querer nada. “Muitas vezes causa esse mal-estar”.
PE2	“Eu creio que é assim, como alguns professores falam: ah, meu Deus, eu tenho que ir pra aquea turma tal (...) acho que ai já é o mal-estar. (...) Acho que já é muito grave um professor pensar assim”.
PE3	“O mal-estar docente é a sua desvalorização na profissão, é você procurar fazer um trabalho bem feito e de qualquer forma nem analisado como um bom trabalho; é você querer dar uma aula diferente e de repente, gestão ou o aluno mesmo acreditar que você está enrolando aula. (...) mal-estar é tudo aquilo que não lhe deixa à vontade nem na minha escola nem na minha sala de aula”.
PE4	“O mal-estar é a falta de reconhecimento do papel que o professor tem”.

Fonte: Entrevista realizada em 2013

O depoimento da PE1 ao posicionar-se sobre mal-estar questiona-se: ”o que é que eu estou fazendo aqui?” retratando os momentos em que seus alunos estão completamente alheios à aula, sem demonstrar qualquer interesse ao que é apresentado. É o momento em que sente mal-estar. Esse questionamento, sem dúvida, remete ao sentimento de inutilidade e incompetência que, nesses momentos, experimenta o professor. A problemática do desinteresse dos estudantes de educação básica na contemporaneidade é complexa e envolve fatores que não são o foco dessa pesquisa, mas que são relevantes e têm sido tema de diversas pesquisas e preocupações de muitos educadores (Jesus, 2004).

Entretanto, cabe-nos lembrar do que nos diz Jesus (2004) quando trata da democratização do ensino, através do alargamento da escolaridade, que massificou o ensino e contribuiu para que muitos alunos passassem a frequentar a escola. Porém, estes não encaram como um direito, nem como forma de desenvolvimento pessoal e interpessoal, mas como um dever, uma obrigação que não lhes agrada. Dessa forma, esses jovens não vêem a escola como responsável pela construção de seu futuro profissional. Essa incerteza acerca do futuro, “afeta o seu interesse pelo trabalho escolar”, afirma o autor (p. 195). Assim, o desinteresse e a indisciplina dos alunos causam reações nos professores como a relatada aqui pela PE1, numa constatação de sua impossibilidade de resolver o problema.

O PE2 considera que o mal-estar é quando um professor sente-se angustiado ao chegar a hora de entrar em determinada turma para dar aula. Nesse estágio de mal-estar, já podemos perceber, um agravamento: a angústia. As emoções e reações do professor já estão adoecidas. Quando não mais suporta estar em determinado lugar pelas circunstâncias geradas nesse espaço, já se perdeu a capacidade de relação harmônica (Esteve, 1999).

Codo e Vasques-Menezes confirmam que “o desgaste do vínculo afetivo leva a um sentimento de exaustão emocional, (...) um esgotamento da energia física e mental.” (Codo e Vasques-Menezes, 1999; p. 262-263) Nessas condições, não é de se estranhar o sentimento de angústia, que abate o ânimo do professor que já não se sente capaz de desenvolver um mínimo de empatia necessária para desenvolver o seu trabalho. Assim prevalece, infelizmente, em alguns casos, “o cinismo ou dissimulação afetiva (...). O professor começa a desenvolver atitudes negativas, críticas em relação aos alunos”. É muito comum na sala dos professores, ouvirmos relatos negativos a respeito de alguns alunos ou turmas, quando professores comparam o desempenho das turmas e criam certa rejeição àquelas consideradas difíceis. É possível observar a insatisfação e o desgaste emocional dos professores – talvez já adoecidos – quando estes atribuem sempre aos próprios alunos ou à gestão da escola o motivo do fracasso. Os EDs da PE3 e do PE4,

tratam do mal-estar como resultado da desvalorização que sofrem como professores. Não apenas da desvalorização econômica, mas também do trabalho em si que desenvolvem. Queixam-se de trabalhos longos e exaustivos que realizam e da pouca e quase nenhuma valorização por parte do seu chefe imediato, a falta de elogio ou incentivo.

A esse respeito, Santos et al (2008) comentam da necessidade que tem o ser humano de ser valorizado e reconhecido pelos outros quanto àquilo que realizam, Quando essa necessidade é satisfeita, que seja com um elogio, um sorriso de consentimento ou outra manifestação qualquer, aparecem os sentimentos de acolhimento, de confiança e de autovalor. A falta disso origina-se a baixa autoestima, sentimentos de inferioridade e às vezes de revolta e desejo de abandonar a profissão.

Nesse sentimento de desvalorização, não se pode deixar de relatar também a questão salarial. Odelius e Ramos usam uma expressão interessante ao tratar da questão da desvalorização salarial do professor. Segundo elas:

“O professor vive uma situação de iniquidade salarial não apenas quando olha para outras categorias, como mesmo nível de exigência, responsabilidade e esforço, mas também quando [...] compara o seu salário com a de outros funcionários públicos do Estado e constata que está entre os que ganham pior para o seu nível de formação e responsabilidade.” (Odelius e Ramos, 1999, p. 384)

Essa constação é mais um fator responsável pelo mal-estar tão presente na vida de tantos professores. Não conseguir dar conta de suas responsabilidades econômicas quanto ao seu sustento e da sua família, vendo dia a dia diminuir seu poder aquisitivo e a sua qualidade de vida, tem adoecido e maltratado a muitos professores brasileiros.

6.3. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS ENTREVISTAS DOS PROFESSORES READAPTADOS

O termo readaptação diz respeito à situação jurídica que envolve o trabalhador que não se encontra na capacidade laborativa plena para exercer as tarefas de seu cargo. Trata-se de uma pessoa que não está clinicamente apta para fazer o trabalho rotineiro, relacionado à sua função, mas também não é considerada, pela perícia médica, clinicamente inapta para receber uma licença ou se aposentar por invalidez.

De acordo com o IRH – Instituto de Recursos Humanos de Pernambuco, a Readaptação Funcional é necessária quando o servidor público sofre restrição física ou mental, o que torna imprescindível uma mudança na atividade exercida (cargo), ou de local de trabalho (lotação), para haver um redirecionamento na adequação às limitações ocorridas e devidamente avaliadas

pela Perícia Médica. Esta Lei foi editada a partir do que determinou o art.39 da Constituição Federal de 1998 – CF/88 sobre a instituição de um regime jurídico único que definisse direitos e deveres dos servidores.

Segundo o IRH, o processo é de duração limitada, com objetivo definido, destinado a permitir que a pessoa com incapacidade adquirida alcance os níveis físicos e mentais funcionais que possibilitem o seu retorno ao trabalho. Caso contrário, o servidor é readaptado da função de forma definitiva e alocado em um setor do seu local de trabalho que o possibilite a continuar trabalhando – no caso do professor, a biblioteca da escola. Todo servidor que apresente redução de sua capacidade funcional terá direito a beneficiar-se de reabilitação necessária para a recuperação da sua capacidade laborativa.

“Art. 76 - A transferência será feita no caso de readaptação do servidor para cargo sendo respeitada sua capacidade física e/ou intelectual, atendida a conveniência do serviço.

Parágrafo Único - A transferência de que cogita este artigo, será, necessariamente, precedido de avaliação de desempenho funcional, treinamento ou prova de capacidade intelectual, na forma estabelecida em regulamento, satisfeita o requisito de habilitação profissional.” (Dispositivo Legal, Lei 6.123/68)

O professor readaptado de função carrega em si muitas marcas, às vezes negativas que os levaram ao absentismo, adoecimento, e, finalmente a saída da sala de aula – que para alguns é um alívio enquanto que para outros é traumático.

A fim de tornar mais claro esse item, salientamos que durante as entrevistas, foram feitos alguns questionamentos específicos ao grupo de professores que se encontram afastados da sala de aula, os chamados Profesores Readaptados (PR). Estes profissionais, cujas vivências e experiências os levaram ao adoecimento, têm um perfil e discurso diferenciados. Por essa razão, consideramos conveniente inserirmos duas formações discursivas distintas e especiais relacionadas a estes profisisonais. A FD: O absenteísmo, o adoecimento e a readaptação e a FD: o mal-estar e as relações na escola pós-readaptação. Assim, poderemos analisar e/ou identificar os fatores causadores desse mal-estar que o levou à condição de professor readaptado.

6.3.1. Formação Discursiva (FD): O absenteísmo e o adoecimento

Nesse item, pretendemos compreender o perfil dos afastamentos dos professores do trabalho por motivos de saúde e quais aspectos da profissão contribuíram para esse adoecimento.

Gasparini et al (2005) em pesquisa realizada na rede municipal de Belo Horizonte, Minas Gerais, consideraram o contexto das políticas que visam a massificação do ensino e a

defasagem das condições de trabalho em face das exigências para se atingir metas, causaram um sobreesforço aos docentes que não suportando as tensões e pressões, acabam adoecendo.

Nesse sentido, antes do diagnóstico do adoecimento, apresenta-se como forte indício disso, o absenteísmo – quando o professor começa a faltar ao trabalho sem justificativa e em frequência cada vez maior (Altoé, 200).

As pesquisas realizadas no Brasil acerca desse tema são ainda tímidas. Destacamos o estudo de caso de uma Gerência Regional de Educação da rede estadual de ensino de Pernambuco, realizada por Zaponi e Silva (2009) sobre o absenteísmo. Nesse estudo as autoras apontam que o absenteísmo na localidade pesquisada as causas podem estar associadas não apenas ao professor, como também ao contexto da escola e as políticas educacionais. As condições desfavoráveis no âmbito do trabalho, como espaço físico, as relações interpessoais, principalmente entre professores e estudantes, são também apontados como pontos de divergências e conflitos.

Para essa FD perguntamos aos professores readaptados quantas licenças-médicas eles tiraram antes da readaptação e quais foram os principais motivos dessas licenças. Os EDs. dos professores abaixo elencados, respondem a nossa pergunta.

Quadro 10. Apresentação dos ED dos professores, agrupados na FD (Formação Discursiva): O absenteísmo e o adoecimento

FD: O absenteísmo, o adoecimento e a readaptação de função	
Identificação do Professor	Excerto de Depoimento (ED)
PR1	“Mais de dez. Começou em 2000 até 2008, praticamente eram na faixa de três a quatro licenças por ano. Licenças de 60 dias, nunca eram de 30 dias. A primeira licença (...) o médico disse que eu estava à beira de um colapso nervoso (...) ansiedade generalizada e o caso de exaustão. (...) eu comecei a ver que não estava me comportando na sala de aula como eu me comportava antes, eu estava muito descontrolada, eu não tinha mais paciência (...) Qualquer coisa eu explodia”.
PR2	“Licença-médica eu já vim tirar agora, já no fundo do poço. Eu já vinha num processo de decadência (...) não ter condições de sono, irritabilidade (...) quando chegava maio eu já estava esgotada. (...) ia ao médico, tomava medicação (...) em agosto eu já estava no ponto x. (...) tirei várias licenças, não sei dizer quantas. Eu começava o ano (...) cansada (...) agosto era o meu limite. (...) essa sequência de cansaço e fadiga o próprio médico me recomendou a readaptação. O IRH me disse que eu já não poderia mais tirar licença-médica, eu tinha que passar por um processo de readaptação”.

PR3	“Tantas que nem enumero (...). O que eu acho que comprometeu mais foi o poder de aquisição que o professor perdeu (...). Os problemas de saúde, porque veio a depressão por conta de tanta necessidade acumulada (...) por não poder suprir ou cumprir minhas necessidades, minhas obrigações (...)”
PR4	“Eu tirei várias. Tirei por necessidade. Uma para mastologia, para fazer uma mastectomia, e num período de um ano, eu tirei outra para uma fazer uma esterectomia e já estava depressiva por causa disso, porque foi uma interrupção abrupta do meu trabalho. (...) a depressão chegou (...) e eu não tive êxito no meu tratamento depressivo”.

A PR1 registra que no período de 2000 a 2008, ano em que foi definitivamente readaptada, tirava em média três a quatro licenças-médicas ao ano, com duração de 60 dias cada uma, aproximadamente. Aponta como a causa desses afastamentos o seu estado emocional. Segundo ela própria afirma: “ (...) o médico disse que eu estava à beira de um colapso nervoso. (...) ansiedade generalizada e o caso de exaustão.” Pelo relato da professora, a mesma afirma que o diagnóstico médico se confirmava, uma vez que ela se sentia pronta a explodir com qualquer coisa, já não tinha o mesmo comportamento em classe que antes.

A partir dessas descrições de comportamento da professora, observa-se já instalado um caso de burnout, que conforme nos explica Malagris (2004, apud Silva, 2006, p. 92): “representa desgaste e falta de produtividade, caracterizado por um aspecto relacional, na medida em que é uma resposta ao estresse laboral crônico e não o estresse em si”.

A PR2, diz só haver saído de licença-medica quando já se encontrava “no fundo do poço”, ou seja, quando já se encontrava sem condições físicas ou emocionais para o trabalho de sala de aula. As causas dos afastamentos apontados por ela são insônia, irritabilidade constante e um cansaço físico que a abatia ainda no primeiro semestre de cada ano letivo. Assim, não conseguia terminar um ano letivo sem afastamentos.

Vasques-Menezes e Codo (1999) entendem que a necessidade de estabelecer vínculos afetivos é imprescindível ao trabalho do professor e que quando este se sente incapaz de efetivá-lo é gerada uma tensão muito forte nesses profissionais, cuja atividade é cuidar do outro. Isso leva a um distanciamento como forma de proteção do próprio sofrimento. No caso da PR1, esse fenômeno é constatado com o “descontrole emocional” que a mesma demonstrava dentro da sala de aula. Na PR2, igualmente é descrita como “irritabilidade” constante.

Essa professora (PR2) diz ter saído tantas vezes de licença médica que o IRH chegou a contestar essas licenças alegando que já não era mais possível deferi-las e que a mesma teria que entrar com o recurso da readaptação de função. Dessa forma, não lhe restou alternativa a não ser deixar a sala de aula, passando a exercer suas funções na Biblioteca da escola.

Analisando o discurso da PR3, observa-se que a mesma aponta a desvalorização econômica da profissão como o principal fator para o seu adoecimento. A professora relata que veio “a depressão por conta de tanta necessidade acumulada (...) por não poder suprir ou cumprir minhas necessidades, minhas obrigações (...)”.

Carlotto, (2002) referindo-se as pesquisas realizadas por Maslach et al (2001), aponta como um dos aspectos que definem as dimensões do burnout, a diminuição da realização pessoal e autoavaliação negativa, acompanhadas do sentimento de incapacidade e tristeza.

Das quatro professoras entrevistadas nesse estudo, a PR4 é a única que não atribui a sua readaptação ao exercício da docência. Pelo contrário, sente que as doenças (físicas) por ela enfrentadas, não mais lhe permitiram estar em sala de aula, levando-a a um quadro depressivo, que se complicou e não lhe sobrou outra opção. Segundo o depoimento dessa professora a saída da sala de aula “foi uma interrupção abrupta do meu trabalho”, o que lhe causou grande tristeza, já que amava estar com seus alunos. A relação afetiva com os seus alunos foi interrompida, ocasionando uma tristeza profunda e depressão.

Codo e Gazzotti (1999) quando tratam das questões do trabalho ligadas a afetividade, salientam que em algumas atividades humanas como a docência, a interação diária gera um circuito afetivo entre aluno-professor, que quando é positivo, prazer e de repente, é rompido, a dor é inevitável, já que esse circuito é quebrado por razões externas, indesejadas.

6.3.2. Formação Discursiva (FD): o mal-estar Docente após readaptação de função

De acordo com a Academia Brasileira de Letras, mal-estar “é uma indisposição física ou psíquica. (...) Situação incômoda, molesta ou embaraçosa; constrangimento”. Como já tratado nesse estudo, esse mal-estar vem assolando a vida de muitos professores, os quais sentem esse “incômodo, essa indisposição”, mas não sabem explicar exatamente por quê.

Vários estudos já foram feitos a respeito do tema, tratando dos possíveis fatores causadores desse mal-estar, como por exemplo, Esteve (1999) que apresenta fatores de primeira e de segunda ordem como responsáveis pela situação molesta em que se encontra o professor. Esses fatores, já apresentados nesse estudo, entretanto, mostram causas ou razões para essa situação de mal-estar sem apontar uma solução definitiva para impedir o avanço desse quadro. Enquanto isso cresce entre os docentes os efeitos negativos de anos e anos passando por essas situações de mal-estar sem uma saída. Ao contrário, os fatores causadores desse sentimento, dessa situação, parecem aumentar a cada dia.

Pesquisadores como Carlotto (2003), Martins (2007), Codo (1999), Esteve (1999) dentre outros, apontam que as mudanças globalizantes (políticas, econômicas e sociais), ocorridas nas últimas décadas, atingiram também a escola e o professor. Assim, a massificação do ensino, os novos papéis exigidos do professor, a perda do *status* social e econômico, a extensa carga de trabalho, entre outros, são considerados por esses autores como fatores predominantes para o desenvolvimento do *stress* entre os docentes. Esse *stress*, quase generalizado entre a categoria docente, tem vitimado a alguns, que não conseguem acompanhar essas mudanças e consequentemente, o *stress*, não tratado devidamente, torna-se uma depressão ou burnout. Segundo Esteve (1999) quanto maior a dificuldade do docente em aceitar as mudanças ocorridas na escola e em seu novo papel de professor, maior o grau de mal-estar.

Nesse item, tratamos exatamente da situação desses docentes que passando por esses fatores de mal-estar, e não conseguindo superá-los, chegaram ao seu nível máximo que é o adoecimento. Ou seja, não são mais sintomas ou sensações de que algo não está bem, de que não estão confortáveis em determinada situação. Estes professores adoecidos encontram-se hoje afastados de sua atividade de sala de aula, não podem mais exercer uma função de interação e de coletividade com seus alunos, sendo agora chamados de professores readaptados. Nessas circunstâncias, esses professores são geralmente locados em ambientes da escola como Biblioteca ou Secretária, onde tenham pouco contato com grandes grupos. Por essa razão esses docentes acabam se isolando e muitas vezes, sua condição de saúde, não melhora, visto que muitos sentem-se deprimidos e discriminados por seus pares.

Assim, trataremos nesse item, especificamente de como se sentem esses professores após a readaptação de função.

Quadro 11. Apresentação dos ED dos professores, agrupados na FD (Formação Discursiva): o mal-estar após a readaptação de função

FD: o mal-estar e as relações na escola	
Identificação do Professor	Excerto de Depoimento (ED)
PR1	“Não tem coisa pior do que você chegar ao final do ano, final do semestre, corrigir uma prova e parece que as paredes sabem mais que os alunos. Para mim isso é o pior mal-estar (...) eu me sentia incompetente”.

PR2	“(…) já ouvi a palavra mal-estar e até de outras formas. Estresse, cansaço, aborrecimento, (...) esgotamento, é quando a profissão não condiz mais com os anseios, com os sonhos de nós professores”. “(…) Infelizmente (a relação com os colegas) sofreu. (...) É como se não fizessemos nada, a princípio os colegas olham para você como se você fosse só ‘mais um’ e que você não (...) tivesse nem um valor na escola”.
PR3	“Mal-estar é você não estar se sentindo bem no ambiente que você trabalha. É você não se sentir à vontade”. “(…) Infelizmente, hoje eu me sinto discriminada, é marginalizada, à margem (...) eu sinto muita discriminação (...) por parte de alguns colegas”.
PR4	“Mal-estar, uma das coisas que mais me agride hoje (...) é ver a incapacidade da família em lidar com os próprios filhos. Ainda há pouco (...) vimos uma mãe sair chorando dizendo que não tem mais o domínio de seu filho adolescente (...). Isso afeta a vida da escola, (...) principalmente do aluno, desestabiliza a turma, (...) envolve uma série de questões”. “(…) Eu me sentia rigorosamente triste, é como se tiessem me roubado um sonho, porque eu amava estar em sala de aula. (...) hoje eu me sinto como se não estivesse no lugar certo e nem na hora certa. (...) Com relação a meus colegas, não mudou nada (...) me senti apoiada por todos”.
Fonte:	Entrevista realizada em 2013

No discurso da PR1 observamos que a mesma não trata da condição pós-readaptação. Seu relato para tratar do mal-estar está situado ainda no tempo vivido enquanto professora regente de classe. Relata que a baixa aprendizagem dos seus alunos deixava-a mal, sentia-se incompetente. Na FD anterior, quando tratamos da questão do absenteísmo e adoecimento, essa mesma professora apresenta as condições em que se encontrava dentro de sala de aula: “à beira de um colapso nervoso, ansiedade, irritabilidade, explodia por qualquer coisa.” Nessas condições emocionais, a relação com o aluno já comprometida acaba por comprometer também o ensino e a aprendizagem. (Codo, 1999).

Já a PR2, trata de como o mal-estar a afeta dizendo que “a profissão não condiz mais com os anseios, com os sonhos dos professores”. Nesse discurso observa-se uma representação social da profissão que está presente no imaginário de muitos: ser professor é sofrer – não poder realizar seus sonhos. Nesse discurso, constata-se um mal-estar em estar na escola, já que seu papel na mesma mudou.

Lipp (2012) aponta carga de trabalho excessiva – a maioria dos professores tem mais de um emprego – associada às novas exigências da sua função, além da desvalorização social e econômica como as principais fontes geradoras do *stress* e desencanto dos professores com a profissão.

Arroyo argumenta que considerando que “toda relação educativa é uma relação de pessoas, de gerações” (Arroyo, 2011, p. 10), a despersonalização da educação ou do professor, traz consigo conflitos pessoais e interpessoais que interferem na maneira como o professor se vê na profissão. Dessa forma, devido às gigantescas alterações ocorridas no seio da escola, muitos profissionais já não veem na profissão uma forma de realização pessoal ou profissional.

Ao tratar das relações na escola como professor readaptado, observa-se no discurso da professora uma tristeza implícita em suas palavras e diz sentir-se ignorada pelos colegas, como se agora, ela já não fizesse mais parte daquele grupo, como se tudo o que ela fez junto ao grupo e à escola, já não é mais considerado. Nesse sentido, o depoimento da PR3 é semelhante ao da PR2, já que ao falar de seus sentimentos após a readaptação constata que passou a ser discriminada, tratada com indiferença por seus colegas.

Voltando a Arroyo (2011), que tratando das imagens dos professores, diz que “somos as imagens que fazem do nosso papel, não o que teimamos ser”. Sob essa ótica, os sentimentos de discriminação e indiferença que relatam sentir a PR2 e a PR3 após sua readaptação podem estar comprometidos pelo reflexo que as mesmas têm de si mesmas e das imagens que lhes foram construídas socialmente, de um profissional que não é reconhecido. Dessa forma, por não estarem mais participando da mesma atividade que seus colegas – dentro da sala de aula – sentem esse isolamento ou isolam-se (sem que percebam), já que não sabem mais qual é o seu papel dentro daquele contexto escolar.

Considerando que o adoecimento emocional – *burnout* – é um fenômeno psicossocial constituído pela exaustão emocional, a despersonalização e o sentimento de baixa realização, essas professoras podem estar com suas percepções, imagens e autoimagens afetadas. (Maslach & Jackson, 1931 apud Carlotto, 2003)

Por outro lado, Estrela ao tratar das emoções e da ética na profissão docente, aponta que “os sentimentos mais negativos entre os professores ligam-se aos colegas.” (Estrela, 2010; p.63) O reconhecimento e o apreço dos colegas são fontes de satisfação para o professor (Marchesi, 2008). Quando esses não acontecem e em decorrência do abatimento emocional em que se encontram esses professores, justifica-se esse sentimento de “estar à margem” dentro do seu próprio grupo de trabalho.

A PR4 fala de como se sente “agredida” ao observar a maneira como os pais hoje educam (des-educam) seus filhos. Para ela, esse fator, da alteração das relações familiares, é a grande causadora do mal-estar que sente na escola. A mesma diz sentir-se chocada com tal

situação, que desemboca em problemas disciplinares de toda ordem dentro da escola, trazendo tensões e dificuldades a todos os docentes. Em suas palavras:

“Ainda há pouco (...) vimos uma mãe sair chorando dizendo que não tem mais o domínio de seu filho adolescente (...). Isso afeta a vida da escola, (...) principalmente do aluno, desestabiliza a turma, (...) envolve uma série de questões.”

Essa constatação da professora já foi discutida nessa pesquisa, entretanto, devemos voltar a essa questão considerando-a como fator de mal-estar docente. Marchesi (2008) explica que esse sentimento de frustração e desgosto é comum entre os professores quando percebem que os pais não se preocupam ou não têm autoridade com seus filhos, que não cuidam deles, nem assumem a responsabilidade pela formação do caráter dos mesmos.

Quanto às relações na escola pós-readaptação, a PR4 não percebeu mudanças de tratamento entre ela e seus pares. Ao contrário, diz que se sentiu apoiada por todos durante todo o processo e goza de uma boa relação com todos. Nesse sentido, voltamos ao que diz Marchesi: “os professores seguros e confiantes estabelecem com maior facilidade relações afetuosas e igualitárias com seus colegas.” (Marchesi, 2008; p. 108) No caso da PR4, que não atribuiu o seu adoecimento ao exercício da docência, suas relações com os colegas não sofreu alteração justamente por isso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho de pesquisa versou sobre a profissão docente em tempos de crise de identidade e de mal-estar, a partir das autorrepresentações que os professores de uma escola pública estadual no município de Garanhuns, Pernambuco, tecem a respeito si mesmos e da atividade docente. Os dados apreendidos na pesquisa possibilitou adentrar no mundo simbólico representacional do trabalho docente e do mal-estar emergido deste.

A Teoria das Representações Sociais, de Moscovici (1978), deu o embasamento necessário para a apreensão das imagens e autoimagens dos professores sobre a sua profissão, reveladas através de linguagens múltiplas, sentimentos e outros fatores condicionantes do exercício da profissão docente.

Após um breve levantamento histórico-social da profissão docente no Brasil e mediante a análise dos discursos dos professores participantes dessa investigação, foi possível constatar que ainda hoje perdura no imaginário dos docentes a ideia missional e vocacional da profissão. O professor é considerado como alguém abnegado que “doa” seu tempo e o melhor dos seus anos em favor do outro, que necessita ser formado – o aluno. Nesse intuito, sacrifica, além de tempo excessivo, o seu afeto – já que nessa atividade envolve-se emocionalmente com o outro. Nesse aspecto, revelou-se entre os entrevistados, um alto nível de carga afetiva no desenvolvimento do trabalho do professor.

Perante estes resultados acima apontados, estamos certos de que ser professor é mais que uma profissão. Por isso, concordamos com Contreras (2012) e consideramos conveniente tratar a profissão docente olhando-a como profissionalidade, ou seja, não somente como o trabalho de ensinar, mas também como expressão de valores e pretensões que se deseja alcançar nesta profissão.

Nesse sentido, vale salientar que a profissão docente na contemporaneidade passa por várias inquietações, ocasionadas pelas constantes mudanças no âmbito da política e da economia globais que alteram os padrões de configuração da sociedade, e que conseqüentemente, atingem a escola e o professor. Nesse contexto, encontram-se entre os professores as crises de identidade e elevado índice de mal-estar no exercício da docência.

Quanto a essa questão, chamou-nos a atenção a fala do PE4, quando afirma acerca do que é ser professor hoje: “ (...) nós não temos um solo firme para pisar”. Esse discurso do professor resume perfeitamente a constatação dessa crise de identidade do professor perante os novos papéis a ele atribuídos na escola atual. Esses novos papéis são em parte responsáveis pela

desprofissionalização docente: quando o professor passa a exercer o papel de pai, psicólogo, enfermeiro, etc, deixando de aprofundar-se naquele papel para o qual foi preparado: balizar o ensino e a aprendizagem dos estudantes (Tardif, 2006). Essa perda de autonomia do seu papel traz uma sensação de instabilidade, de dúvida, de insegurança. Sensações estas geradoras de mal-estar.

A profissão docente encontra-se inegavelmente, desgastada, desvalorizada e desrespeitada pela sociedade e pela política, embora considerem a educação como base fundamental ao desenvolvimento do país. Assim, os professores sentem-se desencantados, desmotivados e em profunda crise em relação à profissão – o chamado mal-estar docente.

A análise dos dados coletados demonstraram diferentes níveis de mal-estar entre os professores. Para alguns, apenas um incômodo, como o que sente ao enfrentar a burocracia dos constantes relatórios e preenchimento de dados técnicos exigidos pela escola. Para outros, o mal-estar vai além dos inconvenientes da burocracia, ocorre por sentirem-se desvalorizados, não apenas social e economicamente, mas em relação ao reconhecimento do trabalho que desenvolvem na escola, que na maioria das vezes, não é reconhecido, nem valorizado por seus gestores e/ou por seus pares. Entretanto, o nível mais alto de mal-estar foi verificado entre os professores que se encontram readaptados da função por adoecimento.

Como indícios desse mal-estar, o absenteísmo e o adoecimento foram mapeados estatisticamente, conforme se verifica nessa pesquisa. Esse mapeamento revelou um alto índice de absenteísmo: 31,9% (2010), 47,5% (2011) e 41,5% (2012). Incluem-se nesses percentuais, tanto professores em pleno exercício como os professores readaptados. Dentre os percentuais de absenteísmo desses docentes, 85,5% não foram justificados em 2010, 65,3% em 2011 e 81,9% em 2012. Dessa forma, comprovam-se as grandes sequelas que o mal-estar docente está deixando como legado para a educação pública. Esse absenteísmo significa menos aulas, menos aprendizagem, menos qualidade na educação.

Na escola estudada, o percentual de professores readaptados traz os seguintes registros: 24% em 2010, 23,1% em 2011 e 28,6% em 2012. Como demonstrado nessa investigação, o adoecimento desses professores que os levaram a condição de readaptados de função, está ligado a CID10, que trata das doenças psicossociais. Entre estes, constatamos que em 2010, 66,7% deles saíram de licença para tratamento de saúde; em 2011 saíram 100% deles e em 2012, 50%. Assim, verifica-se que embora estejam afastadas do cotidiano de sala de aula, essas pessoas continuam adoecidas e necessitando de cuidados. Quem vai cuidar do educador adoecido?

Sobre esse tópico, gostaríamos de retomar o que o que já foi apontado nesse estudo: o mal-estar como epidemia. Quando não tratado em *locus*, pode alastrar-se causando contaminação que atinge quem estiver por perto. É provável que seja exatamente isso que esteja acontecendo no seio das escolas públicas do Brasil. O mal-estar docente ainda que identificado, não tem sido tratado ou não se tem feito a prevenção do mesmo. O descuido com o ser, com a pessoa do professor, é caso que merece muita atenção, estudo e busca de soluções.

O estudo apontou, por fim, que as autorrepresentações dos professores são resultantes das representações sociais acerca do ser professor. Assim, o professor se vê como é visto pela sociedade, ou seja, alguém sem defesas, de quem é cobrado tudo e a quem pouco é dado. A imagem e a autoimagem dos professores estão cinza e sem muita definição acerca do seu novo papel na contemporaneidade. Ele sente-se oprimido pela opinião pública, que o culpabiliza pela baixa qualidade na educação, desvalorizado social e economicamente e com demanda de atividades sobrehumanas para dar conta na escola.

Pelo que foi exposto, concluímos que o mal-estar docente é uma realidade que está gerando grandes danos à saúde física e psíquica dos professores. É urgente, portanto, que se desenvolvam mais pesquisas que não apenas tratem do tema, mas que busquem possíveis soluções para reverter esse quadro. Sem dúvida, faz-se necessária uma mudança nas políticas educacionais e sociais para que olhem para o professor de outra forma, dando-lhe suporte adequado para o trabalho educativo e abraçando a educação como um projeto de nação, que é responsabilidade de todos. Caso essas mudanças não ocorram, a tendência é uma diminuição gradativa no número de professores do país. Nesse ponto, a crise da profissão passa a ser um problema global: risco de não se ter professores em gerações próximas. Deixamos esse questionamento para próximas pesquisas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, J. S. (1998). *Mulher e Educação: A Paixão pelo Possível*. 1ª reimpr. São Paulo: Editora Unesp.
- Ataíde de Almeida, M. G. A. (2002). *Imagem, mulher e identidade: o discurso da imprensa religiosa nos anos 30 no Brasil*. Actas do XIII AHILA, Porto,/Portugal
- Alvântara, A. M., & Vesce, G.E. P. (2008). *As Representações Sociais no Discurso do Sujeito Coletivo no Âmbito da Pesquisa Qualitativa*. PUCPR, 2008. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere2008/anais/pdf/724_59
- Alves, F. C. (1997). A (In)Satisfação dos Professores: estudo de opiniões dos professores do ensino secundário do distrito de Bragança. In: ESTRELA, M.T., Viver e Cosnstruir a Profissão Docente. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Alves-Mazzotti, A.J. (2008). Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. UES-RJ - *Revista Múltiplas Leituras*, v. 1, n. 1, p. 18-43, jan./jun..
- Altoe, A. (2010). Impactos do absenteísmo e do presenteísmo no trabalho docente. Belo Horizonte. Disponível em: www.altoeconsultoria.com.br
- António, A. S., & Teodoro. A. S. (2003). Auto-Representações das Funções das Professoras na Escola. *Revista Lusófona de Educação*, v. 2., p. 83-97.
- Aranda, S. M. (2007). Um olhar implicado sobre o mal-estar docente. *Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação*. Porto Alegre, RS. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/17311>
- Arroyo, M. G. (2011). *Ofício de Mestre – imagens e autoimagens*. 13. ed. Petropolis: Vozes.
- Arruda, A. (2002). Teoria das Representações Sociais e Teorias de Gênero. *Cadernos de Pesquisa*. Nov. 2002.UFRJ. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15555>.
- Barreto, E. S., & Gatti, B. A. (2009). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO.
- Bauman, Z. (2005). *Identidade. Entrevista a Benedetto Vechi*. Rio de Janeiro: Zaha Edições.
- Becker, F. (1992). *O que é construtivismo?* *Revista de Educação AEC, Brasília*, v. 21, n. 83, p. 7-15, abr./jun. Disponível em: www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_20_p087-093_c.pdfAcesso em 17/06/14
- Bello, J. L.P. (2005). *História da Educação no Brasil*. Disponível em: www.ifro.edu.br
- Bizarro, R., & Braga, F. (2005). Ser professor em época de mal-estar docente: que papel para a universidade? *Revista da Faculdade de Letras – Línguas e Literaturas,II Série, vol. XXII*, pp. 17-27. Porto, Portugal.

- Caldas, A. R. (2007). *Desistência e Resistência no Trabalho Docente: um estudo das professoras e professores do ensino fundamental da rede municipal de Curitiba*. Tese de Doutorado. Curitiba: UFPR
- Carlotto, M.S. (2002). A Síndrome de Burnout e o Trabalho Docente. *Psicologia em Estudo*, v. 7, n.1, p. 21-29, jan./jun. Maringá. Disponível em: http://scholar.google.com.br/scholar?q=a+sindrome+de+burnout+e+o+trabalho+docente&btnG=&hl=pt-BR&as_sdt=0&as_vis=1.
- Clavijo, B. N. R. (2009) *La Motivación en el Aula. Funciones del Profesor para Mejorar La Motivación en el Aprendizaje*. C/ Recogidas, n. 45, Granada.
- Codo, W. (1999) *Educação: Carinho e Trabalho*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Codo, W., & Vasques-Menezes. (1999). Educar: O Afeto Invocado. In: Codo. W. *Educação: Carinho e Trabalho*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Contreras, J. (2012). *Autonomia de Professores*. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela. Revisão técnica: Selma Garrido Pimenta. 2ª ed. São Paulo: Cortez.
- Coval, M. A. (2006). S.A Representação Social da Adolescência e do Adolescente e Expectativas de Prática Pedagógica de Futuros Professores; Área de concentração: Psicologia Educacional Titulação: Mestre em Educação. (UNICAMP)
- Dotta, L. T. T. (2006). *Representações Sociais do Ser Professor*. Campinas: Editora Alinea.
- Dubar, C. (2006). *A Crise das Identidades: a interpretação de uma mutação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Enguita, M. F. (2008). *La Profesión Docente Hoy: Algunas Reflexiones y Sugerencias*. Universidad de Saçamanca. Dptº de Sociologia. Disponível em: www.xtec.cat/~ilopez/5
- Esteve, J. M. (1999). *O Mal-Estar Docente – a sala de aula e a saúde dos professores*. 3. ed. Bauru, SP: Edusc.
- Esteve, J. M. (1999) *Mudanças sociais e função docente*. In: Nóvoa, António. (Org.) *Profissão Docente*. Portugal- Porto: Porto Editora
- Estrela, M. T. (2010). *Profissao Docente – dimensões afectivas e éticas*. Porto: Areal Editores.
- Fernandes, C. A. (2007). *Análise do Discurso – reflexões introdutórias*. 2ª edição. São Carlos. Claraluz, 2007.
- Freire, P. (1991). *A educação na cidade*. São Paulo: Primavera.
- Foucault, M. (2013). *A Ordem do Discurso. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de fevereiro de 1970*. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. 23. Ed. São Paulo: Edições Loyola.
- Gasparini, S. M., Barreto, S. M., & Assunção, A. A. (2005) O Professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. *Educ. Pesquisa*. vl. 31, n.2. São Paulo. Disponível em: <http://dx.doi.org>

- Gazzotti, A. A., & Codo, W. (1999). *Trabalho e Afetividade*. In: Codo, W. Educação: Carinho e Trabalho. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Gil, A. C. (2011) *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 6ª ed. São Paulo: Atlas.
- Gilly, M. (2001). *Representações Sociais no Campo da Educação*. In: JODELET, Denise.(Org). As Representações Sociais. Trad.: Lilian Ulup. Rio de Janeiro: Eduerj.
- Giroux, H. (1997). *A Os professores como intelectuais – rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Gomes, A. A. (2008). A Construção da Identidade Profissional do Professor: uma análise de egressos do curso de Pedagogia. *VI Congresso Português de Sociologia – Mundos Sociais: Saberes e Práticas. Universidade Nova de Lisboa*. Disponível em: <http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/590.pdf>
- Guareschi, P., & Jovchelovich, S. (Orgs.). (2012). *Textos em Representações Sociais*. 13. ed., Petrópolis: Vozes.
- Guimarães, V. S. (2004). *Formação de Professores – saberes, Identidade e Profissão*. 3ª ed. Paprus: Coleção Entre Nós Professores.
- Günther, H. (2006). Pesquisa Qualitativa versus Pesquisa Quantitativa: Esta é a questão? *Psicologia: Teoria e Pesquisa. Mai-Ago*, vol. 22, n. 2, pp. 201-210. Brasília.
- Hall, S. (2011). *Quem Precisa de Identidade?* In: Silva, T.T. Identidade e Diferença. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Heidegger, M. (1960). *Sendas Perdidas*. Editora Losada.
- Hubermman, M. (1995). O Ciclo de Vida dos Professores. *Nóvoa, A. Vida de Professores. Coleção Ciências da Educação*. 2 ed. Porto Editora
- Huertas, J. A. (2006). *Motivación – Querer Aprender*. Psicología Cognitiva Y Educación. 2ª ed. 1ª reimp. – Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2006.
- Jesus, S.J. (2004). Desmotivação e Crise de Identidade na Profissão Docente. *Revista Katálisis*, vl.7, n.2, pp. 192-202. UFSC. Florianópolis. Brasil. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179617806006>
- Jodelet, D.(Org.). (2001). *As Represetnações Sociais*. Trad.: Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Jovechelovitch, S. (2008). *Os Contextos do Saber – representações, comunidade e cultura*. Trad.: Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Editora Vozes.
- Laville, C., & Dione, J. (1999). *A construção do Saber: manual de metodologia da esquisa em ciências humanas*. Trad: Heloisa Monteiro e Francisco Setineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Lawn, M. (2001). Os Professores e a Fabricação de Identidades. *Currículo sem Fronteiras*, vl.1, n.2, pp.117-130. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org.

- Lélis, I. (2006). *A Construção Social da Profissão Docente no Brasil: Uma Rede de Histórias*. In: Tardif e Lessard: O Ofício de Professor. Peroólis, RJ.
- Libâneo, J. C. (2011). *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. 13. ed. – São Paulo: Cortez.
- Libâneo, J. C., Oliveira, J. F., & Toschi, M. S. (2006). *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. 3. ed. São Paulo: Cortez.
- Lipp, M. E. N. (org.) (2012). *O Stress do Professor*. 7ª ed. – Campinas, SP: Papirus.
- Lopes, C., & Aguiar, F. G. (2010). *Uma Realidade na Profissão Docente pela Vertente da Síndrome de Burnout*. XJornada de Ensino, Pesquisa e Exensão. UFRPE. Recife.
- Lüdke, M., & Boiing, L. A. (2004). Caminhos da Profissão e da Profissionalidade Docentes. *Educ. Soc., Campinas*, vol. 25, nº 89, p. 1159-1180. Disponível em: <http://www.cees.unicamp.br>
- Machado, S.F., & Teruya, T.K. (2006). *O Manifesto de 1032 e as Representações de Professores da Rede Pública de Ensino*. Unicamp. Disponível em: gpeqsc.com.br/sobre/dissertacoes/Ana_Leonor.pdf
- Madeira, M. C. (2003). *Representações sociais e Educação: importância teórico-metodológica de uma relação*. In: Moreira, A.S.P.; Jesuino, J.C. (Org.). *Representação Social: teoria e prática*. 2. ed. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, p. 123-144.
- Marques, H. R. (et al). (2006). *Metodologia da pesquisa e do trabalho Científico*. Campo Grande: UCDB.
- Martins, M. G. T. (2007). Sintomas de Stress em Professores Brasileiros. *Revista Lusófona de Educação*, 10, p. 109-128.
- Mazzotti, A. J. A. (2008). Representações Sociais: Aspectos Teóricos e Aplicações à Educação. *Revista Múltiplas Leituras*. vl. 1, n. 1, p. 18-43, jan./jun. Rio de Janeiro: Brasil.
- Medina, J. (2006). *El Malestar en la Pedagogía. El Acto de Educar desde otra Identidad Docente*. 1ª ed. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas Y Material Didáctico.
- Mendonça, A. W. P., & Cardoso, T. M. R. F. L. (2007). *A gênese de uma profissão fragmentada*. *Revista Brasileira de História da Educação* – nº 15- set-dez. PUC-Rio
- Magalhães, E.M. M., M., H., & Alves-Mazzotti, A. J. (2009). Representações Sociais de Trabalho Docente por Professores de curso de Pedagogia. *Trabalho & Educação* – vol. 18, nº 2 – mai/ago.
- Marchesi, Á. (2008). *O bem-estar dos professores – competências, emoções e valores*. Trad. Naila Tosca de Freitas – Porto Alegre: Artmed.
- Minayo, M. C. S. (Org.). *Pesquisa Social – Teoria, método e criatividade*. 29ªed. Petrópolis. Editora Vozes.

- Moscovici, S. (1978). *As Representações Sociais da Psicanálise*. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar.
- Nóvoa, A. (1991). *Vidas de Professores*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1999). *O Passado e o Presente dos Professores*. In: Nóvoa, António. (Org. Profissão Professor. Porto – Portugal: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2008). Os Professores e o “novo” Espaço Público da Educação. In: Tardif, M.; Lessard, C. O Ofício de Professor. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Oliveira, D. A. (2010). Os Trabalhadores de Educação e a Construção Política da Profissão Docente no Brasil. *Educar em Revista. Curitiba, Brasil. N. Especial*, p. 17-35. UFPR. Disponível em: www.scielo.br
- Orlandi, E. P. (2013). *Análise de Discurso – Princípios e Procedimentos*. 11ª edição. Campinas SP: Pontes Editores.
- Pechêux, M. (2012). *Análise de Discurso – Textos Escolhidos: Eni Puccinelli Orlandi*. 3ª edição. Campinas, SP.: Pontes Editores.
- Pedro, N., & Peixoto, F. (2006). Satisfação Profissional e Autoestima em Professores dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico. *Análise Psicológica*, vl. 2, n. 24.
- Pereira, H. M. S., & Vieira, M. C. (2006). *Entrevista: pela Educação com António Nóvoa*. Saber (e) Educar/ 11/ / 2006/ 111-126.
- Penin, S. T. S., Martinez, M. M., & Arantes, V. M. (org.) *Profissão Docente: Pontos e Contrapontos*. São Paulo: Summus.
- Pimenta, S. G., & Ghedin, E. (Orgs.). (2012). *Professor reflexivo no Brasil – gênese e crítica de um conceito*. 7. ed. São Paulo: Cortez.
- Piñeyro, M. L. (2009). *El malestar docente en Argentina. La Tarea, revista de educación y cultura de la Sección 47 del SNTE/Jalisco*, n.20, Guadalajara, Jalisco, México, julio, pp. 85-89. Disponível em: <http://www.latarea.com.mx/articulo/articulo20/pineyro20.htm>
- Roldão, M. C. (2007). Função Docente: Natureza e Construção do Conhecimento Profissional. Universidade do Minho. *Revista Brasileira de Educação*, vl. 12, n. 34, jan./abr.
- Quinteros, C. (2006). *El Ausentismo Docente en Enseñanza Secundaria. Congreso Nacional de Educación. "Que hacemos con la Educación"*. Proyectos, recurso y roles. Junio. Disponível em: www.fder.edu.uy/.../AUSENTISMODOCENTE.pdf
- Ramos, S. (2004). (In)Satisfação e Stress na Profissão Docente. *Interações*, n.6, pp.87-130. 2004. Disponível em: www.interacoesismt.com/index.php/revista/article/download/103/107
- Reis, E. J. F. B., Araújo, T. M., Carvalho, F. M., Barbalho, L., & Silva, M. O. (2007) Docência e Exaustão Emocional. *Educ. Soc.*, vol. 27, n. 94, p.229-253. jan./abr. Campinas. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

- Rodrigues, M. A. P. (2008). *Sofrimento Psíquico e Trabalho Docente: Representações Sociais*. 102 p. Dissertação (Mestrado) – Centro de Ciências da Saúde da Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, CE, 2008. Disponível em: www.euce.com.br
- Rosso, A. J, Camargo, B. V. (2011). As Representações Sociais das Contradições de Trabalho que Causam Desgaste aos Professores Estaduais Paranaenses. *ETD – Educação Temática Digital, fe.unicamp.br, Campinas*, v. 13, n. 1, p; 269-289, jul./dez. 2011 – ISSN 1676-2592. Disponível em: www.fae.unicamp.br/etd
- Sacristán, J. G. (1999). *Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores*. In: Nóvoa, António. (Org.) *Profissão Docente*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Sacristán, J. G. (2012). *Tendências Investigativas na Formação de Professores*. IN: Pimenta, S.G.; Ghedin, E. (Orgs) *Professor Reflexivo no Brasil – gênese e crítica de um conceito*. 7. Ed. São Paulo: Cortez.
- Santos, B. S., Antunes, D. D., & Bernardi, J. (2008). O docente e sua subjetividade nos processos motivacionais. *Educação, janeiro-abril, ano/vol. 31, n. 64*, pp. 46-53 – 2008 – PUC-RS. Porto Alegre: Brasil.
- Saviani, D. (2009). Formação de Professores: Aspectos Históricos e Teóricos do Problema no Contexto Brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, jan./abr.
- Silva, E. P., & Chacur, C. R. S. L. (2009). A Tomada de Consciência da Crise de Identidade Profissional em Professores do Ensino Fundamental. *Schemê – Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*. Vl. 2, n.3, jan./jul./2009. Disponível em: www.maria.unesp.br/scheme
- Silva, M. E. P. Burnout: por que sofrem os professores? Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana. UERJ. Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.revispsi.uerj.br/v6n1/artigos/v6n1a08.htm>
- Silva, M. A. S. M. (2005). Sobre a Análise do Discurso. *Revista de Psicoogia da UNESP*, vl. 4, n.1. Ourinhos, SP.
- Souza, A. N. (1993, UNICAMP), *Sou Professor, Sim Senhor! Representações sobre o Trabalho Docente, tecidas na Politização do Espaço Escolar*. Área de concentração: Ciências Sociais Aplicadas a Educação. Titulação: Mestre em Educação. Disponível em: <http://cutter.unicamp.br/document/?code=vtls000072071>
- Stobäus, C, Mosquera, J. J., & Santos, B.S. (2007). Grupo de Pesquisa Mal-estar e Bem-estar na Docência. *Educação, ano XXX, n. Especial*, p. 259-272, out. Porto Alegre, RS.
- Szymanski, H. (2010). *A Entrevista na Educação: A Prática Reflexiva*. Brasília: Liber Livro Editora, 3ª ed.
- Tardif, M. (2002). *Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério*. In: Candau, Vera Maria (Org.) *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A. 2ª ed.

- Tardif, M. (2002). *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 5. ed. Petrópolis: Vozes.
- Tardif, M., & Lessard, C. (2011). O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Trad. João Batista Kreuch. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Tedsco, J. C., & Tenti Fanfani, E. (2002). Nuevos Tiempos y Nuevos Docentes. Conferência Regional “El Desempeño de los Maestros en América Latina y el Caribe: Nuevas Prioridades”. Brasília, DF.
- Therrien, A. T. Z. (1996). *Trablho docente: uma incursão no imaginário social brasileiro*. Tese (doutorado). Pontífice Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Tozetto, S. S. (2011). Os Saberes Da Experiência E O Trabalho Docente; *Teoria e Prática da Educação*, vl. 14, n. 3. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/14696>
- Vaillant, D. (2007). *Identidad Docente*. I Congreso Internacinal “Nuevas Tendencias en la Fomación Permanente del Profesorado”. Barcelona.
- Vázquez, A. S. (2011). *Filosofia da Práxis*. Trad.: Maria Encarnación Moya. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular.
- Vincentini, P. P., & Lugli, R. G. (2009). *História da profissão docente no Brasil: representações em disputa*. São Paulo: Cortez.
- Vieira, A. M. D. P., & Gomide, A. G. V. (2008). *História Da Formação De Professores No Brasil: O Primado Das Influências Externas*. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/93_159.pdf
- Vilela, H. O. S. (2004). Do artesanato à profissão: representações sobre a institucionalização docente no século XIX. In.: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena C. (Orgs.). *Histórias e Memórias da Educação no Brasil. Século XIX. vol. II*, pg. 104-115. Petrópolis: Vozes.
- Weber, S. (2003). Profissionalização Docente e Políticas Públicas no Brasil. Revista Educação e Sociedade. *Campinas*, vl. 24, p 1125-1154.
- Woodward, K. (2011). *Identidade e Diferença: Uma Introdução Teórica e Concetuais*. In:Silva, T. Identidade e Diferença. Petropólis, RJ: Vozes.
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de CasoPlanejamento e Métodos*. 2º ed. Traduçõ: Daniel Grassi.Artmed. Porto Alegre.
- Zagury, T. (2006). O professor refém: para pais e professores entenderem por que fracassa aeducação no Brasil. Rio de Janeiro: Record, 301p. Disponível em: http://www.uricer.edu.br/new/site/pdfs/perspectiva/128_148.pdf
- Zaponi, M. C., Silva. R. D. Absenteísmo Docente: uma análise diagnóstica da rede estadual de Pernambuco. Disponível em: pt.scribd.com/.../Zaponi-ABSENTEISMO-DOCENTE-UMA-ANALISE

APÊNDICES

APÊNDICE I

GUIÃO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – PROFESSOR REGENTE

IDENTIFICAÇÃO:

Tempo de docência:

Atuação (modalidade de ensino/ escola):

Jornada de trabalho:

Formação:

Idade:

ESCOLHA DA PROFISSÃO DOCENTE:

1. Que razões lhe levaram a ser professor (a)?
2. Hoje, você faria a mesma escolha?
3. Se não, que outra profissão escolheria?
4. O que é mais gratificante na profissão docente?
5. O que é mais desgastante em sua profissão?
6. O que lhe faz continuar na profissão?
7. Você se sente um profissional realizado?

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E AUTOREPRESENTAÇÕES ACERCA DA PROFISSÃO DOCENTE:

1. O que você acha que a sociedade espera do trabalho do professor?
2. Como você se sente acerca desses discursos sobre o professor e a profissão docente?
3. Como você vê a vida de um professor hoje?
4. Para você, o que é ser professor?

IDENTIDADE DOCENTE

1. Quais são as características que você acredita que todo professor deve ter?

2. Você acredita que tenha essas características?

MAL-ESTAR DOCENTE

1. Além dessa escola, você possui outro vínculo laboral?
2. Como é a sua relação com os colegas da profissão na escola e fora dela?
3. Como você se sente segunda-feira, pela manhã, antes de ir para a escola?
4. Você já pensou em desistir? Em que circunstâncias?
5. Você já tirou alguma licença médica por motivos de ordem emocional (estresse/depressão)?
6. O que o levou a esse estado?
7. Já sentiu alguma forma de mal-estar em sua profissão?
8. O que você entende como mal-estar docente?

APÊNDICE II

GUIÃO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – PROFESSOR READAPTADO

IDENTIFICAÇÃO:

Tempo de docência:

Atuação (série/ escola):

Jornada de trabalho:

Formação:

Idade:

ESCOLHA DA PROFISSÃO:

1. Que razões lhe levaram a ser professor (a)?
2. Hoje, você faria a mesma escolha? Se não, que outra profissão escolheria?
3. Quanto tempo você ficou em sala de aula como professor (a) regente?
4. Como você se sentia em sala de aula e como se sente hoje?

IDENTIDADE DOCENTE

1. Para você, o que é ser professor?
2. Como era a sua relação com os colegas da profissão na escola e fora dela antes da Readaptação da Função?
3. E como é agora?
4. O que o/a levou a deixar a sala de aula e buscar Readaptação de Função?
5. Gostaria de retornar à sala de aula algum dia?
6. Você se sente um profissional realizado?

MAL-ESTAR DOCENTE

1. Além dessa escola, você possui outro vínculo laboral?

2. Quantas licenças médicas você tirou por motivos de ordem emocional (estresse/depressão)?
3. O que você entende como mal-estar docente?
4. Já sentiu ou sente esse desconforto no exercício da docência? Em que circunstâncias?Comente.

APÊNDICE III

MAPA DE PESQUISA QUANTITATIVA

QUADRO 1 – LICENÇAS-MÉDICAS

PERÍODO LETIVO: 2010

Número de Professores em Exercício (PE): 19

CID	Identificação do Professor(a)	Período	Duração	Total
CID 10 - F 31	Angélica (PR)	03/02/10	90 dias	120 dias
CID 10 - F 32.1		18/05/10	30 dias	
CID 10 - F 41+ E 11.4;	Margarida (PE)	23/02/10	30 dias	90 dias
CID 10 - F 32.1		17/05/10	60 dias	
CID 10 – C 18.1	Rosa (PR)	04/05/10	90 dias	105 dias
		11/06/10	15 dias	
CID 10 - F 32.1;	Orquídea (PE)	04/05/10	60 dias	180 dias
CID 10 -F 32.2		05/08/10	90 dias	
CID 10 -F 32.2		08/11/10	60 dias	
CID 10 - F 32.1	Tulipa (PR)	17/05/10	90 dias	150 dias
CID 10 - F 32.1		16/11/10	60 dias	
CID 10 -F. 31.1	Jasmim (PE)	19/07/10	30 dias	30 dias
Artigo 125¹²	Lírio (PE)	23/09/10	45 dias	45 dias
CID 10 – 710.0	Flor de Liz (PR)	16/11/10	45 dias	45 dias

Número de Professores Readaptados (PR): 6

Fonte: Documentos do Arquivo da Escola

¹² Artigo 125 do Manual do Servidor Público – Afastamento para acompanhamento de familiar em tratamento de saúde

APÊNDICE IV

MAPA DE PESQUISA QUANTITATIVA - PERÍODO LETIVO: 2011

QUADRO 1 – LICENÇAS-MÉDICAS

Professor em exercício: 17

Professor Readaptado: 06

CID	Identificação do Professor (a)	Período	Duração	Total
CID 10 - F 32	Amarílis (PR)	09/02/11	30 dias	225 dias
CID 10 - F 32		12/03/11	45 dias	
CID 10 - F 32		27/04/11	60 dias	
CID 10 - F 32		27/06/11	60 dias	
CID 10 - F 32		16/11/11	30 dias	
CID 10 – F 31.6 e F 42	Angélica (PR)	17/08/11	120 dias	120dias
CID 10 -F. 31.1	Petúnia(PE)	04/10/11	30 dias	30 dias
CID 10 – C 18.1	Rosa (PR)	08/02/11	60 dias	60 dias
CID 10 - F 32.2;	Orquídea (PE)	01/02/11	60 dias	240 dias
CID 10 - F 32.2		01/04/11	90 dias	
CID 10 - F 32.2		01/07/11	60 dias	
CID 10 - F 32.2	Tulipa (PR)	01/02/11	90 dias	150 dias
CID 10 - F 32.2		18/07/10	60 dias	
CID 10 -F. 31.1	Gardênia (PE)	18/02/11	30 dias	30 dias
CID 10 – J 32	Gerânio (PE)	20/04/11	45 dias	75 dias
Art. 125¹³		16/05/11	30 dias	
CID 10 – 710.0	Flor de Liz (PR)	06/08/11	45 dias	45 dias
CID 10 – K 61	Vitória Régia (PR)	01/03/11	30 dias	30 dias

¹³ Idem

APÊNDICE V

MAPA DE PESQUISA QUANTITATIVA -PERÍODO LETIVO: 2012

QUADRO 1 – LICENÇAS-MÉDICAS

Número de Professores em Exercício (PE): 15

CID	Identificação do Professor (a)	Período	Duração	Total
CID 10 - F 32	Amarílis (PR)	20/04/12	30 dias	30 dias
CID 10 – F 32 CID 10 – F 41 e F 32	Angélica (PR)	14/03/12 10/08/12	60 dias 60 dias	120dias
CID 10 - F 32.2; CID 10 - F 32.2 CID 10 - F 32.2	Orquídea (PE)	01/02/12 02/04/12 10/08/12	60 dias 90 dias 60 dias	240 dias
CID 10 - F 32.2	Tulipa (PR)	11/06/12	30 dias	150 dias
CID 10 – F 32.1	Gardênia (PE)	26/09/12	30 dias	30 dias
CID 10 – E 14 e F 41.1	Margarida (PE)	14/04/12	60 dias	60 dias
CID 10 – K 80 / Z 54	Jasmim (PE)	05/06/12	30 dias	30 dias
CID 10 – N 63	Camélia (PE)	10/05/12	15 dias	15 dias

Número de Professores Readaptados (PR): 6

Fonte: Documentos do Arquivo da Escola

APÊNDICE VI

ENTREVISTAS:

PROFESSOR READAPTADO 1 (PR1)

IDENTIFICAÇÃO:

1. Tempo de docência: 24 anos
2. Atuação (série/escola): Ensino Fundamental e Médio
3. Jornada de Trabalho: 50 horas semanais
4. Formação: Letras com Pós-Graduação em Língua Portuguesa
5. Idade: 49 anos

PROFESSORA, QUE RAZÕES LHE LEVARAM A SER PROFESSORA?

Bem professora Sirlande, quando eu fiz magistério (na época existia magistério em nível de 2º grau), que era o ensino médio quando eu terminei. Então, como eu sou filha de pais pobres, passei minha adolescência toda ouvindo meus pais dizerem que “profissão de mulher era professora”. Então eu fiz magistério. Na época, eu terminei dois cursos ao mesmo tempo: era: magistério e auxiliar em administração. E, já por intermédio das “farturas da vida da gente”, eu já fui, já atuava como professora estagiária na FEBEM, na função de recreadora, antes de terminar o magistério. No segundo ano do magistério eu já comecei a atuar como professora, substituindo os colegas no Colégio Nossa Senhora do Bom Conselho, lá onde fiz magistério.

HOJE VOCÊ FARIA A MESMA ESCOLHA?

Olha professora Sirlande, é difícil eu responder para mim essa pergunta, porque eu vivi um conflito, eu fui muito feliz enquanto educadora e sou. Mas hoje, infelizmente, eu não me sinto mais com capacidade para ser uma professora, porque quando têm duas ou três pessoas me questionando, me perguntando, eu já fico estressada, inquieta, isso já é um, eu tenho que fazer um esforço sobre-humano para suportar e isso aí me traz outras sequelas.

ENTÃO HOJE VOCÊ NÃO ESCOLHERIA A PROFISSÃO? PODERIA DIZER SIM OU NÃO?

Se eu tivesse saúde escolheria com certeza, porque eu me considero uma educadora realizada, de certa forma. Se não fossem os problemas de saúde, com certeza!

SE NÃO FOSSE PROFESSORA, QUE OUTRA PROFISSÃO GOSTARIA DE EXERCER?

Quando eu era adolescente eu sonhava em ser médica pediatra, mas aí, logo que eu comecei a exercer a função de magistério eu me encantei, e, assim, hoje eu tenho mais de trinta anos de estado, 24 nos de aulas regenciais. Na educação, mas eu já tenho tempo de FEBEM. Com certeza eu seria uma educadora como sou.

QUANTO TEMPO VOCÊ FICOU EM SALA DE AULA COMO PROFESSORA REGENTE?

22 anos

QUANTAS LIENÇAS-MÉDICAS POR MOTIVOS DE CARÁTER EMOCIONAL (DEPRESSÃO, ESTRESSE, ANSIEDADE) VOCÊ PRECISOU TIRAR, PROFESSORA, ANTES DA SUA READAPTAÇÃO?

Licença médica eu já vim tirar agora, já no fundo do poço... Assim, eu já vinha num processo de decadência assim, de não ter condições de sono, de irritabilidade, eu já vinha... E quando chegava maio, eu já estava esgotada. Mas eu ia levando, ia ao médico, ele me passava uma medicação para eu dormir, dar uma relaxada. Mas quando chegava agosto, eu já estava no ponto x, tanto que em 2010, 2011, eu já não suportei mais e me afastei, em 2011. Entre 2011 e 2012 eu tirei várias licenças, não sei lhe dizer quantas, mas tirei várias licenças.

DIGA-ME UMA COISA, PROFESSORA: ESSE PERÍODO DE ADOECIMENTO, DE DESGASTE, DE FADIGA COMO VOCÊ ACABOU DE CITAR, COMEÇOU HÁ DOIS ANOS, FOI ISSO?

Não. Eu comecei a tomar medicamento para dormir eu acredito que em 2008. 2007 ou 2008. Era assim, começava o ano e tal e eu já estava cansada e tal, até porque a gente sabe que a carga é pesada e às vezes eu entrava nas férias, terminando Diários e tal. E quando eu voltava, já votava cansada. E, a gente sabe que a condição para o professor, pra gente organizar férias, pra gente viajar, é complicada. Então, quando chegava maio, eu já tava capengando e quando chegava agosto, era o meu limite.

O QUE TE LEVOU A DEIXAR A SALA DE AULA E BUSCAR A READAPTAÇÃO?

Não foi exatamente o que me levou, mas as condições médicas, as condições de saúde. Essa sequência de cansaço, de fadiga, então o próprio médico me recomendou. Tanto que eu já, ele me disse, o próprio IRH disse que eu já não poderia mais tirar licença-médica, eu tinha que assar já por um processo de readaptação, que é o que está acontecendo hoje. Eu ainda não estou readaptada, estou em processo.

COMO VOCÊ SE SENTE HOJE EM OUTRA FUNÇÃO, QUE NÃO É A SALA DE AULA?

Bem professora, eu não posso lhe dizer que eu não estou feliz. Apesar dos problemas de saúde, de várias noites eu não dormir bem, mesmo medicada, eu me sinto bem fazendo, desempenhando o trabalho que desempenho hoje. Hoje eu estou na Biblioteca, E eu encaminho os alunos para leitura, eu faço empréstimos, eu faço a devolução, eu faço esse encaminhamento de livros, de trabalhos, eu direciono as pesquisas e etc. e tal, dentro da biblioteca. E eu estou feliz.

ESSE CONTATO SEU COM O ALUNO, MESMO NA BIBLIOTECA LHE FAZ BEM?

Faz-me bem. E assim, como eu sou professora da área de Letras, fui professora e sou educadora da área de Letras, ler um livro e dizer ao aluno: "leia esse livro" ...E depois quando ele volta a gente pergunta: "leu o livro? O que foi que você entendeu? O que você gostou?" E fazer essa ponte com o aluno pra mim é muito importante, porque eu sei da importância da leitura na vida de cada ser humano. Então, isso pra mim, me deixa muito feliz.

A SUA RELAÇÃO COM SEUS COLEGAS DE PROFISSÃO, OS PROFESSORES, ANTES DA READAPTAÇÃO E AGORA, SOFREU ALGUMA ALTERAÇÃO?

Infelizmente professora, sofreu. É, eu não sei.... Mas acho que vale a pena a gente relatar e é interessante registrar. Mas é assim, é como se a gente não fizesse nada, a princípio os colegas olham pra você como se você fosse só "mais um"... E que você não desempenhasse, não tivesse nem um valor na escola.

COMO SE VOCÊ NÃO TIVESSE CONTRIBUÍDO?

Sim, como se você não tivesse contribuindo para o próprio trabalho deles. Infelizmente é dessa forma que muitos veem. Outros não veem diferentes, mas a maioria vê como se a gente fosse só mais um...E não tivesse nenhuma relação com o processo ensino-aprendizagem dentro da escola.

MAS, ANTES DA READAPTAÇÃO, COMO ERA?

Não, era tranquilo. Eu era uma colega que tinha participação, que fazia que acontecesse eu estava presente em todas as atividades.

VOCÊ JÁ OUVIU A PALAVRA MAL-ESTAR DOCENTE, PROFESSORA, O QUE VOCÊ ENTENDE POR ISSO?

Olhe, já ouvi a palavra mal-estar e até de outras formas, né? Estresse, cansaço, aborrecimento, é esgotamento. É a profissão não condiz mais com os anseios, com os sonhos de nós professores. Mas assim, eu acredito que esse aborrecimento, esse mal-estar sempre existiu dentro da área profissional, dentro da nossa área de educador, só que, assim, hoje, devido às condições de toda a sistemática hoje está mais evidente esse... quer dizer, antigamente, a gente não tinha que acumular tantas informações, tanto fazeres técnicos como hoje. E hoje, a gente tem que se multiplicar para gente atender a demanda do aluno dentro da área técnica.

E ISSO GERA O MAL-ESTAR?

Com certeza.

VOCÊ JÁ SENTIU OU SENTE ESSE DESCONFORTO DENTRO DA SUA PROFISSÃO? EM EU CIRCUNSTANCIAS?

Olha professora, em vários momentos. Quando estava em regência a gente recebia alunos tinham um domínio técnico altamente, enquanto nós professores a gente não tem nem o financeiro, e nem o tempo para gente ter esse domínio. Porque a gente às vezes fica sufocada com os afazeres dentro da sala de aula.

QUANDO VOCÊ FALA DE “DOMÍNIO TÉCNICO” É RELACIONADA À TECNOLOGIA? E QUE DE REPENTE O PROFESSOR SE DEPAROU COM ESSAS FERRAMENTAS SEM ESTAR PREPARADO PARA ISSO?

Sim

ISTO TE CAUSOU MAL-ESTAR?

Bastante. Às vezes, por exemplo, a gente às vezes agendava uma atividade com data show, com retroprojetor, e a gente às vezes por causa de um simples plug, que a gente não tinha e a escola não tinha, a gente passava a aula todinha, à mercê. Agendava, mas tinha que ter uma pessoa que fosse lá, que ligasse ou que fizesse e acontecesse.

ENTÃO, NESSE CASO, A ESCOLA, A GESTÃO DA ESCOLA CONTRIBUI COM ESSE MAL-ESTAR QUANDO NÃO DÁ O SUPORTE AO PROFESSOR?

Com certeza.

ISSO TAMBÉM CAUSA MAL-ESTAR?

Bastante.

ALÉM DESSA ESCOLA, PROFESSORA E DESSE TRABALHO, VOCÊ TEM OUTRO VÍNCULO LABORAL?

Eu tenho. Eu tenho dois vínculos no Estado e exerço o que eu exerço aqui também na outra escola, na mesma função, no mesmo processo de readaptação.

O QUE É SER PROFESSOR?

Eu diria o seguinte: que não é ser professor, mas é você ser um educador. É você, é dar tudo de si para o outro, é você não ter hora, é você não ter momento, é você estar sempre disposto a direcionar um conhecimento, direcionar um saber, mostrar uma luz para o outro, não só o aluno, mas para quem quer que seja que demonstre interesse em aprender algo.

ENTÃO VOCÊ ACHA QUE TUDO ISSO É SER EDUCADOR E NÃO PROFESSOR. POR QUE VOCE FEZ ESSA DISTINÇÃO?

Pelo seguinte, professora, para mim ser professor é muito pouco. É um exemplo, é você ir à sala de aula e você não ter um compromisso com o aluno, é você ir lá e despejar algum conteúdo de qualquer forma e de qualquer jeito. E para mim, ser educador é você respeitar aquele a quem você transmite o conhecimento, aquele a quem você é foi incumbido de transmitir esse conhecimento, é você respeitá-lo como ser humano, é você respeitar suas potencialidades, o seu conhecimento.

ENTÃO, VAI ALÉM DO CONTATO AULA?

Sim, vai além.

VOCE SE SENTE UMA PROFISSIONAL REALIZADA?

Sinto-me, professora, apesar dos meus problemas de saúde eu me sinto,

PROFESSORA, TEM UMA QUESTÃO QUE EU GOSTARIA DE RETOMAR: VOCE ACHA QUE O SEU ADOECIMENTO ESTA RELACIONADO AO EXERCÍCIO DA PROFISSÃO DOCENTE?

Foi professora. Foi um pouco de tudo. Foi o ambiente escolar de forma geral, com o funcionário, com gestores, foi o ambiente de sala de aula, foi a minha história de vida, é... Quando eu digo história de vida é que eu comecei antes de entrar pra sala de aula eu já tinha 8 anos de FEBEM. Então, é tudo: é a história de vida, é a minha vivência com a minha família, são as faltas... Então foi tudo, não é só a sala de aula, aluno, ambiente escolar não. Foi um todo.

VOCE GOSTARIA DE RETORNAR À SALA DE AULA ALGUM DIA, PROFESSORA?

Olha professora, eu não sei lhe dizer, eu acredito que não. Mas, assim, se eu tiver condições de saúde sim. Eu gostaria de recuperar minha memória.

UM OUTRO DESAFIO TALVEZ, UM OUTRO TIPO DE ESCOLA, TE AGRADARIA?

Com certeza.

PROFESSOR READAPTADO 2 (PR2)

IDENTIFICAÇÃO:

1. Tempo de docência: 18 anos sala de aula e 05 de readaptação
 2. Atuação (série/escola): Ensino Fundamental e Médio
 3. Jornada de Trabalho: 30 horas semanais
 4. Formação: Matemática com Pós-Graduação
 5. Idade: 46 anos
-

QUE RAZÕES LHE LEVARAM A ESCOLHER A PROFISSÃO DOCENTE?

Na época, foi realmente por falta de opção. Foi o primeiro concurso que abriu e, na época, em 88, só se entrava em serviço público com um bom deputado. Então foi o primeiro concurso público que abriu que eu tinha idade na época, 21 anos e eu fiz para professora. Eu fazia Matemática, aí eu fiz para professora.

HOJE VOCÊ FARIA A MESMA ESCOLHA, PROFESSORA?

Talvez não.

QUE OUTRA PROFISSÃO VOCÊ ESCOLHERIA?

Eu gosto muito da vida militar. O meu sonho era ser do exército.

Quanto tempo você passou em sala de aula como professora?

Dezoito anos.

QUANTAS LICENÇAS MÉDICAS VOCÊ PRECISOU TIRAR POR PROBLEMAS DE ORDEM EMOCIONAL?

Mais de dez. Começou em 2000 até 2008, praticamente eram na faixa de três a quatro licenças por ano. Licenças de 60 dias nunca eram de 30 dias.

VOCÊ ATRIBUI ESSAS LICENÇAS, TIRADAS NESSE PERÍODO, AO EXERCÍCIO DA PROFISSÃO?

A primeira licença, quando eu tirei, quando fui ao médico ele disse que eu estava a um passo de um colapso nervoso. Eu não tinha mais nenhuma fonte de vitamina. Na época eu trabalhava numa escola onde além de professora eu era gestora e era dedicação exclusiva: não tinha feriado, não tinha férias, licença-prêmio, não tinha nada o ano todo.

E O MÉDICO CHAMOU ISSO DE ESGOTAMENTO?

Esgotamento mesmo. Eu tava com um, um, ele disse que era uma ansiedade generalizada, e o caso de exaustão.

DEPOIS DESSAS VÁRIAS LICENÇAS QUE VOCÊ CITOU PROFESSORA, FOI POR ESSAS RAZÕES QUE VOCÊ BUSCOU A READAPTAÇÃO DE FUNÇÃO?

É, porque eu comecei a ver que eu não estava me comportando na sala de aula como eu me comportava antes, eu estava muito descontrolada, eu não tinha mais paciência com os meninos, eu batia muito na mesa, batia muito no quadro, e esse não era o meu perfil de antigamente. Porque até então, é, (ainda hoje os que estão fora e sala de aula vem pra mim como se eu fosse professora, me chamam tia, me abraçam, me beijam), mas aí, depois de 2007 por aí, eu comecei vendo que eu não estava mais do mesmo jeito. Qualquer coisinha eu explodia dentro da sala.

COMO VOCÊ SE SENTIA DENTRO DA SALA DE AULA E COMO SE SENTE HOJE FORA DELA?

Eu tenho muita saudade, principalmente por meus pequenininhos, chego até a sonhar com eles ainda, mas eu não tenho condições nenhuma de ir para uma sala de aula, que eu me sinto incompetente.

E VOCÊ SE SENTE BEM HOJE NESSA OUTRA FUNÇÃO, PROFESSORA?

Mais ou menos. Não. Eu gostava muito da sala de aula, principalmente de alfabetizar.

COMO ERA A SUA RELAÇÃO COM OS SEUS COLEGAS DA ESCOLA, ANTES DA READAPTAÇÃO, QUANDO VOCÊ ESTAVA EM SALA DE AULA E COMO É AGORA?

É, assim, antes na época de sala de aula, a gente se reunia para discutir, não no momento de descanso, sempre que tinha prova a gente se reunia para discutir cada aluno pra poder a gente chegar a um senso comum sobre a situação de cada aluno. Hoje em dia, é só amizade, raramente a gente fala de problemas de sala de aula. A gente se dá bem do mesmo jeito, não tenho nada de mal pra falar. E existia um coleguismo muito grande, pra gente tomar as posições iguais sobre cada turma que a gente trabalhava; cada professor de turmas iguais pegava a caderneta e ia dizendo o nome do aluno, como conselho de classe.

E VOCE SENTE FALTA DISSO?

A gente sente né, a gente sente falta. Porque a gente ficava muito unido pra fazer um trabalho muito unido, mesmo sendo de outra área: português, história, e tudo, mas aí a gente tinha uma linha de trabalho igual, pra não haver, pra não haver aquele julgamento: não, porque esse professor faz assim, aquele professor faz de outro jeito...

O QUE VOCE ENTENDE, PROFESSORA, POR MAL-ESTAR DOCENTE?

Não tem coisa pior do que você chegar ao final do ano, final do semestre, corrigir uma prova e parece que as paredes sabem mais que os alunos... Pra mim isso é o pior mal-estar... Eu me sinto como se eu não tivesse dado aula...

ISSO LHE INCOMODAVA?

Demais, eu me sentia incompetente.

ENTÃO, ASSIM O MAL-ESTAR QUE VOCÊ SENTIA MAIS FORTE ERA QUANDO VOCÊ VIA QUE O SEU ALUNO NÃO TINHA APRENDIDO?

Quando o meu aluno não tinha aprendido. E assim, eram turmas específicas, porque tinha aquelas turmas boas, que fazia zoadas, conversava e tudo mais, maseles produziam. E tinha aquela turma que parece como aconteceu em outra escola, sem sernessa, em que o gestor colocou todos os repetentes numa sala só. Acabou comigo. Porque um ou dois passaram e o resto... (e tudo fora de faixa).

ENTÃO A FALTA DE APROVEITAMENTO DOS ALUNOS E O MAIOR EXEMPLO QUE VOCÊ TEM DE MAL-ESTAR?

Porque assim, aluno conversar, aluno brincar, para mim ...Eu tinha uma professora que dizia que aluno, criança doente é criança quieta. Então aquela criança que é super ativa, você dá uma atividade a ela, faz dela “um secretário”, vamos supor e ela fica satisfeita e produz. Mas um aluno quieto nem sempre produz. Às vezes aquele ativo tem criatividade, inteligência e produz. O que falta é você explorar ele. Então, pra mim a questão de conversar, isso pra mim é normal de adolescente e criança porque eu também já fui e eu sei que é normal.

VOCE NÃO CRÊ QUE INDISCIPLINA É UM FATOR DE MAL-ESTAR PORQUE DEPENDE DO TIPO DE INDISCIPLINA, É ISSO?

Depende do tipo de indisciplina. Tem aquele tipo de indisciplina daquele que não quer nada com a vida, que vai pra sala de aula só bagunçar certo, que a gente observa sempre no fundo da sala, não é, do meio para o fim da sala, aquele grupinho que não quer nada, e que vão pra sala só pra perturbar; existe aquele aluno que ele é hiperativo, mas é um aluno inteligente, que você sabendo trabalhar ele vai produzir, é mantê-lo ocupado, aí gente muda a posição da sala, tira ele daquele lugar, de perto daquela pessoa com quem ele conversa mais, mas ele produz., e tem aquele grupo que vai lá para traz e que ou você toma uma atitude forte ou você não vai conseguir dar aula com eles, porque eles vão para perturbar mesmo.

ALÉM DESSE FATOR, PROFESSORA, DE INSATISFAÇÃO, QUANDO O ALUNO NÃO PROGRIDE, NÃO TEM SUCESSO E CAUSA ESSE MAL-ESTAR, TERIA OUTRO OU OUTROS FATORES QUE LHE CAUSAM MAL-ESTAR?

Já aconteceu com uma sexta série que eu peguei de outro professor, que eu tive, após a avaliação do primeiro bimestre, parar a disciplina e fazer toda a revisão da quinta série para poder continuar a matéria da sexta, certo? E eu não culpo os meninos, eles estavam totalmente sem base, eles não sabiam. E como é matemática eles não tinham noção, por exemplo, de números naturais, números fracionários. Não sabiam nada... Eles sabiam o trivial. Eu tive que parar a disciplina da sexta série, e tive que passar dois meses trabalhando o principal, a base da matéria da quinta.

ENTÃO A FALTA DE UM PROJETO COLETIVO DOS PROFESSORES PRA SABER COMO UM VAI LEVAR ADIANTE O CONTEÚDO PRA EU O PRÓXIMO PROFESSOR NÃO ENHA PROBLEMAS, ISSO TAMBÉM LHE CAUSOU MAL-ESTAR?

Causou. Foi um dos motivos que quando eu alfabetizava, eu alfabetizava de primeira a quarta série, e levava meu aluno da primeira a quarta série já pra não causar esse tipo de dano. Então eu dizia para diretora, quando eu ensinei Fundamental I, eu vou pegar o aluno na alfabetização e só vou entregar na 4 série. Ai ela já sabia. Que dá primeira até os quatro anos seguintes, aquela turma seria minha...

ISSO PRA NÃO TER AQUELE DESCONFORTO POR CAUSA DO CURRÍCULO?

É, porque às vezes tem aquele aluno que passa se arrastando, aí você sabe que pode ir recuperando ele... ai tem aquele aluno que não dá pra passar realmente. Ai eu acompanhava até a quarta série e aconteceu que na quinta já não dá pra fazer isso, né, aconteceu isso, de eu pegar uma sexta série que não sabia números naturais. Alunos bons, muito bons, têm alunos hoje que está até fazendo engenharia, mas que na sexta série não sabia os assuntos da quinta e a quinta é continuação da quarta.

PROFESSORA, E TIRANDO A PARTE PEDAGÓGICA, OUTRAS SITUAÇÕES, OUTRAS QUESTÕES LHE CAUSARAM ALGUM MAL-ESTAR?

Não. Normal, assim, meu relacionamento com aluno, poucos me deram trabalho individual, assim, nesses 23 anos de estado, acho que um ou dois só que causou assim, descontrole emocional, de desafiar, de desafiar você, mas não, muito poucos, muito poucos mesmo, graças a Deus, não tenho muito o que falar não de aluno que me desacatou ... Eu me lembro de um ou dois, até por besteira, porque ele não dava conta do assunto, foi dizer que eu tava perseguindo, ai quando a gente foi, eu chamei a mãe, que fui para a caderneta, uma dizia que, uma foi até pra rádio, mas não foi so comigo, foi com todo mundo, todo professor – e não foi aqui nessa escola, foi em outra. Ai ela foi pra rádio, naquele tempo de Aluisio Alves, aí quando chegou na escola, simplesmente a menina não entrava na escola, ai quando pegou as cadernetas de todos os professores, ela não tinha uma presença... Isso incomodou? Incomodou lógico. O nome da gente fica exposto, né. Mas aí, quando a mãe foi averiguar que é chamada pra reunião e não vai, chama La pra tomar uma providência e não vai... ai quando foi, primeiro ela preferiu ir à rádio. Quando ela chegou na escola, o professor, o diretor, já estava com todos os diários e todos os professores reunidos, ela não tinha uma presença, ela já estava reprovada por faltas. E era uma aluna de quinta série, de manhã.

É UMA SITUAÇÃO QUE VOCÊ CITA COMO UMA SITUAÇÃO QUE LHE CAUSOU...

É, é uma situação desagradável, é muito desagradável você ser apontado numa rádio que o professor não dá aula, não está presente, né...É muito chato, sem saber primeiro o que aconteceu. É muito chato, muito chato mesmo.

ISSO MOSTRA QUE, TALVEZ A SOCIEDADE NÃO CONHEÇA, OU NÃO ENTENDA O TRABALHO DO PROFESSOR?

Não existe a parceria, muito poucas, não vou assim generalizar não, mas a família ainda não entendeu que ela tem que trabalhar junto com a escola, porque a primeira educação passa pela família, e os alunos que a família é presente, tem um rendimento superior. É, há exceções, tem aquele aluno que faz por si só, né, mas a grande maioria, o pais que vem para as reuniões são de alunos que não dão trabalho.

POR ISSO QUE NÃO DÃO TRABALHO?

É por isso que não dão trabalho

ALÉM DESSA ESCOLA VOCÊ TEM OUTRO TRABALHO, OUTRO VÍNCULO?

Não.

AGORA, SE POSSÍVEL, RESUMA O QUE É SER PROFESSOR:

É você, para mim, é dar um presente, certo? É você pegar o que você tem de melhor, que você aprendeu e dar pra quem não tem construir... Para mim, hoje, eu tenho alunos que eu alfabetizei que quando eu me encontro com eles e que me contam, eu vejo que estão bem, pra mim é como se fosse um filho. Entendeu, é você pegar uma pessoa que tá vazia e você dar o seu melhor, que vc aprendeu e fazer com que aquela pessoa seja alguma coisa. Eu tenho aluno que eu alfabetizei que era aluno de escola da zona de risco, abaixo da, abaixo mesmo do nível, e esse aluno hoje já fez Biologia, está fazendo Enfermagem, já trabalha como técnico de enfermagem... Pra mim, eu me sinto como se fosse mãe dele, vitoriosa, porque era um aluno que tinha tudo pra ser um marginal, né, que até a rua onde ele mora é uma rua perigosa e ele se fez, se alfabetizou e cresceu aí eu sinto que eu faço parte daquela história.

ENTÃO, VOCÊ RESUME QUE SER PROFESSOR É SER ALGUÉM QUE DÁ VIDA?

Dá, ajuda a criar. É como se fosse alguém da família. Eu acho assim, sabe? Que o professor, aquele que gosta de ensinar mesmo, é como dar um presente, um presente o melhor presente que você poderia dar... Para mim corrigir uma prova e dar um dez e ver que o seu aluno aprendeu, produziu... E ele chegar pra você depois e dizer, professora, você foi a melhor professora que eu já tive a senhora marcou minha história, pra mim é muito importante. Não é só dar aula, por dar aula não. Você está se dando ali. Quando você ensina você está se dando, ali também vai alguma coisa sua, da sua formação, do que você aprendeu, porque você quer o melhor pra ele. Eu acho que o mesmo sentimento que uma mãe tem por um filho - o melhor, porque vc não vai querer o pior pra seu aluno... Mesmo sendo, tem aquela questão de escola pública ou particular, não, tanto é que eu fui convidada para uma escola particular pra ensinar e não quis - na época eu estava terminando a minha faculdade, então eu disse que eu não trocava os meus alunos por alunos particulares, eu preferia eles, porque eles eram muito carentes...

VOCÊ QUERIA ESSA DOAÇÃO...

Essa doação. É, sabe, não é só um trabalho pedagógico, mas um trabalho de fazer... De realmente dar aqueles meninos o que eles não tinham. Porque muitos chegam à escola, principalmente no fundamental 1, (eu comecei pelo fundamental 1, e passei grande parte no fundamental 1), eles chegam carentes não só de aprendizado, mas de tudo.

ENTÃO VOCÊ ACREDITA PROFESSORA, QUE O AFETO PODE MUDAR A VIDA DOS ALUNOS?

Afeto, se você dá, se você souber tratar, não só você... Você tem que se impor, lógico, por conta da aula, mas você tem que mostrar que ensina porque gosta e que quer que eles aprendam e que quer que eles aprendam porque gostam deles e que se sente satisfeito por eles passarem...

VOCÊ SE SENTE HOJE UM PROFISSIONAL REALIZADO?

Quando eu vejo os meninos que tinham tudo pra estar numa vida é... Que a gente vê alívios e que é o muito bem, que eu tenho vários exemplos, graças a Deus, eu me sinto. Tenho aluno que é professor e que diz assim > foi minha professora, eu só aprendi matemática porque vc me ensinou, sabe, essas coisas desse tipo, na hora eu fico com vergonha, fico envergonhada, mas depois eu fico com certa vaidadezinha.

É ASSIM; MISSÃO CUMPRIDA!

É, porque eu sinto que fiz parte daquela vida... Nosso maior presente é você saber que aquele aluno lhe reconhece como uma pessoa que fez parte da história dele, não como mais um...

VOCÊ GOSTARIA DE VOLTAR PARA A SALA DE AULA?

Se fosse hoje eu não tenho mais condições por conta da questão da ansiedade. Mas, só se fosse pra trabalhar com os pequenos. Eu gosto muito de alfabetizar.

MAS VOCÊ NÃO SE SENTE MAIS EM CONDIÇÕES DE VOLTAR À SALA DE AULA...

Não, não tenho mais condições, por causa de barulho, sabe, essa questão dos conflitos que estão havendo, muita violência, eles estão muito bélicos, agressivos, principalmente os adolescentes é uma questão que está muito difícil de trabalhar. Enquanto não houver uma reforma nesse negócio de adolescente e que eles se conscientizarem que eles têm direitos, mas também deveres, não, eu não tenho condições de voltar.

E VOCÊ ACREDITA QUE PODE HAVER ASSIM, NO FUTURO, ISSO QUE VOCÊ FALOU SOBRE OS ADOLESCENTES... QUE SÃO CHEIOS DE DIREITOS E QUE TEM ATRAPALHADO A EDUCAÇÃO... PODE MELHORAR ISSO?

Se a família não tomar uma posição e tomar conta de seus filhos, né, porque se você pegar na Constituição, a educação passaprimeiro pela família, né. E tomar e a família não se conscientizar que ela é a principal e que a escola é o complemento, a gente não vai sair disso não. Ou se os pais, enquanto os pais não fizerem o papel deles, e primeiro educadores, né, tudo vem de casa, apoiar, fazer a parceria família e escola, que é uma parceria que dá certo, então, não vai mudar não. Tem que a família fazer o papel dela – não é só colocar o filho na escola e deixar lá não.

VOCÊ VÊ COM ESPERANÇA ISSO ACONTECER?

Eu vejo as famílias muito desestruturadas, sabe, e estão surgindo novas famílias mais desestruturadas ainda. Não vejo com muita esperança não... Porque são famílias desajustadas e esses jovens já estão formando famílias, a gente sabe aqui vários casos de adolescentes de até 13 anos que já estão grávidas, estão fazendo famílias desajustadas, sabe, sem condições... Sem saber o que é pai ou eu é mãe. O que é educar, o que é criar. Então essas crianças vão ser mais... Queira Deus que não... A gente pede a Deus que não... Mas é muito difícil... Uma criança vindo de um meio desse vir para uma escola com educação, acompanhada da família – porque a família simplesmente vê a escola como uma fuga para se livrar do filho.

QUANTOS ANOS DE SALA DE AULA?

18 anos de sala de aula e 23 de educação.

COM ESSE TEMPO DE EXPERIÊNCIA, TODAS ESSAS VIVÊNCIAS, QUE CONSELHOS VOCÊ DARIA A UM PROFESSOR QUE ESTÁ COMENÇANDO HOJE?

Que ele primeiro analisasse cada aluno, se possível, porque cada aluno é um caso. Então muitas vezes na escola eu tive que ter posturas assim? De ver porque que é que aquele aluno ele era indisciplinado, porque era que aquele aluno tava dando aquele trabalho, porque as vezes o problema não era a sala de aula, era em casa. Então que ele faça porque fossa e não apenas por obrigação. P q a partir do momento que você faz porque gosta o trabalho é mais leve, quando você faz por obrigação, fica pesado, chega ao final do ano o professor vai estar acabado. E em que analisar o aluno. Em que analisar o aluno. Tem que ver como é que ele vem, qual é a trajetória dele, como é que leve vem de casa. Às vezes quando você pega assim o histórico quem tem que mudar é a gente não o aluno. Porque aquele aluno está precisando de uma atenção a mais. Às vezes, vc procurar através da direção da escola, que a escola consiga um acompanhamento psicológico daquele aluno, vê qual o problema. É muito sério. A situação dos estudantes hoje é séria. Se você chegar na sala só como um professor um burocrata.

PROFESSOR READAPTADO 3 (PR3)

IDENTIFICAÇÃO:

1. Tempo de docência: 55 anos
2. Atuação (série/escola): Ensino Fundamental e Médio
3. Jornada de Trabalho: 40 horas semanais
4. Formação: Letras

5. Idade: 55 anos

PROFESSORA, BOM DIA, QUE RAZÕES LHE LEVARAM A ESCOLHER A PROFISSÃO DE PROFESSORA?

Bem, a razão principal que me levou a escolher ser professora, foi, mais ou menos nos anos 70, que eu senti na pele a necessidade de trabalhar, porque até então, eu tinha assim uma visão diferente, porque meus pais tinham certo padrão de vida, um determinado padrão de vida que eu pensava que a mulher só era educada pra crescer, casar e viver pros filhos, para marido e etc. Infelizmente eu tinha essa visão. E de repente, eu senti na pele a necessidade de trabalhar. Ai, eu parei e pensei e na ocasião, a opção que tinha pra mim era o magistério, porque o magistério na época ainda se pagava bem, né, você podia optar por um horário só e dedicava o outro horário ao seu filho, que no caso, eu estava esperando o meu primeiro filho, certo.

HOJE VOCÊ FARIA A MESMA ESCOLHA, PROFESSORA?

Jamais

QUE OUTRA PROFISSÃO VOCÊ ESCOLHERIA?

Eu escolheria, se eu tivesse condições é claro, eu fazia Psicologia

QUANTO TEMPO VOCÊ FICOU SEM ALA DE AULA COMO PROFESSORA?

Mais de 25 anos já.

NESSE PERÍODO, NESSES 25 ANOS, VOCÊ TIROU ALGUMAS LICENÇAS MÉDICAS DE ORDEM EMOCIONAL, COMO DEPRESSÃO, ESTRESSE, FADIGA OU ALGO ASSIM?

Tantas que nem enumero. Infelizmente foram muitas.

VOCÊ DIRIA QUE A SALA DE AULA A CONVÔCENCIA COM OS TRABALHOS DE PROFESSOR CAUOU EM VOCÊ ESSE ESTADO EMOCIONAL DE DEPRESSÃO?

Talvez sim e talvez não. O que eu acho que comprometeu mais foi o poder de aquisição que o professor perdeu ao passar do tempo, porque como eu disse anteriormente, na década de 80 ou 70 o professor ganhava razoavelmente bem e já nos dias de hoje, né, o professor perdeu totalmente o poder de aquisição e isso compromete tudo.

ISSO COMPROMETEU SUA VIDA E ACOMETEU ESSES MAL-ESTARES?

Exatamente.

ENTÃO O QUE A LEVOU A DEIXAR A SALA DE AULA, PROFESSORA?

Os problemas de saúde, porque veio a depressão por conta de tanto, de tanta necessidade acumulada, entendeu? Ai, por não poder suprir ou cumprir com minhas obrigações, meu deveres, meus compromissos, ai veio a depressão.

COMO VOCÊ SE SENTIA COMO PROFESSORA DENTRO DA SALA DE AULA E COMO VOCÊ SE SENTE HOJE?

Bem, antigamente, quando eu comecei, no momento, eu sentia orgulho. Porque você chegava no comércio, chegava numa loja, alguém perguntava: 'qual a tua profissão?' Professora. Só faltava estender um tapete vermelho pra você passar. Hoje, é como eu me sinto?

Eu chego numa loja, alguém pergunta: 'como, qual é a sua profissão?' quando você responde professora, eles torcem o nariz. Quer dizer, eu me sinto mal hoje. Infelizmente.

ESSA PERDA DO STATUS DO PROFESSOR LHE CAUSA CONSTRANGIMENTOS?

Exatamente.

COMO ERA O SEU RELACIONAMENTO COM SEUS COLEGAS, OUTROS PROFESSORES NA ESCOLA, ANTES DA READAPTAÇÃO?

Era muito boa.

CONTINUA A MESMA RELAÇÃO, PROFESSORA?

Infelizmente não. Hoje eu me sinto discriminada, é marginalizada, à margem, né, eu sinto muita discriminação.

PELOS COLEGAS?

Alguns

QUER COMENTAR SOBRE ISSO?

Não

O QUE VOCÊ ENTENDE POR MAL-ESTAR?

Mal-estar é você não estar se sentindo bem no ambiente que você trabalha, é você não se sentir à vontade, né; Se você não se sente à vontade é um mal-estar.

VOCÊ JÁ SENTIU ESSE DESCONFORTO NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA, PROFESSORA?

Já. Quando a gente se preparava para dar uma aula, buscava meios, lia, pesquisava etc, etc, e via que mais que a maioria da classe, no máximo 10% queria alguma coisa, né. E 80%, 70% não queria nada e procurava dispersar você, voce perdia o foco no que voce estava trabalhando, porque voce parava para repreender um e outro e etc etc.

A INDISCIPLINA GERAVA MUITO MAL-ESTA PARA VOCÊ?

A indisciplina, exatamente.

ALÉM DESSA ESCOLA, VOCE POSSUI OUTRO VÍNCULO LABORAL?

Não.

PARA VOCE, O QUE É SER PROFESSOR HOJE?

Professor hoje, hoje é difícil falar viu.

ENTÃO FALE NO PASSADO E DEPOIS A GENTE COMPARA

Não, eu vou falar de hoje. Professor hoje, infelizmente é um profissional desvalorizado, né, que luta com todas as suas garras para não morrer na praia.

VOCÊ SE SENTE UM PROFISSIONAL VALORIZADO, PROFESSORA?

Infelizmente não.

GOSTARIA DE RETORNAR À SALA DE AULA?

Jamais.

PROFESSOR READAPTADO 4 (PR4)

IDENTIFICAÇÃO:

1. Tempo de docência: 26 anos
 2. Atuação (série/escola): Ensino Fundamental e Médio
 3. Jornada de Trabalho: 40 horas semanais
 4. Formação: Ciências Biológicas e Matemática
 5. Idade: 57 anos
-

PROFESSORA, QUE RAZÕES LHE LEVARAM A ESCOLHER ESSA PROFISSÃO DE PROFESSORA?

Quando eu fui levada a tomar a minha decisão profissional eu era muito jovem e muito pobre. É...Tinha uma prole de sete... Meu pai tinha uma prole de sete filhos, eu era a mais velha e tinha que trabalhar para ajudá-los. Na época, nos anos 60, eu não tinha opção e escolhi entre os cursos noturnos, é que pudessem me ajudar a trabalhar durante o dia também pra ajudar o meu pai, o magistério – que na época tinha o Contabilidade tinha Química, tinha... E tinha o Científico e o Clássico, né? Que não me serviam para poder eu ter uma profissão.

HOJE VOCÊ FARIA A MESMA ESCOLHA, PROFESSORA?

Faria. Faria sim.

ENTÃO, A PERGUNTA: SE NÃO FOSSE PROFESSORA QUE OUTRA PROFISSÃO SERIA NÃO CABE ...

Bom, caberia se meus pais tivessem tido outro nível social, né... Eu seria uma médica, por vocação MESMO.

ENTÃO VOCÊ SONHAVA EM SER MÉDICA?

Ainda sonho, mas agora não consigo mais.

QUANTO TEMPO VOCÊ FICOU EM SALA DE AULA?

25 anos.

QUANTAS LICENÇAS MÉDICAS VOCÊ TIROU POR MOTIVOS DE ORDEM EMOCIONAL (COMO ESTRESSE, ANSIEDADE, DEPRESSÃO) NESSE PERÍODO? TEM IDEIA?

Eu tirei várias. Tirei por necessidade. Uma para mastologia, para fazer uma mastectomia, e num período de um ano, eu tirei outra para uma histerectomia e já estava depressiva por causa disso, porque tive uma interrupção bruta, né, do meu trabalho – estava em sala de aula e imediatamente já fui parar num hospital, e isso me deixou muito mal e a partir disso então, a depressão chegou, junto a um casamento mal resolvido.

O QUE A LEVOU A DEIXAR A SALA DE AULA E A BUSCAR A READAPTAÇÃO DE FUNÇÃO?

Eu não tive, é...Êxito no meu tratamento depressivo, da depressão, e... por estar em instável emocionalmente, é ... Optei por sair realmente da sala de aula e o médico, o auxílio médico não foi suficiente por conta da medicação que tinha que tomar e me sentia dopada e não tinha condições de dar aula de Matemática ou aula para um nível de Magistério, mesmo que fosse a nível médio.

ENTÃO A SUA DEPRESSÃO FOI QUE A LEVOU AO AFASTAMENTO DA SALA DE AULA?

Exatamente.

COMO VOCÊ SE SENTIA QUANDO ESTAVA EM SALA DE AULA E COMO SE SENTE HOJE?

Eu me sentia rigorosamente triste, é...Como se tivessem me roubado um sonho, porque eu amava estar em sala de aula e isso me causava uma fadiga muito grande e me, começou então a me causar, me trazer outros problemas físicos, tipo: taquicardia é...Poderia dizer, falta de ar, não é que também já é consequência da taquicardia, náusea, tontura e...Eu rejeitava a partir daí eu rejeitava estar naquele ambiente, me sentia insegura para a prática da docência.

E COMO VOCÊ SE SENTE HOJE QUE ESTÁ READAPTADA DA FUNÇÃO, PROFESSORA?

Triste. Eu me sinto como se eu não estivesse no lugar certo e nem na hora certa, e, enfim, ansiosa para fora do meu tempo de serviço, pra ver se busco novos horizontes.

COMO ERA SUA RELAÇÃO COM OS COLEGAS DA ESCOLA ANTES DA READAPTAÇÃO E COMO É AGORA? MUDOU ALGUMA COISA?

Com relação a meus colegas não. É...Não mudou nada, até porque depois que todos passaram a ter ciência do meu problema, que incomodou à escola bastante, então, todos, me senti apoiada por todos, querida, todos me trataram muito bem.

O QUE VOCÊ ENTENDE POR MAL-ESTAR DENTRO DA ESCOLA, MAL-ESTAR DOCENTE? O QUE SERIA ISSO PRA VOCÊ?

Mal-estar, uma das coisas que mais me agride hoje, eu vou usar essa expressão “agride” é ver a incapacidade da família em lidar com os próprios filhos. Ainda há pouquinho, ali no balcão da escola, nós vimos uma mãe sair chorando dizendo que não tem mais o domínio do seu filho, porque o seu filho hoje é um adolescente e “adolescente hoje é assim”, foi essa a expressão que, não sei se era o tio ou o pai disse isso. Isso me angustia muito, porque quando a família perde o controle do próprio filho, do próprio parente, sobrinho, enfim, é, isso me deixa assim sem horizontes para um futuro da educação melhor.

ISSO AFETA A VIDA DO PROFESSOR?

Afeta a vida da escola, isso afeta, já vem da família, afeta a vida, principalmente do aluno, porque já não, ele, com certeza, um insucesso total, e, conseqüentemente, o professor, desestabiliza a turma, desestabiliza a escola, enfim, aí, envolve uma série de questões que a gente vai ver aí a indisciplina, a falta de rendimento escolar, a insegurança do aluno; o próprio aluno ele não sabe, ele está desorientado. Então, ele, e a família não sabem como lidar com ele. E eu fico me perguntando: que tipo de relacionamento ele vive extra família pra que ele tenha, pra que ele consiga viver, é, que tipo também de relacionamento ele tem com Deus, porque eu acredito muito nisso também – eu acho que sem um relacionamento com Deus, não existe – Deus, eu não tô nem colocando religião, eu tô falando Deus, você buscar aquele ser superior, que a gente sabe que é o criador de toda as coisas, enfim, eu creio nisso e fio me perguntando como esses adolescentes hoje sobrevivem, eu não vou nem dizer vivem, sobrevivem passando por cima disso. Porque quando o pai e a mãe dizem que não tem mais o controle sobre o filho, então tá por conta do destino, tá por conta da vida.

ESSA NOVA RELAÇÃO DE FAMÍLIA – ENTRE PAIS E FILHOS – QUE A GENTE JÁ VIU QUE AFETA BASTANTE A ESCOLA, A SENHORA JÁ SENTIU, POR EXEMPLO, QUANDO PROFESSORA, QUANDO EM SALA DE AULA, ESSE TIPO DE DESCONFORTO OU JÁ VIU ALGUM COLEGA AQUI DA ESCOLA SENTIR ISSO?

Sim. Com certeza.

QUER COMENTAR?

Comentar é triste, né, vamos deixar aí um pouco da ética.

COMENTAR A SITUAÇÃO.

É comentei essa do balcão, né, que acabei de ver, de presenciar.

ENTÃO, UM DOS DESCONFORTOS QUE CAUSA MAL-ESTAR DOCENTE É ESSA BASE FAMILIAR QUE ESTÁ FALTANDO, ESSE CONTOLE FAMILIAR SOBRE O DESTINO DOS FILHOS?

É. E que acaba estourando na escola.

TERIAM OUTROS?

Teria sim, por exemplo: é...Dever uma coisa que me incomoda muito, é de ver a falta de perspectiva do aluno em relação a importância daquela aula. Às vezes o professor elabora uma aula com bastante carinho, com vários equipamentos, pesquisa, busca e o aluno fica isolado com um celular na mão e o professor tem que ter bastante cuidado pra chegar até ele e dizer: desligue! Isso me incomoda muito também.

ALÉM DESSA ESCOLA, VOCÊ POSSUI OUTRO VÍNCULO LABORAL?

Não

PARA VOCE O QUE É SER PROFESSOR?

Ser professor é carregar um pouquinho de Jesus Cristo, o Mestre dos Mestres dentro de si, exercendo a vocação principal dele que era ensinar, parabenizando, né, fazendo refletir. Pena que as pessoas hoje não consigam mais refletir sobre, nem sobre si nem sobre nada. As pessoas estão um pouco atropeladas e isso tá prejudicando os lares e, consequentemente, os jovens, as crianças e os jovens. E, ser professor pra mim hoje, seria uma cruz pesada, muito pesada, tão pesada quanto a dele.

VOCÊ SE SENTE UMA PROFISSIONAL REALIZADA?

Meio realizada. Porque adoeci exatamente quando queria, quando cheguei praticamente a atingir o meu sonho que era ser professora do magistério e cheguei cheia de sonhos e aí adoeci assim imediatamente, não pude nem concluir nem o meu primeiro ano dentro a minha, do meu sonho, do meu desejo, da minha ansiedade de buscar, de dizer para aquelas professorandas quanto é bom, quanto é divino trazer a luz, eu digo a luz entre aspas, da alfabetização, fazer alguém descobrir o mundo através do prazer de ler e ler, e escrever, e ir além.

GOSTARIA DE RETORNAR AINDA À SALA DE AULA ALGUM DIA?

Gostaria sim.

ISSO LHE DEIXARIA FELIZ?

Sim. Se daqui a um pouquinho mais, quando eu me aposentar, se eu me libertar de algumas drogas que eu ainda sou obrigada a tomar, é, eu pretendo me colocar como voluntária, se não dentro do magistério, mas em outra situação, com pessoas já da minha idade, entendeu, que tenham dificuldade de ler, de entender, se não com crianças ao menos. A minha terceira idade.

ENTREVISTAS COM PROFESSORES REGENTES

PROFESSOR EM EXERCÍCIO(PE1)

IDENTIFICAÇÃO:

1. Tempo de docência: 03 anos
2. Atuação (série/escola): Ensino Fundamental e Médio
3. Jornada de Trabalho: 20 horas semanais

4. Formação: Pedagogia com Pós-Graduação

5. Idade: 28 anos

PRIMEIRO LUGAR, EU QUERIA QUE VOCÊ FALASSE QUE RAZÕES LHE LEVARAM A SER PROFESSORA.

Primeiro... Eu gosto, mas não é aquele gostar, aquele amor, aquela paixão. Eu escolhi primeiro foi a questão do emprego, empregabilidade. Porque é uma, um emprego, uma área que é praticamente 100 a 90, 99% de chance de você conseguir um emprego. As outras áreas não são tão viáveis para emprego, principalmente nessa região. E eu não tenho a pretensão de sair dessa região, porque se foaee em outras cidades, você tem mais possibilidades, né, e aqui não. Aí como é a questão da quase certeza, né, do emprego, é por conta disso, eu escolhi.

SE VOCÊ HOJE É, TIVESSE QUE ESCOLHER NOVAMENTE, VOCÊ ESCOLHERIA NOVAMENTE SER PROFESSORA?

Eu escolheria.

PELA MESMA RAZÃO?

Sim também, e outras. Porque hoje eu vejo que tem mais possibilidades, não apenas sala de aula. Tem outras, como vários concursos, que exigem nível superior, não exatamente para a área sala de aula, mas que exigem nível superior, e o salário bem maior, com a mesma formação. Aí isso, hoje eu faria, mas não pensando só em sala de aula, mas com outras questões.

E SE VOCÊ NÃO FOSSE PROFESSORA, O QUE VOCÊ GOSTARIA DE SER?

Eu nunca pensei, eu pensei muito, gosto muito de psicologia, acho que eu seria psicóloga. Pensei até em fazer e acabei desistindo.

QUE PENA NÉ, MAS AINDA É TEMPO.

(risos)

ALÉM DESSA ESCOLA, VOCÊ POSSUI OUTRO VÍNCULO DE TRABALHO?

Não, nenhum outro vínculo.

TRABALHA SÓ AQUI MESMO NÃO É?

Só aqui mesmo.

O QUE É QUE MAIS GRATIFICANTE, MAIS PRAZEROSO NO TRABALHO DE SALA DE AULA?

Prazeroso é quando você vê que o aluno aprendeu. Quando você pergunta, numa aula seguinte, faz tipo uma revisão da aula anterior, e você vê que aquele aluno realmente aprendeu. Aí a questão, a outra pergunta foi...?

E O QUE É MAIS DESGASTANTE, O QUE É MAIS DIFÍCIL DE CONVIVER DENTRO DA SALA DE AULA?

É a questão do desinteresse. Porque muitos estão pra tudo na sala de aula, menos para estudar. Aí vem as brincadeiras, o desinteresse, a desmotivação. Mas eu acho também que as pessoas não tem nenhuma perspectiva. Nenhuma perspectiva de futuro que eles querem da vida. Eles tão ali e não sabe, não pensa assim, no dia de amanhã, é o hoje e pronto.

NÃO CONSEGUIRAM ACORDAR AINDA PARA O FUTURO?

É isso que eu vejo. Sem nenhuma perspectiva. Você vê assim, às vezes faz algumas perguntas, não tem resposta, assim, que eles querem, o que eles pensam da vida. Daqui a um ano, dois, três.

ISSO TE ANGUSTIA?

Um pouco. Porque, sei lá, é como se tivesse muitas vezes é perda de tempo, você vai “que é que eu tô fazendo aqui” né, uma criatura dessa, que não tá pensando... Aí você tenta estimular, motivar, mas mesmo assim você vê que não tem efeito nenhum. Como se ele tivesse com a mente, a cabeça fechada. Totalmente fechada. Não é aquela cabeça aberta pra ver outras, outras coisas né, que as pessoas tentam motivar. Não vejo isso.

SEGUNDA-FEIRA DE MANHÃ, QUANDO VOCÊ ACORDA, DEPOIS DE UM FERIADÃO, OU DE UM FIM DE SEMANA BEM PRAZEROSO, VOCÊ SE SENTE MOTIVADA, FELIZ PRA VIR PRA ESCOLA SEGUNDA-FEIRA DE MANHÃ, OU COMO É QUE VOCÊ SE SENTE?

Na segunda eu não trabalho, aí como eu tenho um descanso maior, eu gosto de vir, porque se fica em casa muitas vezes estuda, mas não tem aquela atividade de fazer alguma coisa. E eu gosto também porque é uma ocupação, com alguma coisa, eu gosto.

CERTO, ENTÃO NÃO TEM PROBLEMA, VOCÊ NÃO SE SENTE MAL?

Não tem problema, não me sinto mal.

COMO É A SUA RELAÇÃO AQUI COM OS COLEGAS DE TRABALHO? É UMA RELAÇÃO BOA, OU É SÓ AQUI DENTRO DA ESCOLA OU FORA DA ESCOLA VOCÊ TAMBÉM TEM AMIZADES?

Só aqui. Pessoal da escola só dentro da escola. Não passa os muros da escola, (e é?) só na escola.

VOCÊ GOSTA DESSA PROFISSÃO?

Gosto.

QUER CONTINUAR NELA?

Quero, mas penso em outras coisas também. Por... Enquanto não aparece algo melhor, não que seja ruim. (Entendi) Mas algo mais satisfatório para a minha vida. Aí eu penso em mudar sim.

QUAIS SÃO AS CARACTERÍSTICAS QUE VOCÊ ACREDITA QUE TODO PROFESSOR TEM QUE TER COMO PROFESSOR?

Primeiro é o compromisso né. Acho que o compromisso com a sua profissão, né. Você tudo que for fazer, mesmo que os recursos não sejam tão satisfatório, mas com o pouco que tem, tentar fazer bem feito. Então, as condições, mesmo que a sala seja barulhenta, muitas vezes se torna inviável você tentar fazer alguma coisa e desenvolver seu trabalho.

A CARACTERÍSTICA PRINCIPAL DO PROFESSOR É O COMPROMISSO. TEM MAIS ALGUMA OUTRA COISA QUE VOCÊ QUERIA COLOCAR?

Compromisso... Competência né. Ser... Fazer bem, gostar do que faz né, que é a primeira coisa. Sempre ter o compromisso, dedicação, competência, né.

COMO VOCÊ VÊ A VIDA DE UM PROFESSOR HOJE? É UMA VIDA BOA, É UMA VIDA DIFÍCIL, COMO VOCÊ CARACTERIZARIA A VIDA DE UM PROFESSOR HOJE?

Pelo que eu vejo, as outras pessoas, é um pouco estressante. As pessoas estão sempre reclamando de alguma coisa, assim, pode ser boa, mas não... Não considero ótima. Porque estão sempre reclamando de alguma coisa, não tem aquela satisfação. Tem sempre alguma coisinha para reclamar. Claro, acho que todas as profissões sempre vai ter alguma coisa, que você está inquieto, alguma questão, mas só que eu acho que nessa área ultrapassa as demais.

E VOCÊ, O QUE É QUE ACHA, ASSIM... A PERGUNTA É A SEGUINTE: O QUE VOCÊ ACHA QUE A SOCIEDADE ESPERA DO TRABALHO DE UM PROFESSOR HOJE?

Ele espera que ele seja o bom, o melhor em tudo, que faça bem feito. A sociedade acho que exige demais, espera como se fosse o salvador, né, da pátria. Que ele desenvolva seu trabalho, se o aluno não, por exemplo, não aprende, a culpa é de quem? Do professor. A responsabilidade é toda para o professor. E não vê, não tem esse olhar para a vida dele, as condições de trabalho, pra depois pensar em tomar alguma decisão sobre, né. Porque tudo que acontece? Responsabilidade do professor. Se o aluno não aprende, é culpa do professor. É isso que a gente vê.

E ESSA RELAÇÃO TAMBÉM É A QUESTÃO FAMÍLIA, COMO A FAMÍLIA VÊ O PROFESSOR. ESSA RELAÇÃO PROFESSOR E FAMÍLIA É BOA?

O professor... Assim, é uma questão relativa, né. Algumas famílias são super interessadas, elas tentam participar da vida do estudante, né, saber como ele está. Outras são totalmente o contrário, né, não quer saber, mesmo quando são chamados, não vêm. Só em casos extremos é que aparecem. Não sei se te respondi...

RESPONDEU MUITO BEM PROFESSORA. É, E COMO É QUE VOCÊ SE SENTE EM RELAÇÃO A ESSES DISCURSOS DA FAMÍLIA E DA SOCIEDADE? PORQUE VOCÊ FALOU QUE MUITAS VEZES A SOCIEDADE ESPERA DEMAIS DO PROFESSOR, E AINDA CULPA O PROFESSOR QUANDO O RESULTADO NÃO VEM. MAS VOCÊ FALOU TAMBÉM QUE ALGUNS PAIS, ALGUMAS FAMÍLIAS NEM APARECEM NA ESCOLA, E AINDA QUER EXIGIR ALGO DA ESCOLA. É O QUE É QUE VOCÊ PENSA DESSES DISCURSOS? SOBRE O PROFESSOR. QUE A SOCIEDADE TEM?

É uma cultura, já é uma cultura formada, da questão da responsabilidade para o professor. Porque a família delegou para o professor a responsabilidade pela educação. Não só educação escola, como a educação doméstica. Delegou para o professor, e quando o aluno não atinge esses ideais que a família espera, a responsabilidade é para o professor, e ela se isenta dessa responsabilidade. É o que eu vejo.

VOCÊ SE SENTE BEM COM ISSO?

Não. Não me sinto. Porque tudo é você. Tudo.

VOCÊ NÃO CONCORDA, ENTÃO?

Não concordo. Porque eu acho que tem que ser compartilhado, né, cada um com suas responsabilidades. Se o pai não orienta o filho, como ele quer que o filho se saia, se dê bem na escola e na vida, né. É uma questão a se pensar.

AGORA, PROFESSORA... NESSA CONVERSA DA GENTE EU QUERIA QUE VOCÊ ME DISSESSE, RESUMISSE, DO JEITO QUE VOCÊ ACHAR MELHOR, PRA VOCÊ O QUE É SER PROFESSOR?

Ser professor, além de ser o mediador do conhecimento, é a questão da formação do indivíduo, né. Porque ele é um formador de opinião, de opiniões, e ele ajuda não só os conhecimentos, as habilidades, as competências acadêmicas, né, como também formar para a vida, né. Porque muitos professores são referências para os alunos, né. Eu vejo isso.

VOCÊ TEM ALGUM PROFESSOR QUE FOI REFERÊNCIA NA SUA VIDA?

Tenho. Tenho muitos.

QUE BOM. É, VOCÊ JÁ PENSOU, É... EM ALGUM MOMENTO DA SUA VIDA, DESISTIR DE SER PROFESSORA?

Hm, não. Mesmo, às vezes, por questões você pensa em desistir, assim, questão do momento, você às vezes se estressa, sente raiva, mas só que nunca me passou pela cabeça a questão de desistir.

ENTÃO SÓ EM CIRCUNSTÂNCIAS DE ESTRESSE EXTREMO, DE MOMENTOS, QUE VOCÊ PENSOU?

Você às vezes pensa “o que é que eu estou fazendo aqui?” né, é aquela questão.

QUANTO TEMPO TEM NA PROFISSÃO, PROFESSORA?

Uns três anos e pouco, não seja a quatro anos.

TRÊS ANOS, TÁ COMEÇANDO NÉ, TÁ FORMANDO AINDA. VOCÊ SE SENTE UMA PROFISSIONAL REALIZADA JÁ? EM TERMOS DE SER PROFESSORA?

Acho que ainda precisa melhorar um pouquinho né. A questão do estudo, da experiência mesmo, que você vai adquirindo, a partir disso você vai melhorando sua prática. A cada dia você aprende um pouquinho, né.

COM CERTEZA. É, HÁ ALGUM PROFESSOR, ALGUMA PESSOA QUE VOCÊ CONHEÇA, TALVEZ COMO ESSES QUE MARCARAM SUA VIDA, NO QUAL VOCÊ SE ESPELHA PRA IR CONSTRUINDO SUA PRÁTICA DOCENTE?

Também, né.

EM ALGUM SENTIDO?

Tem as teorias, que são importantes, mas você sempre tem um reflexo de alguém, né, que te inspirou de alguma forma, e você tenta juntar tudo isso, teoria, experiência, prática, e colocar no dia a dia, na sala de aula.

ENTÃO VOCÊ TÁ ME DIZENDO QUE É IMPORTANTE A GENTE, É, OBSERVAR A PRÁTICA DAQUELES PROFESSORES MAIS EXPERIENTES?

Sim, algo que foi positivo, né, negativo você deixa pra lá, leva algo que foi positivo, que você considera importante incorporar à sua prática.

VOCÊ ACHA QUE ISSO AJUDA O PROFESSOR NOVATO?

Ajuda. Porque é algo totalmente novo, né. Na faculdade a gente tem algumas aulas práticas, mas no todo é mais teoria. Quando você vai pra uma sala de aula, aí a realidade é outra.

HÁ UM CHOQUE.

É um choque. Muitas vezes você não sabe o que fazer. O que utilizar o que aprendeu dentro da sala de aula. Aí muitas vezes você pega as experiências que você adquiriu ao longo da vida, e tenta incorporar à prática.

VOCÊ JÁ TIROU ALGUMA LICENÇA OU JÁ SE AFASTOU ALGUM TEMPO DA ESCOLA POR ALGUM MOTIVO?

Não, nenhum afastamento.

JÁ SENTIU ALGUMA FORMA DE MAL ESTAR DENTRO DA ESCOLA? DENTRO DA SALA DE AULA?

Como assim?

MAL ESTAR, ALGUM TIPO DE DESENCANTAMENTO, ALGUM DESGOSTO, OU ALGUMA COISA QUE VOCÊ NÃO SABE EXPLICAR MAS VOCÊ NÃO QUERIA ESTAR NAQUELE LUGAR, QUERIA ESTAR EM OUTRO. VOCÊ JÁ SENTIU ISSO NA ESCOLA, EM ALGUM MOMENTO?

Eu não sei te dizer, só sinto aquela... Assim, você às vezes fica na sala de aula, com aqueles alunos sem querer nada. Muitas vezes causa esse mal estar. É um desinteresse total, muitas vezes você percebe. São poucos, em comparação ao grande grupo que apresentam algum interesse. Claro que vai melhorando, isso foi há algum tempo passado. Mas você vê que o tempo vai passando e há uma melhora. Com o seu trabalho, trabalho dos outros colegas, claro. Você vê que isso tem uma melhora. Mas algum, claro, eu já senti esse mal estar que você está se referindo.

OBRIGADA!

PROFESSOR EM EXERCÍCIO(PE2)

IDENTIFICAÇÃO:

1. Tempo de docência: 15 anos
 2. Atuação (série/escola): Ensino Fundamental e Médio
 3. Jornada de Trabalho: 60 horas semanais
 4. Formação: Letras com Pós-Graduação em Língua Portuguesa
 5. Idade: 38 anos
-

PROFESSOR, QUE RAZÕES LHE LEVARAM A ESCOLHER A PROFISSÃO DE PROFESSOR?

Na verdade cáí meio de paraquedas... Porque quando eu terminei o ensino médio eu fiz vestibular para Odontologia – passei, mas não fui chamado porque fiquei naquela história do remanejamento... Aí fiz pra Letras, eu gostava de Português e de Inglês também... aí fui ficando, fui gostando... aí quando foi no final do curso, 96, é...minha cunhada, né ... Disse que ia ter concurso pra professor do estado. Eu fiz, passei e fui logo entrando no estado, ficando e gostando.

QUE COISA BOA. HOJE VOCÊ FARIA A MESMA ESCOLHA OU INSISTIRIA EM ODONTOLOGIA?

Não, em Odontologia não, porque depois eu descobri que eu não gostava mesmo dessa área de sangue, essas coisas assim. Mas talvez eu modificasse hoje para as opções que a gente tem aqui; porque na época não dava realmente para ir pra Recife ou outro lugar. Ai eu fiquei fazendo os cursos que tem aqui. Mas agora tem vários cursos, principalmente de informática, que é o que eu mais gosto. Que é uma coisa que eu gosto muito. Talvez eu entrasse nesse daí, mas ...

ENTÃO VOCÊ ESTÁ, ME DIZENDO QUE SE HOJE VOCÊ ESCOLHERIA UMA PROFISSÃO DIFERENTE?

Era, poderia escolher, porque na época assim eu fiz o curso de Letras porque eu gostava de Letras, mas... não tinha muitas opções, teria que ir pra capital – aí não dava, as condições financeiras ... rrsrrsrrs

ALÉM DESSA ESCOLA VOCÊ TEM OUTRO VÍNCULO DE TRABALHO?

Tenho também, trabalho num curso de Inglês também

AGORA ME FALE DO QUE É MAIS GRATIFICANTE, MAIS SATISFATÓRIO NA PROFISSÃO DE PROFESSOR E O QUE É MAIS DESGASTANTE, EM SUA OPINIÃO?

Gratificante é sempre assim, como por exemplo, tá com uns 15 dias eu encontrei um ex-aluno aqui da escola, ai ele disse que tava fazendo um curso, no caso, por acaso era professor de História e que estava gostando bastante e já estava conseguindo alguns estágios . Eu vejo interessante isso quando encontro um aluno que tá fazendo algum curso e ele se sente bem, se sente que está crescendo na profissão e sempre agradece porque a gente ensinou.

O desgastante eu vejo muito a questão de você estar sempre corrigindo muita coisa, fazendo muito trabalho burocrático, que agora está enorme. Muitacoisa pra preencher, no site, no computador, e ficha, e formulário, que manda hoje pra você preencher até amanhã, esta ficando uma coisa muito chata...

DIA DE SEGUNDA-FEIRA, DE MANHÃ, QUANDO VOCÊ ACORDA, E TEM QUE IR PARA A SALA DE AULA, VOCÊ ACORDA ANIMADO OU SEM MUITO ÂNIMO?

Tem dia que eu to assim, as vezes cansado; sem tato... no fim de semana você relaxa muito né,. As vezes tô motivado porque tenho algum objetivo na semana que eu já pensei , já planejei alguma coisa e tem dia também que eu não sinto nada, venho porque tenho que vir mesmo

COMO É A SUA RELAÇÃO COM SEUS COLEGAS DE PROFISSÃO AQUI DA ESCOLA DENTRO E FORA DA ESCOLA?

Aqui dentro da escola a minha relação é muito boa com todo mundo, me dou bem o todo mundo. E fora da escola, assim, com alguns é que eu tenho contato, não e com todo mundo não, as também quando a gente se encontra sempre é uma coisa boa, pra conversar, e...

QUAIS SÃO AS CARACTERÍSTICAS QUE EM SUA OPINIÃO, TODO PROFESSOR TEM QUE TER?

A primeira é ter paciência, porque, às vezes lidar com adolescentes ou pré-adolescentes é meio complicado, por causa da fase deles mesmo é natural e paciência também para preencher toda essa parte, como eu falei, burocrática. A outra é ser persistente – você tem que estar sempre procurando alguma coisa pra inovar, pra deixar um pouco diferente as aulas, mesmo se as vezes você não consiga, mas tem que estar sempre procurando alguma coisa. Eu acho que se dedicar muito também. Dedicar tanto na parte profissional – de você conhecer a maneira de ensinar, como também você ser um estudante. Tem que ser estudante também, tem que se dedicar. Eu digo ao pessoal, hoje em dia, a maioria das profissões, ou praticamente todas, você tem que estudar, mas professor a gente tem que estar sempre estudando várias coisas além da matéria que ele trabalha, as pessoas com quem você trabalha, e como passar aqueles conteúdos para os alunos, no caso.

ENTÃO VOCÊ DIRIA QUE SER PROFESSOR É TAMBÉM SER APRENDENTE?

É, temos que estar sempre aprendendo alguma coisa.

VOCÊ SE ACHA COM ESSAS CARACTERÍSTICAS, PROFESSOR?

Eu me acho, agora eu aprendi a ser assim. Eu não era assim não, eu era meio desligado, digamos assim, mas aos poucos na profissão e as oportunidades que eu tive na profissão me foram fazendo ser assim.

COMO VOCÊ VÊ A VIDA DE UM PROFESSOR?

Eu vejo assim, que depende também muito a pessoa, porque tem gente que gosta, e a gente percebe que a vida da pessoa é normal. A gente vê gente que gosta, mas precisa trabalhar muito e aí ele se desgasta fisicamente e mentalmente; e a gente vê que tem alguns professores que entraram porque não tinham opção e acabaram não gostando da profissão e fica aquela, aquela vida muito conturbada, muito desgastante por tudo, além disso porque não gostar da profissão. Mas hoje em dia eu vejo que tem algumas oportunidades que você pode dentro da profissão se sair bem nela.

O QUE VOCÊ ACHA HOJE QUE A SOCIEDADE MODERNA, GLOBALIZADA, PENSA E ESPERA DO PROFESSOR?

Eu vejo que muitas pessoas acham que agora a gente tem que ensinar, além da matéria, a educação de casa. Tem pai colocando o menino na escola pra gente ensinar tudo. E não dá pra gente ensinar isso a ele. Pra ensinar uma pessoa tem que ter orientação de casa. Eu vejo que algumas propagandas na tv, incentivam o professor, exaltam a profissão, mas por outro lado a gente vê que não tem algum reconhecimento, eu digo mesmo financeiro, porque é desgastante você ter que trabalhar muito, né, e não ter aquela equiparação em relação ao salário. Observando assim, outros países, como eu trabalho com língua inglesa, e a gente observa outros países e até conhece pessoas de outros países, a gente vê que outros, outras sociedades, digamos assim, não a brasileira, eles valorizam mais, sabem que aquilo é importante, enquanto que aqui não tem essa valorização toda. Eu acho assim.

COMO VOCÊ SE SENTE COM ESSE DISCURSO DA SOCIEDADE?

No início da profissão assim, e até alguns anos depois eu me sentia angustiado, porque eu queria dar conta de tudo. Mas eu vi que eu tenho meu limite, então disse não, vou fazer até onde eu posso; dali foi que eu comecei a ficar mais tranquilo como pessoa e como profissional, porque a gente sabe o limite que a gente tem. Mas antes eu me sentia angustiado, bastante.

PRA VOCÊ, ENTÃO, O QUE É SER PROFESSOR?

Eu vejo que é isso, a gente mostrar a algumas pessoas que às vezes estão sem um rumo, alguns caminhos que ele pode seguir, dentro daquilo que ele goste. Eu mesmo, quando era estudante, tinha uma direção, mas aí acabou modificando-se e, daí, eu consegui ampliar meus horizontes e consegui algumas oportunidades dentro dessa profissão, no caso. Através do estudo, e eu digo aos meninos: ó, estudem porque você tem um caminho a seguir. Veja as opções que você tem aí, não é só pensar em um pequeno trabalho e conseguir só um salário, você pode melhorar. Então eu vejo que a grande missão é abrir os horizontes e mostrar a eles que eles podem.

VOCÊ TEVE ALGUM PROFESSOR QUE FEZ ISSO COM VOCÊ, QUE FOI REFERÊNCIA EM SUA VIDA?

Tive, eu tive alguns professores que me mostraram algumas coisas muito interessantes. A professora de Matemática, que na época era a única Mestra que existia na cidade, mas ela ensinava a gente no ensino médio, e ...ela mostrava os livros que ela tinha, é de inglês com matemática... eu achava aquilo muito importante. Ela dizia: eu sei pouquíssimo de inglês, ou não sei nada, mas isso aqui mostra que outras pessoas de outros lugares estão pensando. Tive também uma professora de Português que através da Literatura ela mostrava: olha como essa pessoa aqui mostrou isso naquela época... imagina o alguém pode escrever daqui a não sei quantos anos... então isso daí eu já imaginava como seria o mundo adiante... me abria horizontes. Uma professora de Inglês também que eu tive, ela me incentivou bastante a aprender outra língua para facilitar a sua própria vida futuramente.

ENTÃO, COMO REFERÊNCIA VOCÊ TEVE ESSES PROFESSORES, VOCÊ QUER TAMBÉM SER REFERÊNCIA PARA SEUS ALUNOS?

A gente procura ser uma referência, é, como eu disse, eu encontrei uma ex-aluna que fazia Letras e ela me disse: você tem culpa disso... rsrsrsrs ... Eu digo, vou fazer o quê, né? Não gostava de inglês, odiava, mesmo quando a gente entrou no Estado as condições não eram boas, mas a gente sempre procurava ajuda, e ela acabou fazendo Letras aqui numa Universidade aqui de Garanhuns.

ENTÃO VOCÊ SE SENTE REALIZADO PORQUE ALGUÉM VIU ESSE HORIZONTE QUE VOCÊ APONTOU?

É, e ela não gostava de estudar, na época era o antigo curso de Magistério, só tinha aula de inglês no primeiro ano, mas mesmo assim ela gostou e acabou fazendo o curso de Letras.

VOCÊ SE SENTE UM PROFISSIONAL REALIZADO?

Sinto-me, apesar de que eu ainda quero ampliar mais meus horizontes, mas é o que eu já conquistei até agora eu me sinto bem realizado. Já fiz coisas que eu acho que não faria se não tivesse nessa profissão. Oportunidades diversas eu já tive.

ENTÃO, NUNCA PENSOU EM DESISTIR DA PROFISSÃO DOCENTE?

Não, depois que eu entrei, como diz uma tia minha, é um círculo vicioso rsrsrsrs... Acabei gostando e ficando.

JÁ TIROU ALGUMA LICENÇA POR ESTRESSE, ANSIEDADE OU QUALQUER OUTRA ORDEM EMOCIONAL PROVOCADA PELO EXERCÍCIO DA PROFISSÃO?

Não, a licença ainda não tirei não, pode ser que de repente a pessoa tire por esse motivo; já tirei assim, por questão física, como tendinite;

JÁ SENTIU ALGUMA FORMA DE MAL-ESTAR DENTRO DA SALA DE AULA, DENTRO DA ESCOLA, NA PROFISSÃO DOCENTE?

Não, o que eu sinto muito é cansaço mesmo, eu acho que é muito desgastante pelo excesso de trabalho mesmo.

O QUE VOCÊ ENTENDE POR MAL-ESTAR DOCENTE, PROFESSOR?

Eu creio que é assim, como alguns professores falam: ah, meu Deus ...eu tenho que ir pra aquela turma tal... achou que aí já é o mal-estar docente. Ele se sente realmente... ou então a escola mesmo, já ouvi professor dizer que ia sair da escola porque não aguentava a escola. Acho que aí já é muito grave um professor pensar assim.

PROFESSOR EM EXERCÍCIO(PE3)

IDENTIFICAÇÃO:

1. Tempo de docência: 23 anos
 2. Atuação (série/escola): Ensino Fundamental e Médio
 3. Jornada de Trabalho: 60 horas semanais
 4. Formação: História com Pós-Graduação em Língua Portuguesa
 5. Idade: 45 anos
-

ENTREVISTA

QUANTO TEMPO DE DOCÊNCIA A SRA. TEM?

23 anos

QUAL É A SUA ÁREA DE ATUAÇÃO?

Atualmente eu estou atuando nas três áreas: Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

A SUA JORNADA DE TRABALHO É MAIS OU MENOS QUANTAS HORAS, PROFESSORA?

São, necessariamente, 15 aulas por dia e há dias em que são 19.

A SUA FORMAÇÃO, QUAL É A ÁREA?

Sou graduada e Pós-Graduada em História. Tenho Especialização em Voleibol tenho especialização em Cultura da África.

QUAL É A SUA IDADE?

Eu tenho 45 anos.

O QUE LHE LEVOU A ESCOLHER A PROFISSÃO DE PROFESSOR?

A princípio eu fiz vestibular pra Psicologia, mas como tive que ser transferida para Garanhuns, (a gente morava em Recife), aí disse: “não vou ficar sem estudar, vou fazer vestibular pra História” – que era um disciplina

da qual eu já gostava na sala de aula, enquanto aluna. E aí ...passei no vestibular e comecei a me apaixonar pela História, mais do que o que eu já conhecia e isso me levou a querer ser educadora.

HOJE VOCÊ FARIA ESSA MESMA ESCOLHA?

Faria.

VOCÊ DISSE QUE TINHA FEITO O CURSO E PSICOLOGIA. GOSTARIA DE VOLTAR A ESTUDAR A PSICOLOGIA?

Não. O Curso é muito bom, lhe abre um leque muito grande de conhecimento, de buscar conhecer as pessoas. Mas acho que os quatro, os três anos que eu fiz de Psicologia, me serviu para saber como lidar com o meu aluno em sala de aula. Talvez eu não soubesse lidar com os problemas das pessoas, mas com o problema de um aluno em sala de aula, gerenciá-lo é mais fácil.

ENTÃO, A PSICOLOGIA PRA SENHORA SERIA SÓ UMA FORMA DE MELHOR EXERCER A DOCÊNCIA?

Exatamente

ALÉM DESA ESCOLA, OCÊ POSSUI OUTRO VÍNCULO DE TRABALHO?

Possuo. Uma escola particular.

TRABALHA QUANTAS HORAS NESSA ESCOLA PROFESSORA?

Eu trabalho 200 horas aulas mensais, né. Eu trabalho em dias intercalados na escola pública e na escola particular. Eu trabalho 12 aulas por dia.

AGORA, EU GOSTARIA QUE A SENHORA RELATASSE O QUE É MAIS GRATIFICANTE EM SER PROFESSOR?

Quando eu penso nas crianças eu vejo que elas têm uma doçura e uma inocência muito grande. Eu separo muito a criança do adolescente. Porque quando ele diz que gosta ele gosta, quando ele diz que não gosta dele não gosta. Então essa questão da descoberta da verdade. É essa questão da descoberta do conhecimento. Eles vão sendo levados ao conhecimento.

ISSO LHE ENCANTA?

Encanta-me. E, assim, eu busco ter uma relação com eles. Eu fico olhando que quanto mais ele gosta do professor, por mais difícil que seja a disciplina, mais fácil pra ele ir aprendendo – essa parte pedagógica.

ENTÃO VOCÊ GOSTA MAIS DE TRABALHAR COM A CRIANÇA QUE COM O ADOLESCENTE?

Eu tenho um colega que diz: “Professora, a gente não consegue ser bom em tudo”. Realmente, a gente não consegue. Mas eu ainda não consegui saber de fato, aonde eu gosto de fazer o meu melhor. Porque o adolescente, eu o sinto perdido, então eu uso muito da Psicologia. É. Na sociedade atual que a gente tá vivendo, se perdeu muitos valores. Então, um aluno rebelde na adolescência muito mais que a criança, mas quando você se reporta à família que ele tem aí você vê onde está a dificuldade. Ele tem uma necessidade enorme de que você coloque limites, de que você dê atenção, de que você saiba que ele existe, de que você goste dele gratuitamente. Porque ele sente a falta dos pais. Não é porque quer, não é por querer... Hoje a sociedade capitalista exige que você trabalhe, mas os pais relegam muito os filhos. Eles não se conhecem.

ENTÃO, POR ESSA RAZÃO É MAIS FÁCIL COM AS CRIANÇAS?

É mais fácil com a criança, mas é mais necessário com o adolescente.

ENTÃO A SUA MAIOR GRATIFICAÇÃO É VER ESSA CRIANÇA SER ENCAMINHADA, ESSE ADOLESCENTE SER AMADO, REENCONTRAR UM CAMINHO PARA ELE, UM HORIZONTE...

E, de certa forma, o sucesso acadêmico. Fico muito satisfeita quando um aluno meu me diz: Professora, passei no vestibular, ou, vou fazer vestibular. A alegria que eu sinto é a de quando eu senti quando o meu filho foi fazer. Porque de repente, participando da formatura da vida daquela criatura.

AGORA, O QUE É MAIS DESGASTANTE, DIFÍCIL NO DIA A DIA, NA LIDA DA VIDA DE UM PROFESSOR?

Ah, infelizmente as cobranças do sistema. Ultimamente, a burocracia do sistema. Nós lidamos com a cobrança de horas de aula, nós temos que lidar com cobranças de caderneta; então, pra mim isso é o mais difícil. Porque quando você vai para uma sala de aula de 50 minutos, ou você dá o conteúdo de História que é o segundo maior conteúdo da grade curricular da escola, e com apenas 2 horas/aula ou você faz a chamada ou você dá o conteúdo. E são temas complexos que são assim, temas que se complementam: não tem como aprender o conteúdo de História da 5ª sé, da 6ª série e da 7ª sem saber o da 5ª.

ENTÃO TEM QUE SER APRENDIZAGEM MESMO?

Aprendizagem – não é apenas a questão do conteúdo, é você interagir com o conteúdo. Que como bem diz ai a filosofia, você tem informação. E o que é conhecimento? É você utilizar da informação, daquilo que você realmente aprendeu e compreendeu. Isso aí é conhecimento.

PROFESSORA O QUE LHE FAZ CONTINUAR NA PROFISSÃO?

Eu ainda continuo na profissão pelos jovens. Porque, de certa forma, eu sou meio que revolucionária. Eu acredito numa sociedade mais justa, eu acredito numa sociedade mais igualitária. E eu não vejo perspectiva de se melhorar o país se não for pela educação.

JÁ SENTIU DESMOTIVAÇÃO E VONTADE DE DESISTIR DA PROFISSAO ALGUMA VEZ, PROFESORA?

Desmotivada sim, vontade de desistir não.

E O QUE LHE FEZ FICAR DESMOTIVADA?

Como eu já falei para você. A cobrança do sistema. Às vezes uma interpretação errônea da sua atitude enquanto professor quer seja por direção, quer seja por colegas de trabalho, e às vezes até o meu aluno. Porque ele às vezes está tão desmotivado, tão perdido... Eu acho o jovem muito imediatista, parece que amanhã não existe pra eles. Então eles não têm muito essa noção de que amanhã vão necessitar desse conhecimento que eles não têm hoje. E essa desmotivação deles às vezes... Eu já me perguntei: “meu Deus do céu, o que é que eu estou fazendo aqui?” Mas não a profissão em si.

QUE CARACTRÍSTICAS VOCÊ ACHA QUE SÃO HOJE NECESSÁRIAS A UM PROFESSOR PARA EXERCER BEM A PROFISSÃO?

Ele tem que encarar a profissão dele como vocação. Se ele pensar na questão financeira ele não deve ser professor. Se ele pensar na questão de reconhecimento profissional, ele não deve ser professor. Mas quando ele pensa que enquanto cidadão atuante de uma sociedade e que quer um futuro melhor para seus filhos, pra seus netos, para os amigos de seus filhos, então ele tem que encarar a profissão de educador como vocação. Eu fico muito triste quando eu vejo que as pessoas dizem assim: “ah, eu não consegui outro emprego, então vou ser professor”. E existe muita gente trabalhando com essa perspectiva: eu não tive outra oportunidade então vou ser professor. E isso me preocupa bastante. Ainda essa semana, eu conversava com os alunos dizendo: qualquer pessoa pode ser professor. O técnico de futebol é chamado de professor. Alta é o professor chamar alguém da secretaria pra dar aula, para ministrar uma atividade. Mas, a gente não pode ser médico, não pode ser policial. Então eu acredito que ser professor é vocação.

ENTÃO ESSA VOCAÇÃO DE QUE VOCÊ FALA É A PESSOA ESTAR DISPOSTA A PASSAR POR TODAS AS DIFICULDADES PELA IDEOLOGIA QUE A PESSOA TEM DE UMA SOCIEDADE MELHOR?

Exatamente. Eu acho que o que nos motiva são as ideologias. Se eu viver sem perspectiva, eu paro. Eu preciso ter uma perspectiva de vida melhor. E eu acho que começar pela educação é a melhor perspectiva.

ENTÃO, UMA BOA CARACTERÍSTICA PARA SER PROFESSOR É TER VOCAÇÃO?

É ter a vontade, saber que dificuldades vão existir, saber que o nosso governo não nos ajuda nesse contexto de valorização do profissional... É a gente observa que toda carga de negatividade de uma escola, quer seja de índice, quer seja de aprovação, é lançado um olhar e uma responsabilidade para o professor. Nunca é o pai, nunca é o aluno, nunca é o gestor... É o professor que é responsável por essa reprovação, quando na realidade não é.

O QUE VOCÊ ACHA QUE A SOCIEDADE ESPERA DO PROFESSOR?

Que a gente salve o mundo. Hoje ficou relegada para o professor, inclusive, a educação familiar. Pai e mãe pedem ao professor: “eu não sei mais o que fazer com o meu filho, professora. A senhora diga aí o que é pra fazer”. E na realidade, há uma cobrança enorme que a gente eduque, que não apenas ensine, não apenas seja o condutor da aprendizagem, mas que a gente se responsabilize por um tufo. E eu acho que o professor ficou muito refém disso, porque tanto a escola, como o sistema, como o governo, como a família, jogamem nossas mãos como se... Como já disse um professor “com lápis na mão e um quadro branco você vai salvar o mundo”. E não é por aí, a responsabilidade de tudo não é nossa. Eu acho até que a gente assume responsabilidade que não nos compete. E, enquanto professor, eu acho que a gente também precisa se impor. E colocar no devido lugar as responsabilidades. Só posso me responsabilizar por um aluno quando a família e a escola também se responsabilizam.

E COMO VOCÊ SE SENTE DIANTE DESSES DISCURSOS?

Eu fico observando que a gente é visto como pessoas intelectualizadas e ao mesmo tempo, desintelectualizadas. É como se a gente não compreendesse o que vem por trás do discurso. Mas a gente compreende. A gente se sente de certa forma, agredido, porque a gente tem que dar conta de uma responsabilidade que não é sua, e, no entanto, a gente se sente motivado. É um paradoxo, porque aí você começa a mostrar ao seu aluno, do que se passa. Eu acho que trabalhar esse contexto de verdade, principalmente quando você trabalha com adolescentes, para que ele possa perceber que o sucesso ou o fracasso dele independe do professor. Que o professor tá aí realmente pra colaborar, mas ele precisa querer.

ENTÃO ESSES DISCURSOS DA SOCIEDADE DE QUERER QUE O PROFESSOR SEJA O SALVADOR DA PÁTRIA LHE DEIXAM INDIGNADA, MAS AO MESMO TEMPO MOTIVADA, É ISSO PROFESSORA?

É esse paradoxo. Porque você tem de colocar a situação, como se diz, dá o céu ao seu dono. Quando você conversa com uma mãe que vem insatisfeita peça questão do resultado do seu filho, que ela diz assim: “Professora, veja, que nota é essa do meu filho?” Diversas vezes eu já perguntei: ‘Mãe, de quem é o filho?’ Ela respondeu: meu. De quem é a nota? Do meu filho. Então pergunte a ele. Porque é impossível que os pais não consigam perceber que a aula é dada para todos, que a avaliação é única para todos, Então não é o professor responsável pelo sucesso ou pelo fracasso.

MAS QUANDO O PAI CHEGA PERGUNTANDO QUE NOTA É ESSA ELE TÁ COBRANDO DO PROFESSOR?

Do professor. Ele isenta o filho daquela responsabilidade. E isso acontece muito na escola particular, pela questão custo benefício. “Eu estou pagando para o meu filho estudar!” Mas você não está PAGANDO para seu filho ser responsável. Então encaram como se a educação fosse uma mercadoria que você vai ao mercado e compra. E na realidade, a educação hoje, virou mercadoria. Infelizmente ela virou mercadoria. E o cliente tem sempre razão. Porque a escola acaba também dando razão aquele pai, aquela criança, mas bem no íntimo, é, quem dirige a educação como um todo, desde a escola pública e escola particular, desde secretaria de educação a governo, sabe das dificuldades, sabe das falhas.

PARA VOCÊ O QUE É SER UM PROFESSOR?

Eu acho que é distribuir todo o seu tempo e até o tempo que você não tem, dedicado à vida de pessoas que você vai construir uma amizade ao longo dos seus dias. São desafios. Ser professor hoje é um desafio. Desafio da relação boa com o aluno, desafio do acorda bem pra ir dar aula, desafio de deixar todo o seu cansaço, todas as cobranças em casa e entrar na sala como se fosse a primeira vez. Eu acho que a gente não pode perder como diz Rubem Alves, esse olhar amoroso do educador, porque se a gente perder isso, a gente vai perder muito no nosso país, na nossa sociedade que precisa urgentemente de regras, de valores éticos, de valores morais, da educação pra ascender numa vida profissional, ela vai perder bastante se p professor também só reclamar das suas mazelas; elas existem, são reais, mas a gente precisa buscar outras perspectivas. Então, ser professor e olhar cada dia com o olhar diferente, um olho novo.

VOCÊ FALOU AI QUE O PROFESSOR DEVER TER AFETO PELO ALUNO, PROFESSOR DEVER ESTAR DISPOSTO A ENFRENTAR OS DESAFIOS A CADA MANHÃ, ACORDAR BEM PARA ISSO, MAS E EM SE TRATANDO DO PRÓPRIO BEM-ESTAR DO PROFESSOR, SERÁ QUE ELE TAMBÉM NÃO PRECISA DE ALGUÉM QUE CUIDE DELE? QUE TENHA AFETO POR ELE?

Com certeza, é Cipriano Luckesi já fala isso, que “o psicólogo da escola não deveria ser apenas para o aluno, ele deveria colocar também o professor no colo”. Porque nós sofremos com isso.

PROFESSORA, NESSES 23 ANOS DE SALA DE AULA, VOCÊ TIROU ALGUMA LICENÇA-MEDICA POR RAZÕES EMOCIONAIS, COMO DEPRESSÃO, ESTRESSE?

Não. Graças a Deus, nunca tirei.

JÁ SENTIU NA CONVIVÊNCIA DENTRO DA ESCOLA FORA OU DENTRO DA SALA DE AULA, ALGUM TIPO DE MAL-ESTAR?

Já.

PODERIA FALAR UM POUCO SOBRE ISSO, PROFESSORA?

É exatamente devido às cobranças. A, é, como eu trabalho também com Filosofia e Sociologia, eu trabalho muito pautado nessa questão da alteridade. Eu não quero fazer pelo outro aquilo que o outro faz por mim. Eu quero fazer pelo outro aquilo que eu gostaria que o outro fizesse por mim. Então muitas vezes a gente é cobrada de algumas coisas das quais, quer seja gestão quer sejam pais cobram o que também teriam a responsabilidade de dar e não dão. Isso me revolta profundamente e talvez eu tenha uma vantagem de nunca ter tido uma licença média porque a minha insatisfação e falada, ela é externada, eu não consigo guardar nada. Eu brigo, eu luto por aquilo que eu acredito.

E O QUE VOCÊ ENTENDE POR MAL-ESTAR?

O mal-estar docente é sua desvalorização na profissão, é você procurar fazer um trabalho bem feito e de qualquer forma nem analisado como um bom trabalho é você querer dar uma aula diferente e de repente, gestão, ou o aluno mesmo, acreditar que você tá querendo embrumar ou enrolar a aula, e, na verdade você está buscando uma perspectiva diferente, uma metodologia diferenciada. Acho que mal-estar é tudo isso, é tudo aquilo que não lhe deixa à vontade nem na minha escola, nem na minha sala de aula.

PROFESSOR EM EXERCÍCIO(PE4)

IDENTIFICAÇÃO:

1. Tempo de docência: 14 anos
2. Atuação (série/escola): Ensino Fundamental e Médio

3. Jornada de Trabalho: 40 horas semanais

4. Formação: Geologia e Biologia com Pós-Graduação

5. Idade: 51 anos

PROFESSOR, QUE RAZÕES LHE LEVARAM A ESCOLHER A PROFISSÃO PROFESSOR?

Eu mesmo que fui levado pela conjuntura para ser professor. Quando eu vim do Recife, eu vim para passar um tempo aqui em Garanhuns e procurar emprego em outros lugares. Eu fiz Geologia, mas acabei namorando, casando aí, tive que me estruturar aqui. E como a cidade não oferece muitas condições na minha área eu entrei e fiz Biologia aí na UPE e fiz concursos públicos aqui e no município vizinho de São João – aí fiquei nessa luta.

ENTÃO, SE NÃO FOSSE PROFESSOR, EXERCERIA A FUNÇÃO DE GEÓLOGO?

É.

GOSTARIA DE VOLTAR PARA A PROFISSÃO DE GEÓLOGO?

A essa altura do campeonato é meio difícil de voltar, porque já está tudo estruturado aqui. É a mulher e os filhos já estão ficando adolescentes, aí é difícil.

MAS VOCÊ TEM DESEJO DE SAIR DA PROFISSÃO DOCENTE?

A essa altura não... Eu passei um tempo como professor na UPE, mas não era como professor efetivo. Eu gostei, gostei do processo lá – mas só que entre uma universidade e uma escola de ensino médio é bem diferente.

CLARO. E AGRADARIA MAIS TRABALHAR, ENTÃO, COMO PROFESSOR DA GRADUAÇÃO OU DA PÓS-GRADUAÇÃO?

Exato, porque já foi... Os alunos lá já passaram por um filtro, apesar de aqui na região e aqui mesmo o aluno universitário, ele tem inúmeras deficiências, mas os que conseguiram chegar lá, provavelmente foram os melhores que tinham na escola pública ou particular.

OK. ALÉM DESSA ESCOLA, VOCÊ TEM OUTRO VÍNCULO LABORAL?

Agora não, agora eu estou fazendo trabalhos por demanda: na área de Geologia eu faço na parte de poços e na parte de Biologia eu faço projetos de piscicultura para uma empresa do Recife que manda a demanda e se tiver algo na região, eu faço em casa.

CERTO, O QUE É QUE É MAIS GRATIFICANTE, PROFESSOR, E O QUE É QUE É MAIS DESGASTANTE, NA PROFISSÃO PROFESSOR?

Desgaste é você ver que o seu trabalho é muuuuito lento e que o resultado dele vem com, talvez venha com o tempo, né. Mas no dia a dia é, por exemplo, você ver uma pergunta inteligente já é uma gratificação imensa para o professor, porque mostra que você está fazendo com que alguém começasse a pensar mais e observar o mundo ao seu redor.

ENTÃO ISSO É SATISFARÓRIO PARA VOCÊ?

É.

E COMO VOCÊ SE SENTE SEGUNDA-FEIRA DE MANHÃ, NA HORA DE VIR PARA A ESCOLA? SE SENTE MOTIVADO OU... ?

Eu não tenho muito essa síndrome da segunda-feira não, eu tenho na minha mente o seguinte: o trabalho tem que ser feito então eu não tenho que ficar reclamando. Eu não sou de reclamar muito das coisas não. Tem que ser feito? Tem que estar lá? Vamos fazer. Não tenho os empecilhos mentais que algumas pessoas costumam criar e que transformam a vida da gente numa coisa difícil.

COMO É A SUA RELAÇÃO, PROFESSOR, AQUI NA ESCOLA COM OS COLEGAS DA PROFISSÃO E FORA DA ESCOLA?

Fora da escola quase que a gente não tem tempo de se encontrar por causa do nosso ritmo de vida mesmo, mas dentro da escola é fácil o convívio.

AGRADÁVEL?

Exato. Em nossos encontros a gente ri, conta piada e as arestas, praticamente não tem arestas, pode ser que tenham, alguns tenham, mas ficam lá reservadas, elas não aparecem, pelo menos comigo. Não atrapalham meu trabalho em coisa nenhuma.

PROFESSOR, QUE CARACTERÍSTICAS VOCÊ ACREDITA QUE UM PROFESSOR, HOJE, PRECISA TER PARA ENFRENTAR UMA SALA DE AULA?

É paciência. Total paciência. Ele precisa ter método, né, e, aquela coisa, nós sabemos que estamos num período histórico no mundo, não só no Brasil, que é um período de virada, um futuro. Porque a tecnologia de comunicação mudou e nós estamos vivendo num período intermediário. Nós somos os pioneiros, é que a nós estamos vivendo com um pé no passado e outro no futuro e quetemos um solo firme para pisar.

ENTÃO VOCÊ ACHA QUE O PROFESSOR É QUEM MAIS ESTÁ SENTINDO ESSA ALTERAÇÃO SOCIAL?

Exato. É como se diz, que a nossa escola é uma estrutura do século XIX em pleno século XXI. Então o professor não pode mais ser aquele das décadas passadas. Ele tem que ser apenas o balizador, aquele que vai indicar possíveis caminhos, ou seja, está tudo em aberto, são interrogações e interrogações. Nosso período é, nosso período é, talvez seja o mais difícil da carreira do professor, da história.

ENTÃO POR ISSO QUE VOCÊ DIZ QUE O PROFESSOR TEM QUE TER PACIÊNCIA?

Exato.

E?

Ele tem que ser, tentar colocar tudo em aberto, não existe métodos fixos, definidos. Eu acho que ele é que tem que criar o seu método para se adequar ao seu tempo. Tem que desbravar esse caminho aí e abrir portas que ainda estão fechadas, talvez. Porque se nós vamos a inúmeros congressos vemos inúmeros pontos de vistas e acabam deixando-nos com mais interrogações do que respostas.

COMO VOCÊ VÊ A VIDA DE UM PROFESSOR?

Em qualquer país do mundo sério, o status de professor é um status superior, porque é ele quem define a estrutura do país, não é? . Porque, por exemplo, eu estava vendo recentemente que até as políticas de saúde pública, educação bem feita na área de saúde pública, é de como se deve proceder frente a determinados tipos de doenças, drogas, alcoolismo, se a escola fizer o seu papel, ele tem um impacto maior em todas as áreas. Mas só que o status do professor hoje a estrutura que é dada a ele não permite que ele contribua desse jeito com o país.

ENTÃO VOCÊ VÊ COMPLICADA A VIDA DO PROFESSOR HOJE?

Demais, principalmente porque ele não tem status social como diz, as novas gerações foram empurradas para a escola, que há pouco tempo atrás quem estava na escola era justamente aquele pessoal mais, a elite, o pessoal mais de classe média, então eles foram empurrados, pela própria exigência do tempo deles, e,

talvez, a próxima geração, os filhos dos alunos de hoje é que possam dar um valor maior a educação, porque a geração dos pais deles hoje eles não tem um, é a visão que eles têm da educação é deprimida, né.

PROFESSOR, QUAIS SÃO OS DISCURSOS, OU QUAL É A VISÃO QUE A SOCIEDADE DE MODO GERAL TEM DA EDUCAÇÃO E DO TRABALHO DO PROFESSOR?

Eu acho que a sociedade vê o professor como um coitadinho e ele também assume isso, assume esse papel. Com muita força, ele é incapaz de se organizar para exigir, exigir e colocar a educação como fator principal da nação. Se o próprio professor não tem a consciência do trabalho dele fica difícil para os outros tomarem a bandeira deles, não é?

ENTÃO, NESSE CASO, VOCÊ DIZ QUE O PROFESSOR ABSORVE ESSA REPRESENTAÇÃO QUE A SOCIEDADE TEM DELES E ELES PRÓPRIOS SE COLOCAM ALI NAQUELE PAPEL DE COITADOS?

É, quando você se encontra com grupos de professores aí fora e eles começam a falar sobre o seu cotidiano, a autoestima dele está baixa, eles ficam com essa visão de autopiedade. Mas isso aí é o discurso do individualismo, que demonstra a falta de coletividade e de força de luta.

COMO VOCÊ SE SENTE DIANTE DESES DISCURSOS, DESSAS REPRESENTAÇÕES QUE TEM AÍ DO PROFESSOR NA SOCIEDADE?

Eu acho que quem sofre totalmente é o país. Porque a partir do momento em que o professor, é, ele tem o status está deprimido, está com depressão, o próprio país tem uma visão pobre de si, porque ele coloca a educação em segundo ou terceiro plano. Então, hoje está se vendo, na minha área, por exemplo, Química, que é uma área de tecnologia de ponta, quase todo material que nós vemos no dia a dia tem uma origem química, é, então, como o aluno não compreende que aquilo que está no dia a dia dele ali tudo vem de tecnologia, mas quem criou essa tecnologia? Não fomos nós, nós pagamos royalties pela tecnologia que os outros fizeram. Por quê? Porque os outros se educaram, criaram tecnologia e estão ganhando em cima da gente. E o nosso próprio aluno não tem a consciência de que para ele sentar numa cadeira de plástico, esse plástico foi produzido por um químico lá na Alemanha, Estados Unidos e, o consumo, por exemplo, na área de informática e na área de tablets, smartphones, tudo isso, nada disso foi criado no Brasil. Por quê? Porque a nossa educação na área de ciências exatas não produz gente capaz de produzir e os que produzem, estão fora, né. Eles levam pra fora. É mão de obra qualificada que a gente perde o tempo todo.

ISSO LHE CAUSA MAL-ESTAR?

Causa sim. Causa porque a partir do momento que você começa a fazer um discurso em sala de aula? Quem criou, por exemplo, essa tela, a tela do smartphone, aí a gente fala o nome e geralmente é um nome estrangeiro, quem criou... Às vezes a gente chega aqui e põe, quem foi, quem são os maiores matemáticos do Brasil recentemente? Foram, são pernambucanos. Hoje o maior matemático brasileiro é um pernambucano. O que morreu anteriormente, era um pernambucano. Mas eles tinham o quê? Raiz judia. Que vem de uma cultura que tem uma educação, educação como a base, o pilar da estrutura deles, a educação. Aí se diz é pernambucano, não, mas ele tem, vem de uma raiz, de uma tradição muito antiga de um povo que coloca a educação como primordial – sempre no primeiro plano.

ENTÃO VOCÊ CONTINUA DIZENDO QUE A EDUCAÇÃO PODE MUDAR TODA ESSA BASE SOCIAL E ESSE DESENVOLVIMENTO TECNOLÓGICO, BASTA QUE SE TENHA UM OLHAR...

Não, a tecnologia por si só ela não vai mudar muito, mas acontece que, a partir do momento que, vamos só dar um exemplo prático. A Holanda, ela só produz 27% dos alimentos que consome. Tudo ela importa. E como ela paga? Ela paga porque tem tecnologia e tecnologia tem valor agregado. Então se ela tem uma tv – todos os circuitos que tem dentro da televisão que eles desenvolveram tecnologia, eles podem comprar comida barata. Eles não podem produzir no país deles nesse costume. Então a tecnologia gera valor agregado. Ao invés da gente vender, por exemplo, uma tonelada de algodão por 60 dólares, poderia vender uma camisa por 60 dólares. Dá valor

agregado. Então, o Brasil é isso, tá exportando matéria prima bruta, por quê? Porque nós não temos tecnologia para transformar matéria- prima bruta. E quem é que vai transformar essa matéria prima senão quem veio de uma escola que desenvolveu uma tecnologia e que estudou para desenvolver uma tecnologia. Então, esses países eles têm riqueza porque tudo o que eles produzem hoje tem valor agregado. A gente vende, por exemplo, toneladas de soja, toneladas de soja para os russos ou os americanos transformarem em matéria-prima para o gado. Ao invés de a agente vender o óleo, vender a margarina, vender o produto industrializado, que precisa de eu para ser produzido? De educação, de tecnologia.

MUITO INTERESSANTE PROFESSOR. ACHO QUE VOCÊ JÁ FALOU, MAS MESMO ASSIM VOU PERGUNTAR: COMO VOCÊ DEFINIRIA A PROFISSÃO DE PROFESSOR? SER PROFESSOR É?

Ser professor é difícil, porque o papel que estão colocando pra ele assumir hoje é tão variado, tão extenso, que ele, o cerne dele que é balizar o ensino, transformar a mente, ele ficou, está quase ficando em segundo plano. E, além disso, o Estado, modo geral, transformou-o em uma pessoa que apenas vai gerir números, estatísticas. Então o papel dele, é um papel que ele precisa definir também...

ENTÃO, VOCÊ DIRIA QUE SER PROFESSOR HOJE É UMA PROFISSÃO QUE ESTÁ EM CRISE DE IDENTIDADE?

Em crise de identidade total. Por quê? Porque nós não temos a capacidade de definir o que nós somos. Os outros dizem o que nós devemos ser.

E, ÀS VEZES, A GENTE ABAIXA A CABEÇA PARA ISSO OU NÃO?

Abaixa totalmente a cabeça. Porque a gente não vê nada de organização, embora se dê o que, se depender da imprensa brasileira, professor nunca vai ter um papel, não é? Então ele precisa criar estruturas, redes sociais entre eles para definir qual é o papel dele e ir à luta. Não pode ficar do jeito que está: os outros dizendo o que nós devemos fazer.

VOCÊ SE SENTE UM PROFISSIONAL REALIZADO?

Profissional realizado é difícil, porque o material de trabalho do professor é o ser humano, então a única maneira do professor se sentir realizado é quando ele vê o ser humano que passou por uma sala de aula com ele está realizado lá na frente. Por enquanto, nossos alunos ainda não nos deram essa possibilidade de ver essa realização. Se você vê um arquiteto ou um engenheiro, ao ver uma obra pronta ele tem uma obra realizada, a obra material. A nossa obra é outra, é estrutura humana. Quando vem um aluno visitar a gente que já passou no vestibular, vem dizer, vem agradecer, vem dizer que nós abrimos seu caminho, que demos a luz, que iluminamos o caminho dele, talvez seja esse o nosso pagamento.

JÁ PENSOU ALGUMA VEZ EM DESISTIR DE SALA DE AULA, DA PROFISSÃO DOCENTE?

No caso de Garanhuns fica difícil, porque precisamos ter, é, juntar, a, ter áreas de renda diversas, porque o que tem não nos permite uma evolução maior. Mas se fosse, tivesse em outro lugar, provavelmente eu já teria partido pra outra. Porque o dia a dia é desgastante, o envelhecimento é rápido...

FALANDO EM DESEMPREO PROFESSOR, JÁ TIROU ALGUMA LICENÇA-MÉDICA POR MOTIVOS DE ORDEM EMOCIONAL, COMO DEPRESSÃO, MAL-ESTAR?

Não.

E ESSA PALAVRA MAL-ESTAR, O QUE VOCÊ ENTENDE POR ELA?

O mal-estar é justamente a falta de reconhecimento, a falta de reconhecimento do papel que o professor tem, mas isso também vem muito que do sistema político do país que acha que a educação não é, não dá o retorno rápido, a visão dele é praticamente uma visão capitalista, que a educação tem que dar um retorno como se fosse qualquer investimento de bolsa de valores ou qualquer outra coisa, estamos vivendo isso agora, quando o governo

Sirlande Rodrigues – Ser Professor em Tempos de Crise de Identidade e Mal-Estar Docente - as autorrepresentações de professores de uma escola pública de Garanhuns, PE–Brasil.

quer que a gente dê, é, patamares patamares inexistentes, como se tratando um aluno, um ser humano como algo passível de ser medido sob a forma econômica

APÊNDICE VII

Re: AUTORIZAÇÃO DE USO DE TERMO

Jussara

12/10/2013

Para: Sirlande do Carmo



Sirlande,

Autorizo o uso do TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO , da minha pesquisa : NARRATIVAS DE PROFESSORES SOBRE O MAL-ESTAR.

Coloco-me a disposição caso seja necessário.

Bons estudos.

Jussara

Citando Sirlande do Carmo <profa.sirlande@hotmail.com>:

> Prezada Jussara,

>

> Estou fazendo Mestrado em Ciências da Educação na Universidade

> Lusófona de Lisboa, Portugal, e minha dissertação é sobre Mal-estar

> Docente. Em vista disso, li sua excelente pesquisa NARRATIVAS DE

> PROFESSORES SOBRE O MAL-ESTAR.

> Gostaria de lhe pedir autorização para usar o TERMO DE

- > CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO em minha pesquisa, pois foi o
- > melhor que encontrei.
- > Agradeço atenção e espero por seu contato.
- >
- > Sirlande do Carmo Tel. (087) 3761-1960 ou (087) 9638-2204

APÊNDICE VIII



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado Professor (a);

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa que tem como objetivo compreender as representações sociais dos professores acerca do ser professor em tempos de crise de identidade e do mal-estar docente e que busca identificar fatores que causam esse mal-estar, bem como possibilidades de prevenção desse desconforto. Não haverá riscos, nem constrangimentos, nem custos de qualquer natureza, nem receberá pagamento nem gratificações pela sua participação. Poderá pedir esclarecimentos sempre que sentir necessidade e poderá interromper sua participação a qualquer momento sem qualquer penalização ou prejuízo. Consentindo sua participação, você responderá de forma livre e espontânea a uma entrevista feita pela pesquisadora, que será gravada para auxiliar na transcrição de dados e posteriormente será destruída. Tudo o que for dito, registrado ou escrito será utilizado para fins científicos, assegurando seu anonimato.

Surgindo qualquer dúvida ou necessidade de esclarecimento, poderá entrar em contato com a responsável pela pesquisa, Sirlande do Carmo Rodrigues, professora, registro no DEMEC / PE Nº 9700569, residente na Rua Dr. Godofredo de Barros, 373, Aluísio Pinto – Garanhuns, PE. Telefones (87) 3761-1960 ou (87) 9638-2204. E-mail: profa.sirlande@hotmail.com.

Declaro que obtive todas as informações necessárias e esclarecimento quanto às dúvidas por mim apresentadas e, por estar de acordo em participar da pesquisa, assino o presente documento em duas vias de igual conteúdo e forma, ficando uma em minha posse.

Garanhuns, PE, _____ de _____ de 2013.

Sirlande do Carmo Rodrigues
Pesquisadora Responsável

Sujeito da Pesquisa