

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE - UFAC**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E GRADUAÇÃO**  
**COORDENAÇÃO DO CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**CÁMILA DE MENEZES COSTA MORENO**

**O TRABALHO DOCENTE E A SAÚDE DO PROFESSOR:  
CONFIGURAÇÕES E DETERMINANTES DO TRABALHO DE  
ENSINAR**

Rio Branco – Acre

2016

**CÁMALA DE MENEZES COSTA MORENO**

**O TRABALHO DOCENTE E A SAÚDE DO PROFESSOR:  
CONFIGURAÇÕES E DETERMINANTES DO TRABALHO DE  
ENSINAR**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção da titulação de Mestre em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre – Ufac, na Linha de Pesquisa Formação de Professores e Trabalho Docente.

Orientação: Profa. Dra. Elizabeth Miranda de Lima

Rio Branco – Acre

2016

**CÁMARA DE MENEZES COSTA MORENO**

**O TRABALHO DOCENTE E A SAÚDE DO PROFESSOR:  
CONFIGURAÇÕES E DETERMINANTES DO TRABALHO DE ENSINAR**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção da titulação de Mestre em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre – Ufac, na Linha de Pesquisa Formação de Professores e Trabalho Docente, submetida à aprovação da banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Aprovada dia 17 de Agosto de 2016

---

Professora Doutora Elizabeth Miranda de Lima  
Universidade Federal do Acre (UFAC)

---

Professor Doutor Evandro Luiz Ghedin  
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

---

Professora Doutora Lenilda **Rêgo Albuquerque de Faria**  
Universidade Federal do Acre (UFAC)

Rio Branco – Acre

2016

...

*Àqueles que sempre incentivaram minha caminhada de vida:*

*Minha **mãe Luiza**, por seu cuidado, amor incondicional e dedicação incansável*

*Meu **esposo Alexandre** que sempre me amparou com seu carinho e compreensão, por toda renúncia;*

*À minha **filha Camille**, inspiração de uma vida melhor;*

*Aos meus **líderes Alexandre e Fabiane Bastos**, por sua cobertura espiritual;*

*E eternamente a **Deus**, que me permitiu realizar este trabalho com saúde e equilíbrio.*

## AGRADECIMENTOS

Um trabalho desses não pode ser feito sem a contribuição de muitos. Assim, não posso deixar de fazer uso deste espaço para expressar meus agradecimentos, ainda que insuficientes, aos que me auxiliaram nessa trajetória, incorrendo, até mesmo, no risco de lamentáveis lapsos, pelos quais já me desculpo de antemão.

A minha orientadora Professora Doutora Elizabeth Miranda de Lima, a quem tenho profunda admiração e respeito desde o tempo de graduação. Por continuamente acreditar no meu potencial. Pela paciência e carinho que sempre me acolheu com uma palavra de direção. Por ser uma pessoa humana, sempre ética e muito justa. Suas contribuições foram além do meu crescimento acadêmico, mas também meu crescimento pessoal. Muito Obrigada!

Aos professores do Programas de Pós-Graduação em Educação: Prof.º Drº Mark Clark Assen de Carvalho, amigo em tudo, Prof.ª Drª Andrea Dantas, Prof.ª Drª Aline Nicolle, Prof.ª Drª Ednaceli Damasceno, sempre querida, Prof.ª Prof.º Drº Marcos Edgar Bassi, Prof.ª Lenilda **Rêgo Albuquerque de Faria**, que contribuíram para uma verdadeira desconstrução e amadurecimento das questões aqui tratadas.

A Secretaria Municipal de Rio Branco, na pessoa do Secretário Municipal de Educação professor Márcio Batista, da diretora do departamento de gestão, professora Vômea Maria de Araújo e ao diretor do departamento de ensino, professor Hildo Montysuma que permitiram com toda liberdade o acesso às escolas municipais.

As diretoras das escolas pesquisadas que acolheram o trabalho de pesquisa com esperança de que a produção de conhecimento possa ser aliada do trabalho escolar e do professor.

Aos professores entrevistados que possibilitaram o conhecimento mais atual das condições do trabalho docente.

A escola Cecília Meireles e sua equipe gestora pelo companheirismo em todo momento nesse percurso de pós-graduação. Obrigada Janaina, Cristiana e Nágila.

As meus colegas de pós-graduação, primeira turma de mestrado em educação, pessoas incríveis com quem dividi medos, anseios, dúvidas, expectativas, muitas alegrias e apoio:

Arlete, Rosalu, Laura, Michelly, Cristina, Elane, Leticia, Danila, Emilly, Natharça, Dulciléia, Mirian, Cátia, Mario Roberto, Mauro Sérgio, Jorge Fernandes, Jean Mauro, Vitor e Cesar.

*Aprendi com a primavera a me deixar cortar.  
E a voltar sempre inteira.*

**Cecília Meireles - Obra em Prosa - Volume 1, 1998**

## RESUMO

Esta dissertação analisa a relação entre o exercício do trabalho de ensinar e a saúde dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que atuam efetivamente, nas escolas da rede pública de educação do município de Rio Branco-Acre, estabelecendo como marco temporal significativo, as reformas educacionais da década de 1990, do século XX, e primeira década deste século, as quais produziram alterações na escola e no trabalho do professor. A pesquisa foi realizada em três etapas distintas, porém interligadas: uma junto a Secretaria Municipal de Educação (SEME) que consistiu num levantamento das licenças médicas protocoladas pelos professores, na Divisão de Recursos Humanos ao Setor de Vida Funcional, no período de 2010 a 2015, no qual estabeleceu-se o plano de amostragem. Foram selecionados 20 professores que apresentaram um ciclo constante de licenças médicas. A segunda etapa consistiu na ida às escolas para confirmar a lotação e identificação dos sujeitos selecionados e a terceira etapa, foi programada uma agenda de entrevista pessoal e aplicação do questionário a critério da disponibilidade de cada professor. A pesquisa utilizou dados quantitativos e qualitativos e procedimentos metodológicos como o questionário e a entrevista. Para análise dos dados, recorreu-se ao seguinte referencial teórico: os estudos sobre *proletarização* e *profissionalização* categorias presentes nas discussões de Ozga & Martin (1991); Enguita (1991) e Apple (1989); em diálogo com as discussões de Oliveira (2004) e Hypólito; Vieira; Pizzi, (2009), foi possível incorporar categorias de análise como *flexibilização*, *precarização* e a *intensificação* do trabalho. Partindo desses eixos, o movimento da pesquisa buscou identificar os elementos que vêm alterando, significativamente, o trabalho docente e a própria dinâmica da escola, inseridos na configuração das novas regulações educativas. A análise articulou-se, assim, com discussão de *cultura do desempenho*, de *performatividade* de Ball (2005), e ainda com a categoria de *autonomia*, na perspectiva adotada por Contreras (2009). Os resultados demonstraram que o trabalho docente sofreu mudanças significativas e os dados desta pesquisa me autorizam a destacar que a escola brasileira em especial a do município de Rio Branco - Acre, em certa medida, está submetida a um processo acentuado de naturalização do adoecimento e do sofrimento de seus professores.

**Palavras-Chave:** Trabalho Docente. Reforma Educacional. Adoecimento do Professor.

## RESUMEN

En este trabajo se analiza la relación entre el ejercicio de la labor de la enseñanza y la salud de los maestros de los primeros años de la educación básica, que actúan con eficacia en las escuelas públicas de educación en la ciudad de Río Branco-Acre, estableciendo como plazo de tiempo significativo, el reformas educativas de la década de 1990, el siglo XX y la primera década de este siglo, que produjo cambios en la escuela y el trabajo del maestro. La encuesta se realizó en tres etapas distintas, aunque interconectados: uno del Departamento de Educación de la Ciudad (GEMS), que consistía en una encuesta de licencias médicas presentadas por los profesores de la División de Recursos Humanos para Funcional Vida sector, el período de 2010 a 2015 , que estableció el plan de muestreo. Se seleccionaron 20 maestros que presentan un ciclo constante de licencias médicas. La segunda etapa consistió en ir a las escuelas para confirmar la capacidad y la determinación de los temas seleccionados y la tercera etapa se estableció una agenda de entrevista personal y el cuestionario a discreción de la disponibilidad de cada maestro. La investigación utilizó datos cuantitativos y cualitativos y procedimientos metodológicos, tales como cuestionarios y entrevistas. Para el análisis de los datos, hemos utilizado las siguientes teóricas: estudios de proletarización y categorías profesionales presentes en las discusiones de Ozga y Martin (1991); Enguita (1991) y Apple (1989); en diálogo con las discusiones Oliveira (2004) y Hypólito; Vieira; Pizzi (2009), fue posible incorporar el análisis de categorías tales como la flexibilidad, la precariedad y la intensificación del trabajo. Sobre la base de estos ejes, el movimiento de la investigación trató de identificar los elementos que están cambiando significativamente las labores de enseñanza y la dinámica escolar, establece la configuración de la nueva normativa educativos. El análisis se articula así con la discusión cultura del rendimiento de la bola de la performatividad (2005), y con la categoría de autonomía con respecto a la perspectiva adoptada por Contreras (2009). Los resultados mostraron que la enseñanza ha sufrido cambios importantes y datos de la investigación me permite señalar que la escuela brasileña, en particular la ciudad de Río Branco - Acre, en cierta medida, se somete a un caso severo de la enfermedad de naturalización y sufrimiento de sus profesores.

**Palabras clave:** Enseñanza de trabajo. La reforma educativa. Profesor enfermedad.

## **LISTA DE QUADROS**

<b>Quadro 1</b> – Caracterização do perfil profissional dos professores.....	<b>45</b>
<b>Quadro 2</b> – Distribuição de licenças acima de 30 dias por ano.....	<b>120</b>
<b>Quadro 3</b> – Distribuição das licenças por mês e ano.....	<b>121</b>
<b>Quadro 4</b> – Quantidade de professores em disfunção temporária.....	<b>122</b>

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Distribuição quanto a pós-graduação e a instituição de formação.....	<b>43</b>
<b>Tabela 2</b> – Distribuição quanto ao salário bruto.....	<b>44</b>
<b>Tabela 3</b> – Distribuição de filhos e atividade profissional dos filhos.....	<b>48</b>
<b>Tabela 4</b> – Distribuição quanto as escolas que os pais frequentaram.....	<b>52</b>
<b>Tabela 5</b> – Distribuição quanto as escolas que os avôs maternos e paternos frequentaram.....	<b>53</b>
<b>Tabela 6</b> – Distribuição quanto a identificação dos motivos de adoecimento dos 20 entrevistados.....	<b>123</b>

## **LISTA DE GRAFICOS**

- Gráfico 01** – Distribuição quanto a profissão dos avôs maternos e paternos.....**49**
- Gráfico 02** – Distribuição quanto a profissão das avós maternas e paternas.....**50**
- Gráfico 03** – Distribuição quanto a profissão do Pai e da Mãe.....**51**

## **LISTA DE SIGLAS**

**MOVA** – Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos

**PEQ** – *Prêmio* pela Elevação da *Qualidade* da Aprendizagem

**PIBIC** – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

**SEE** – Secretaria Estadual de Educação

**SEME** – Secretaria Municipal de Educação

**SINPROACRE** – Sindicato dos Professores da Rede Pública de Ensino do Estado do Acre

**SINTEAC** – Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado do Acre

**UFAC** – Universidade Federal do Acre

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>15</b>
1.1-Delimitação do tema e objeto de estudo.....	<b>16</b>
1.2- Caminho metodológico.....	<b>18</b>
<b>CAPÍTULO I – PESQUISAS SOBRE O TRABALHO DOCENTE: “O QUE PRECISAMENTE ESTA NO CORAÇÃO DO ENSINO?”</b> .....	<b>24</b>
1.1 – O magistério se torna um trabalho de mulher.....	<b>29</b>
1.2 – O trabalho docente se torna feminino e proletarizado? .....	<b>33</b>
<b>CAPÍTULO II – PROFESSORES E ESCOLAS EM TEMPOS DE MUDANÇAS CONSTANTES</b> .....	<b>39</b>
2.1 – Caracterização dos professores sujeitos da pesquisa.....	<b>39</b>
2.2 – Mudanças na escola e no trabalho docente.....	<b>54</b>
2.3 – Caracterização do ambiente de trabalho dos sujeitos entrevistados.....	<b>66</b>
2.4 – Contexto de mudanças e as novas configurações sobre o trabalho e a saúde do professor.....	<b>71</b>
<b>CAPÍTULO III – TRABALHO DOCENTE E ADOECIMENTO</b> .....	<b>80</b>
3.1 Identificando as principais queixas de adoecimento dos entrevistados.....	<b>81</b>
3.1.1 Professor P1 – Disfunção definitiva: anonimato e preconceito.....	<b>81</b>
3.1.2 Professora P2 – Readaptação e saúde.....	<b>83</b>
3.1.3 Professora P3 – Quando a saúde vai mal.....	<b>86</b>
3.1.4 Professor P4 – Indiferença.....	<b>89</b>
3.1.5 Professor P5 – A voz do professor: Uma questão de saúde.....	<b>91</b>
3.1.6 Professora P6 – Quando o trabalho acarreta sofrimento.....	<b>93</b>
3.1.7 Professora P7 – Posso oferecer algo a mais.....	<b>98</b>

3.1.8 Professor P8 – Tudo que eu fiz não valeu de nada.....	<b>100</b>
3.1.9 Professor P9 – Reinventar o trabalho como professor.....	<b>102</b>
3.1.10 Professora P10 – Eu não escolheria ser mais professora.....	<b>103</b>
3.1.11 Professora P11 – Correria, estresse e preocupação.....	<b>107</b>
3.1.12 Professor P12 – Meu mundo caiu quando descobri o câncer.....	<b>108</b>
3.1.13 Professor P13 – Pausa.....	<b>110</b>
3.1.14 Professor P14 – Uma trajetória de êxito.....	<b>111</b>
3.1.15 Professor P15 – O corpo é a via possível de descarga.....	<b>112</b>
3.1.16 Professor P16 – Burnout.....	<b>114</b>
3.1.17 Professora P17 – Esperando a aposentadoria.....	<b>116</b>
3.1.18 Professora P18 – Do que adoecem os professores.....	<b>116</b>
3.1.19 Professora P19 – Desafios do professor da Educação infantil.....	<b>117</b>
3.1.20 Professora P20 – A Educação Infantil ainda é o melhor segmento para se trabalhar.....	<b>118</b>
3.2 Estratégias que o professor desenvolve para enfrentar esse contexto de intensificação e de precarização de seu trabalho.....	<b>118</b>
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>126</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>133</b>
<b>ANEXO.....</b>	<b>136</b>

## INTRODUÇÃO

O interesse pelo estudo da temática, Trabalho Docente já estava presente nas minhas primeiras experiências como graduanda e na minha trajetória profissional como professora de Creche, Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A participação no Programa de Iniciação Científica – PIBIC/UFAC, desenvolvendo pesquisa com foco no trabalho docente, no ano de 2007, e o fato de ter cursado a disciplina Profissão docente, no curso de Licenciatura em Pedagogia – UFAC, foram fatores determinantes para minha inserção de estudos na temática. Outro fator importante e que despertou atenção foi perceber, durante os estágios supervisionados do referido curso, em alguns professores que atuavam efetivamente em sala de aula, na rede estadual pública de educação da cidade de Rio Branco – Acre, a incidência de certo desconforto e um desejo de abandonar a profissão.

Percebendo que essas questões estavam e continuam presentes no trabalho dos professores e, em conversas realizadas com a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elizabeth Miranda de Lima, ainda sob sua orientação, na condição de aluna do Curso de Pedagogia, pude ter um olhar mais claro, todavia mais inquietante, sobre esse assunto.

Em virtude do número significativo de pesquisas que estão sendo realizadas no meio educacional tendo o trabalho docente como foco, foi possível delimitar alguns aspectos acerca do desejo de abandonar a profissão e, assim privilegiar uma temática à época pouco explorada pelas pesquisas, especialmente na UFAC, a *Síndrome de Burnout*.<sup>1</sup>Essa temática gerou o trabalho de conclusão de curso para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Acre em 2008. O desenvolvimento deste trabalho de conclusão de curso apontou para a relevância da realização de estudos que aprofundassem a compreensão sobre a natureza própria do trabalho docente, como forma particular de trabalho sobre o humano, de suas determinações.

---

<sup>1</sup> “A Síndrome de Burnout é definida por Malasch e Jackson (1981) como uma reação à tensão emocional crônica gerada a partir do contato direto e excessivo com outros seres humanos, particularmente quando estão preocupados ou com problemas” (CODO,1999 p.238). Segundo Farber (1991), “*burnout* é uma síndrome do trabalho, que se origina da discrepância da percepção individual entre esforço e consequência, percepção está influenciada por fatores individuais, organizacionais e sociais”.

Identifiquei que o tema trabalho docente tem sido objeto de investigações acadêmicas em diversos estudos. A autora Penna (2011) mostra em sua pesquisa de doutorado “Exercício Docente: posições sociais e condições de vida e trabalho de professores” um mapeamento e análise do banco de dados de dissertações e teses defendidas no Brasil, incluídos no CD-ROM Anped 99 no período de 1981 a 1998, no qual dos 3492 trabalhos selecionados pelos autores para compor o banco de dados, 33,59% referia-se ao tema professores, indicando uma vasta produção sobre o tema. A autora prossegue dizendo que, o aumento crescente dos trabalhos sobre o tema “pode ser explicado, no caso brasileiro, por dois fatores: crescimento de alunos atendidos nos programas de Pós – Graduação e surgimento de novos programas nesse período” (PENNA, 2011, p.10)

Assim, sobre enfoques diferentes, estudos têm sido realizados com o objetivo de evidenciar aspectos relacionados ao exercício docente. Mesmo reconhecendo o crescimento do número de publicações, segundo dados internacionais e sem entrar no mérito da qualidade, estima-se que a produção brasileira represente menos de 1% dos artigos científicos divulgados anualmente com enfoque nas relações entre trabalho e saúde, assim como as teses e publicações nos programas de pós-graduação (Machado; Minayo-Gomez, 1997).

Ao fazer referência sobre o aumento das pesquisas que priorizam a temática Trabalho Docente pretende-se com isso evidenciar que mesmo com o crescimento dos estudos sobre o tema, identifica-se uma baixa incidência de estudos sobre como as novas formas de realização do trabalho docente podem produzir sérias repercussões na saúde dos trabalhadores.

### **1.1 - Delimitação do tema e objeto de estudo**

A partir do contato com a literatura especializada no trabalho docente assumo como objeto de estudo da presente pesquisa *a relação entre o exercício do trabalho docente num contexto escolar de responsabilização e busca por resultados com a saúde do professor*, estabelecendo como marco temporal significativo, as reformas educacionais da década de 1990, do século XX, e primeira década deste século, as quais produziram alterações na escola e no trabalho do professor.

Desta forma, priorizei compreender as repercussões que as reformas educacionais, no âmbito da escola, produzem no trabalho docente. O objetivo principal desta pesquisa é investigar e analisar a relação entre o exercício do trabalho de ensinar e a saúde dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que atuam efetivamente, nas escolas da rede pública de educação do município de Rio Branco-Acre.

A considerar o propósito inicial, a investigação pretendeu também alcançar os seguintes objetivos específicos, a saber:

- Identificar as alterações produzidas pelas reformas educativas das últimas décadas na lógica de funcionamento da escola e quais os desdobramentos dessas modificações na configuração do trabalho docente;
- Investigar as mudanças que vêm ocorrendo nas condições de trabalho dos professores que intensificam o exercício profissional;
- Investigar a relação existente entre as condições de trabalho dos professores sujeitos da pesquisa e o processo de adoecimento no exercício de seu trabalho.
- Identificar as principais queixas de adoecimento dos professores sujeitos da pesquisa;
- Identificar quais estratégias o professor desenvolve para enfrentar esse contexto de intensificação e de precarização de seu trabalho.

Para conseguir uma aproximação rigorosa com o objeto investigado, optei por formular questões de estudo as quais possibilitassem destrinçar o contexto de trabalho dos professores e as suas modificações:

- Quais mudanças vêm ocorrendo no desenvolvimento do trabalho docente que intensificam o exercício profissional?
- Qual a relação existente entre as condições de trabalho dos professores sujeitos da pesquisa com o processo de adoecimento?
- Quais são as principais queixas de adoecimento dos professores sujeitos da pesquisa?
- Quais estratégias o professor desenvolve para enfrentar esse contexto de intensificação e de precarização de seu trabalho?

## 1.2 - Caminho metodológico

Inicialmente analisei amostra significativa da produção teórica sobre o trabalho docente, particularmente, aquela voltada para uma análise sócio histórica do trabalho de ensinar como profissão, sendo consultados os estudos de Nóvoa (1991); Costa (1995) e Villela (2007). Em seguida redirecionei o olhar no sentido de identificar algumas abordagens que analisam as políticas educacionais implantadas nos últimos anos e seus impactos sobre o exercício docente, sendo priorizado o diálogo com autores como Oliveira (2004); Hypólito; Vieira; Pizzi, (2009), e Ball (2005).

A pesquisa foi realizada em três etapas distinta, porém interligadas: uma junto a Secretaria Estadual de Educação (SEE) que consistiu num levantamento das licenças médicas protocoladas pelos professores na Divisão de Recursos Humanos ao Setor de Vida Funcional, no período de 2000 a 2015. Em virtude da perda dos bancos de dados na SEE, a pesquisa se tornou inviável nesta Secretaria, posto que demandaria a realização de levantamento manual em aproximadamente 1800 pastas de funcionários, sendo que estas pastas não estavam separadas por modalidade de ensino.

Em virtude dessa situação, solicitei à Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco – AC (SEME), informações sobre as licenças médicas protocoladas no período de 2005 a 2015. Em resposta, constatei, também, a inexistência de um banco de dados, organizado com as informações correspondentes ao período de 10 anos. Assim, com a ajuda da coordenadora do Setor de Vida Funcional da referida Secretaria, foi possível iniciar a coleta de dados referentes aos últimos 5 anos - de 2014 e 2015; as informações referentes a este período estavam organizados em um banco de dados elaborado, pela funcionária responsável deste setor. Porém, os anos referentes aos anos de 2010 a 2013, foram feitos manualmente. Esse levantamento foi realizado nos meses de Junho, Julho e Agosto de 2015.

Os dados coletados e posteriormente tabulados permitiram visualizar claramente o movimento dos pedidos de afastamento e assim identificar quais profissionais apresentaram um ciclo constante de pedido de licenças médicas no período de 2010 a 2015, e ainda nomear os estabelecimentos de ensino da cidade de Rio Branco/AC, nos quais esses professores se encontravam lotados. A rede municipal de educação conta hoje com doze creches, dois Centros Educativos, trinta escolas de Educação Infantil, vinte e duas escolas de Ensino Fundamental I,

quatorze escolas Rurais, totalizando oitenta escolas atendidas por essa Secretaria.<sup>2</sup> Destas escolas, vinte e seis apresentaram professores com um ciclo constante de licenças médicas.

A intenção inicial da pesquisa seria apenas investigar as escolas de Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano, mas, após o levantamento, constatei que professores lotados em escolas de Educação Infantil ou que haviam migrado recentemente para essa etapa de ensino, também se encontravam nesta mesma situação quanto às licenças, fato este que nos mobilizou na direção de também incluí-los na amostra.

Na impossibilidade de abranger todos os professores da SEE (Secretaria Estadual de Educação), estabeleceu-se como critérios para a seleção dos sujeitos da pesquisa, o exercício da docência em caráter efetivo na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em escolas de zona urbana no município de Rio Branco no Estado do Acre.

A partir desse plano de amostragem, a segunda etapa consistiu na ida às escolas para realizar um primeiro contato com os diretores, a fim de saber se estes professores estavam de fato lotados nestas escolas. Após autorização dos diretores, foi possível estabelecer contato com alguns professores com o perfil detalhado segundo os critérios apontados anteriormente, muitos dos quais já estavam exercendo outras funções, sendo reconhecidos como profissionais em disfunção temporária ou disfunção definitiva<sup>3</sup>. Outros já se encontravam aposentados. Por essa razão foram incluídos na amostragem, além dos professores que exercem efetivamente a docência, também os professores efetivos que se encontram em disfunção temporária ou definitiva. Solicitei aos diretores um agendamento com esses professores para os esclarecimentos necessários referentes a pesquisa.

Na terceira etapa, foi programada uma agenda de entrevista pessoal e aplicação do questionário a critério da disponibilidade de cada professor. Esse momento exigiu muita paciência e muita discrição, pois ao ser esclarecido do objetivo da pesquisa muitos professores se recusaram a preencher o questionário e até mesmo a permitir a gravação das entrevistas, sendo necessárias várias idas à escola para que eles pudessem se sentir confiantes, seguros quanto ao anonimato e ao trato científico dos dados recolhidos.

---

<sup>2</sup> Dados fornecidos pela SEME no Censo Escolar de 2015

<sup>3</sup> Professores em disfunção de acordo com o Setor de Vida Funcional da SEME, são aqueles profissionais que após realizarem as perícias médicas de avaliação da sanidade e da capacidade física, recebeu atestados, laudo ou pareceres delas decorrentes os impossibilitando de assumir a regência de classe temporariamente ou definitivamente.

Foram entrevistados 20 professores que atuam na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A todos os sujeitos envolvidos na pesquisa, tanto na primeira, quanto na segunda fase, foram fornecidas informações acerca do estudo e a garantia do sigilo das informações obtidas. Também foram esclarecidos que só seriam divulgados neste trabalho, os dados diretamente relacionados com os objetivos do estudo. Ao término desses esclarecimentos e orientações foi apresentado aos participantes da pesquisa o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o qual foi assinado por todos os voluntários.

Assim, a amostra foi constituída de forma intencional observando-se como critérios aspectos como: professores com mais de 5 anos de experiência na docência, professores efetivos que atuam na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental e, professores efetivos em disfunção lotados em escolas da zona urbana do município de Rio Branco – Ac.

A aplicação do questionário aconteceu em duas fases. A primeira foi reservada a pré-testagem do instrumento proposto. No processo de planejamento e elaboração do instrumento de coleta de dados (questionário), considerou-se ser este um instrumento adequado para a coleta de dados principal. Questionários representam, segundo Gil (1997), uma técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, interesses, sentimentos, expectativas, situações vivenciadas, etc. Desta forma, o questionário foi estruturado com perguntas fechadas e objetivas e 11 perguntas abertas. A segunda fase da pesquisa foi cumprida com a aplicação do questionário nas escolas selecionadas da rede municipal de Educação Básica de Rio Branco.

O processo de entrega dos questionários nas escolas aconteceu exclusivamente com a pesquisadora, bem como a sua aplicação, nos meses de setembro, outubro e início de novembro, de 2015. Todos os questionários foram respondidos e o maior desafio foi convencer os professores a respondê-lo. Dos 20 professores, apenas dois decidiram não responder as três últimas perguntas da entrevista, um dos motivos foi a emoção ao relembrar a situação de adoecimento e o outro motivo foi por que a escola não dispunha de um local silencioso e tranquilo para a gravação da entrevista e a sala onde estava sendo realizada a mesma tinha sido requisitada, e nesse momento, o professor desistiu de continuar a entrevista.

As entrevistas foram realizadas seguindo o roteiro de perguntas do questionário de pesquisa, sendo gravadas mediante prévia autorização dos sujeitos e, posteriormente transcritas

para possibilitar de forma fidedigna a apreensão do relato. Após a transcrição o relato gravado foi submetido aos entrevistados. As entrevistas duraram em média de 40 minutos à uma hora e meia, possibilitando ao entrevistado relatar as situações conforme ele ficasse à vontade para relatar.

O questionário<sup>4</sup> dividiu-se em cinco partes, com a seguinte estrutura de perguntas:

- **Parte I – Dados Gerais:** perguntas relacionadas ao perfil dos sujeitos, tais como: sexo, estado civil, idade, número de filhos, salário e perguntas sobre sua origem social: escolarização e atividades laborais de seus pais e avós materno e paterno.
- **Parte II – Formação Acadêmica e Profissional:** perguntas relacionadas sua formação acadêmica e profissional;
- **Parte III – Caracterização da Escola:** perguntas relacionadas à caracterização da escola;
- **Parte IV – O professor Trabalhador:** perguntas relacionadas diretamente ao professor enquanto trabalhador, sua jornada de trabalho, tempo de docência, e outras relativo às mudanças no trabalho e satisfação profissional.
- **Parte V -** perguntas abertas e semiestruturadas sobre a modificação do trabalho docente nos últimos anos e sobre o processo de adoecimento.

Lakatos e Marconi (1991) destacam que o principal objetivo da testagem do instrumento de pesquisa é garantir que ele meça exatamente aquilo que se propõe medir. Os autores consideram que o pré-teste serve para verificar se o questionário apresenta três importantes elementos: *fidedignidade*: os resultados obtidos não podem depender do aplicador do questionário; *validade*: os dados recolhidos devem ser necessários à pesquisa; e *operatividade*: o vocabulário utilizado deve ser acessível e possuir significado claro.

Pardinas (apud LAKATOS e MARCONI, 1991) lembra que o pesquisador deve estar seguro de que cada uma das perguntas ou questões é necessária à investigação, se requer ou não apoio de outras perguntas e se os entrevistados possuem as informações necessárias para respondê-las. Considerando tais aspectos, uma versão preliminar do questionário foi aplicada diretamente pela pesquisadora em uma escola, o que foi possível obter importantes

---

<sup>4</sup> O questionário em sua íntegra compõe o Anexo I.

contribuições no sentido de tornar as perguntas mais acessíveis e compreensíveis aos participantes, em uma etapa posterior.

Como metodologia de análise, a pesquisa adotou a Análise Textual Discursiva. De acordo com Moraes e Galiuzzi, (2011) a análise textual discursiva é uma abordagem de análise de dados que transita entre duas formas consagradas de análise na pesquisa qualitativa que são a análise de conteúdo e a análise de discurso.

Quanto à sistematização dos dados coletados, inicialmente, foram elaboradas tabelas com as frequências simples de cada questão por sujeito. Posteriormente, estas foram agrupadas em tabelas compostas e gráficos, o que possibilitou a elaboração do perfil. De fato, ao lidar com os dados outros elementos afloraram, sendo necessário recorrer ao referencial de análise, bem como incorporar outros, especialmente, os estudos sobre *proletarização* e *profissionalização* categorias presentes nas discussões de Ozga & Martin (1991); Enguita (1991) e Apple (1989); em diálogo com as discussões de Oliveira (2004) e Hypólito; Vieira; Pizzi, (2009), foi possível incorporar categorias de análise como *flexibilização*, *precarização* e a *intensificação* do trabalho. Partindo desses eixos, o movimento da pesquisa buscou identificar os elementos que vêm alterando, significativamente, o trabalho docente e a própria dinâmica da escola, inseridos na configuração das novas regulações educativas. A análise articulou-se, assim, com discussão de *cultura do desempenho*, de *performatividade* de Ball (2005), e ainda com a categoria de *autonomia*, na perspectiva adotada por Contreras (2009).

Este trabalho está organizado em 3 capítulos, precedidos por esta introdução e sucedidos pela conclusão. O primeiro capítulo aborda a produção teórica sobre os estudos e pesquisas que tem como foco de investigação o trabalho docente, abordando - o na perspectiva de trabalho, de profissão ou dos saberes que alicerçam esta atividade profissional, com as autoras como Costa (1995) e Vilella (1999). Buscou-se traçar uma trajetória histórica sobre o processo de feminização do magistério com Apple (1995), Louro (1997); e discutir o processo de profissionalização x proletarização.

O segundo capítulo apresenta dados relacionados às condições de vida dos professores que participaram desta pesquisa, compreendendo a origem socioeconômica, a formação, a situação financeira e a carreira, aspectos fundamentais para a análise da posição social do professor na atualidade, com o objetivo de destacar o perfil dos professores que atuam efetivamente na rede municipal de educação básica da cidade de Rio Branco, Acre e os que se

encontram em disfunção. No segundo capítulo também busca delimitar uma análise sobre a nova reestruturação do trabalho docente estabelecendo como marco temporal significativo, as reformas educacionais da década de 1990 do século XX e primeira década deste século, as quais produziram alterações na escola e no trabalho do professor.

O Terceiro capítulo expõe e analisa os resultados da pesquisa empírica no que se refere a entrevistas realizadas com os professores nas escolas da rede pública de ensino do Estado do Acre, localizadas no meio urbano da capital Rio Branco. Nesse capítulo, apresenta-se a identificação das principais queixas de adoecimento dos professores do município, dando voz a estes sujeitos, assim também como buscou-se identificar quais estratégias o professor desenvolve para enfrentar esse contexto de intensificação e de precarização de seu trabalho.

## CAPITULO I

### **PESQUISAS SOBRE O TRABALHO DOCENTE: “O QUE PRECISAMENTE ESTÁ NO CORAÇÃO DO ENSINO?<sup>5</sup>”**

Ao iniciarmos este capítulo é importante destacar algumas considerações sobre a categoria trabalho e trabalho docente. Trabalho é um processo que ocorre entre o homem e a natureza, ao modificá-la, o homem modifica ao mesmo tempo sua própria natureza. Diferentemente dos animais, o homem para sobreviver passou a subjugar a natureza adaptando-a as suas necessidades para poder usufruir dela. Segundo (MARX 2003)

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercambio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos -, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais. Não se trata aqui das formas instintivas, animais, de trabalho, é imensa a distância histórica que medeia entre sua condição e a do homem primitivo com sua forma ainda instintiva de trabalho. Pressupomos o trabalho sob a forma exclusivamente humana. (MARX 2003, p.211)

O trabalho é uma atividade humana indispensável à sobrevivência, através da qual o homem transforma a natureza e é transformado por ela, onde o mesmo produz e reproduz sua existência. Depreende-se que é a produção que forma o ser do homem, esta produção é efetivada pelo trabalho, pois a partir do momento que o homem passou a produzir seus próprios meios de existência ele transforma ao mesmo tempo tanto a si quanto a natureza.

---

<sup>5</sup>A expressão o que “está no coração do ensino”, é utilizada por Ozga; Lawn, no artigo *O trabalho docente: Interpretando o processo de trabalho do ensino*. Revista Teoria e Educação. n.4, “Dossiê: interpretando o trabalho docente”, p. 41-61, Porto Alegre, 1991.

Entretanto, esta relação foi sendo alterada ao longo das transformações nas sociedades. O capitalismo alienou o trabalhador, separando-o dos meios de produção, convertendo estes em propriedade privada dos capitalistas, e a força de trabalho, tornou-se uma mercadoria a ser vendida ao capitalista.

Entendendo assim a conceituação de trabalho na perspectiva do materialismo histórico dialético, é possível pensar os desdobramentos dessa visão ampla de trabalho para o trabalho realizado pelo professor. É nessa perspectiva que Azzi (2000) retira elementos para entender o trabalho docente. Segundo a autora,

A docência passa a ser vista como trabalho a partir de sua profissionalização, que ainda apresenta uma série de limitações sociais, econômicas, políticas e culturais. Síntese histórica da evolução da docência, a construção do conceito de trabalho docente demanda uma análise da atividade do professor, que se transforma junto com o desenvolvimento da sociedade, e conseqüentemente, do modo de produção capitalista. (AZZI 2000, p.40)

Azzi (2003) tece suas análises mostrando que o trabalho docente guarda algo em comum com o que é realizado pelos demais operários, pelos demais trabalhadores, que também são forçados a vender sua força de trabalho para poder sobreviver, ou seja, primeiramente, o professor é um trabalhador como os demais, submetido à lógica geral de funcionamento do mercado e, enquanto tal realiza uma atividade específica. Entretanto, se há algo de comum, também há algo de específico. O que diferencia o trabalho do professor dos demais trabalhadores, não é apenas o produto final ou o local onde o exerce, mas sim todo o processo de trabalho. Ela diz,

Essa diferenciação é observada em dois aspectos principais. Um refere-se às características assumidas pelos elementos do processo de trabalho (a atividade humana e os meios de produção) e à maneira como são combinados na docência, atividade desenvolvida numa instituição singular, onde o principal objeto de trabalho – o aluno – é também sujeito e tem sua função partilhada com outros objetos: o saber escolar e o saber pedagógico. (Azzi 2003, p.41)

Segundo Azzi (2003), o trabalho docente é entendido como prática social. Enquanto tal apresenta, de um lado, contradições, conflito de interesses, de outro reveste-se de ampla gama

de possibilidades, é arriscado e, ao mesmo tempo, precário, premido pelo tempo, pela falta de distanciamento, pela complexidade. Ele é expressão do saber pedagógico, e este, ao mesmo tempo, fundamento e produto da atividade docente que acontece no contexto escolar, ou fora dele, em instituições sociais, historicamente construídas. Esse entendimento destaca a dimensão criadora e complexa da práxis pedagógica:

Na qual teoria e prática se determinam, gerando juntamente com o objeto-sujeito desse processo – o aluno – um saber próprio da atividade docente que, ao incorpora-se àquele que exerce sua ação sobre um determinado objeto visando à sua transformação, transforma também esse sujeito – no caso, o professor, que se enriquece durante o processo. (AZZI 2003, p.47)

Tendo como fio condutor da presente pesquisa esta concepção de trabalho docente, bem como o problema e as questões de estudos já anunciadas nas considerações introdutórias deste estudo, este capítulo ocupa-se de refletir sobre o processo sócio histórico de desenvolvimento da profissão docente com o objetivo de analisar o trabalho docente nas suas dimensões constitutivas, identificando seus atores, e em que condições realizavam sua atividade docente. Portanto, é preciso identificar a configuração histórica da docência como ocupação profissional, para tanto o caminho já percorrido por diversos estudiosos da matéria me possibilitará avançar nessa direção.

Um dos trabalhos pioneiros, que merece destaque é a tese de doutorado de Costa (1995), na qual a autora procura compreender as condições de constituição do profissionalismo docente, tendo como um de seus principais aportes teóricos de suas análises as pesquisas do renomado português Antônio Nóvoa.

Sendo o trabalho docente, um trabalho realizado sob determinadas circunstâncias, ele vai produzir determinações nesse sujeito que o realiza. Assim sendo, assumo nesse trabalho a perspectiva sócio-histórica de investigação da docência como trabalho.

Villela (2007) assinala ser imprescindível no exame da conformação histórico-social do trabalho docente, a compreensão dos elementos constitutivos da estruturação do sistema escolar. Assim, analisa que o processo de profissionalização dos docentes no Brasil, inicia-se com a chegada dos professores régios, mas, que sua regulação por meio de determinações estatais efetivou-se com a Lei Geral do Ensino, de 1827.

A lei Geral de Ensino de 15 de Outubro de 1827 constituiu-se na primeira lei que organizou a educação do Estado Nacional Brasileiro, demonstrando seu caráter centralizador, estabeleceu desde os ordenados dos professores, a forma do ensino mútuo e não permitia as províncias criar as escolas, somente podiam indicar o número e a localidade delas, assim, “a partir daquele ‘estatuto’, tem início um processo de homogeneização, unificação e hierarquização em relação às iniciativas diversificadas que caracterizaram a fase anterior” (Villela 2007, p.100). A Lei de 1827 pouco ou quase nada abordou sobre as questões relativas à formação e a valorização docente. Posteriormente, com a promulgação do Ato Adicional de 1834, a responsabilidade pela formação dos seus quadros existentes foi transferida para as províncias.

O Estado assumiu a responsabilidade pelo ordenamento e regulação da profissão docente. Ele passa a ter a primazia na definição das regras, das normas, de disciplinarização do trabalho e da lógica da escola. A instrução de seus cidadãos é estratégico, pois ao defini-la, o Estado-Nação garantia também sua manutenção.

Portanto, a partir no final do século XVIII “não é permitido ensinar sem uma licença ou autorização do Estado”, que se ocupou também com o estabelecimento de critérios para regular a seleção, promoção, aposentadoria e mesmo a formação e aperfeiçoamento docente. Tal fato ocorreu com a criação das escolas normais como as escolas da “Província de Minas Gerais (1835), Rio de Janeiro (1835), Bahia (1836) São Paulo (1846), dentre os primeiros” (Villela 2007, p104).

A primeira escola a iniciar suas atividades ainda na década de 30, de acordo com Villela (2007) foi a de Niterói, sendo uma das mais importantes instituições de formação de professores exercendo influência nas decisões na esfera educacional, “funcionando como laboratório de práticas que eram estendidas a todo país pela supremacia que os políticos fluminenses exerciam em nível nacional e cujas bases encontravam em Niterói (Villela 2007, .105)”. Esse grupo político, representado por integrantes das mais importantes famílias no império ficaram conhecidos como saquarema.

No século XIX, as escolas normais constituem o lugar central da produção e da reprodução do corpo de saberes, o velho *mestre-escola* é substituído pelo novo professor do ensino primário. Um exemplo diferenciado da escola normal foi a idealizada por Caetano de Campos, em São Paulo, como afirma Villela:

A imponente da sua construção e os contornos da sua proposta pedagógica ficariam para sempre associados a uma certa importância da formação do professor primário, anunciada já no final do século XIX, e que conheceria seus momentos áureos até meados do século seguinte. Para tanto, os professores já possuíam o seu 'palácio', signo de um tempo de profissionalização mais cuidadosa (VILLELA, 2007, p.119).

Desta forma, as Escolas Normais representaram uma conquista importante do professorado, marco importante, posto que garantiu um espaço próprio para a formação dos docentes, encarregadas de definir os saberes e as formas de fazer dos futuros professores,

As Escolas Normais estão na origem de uma profunda mudança, de uma verdadeira mutação sociológica, do pessoal docente primário. Sob sua ação, os mestres miseráveis e poucos instruídos do início do século XIX, cede lugar a profissionais formados e preparados para a atividade docente. (VILLELA, 2000, p.101)

A difusão das Escolas Normais no Brasil ocorreu num contexto de apropriação e aplicação no campo educacional do pensamento iluminista, como por exemplo, a ênfase posta na instrução como meio para possibilitar ao homem atingir o grau mais elevado da civilização e de seu pleno desenvolvimento moral. Como no período também era caracterizado socialmente pela ocorrência de violência e criminalidade, a instrução da população passou a ser compreendida como um meio de manter a ordem e o controle social.

A preocupação com a formação moral da população também pode ser percebida por um dos requisitos necessários ao ingresso na escola normal: ter boa morigeração, ou seja, possuir bons costumes e boa educação. A morigeração era atestada por um documento assinado pelo juiz da província.

No final do século XIX, sobre inspiração liberal e republicana, ocorrem algumas mudanças na conjuntura nacional, do ponto de vista político, social e econômico que estimulam a necessidade de instrução. A intensificação dos processos de industrialização, urbanização e imigração, dentre outras, resultam em maior reivindicação por parte da população por uma educação pública, embora com um investimento ainda muito limitado no período. Villela (2005, p.106) traduz muito bem essa ideia no seguinte trecho:

O Brasil, na segunda metade do século XIX, atravessou profundas transformações estruturais que repercutiram no tecido social. Como efeito da Lei Euzébio de Queirós, capitais anteriormente investidos no lucrativo

comércio de escravos passaram a diversificar suas aplicações, favorecendo o financiamento de obras que viabilizavam as comunicações, como construção de estradas de ferro, navegação a vapor, cabos telegráficos, iluminação pública, mudanças que redefiniam as percepções de tempo e espaço, formavam novos hábitos na população, estimulavam uma variedade de serviços e, conseqüentemente, ampliavam a demanda por instrução.

A expansão do sistema escolar nacional, a partir da segunda metade do século XX tem sido produto, em certo sentido, da promessa da escola como entidade integradora. Essas transformações caracterizam-se pela consolidação do capitalismo, com a industrialização e conseqüentemente com a urbanização. A educação doméstica e religiosa já não bastava, a escolarização tornou-se necessária.

### **1.1 – O magistério se torna um trabalho de mulher**

Um aspecto importante na compreensão sócio-histórica do trabalho docente é a feminização do trabalho de ensinar. Em todo o Brasil, o magistério se tornou uma profissão majoritariamente feminina entre os finais do século XIX e início do século XX. Que fatores ou razões explicam a chamada feminização do magistério? Segundo as análises de Villela (2000),

Num espaço de cinco décadas, uma profissão quase que exclusivamente masculina tornar-se-ia prioritariamente feminina, sendo que a formação profissional possibilitada por essas escolas teria papel fundamental na luta das mulheres pelo acesso a um trabalho digno e remunerado (VILLELA, 2000, p. 119).

Para além deste aspecto abordado por Villela (2000) outras explicações podem ser buscadas, como aquelas arroladas por Peixoto (2005), produzido no âmbito das pesquisas e discussões do Projeto de Pesquisa História da Educação e Gênero, desenvolvido no GEPHE, sobre a história da feminização do magistério no Brasil. Nele os autores fazem um balanço das pesquisas realizadas sobre a feminização do magistério buscando “compreender o processo de feminização do magistério primário, destacando a necessidade de entender as razões que levaram ao crescimento do número de mulheres nessa profissão” (PEIXOTO 2005, p.53).

A partir da escolha de 41 publicações de diferentes regiões do país, os autores identificaram que o magistério se torna majoritariamente feminino entre finais do século XIX e início do século XX, mostrando que as publicações analisadas mais afirmam a feminização do que a demonstram, são análises devedoras das publicações internacionais de Apple e Nóvoa, não enfocam a presença masculina no período analisado e elencam 4 eixos interdependentes para explicitar a feminização do magistério no Brasil. Embora longa a citação ela se torna pertinente nas análises apontadas para a discussão:

1.0 *Eixo*: Alterações na estrutura da ocupação e no mercado de trabalho, as quais teriam criado novas e melhores oportunidades de trabalho para o homem. Chama-se atenção para as relações com o capitalismo, com a urbanização, o trabalho fabril, a organização do trabalho. Há também uma forte vinculação com o patriarcalismo na reprodução das condições de possibilidade da continuidade da condição subalterna da mulher

2.0 *Eixo*: Incremento do processo de escolarização, com o aumento do número de escolas e, sobretudo, da matrícula de meninas. Há aqueles que chamam atenção para as alterações na organização do trabalho escolar e circulação de novos modelos pedagógicos. A relação especial, aqui, seria com a constituição dos Estados Nacionais e, neste caso, com a educação moral como parte da formação cívica dos (as) cidadãos (as). Observa-se a publicação de leis que favorecem a entrada e presença das mulheres no magistério ou que estabelecem a necessidade de uma dedicação exclusiva à docência, dedicação esta que, supõe-se, os homens não poderiam ou não estariam dispostos a assumir

3.0 *Eixo*: Mudanças nas ‘mentalidades’ / ‘representações’, as quais aproximaram o ofício do magistério daquilo que há muito vinha sendo produzido e considerado como ocupação feminina: o lar, a casa, as crianças. Para isso, teriam contribuído, sobremaneira, as escolas Normais e os médicos (produção e circulação das ‘novas’ representações). As relações seriam, sobretudo, com o pensamento educacional e médico, as novas representações sobre a mulher, a criança e a ação pedagógica. Há uma relação, nem sempre explicitada, com a nascente psicologia, a diminuição da idade dos alunos, e a crescente presença feminina na sala de aula

4.0 *Eixo*: Protagonismo feminino na ocupação de um emergente mercado de trabalho. Para as mulheres pobres, significava ganhar o pão nosso de cada dia; para as mulheres que tinham condições financeiras melhores, a possibilidade de uma atividade fora dos domínios do lar (privado). Para ambas, a possibilidade de conciliar trabalho em casa com o magistério (PEIXOTO, 2005, p. 55).

O ingresso das mulheres no mercado de trabalho e mais especificamente no magistério ocorre paralelamente e sobre influência de várias transformações sociais, econômicas e políticas

que aconteciam no país. De acordo com Louro (1989), a participação das mulheres na esfera pública e no mercado de trabalho não foi tarefa fácil, pois pressupôs uma reorganização dos discursos convencionais, objetivando adaptá-los à nova realidade e necessidade. E não se pode aceitar esse fenômeno como se ele fosse ‘natural’, como algo dado.

A autora põe em xeque a tradição das pesquisas feitas no campo da educação que tradicionalmente não levava em consideração as condições materiais e concretas nas quais a educação se dá numa sociedade atravessada por contradições. Contradições essas de classe, de sexo, de raça, de idade, e sugere que a categoria de análise gênero é fundamental para a compreensão da configuração da história da profissão docente:

Esta atividade não foi sempre exercida do mesmo modo ou pelos mesmo sujeitos. Não foi primordialmente exercida por mulheres (e sim por homens) e nem pelas mesmas mulheres (quanto a origem de classe). Assim, se os sujeitos são outros e a forma de organização do trabalho também, sem dúvida temos que conhecer melhor essa realidade e, com o aporte da história, analisá-la criticamente. (LOURO, 1989. p.32).

Questões importantes nos ajudam a entender o processo de feminização do magistério. A sociedade brasileira no final do século XIX e início do século XX, sobre a influência da Igreja Católica, apresentava opinião bastante fechada sobre o lugar da mulher na sociedade e este lugar abrangia aspectos referentes ao marido, filhos, casa, enfim, tarefas “domésticas”, de âmbito privado.

O processo de inserção da mulher na profissão docente ocorre basicamente por ter sido uma profissão que primeiro abriu espaço para as mulheres sem que estas fossem reprovadas pela sociedade, além do fato de que esta profissão, de acordo com representações patriarcais vigentes na sociedade brasileira, ser associada com a maternidade. “As mulheres foram de certa forma impelidas para ele em função do argumento construído e reafirmado dentro da lógica do patriarcado, em sua versão moderna, de associação da tarefa educativa com a maternidade.” (COSTA 1995, p.160).

Nessa época as mulheres não eram motivadas para trabalhar fora de casa, assim a entrada das mulheres no magistério não aconteceu de forma pacífica, pois havia debates

contrários ao trabalho da mulher fora do lar e também quanto a sua capacidade para educar as crianças.

A possibilidade de profissionalização para as mulheres alarga-se através das Escolas Normais, local onde, além da docência, elas continuavam a aprender sobre as coisas do lar, recebendo formação para serem boas esposas e boas mães. Uma perspectiva conservadora e machista, se olharmos com o enfoque atual; porém, para a época, esse espaço de formação, por possuir tais características, se consolidava como um espaço, já bastante aceito pela sociedade, de profissionalização para as mulheres. Aos homens é dado o direito de acesso a qualquer grau de formação de modo que podem galgar rápido e legitimamente a posição mais elevada, quanto às mulheres só lhes resta ocupar os cargos deixados pelos homens, àqueles que exigiam menor escolarização.

De acordo com Louro (1989) vinculada à relação magistério-domesticidade, têm-se outra relação: magistério-vocação, ou seja, magistério é praticamente um sacerdócio, supondo-se uma “doação”, uma certa “desconsideração do salário”, uma vez que este não compõe a única fonte de renda familiar.

À medida que os homens procuram funções e postos de trabalho mais lucrativos que aqueles proporcionados pelo trabalho de ensinar vão abandonando o magistério. A má remuneração para os homens percebidos como responsáveis pelo provimento das despesas com a manutenção da família, não pode ser aceita como natural. Situação distinta em se tratando das mulheres posto que a remuneração feminina, inferior à masculina, é entendida como complementar ao seu sustento familiar, vista como trabalhar “apenas para seus alfinetes” (COSTA, 1995, p. 176).

Embora com resistência, a entrada das mulheres produziu outros processos de modificações na organização do trabalho feminino remunerado. Outro fator examinado por Costa (1995) e que nos parece importante para o entendimento da feminização da profissão docente é o crescente controle do Estado sobre a escola, o que torna,

a docência cada vez mais regulamentada, normatizada e menos autônoma, propiciando o afastamento dos homens que viam no ensino flexibilidade e informalidade que os permitia articula-lo com outras ocupações. Este é mais um fato que reforça o que se convencionou dizer sobre as mulheres que elas

são mais sujeitas e acostumadas ao controle, as mulheres se adaptaram com mais facilidade às novas características da ocupação. (COSTA, 1995 p. 162)

Enguita (1991) referindo-se a essa questão destaca que a feminização não só coincide com o processo de controle do trabalho docente como o favorece. Para esse autor, o fenômeno da feminização teve pelo menos três consequências: a primeira foi fazer da escola um espaço menos sexista; a segunda refere-se à relação da escola com o mundo do trabalho, cujas implicações alteram a relação das professoras com as classes sociais; e a terceira trata da relação da feminização com o processo de proletarização. Para o autor, a feminização “tem contribuído à proletarização ou tem dificultado a profissionalização do setor docente”. (ENGUITA 1991, p.43).

## **1.2 – O trabalho docente se torna feminino e proletarizado?**

Partindo da premissa do trabalho docente entendido numa perspectiva de classe, faz-se necessário analisá-lo com base no referencial teórico que postula os elementos constitutivos da tese da proletarização do trabalho docente.

A tese da proletarização do trabalho docente entendida como uma teoria interpretativa desse trabalho tem sido utilizada, quando se trata de indagar sobre a natureza e as especificidades do trabalho de ensinar e ganhou maior visibilidade e aceitação entre os pesquisadores brasileiros nas décadas de 80 e 90.

A base teórica da tese da proletarização e o corpo dessa teoria estão ancorados nas análises de Karl Marx sobre o trabalho no modo de produção capitalista e da utilização das mesmas categorias marxianas por Braverman para examinar as modificações no trabalho, no contexto do século XX. O ponto de partida nesta discussão foi um trabalho apresentado por Ozga; Law, em 1981, na Conferência Internacional de Sociologia da Educação, momento em que os autores explicitam a tese de que os professores como categoria profissional estão submetidos a um processo de proletarização e com tendência a ser assimilado pela classe operária. Que os professores como grupo profissional, encontra-se num processo de

proletarização similar ao processo de proletarização que o trabalhador assalariado da indústria fabril sofreu na sociedade capitalista, no modo de produção capitalista.

Assim, os trabalhadores na sociedade capitalista têm passado por um processo intensificado de proletarização e essa proletarização não se dá somente na perspectiva de trabalho, na condição de trabalhadores assalariados, mas na condição de trabalhadores que não controlam mais o seu próprio trabalho. Contudo, eles revisam esse artigo alguns anos depois, admitindo terem feitos uma “avaliação ingênua e romântica, da posição de classe dos professores” e estudado o professorado em relação ao uso da tecnologia, apontando alternativas para a investigação do trabalho docente:

Em 1981 apresentamos um trabalho na Conferência Internacional de Sociologia de Educação de Westhill [...], que era uma discussão sobre o tema do profissionalismo e da proletarização do magistério. O presente artigo é em parte uma crítica daquele, a partir de um reconhecimento tardio da importância do gênero na análise do trabalho docente, e também faz uso de pesquisas históricas e comparativas mais recentes. Este artigo coloca a ênfase na construção social da qualificação e argumenta em favor do estudo do ‘trabalho docente’, isto é, em favor do estudo do processo de trabalho do ensino. (OZGA; LAWN, 1991, p. 140).

Nas análises efetuadas no texto publicado no Brasil em 1991, os autores assinalam a necessidade de uma maior compreensão sobre as mudanças no processo de trabalho nas escolas, e dizem que:

A proletarização, como argumentávamos à época, seguindo Braverman (1974), é o processo que resulta quando o trabalhador é privado da capacidade para ao mesmo tempo planejar e executar o trabalho, isto é, a separação entre concepção, e a divisão da execução em partes separadas, controláveis, simples. Este processo desqualifica o trabalhador, e resulta na erosão da autonomia no local de trabalho, na ruptura de relações entre trabalhadores e empregadores, no declínio das habilidades de ofício, e no aumento dos controles administrativos. Como consequência de todos esses fatores, a proletarização pode atuar para eliminar localizações de classes contraditórias ou ambivalentes, ao expor relações antagônicas de produção à força de trabalho. (OZGA; LAW 1991, p.143)

Os autores partem do entendimento de que a partir das duas grandes classes que compõem o modo de produção capitalista, o proletariado enquanto classe perdeu o controle do seu trabalho e esse trabalho passou a ser pensado, controlado, no ritmo e do ponto de vista técnico por outras pessoas, sendo esvaziado do ponto de vista de sua autonomia.

De conformidade com as análises dos autores, os professores enquanto corpo profissional não se localizavam completamente na condição ou no grupo da classe operária, tão pouco se localizavam completamente na condição de profissionais liberais, que controlam de forma autônoma e autorregulamentada o seu próprio trabalho. Em função dessa posição de ambivalência de classe, considerando o processo de empobrecimento salarial que esse grupo de trabalhadores sofreu, além de acentuado processo de separação entre concepção e execução, os autores destacam a seguinte conclusão:

Nosso uso anterior da tese de proletarização, tomada de empréstimo de Braverman, parece-nos que precisa agora ser revisado. Embora seja de interesse levantar questões baseadas numa análise precisa, estrutural, da localização de classe, existe pouco tempo a ser desperdiçado com tais arcanas buscas, em face de um governo disposto a descartar décadas de consenso negociado ou administrado para produzir políticas, cada uma delas refinando versões anteriores, que levam os professores firmemente de volta ao seu passado. Precisamos compreender que, em resposta, alianças políticas e sociais envolvendo professores se dissolvem ou lutam para emergir e que as relações de trabalho são em partes determinadas por associações a um sindicato. A necessidade de se compreender as relações de classe como experiência vivida, sujeita à mudança histórica, em vez de como uma categoria analítica, não poderia ser mais clara.

O estudo do trabalho docente deveria continuar no centro da pesquisa nesta área. Como outras formas de trabalho, o ensino deve ser, de forma apropriada, ajudado por um estudo completo de suas práticas, lutas, experiências e contradições vividas. Uma tal abordagem pode abranger desde estudos de relações no trabalho ou a política de controle da qualificação até as decisões políticas nacionais e locais envolvendo professores organizados e seus argumentos sobre a natureza de seu ofício. De forma mais importante, este estudo deveria ser histórico, reconhecendo o movimento dos professores, de entrada no ensino e de afastamento dele, e a mudança nas escolas, nas autoridades locais e nas políticas educacionais centrais e locais. A idéia de proletarização como inexorável, levando os professores para uma relação de classe particular, tem que ser desconstruída e reconhecida não apenas como uma questão econômica, mas uma questão política, e não como inevitável, mas como contestada. (OZGA; LAW 1991, p.154)

A partir dessas análises várias pesquisas incorporaram essas discussões e a categoria de proletarização nas análises sobre o trabalho docente, particularmente, buscam esclarecer mais detalhadamente a relação: a escola como instituição inserida nas relações capitalistas. Afinal, o trabalho do professor realizado sobre condições capitalistas, se configura ele próprio com um trabalho capitalista similar ao trabalho do operário fabril?

Ozga; Law (1991), reconhecem de forma honesta e humilde que construíram suas análises numa visão ingênua, romântica da posição de classe social, numa perspectiva a-histórica, por não compreender as várias transformações e modificações do movimento que essa classe, enquanto um agrupamento dinâmico, sofre ao longo de diversos contextos históricos e por entender mais que isso, que o professor embora imerso nessa dinâmica capitalista ele exerce um trabalho com especificidade, com uma natureza distinta da natureza do trabalhador fabril.

É distinta por que o trabalhador fabril tem uma separação clara entre a execução e o resultado final do seu trabalho. Em se tratando do trabalho docente, não se pode vislumbrar essa separação tão imediata, tão objetiva entre esse trabalhador e o resultado desse trabalho. Quando o operário termina de montar o carro completo, aquele produto lhe é estranho, embora ela tenha montado uma peça, mas o resultado final é um objeto que ele não tem domínio se dá de uma forma objetivada, distanciada materialmente. Ao falar do professor, enquanto trabalhador, qual seria o produto do seu trabalho, podemos estabelecer de forma objetiva esse distanciamento?

A partir da constatação que a natureza desse trabalho é diferenciada, posto que as aprendizagens dos alunos se constitui parte fundamental do trabalho de ensinar e esse processo se opera com seres humanos e entre seres humanos, sendo assim, a base do trabalho de ensinar é o processo de formação do outro, a humanização do outro, assim as operações acontecem de forma recíproca entre professor e aluno. O professor aprende a ser professor, desenvolve a sua experiência na relação com o aluno, na relação com o outro. Não só a aprendizagem da profissão, mas a sua própria humanização, a própria vivência dos valores. Isso dá no trabalho, pelo trabalho. Portanto esse distanciamento absoluto se torna impossível, separar o exercício desse trabalho e o seu resultado.

Os autores Pucci; Oliveira; Sguissard (1991) também utilizam-se dessas categorias de análises ao realizarem uma pesquisa com professores e mostram uma compreensão bastante interessante na utilização do conceito de proletarização, embora a concepção que eles apresentam sobre a ambiguidade de classe dos professores seja o aspecto, digamos,

problemático de suas análises. As questões que eles apontam são bastante interessantes, em particular a ressalva de que os professores precisam pensar em termo de classe, mesmo que não sejam marxista:

Pensar e agir politicamente, e em termos de luta de classe, lutar pela renovação do projeto educativo, pela articulação de suas lutas com as lutas dos trabalhadores, eis alguns caminhos que os trabalhadores em educação estão e precisam continuar construindo. (PUCCI; OLIVEIRA; SGUISSARD, 1991 p.108)

Outro aspecto interessante nas análises de Ozga; Law se volta para o chamamento no sentido de perscrutar de forma mais detalhada a extensão e a natureza da proletarização no trabalho docente, posto que a questão central que deve ser retomada é o que “precisamente está no coração do trabalho docente” (1991, p.47), aquilo que constitui a especificidade do trabalho de ensinar. A partir do olhar voltado para aquilo que é específico do trabalho docente é possível compreender em que nível está se dando a proletarização, tanto em termos de extensão da proletarização como no que se refere a natureza da proletarização.

Além da categoria enfatizada por Ozga; Lawn (1991), não se pode deixar de mencionar uma perspectiva igualmente muito discutida e adotada no Brasil, disseminada a partir das análises de Enguita (1991): a que considerava a docência uma semiprofissão, situando o professorado numa situação instável entre a profissionalização e a proletarização. O autor compreendia o primeiro termo no sentido de uma “posição social e ocupacional, da inserção num tipo determinado de relações sociais de produção e de processo de trabalho” (ENGUITA, p. 41), pelas quais não haveria regulação externa do trabalho. Igualmente, com o termo proletarização ele quis acentuar um “processo pelo qual um grupo de trabalhadores perde, mais ou menos sucessivamente, o controle sobre seus meios de produção, o objetivo de seu trabalho e a organização de sua atividade.” (ENGUITA, p. 46).

As semiprofissões, então, compartilhariam atributos tanto dos profissionais, quanto dos proletários. Docentes, encaixados nesta categoria, não seriam idênticos aos proletários, mas não satisfariam totalmente as características-tipo dos profissionais liberais: *competência, vocação, autorregulação e licença, independência.*

É preciso considerar a compreensão sobre a natureza do trabalho docente devidamente imerso na dinâmica das transformações que estão acontecendo na escola e conseqüentemente de que forma as políticas educacionais estão modificando e transformando a escola e assim compreender o que está acontecendo no trabalho do professor.

Para além dessas questões, compreender em que nível está acontecendo a separação entre a execução e concepção, em que nível está acontecendo a erosão da autonomia docente, em que aspectos se efetiva a retirada do controle curricular das mãos do professor e sua transferência para especialistas ou para uma esfera externa à escola. É preciso voltar o olhar ao que está no coração do trabalho docente. Isso é importante por que reconduz as análises novamente para a perspectiva sócio histórica no sentido de compreender como e de que forma as mudanças que estão acontecendo na escola, interfere, altera, modifica, conforma, determina ou não o trabalho do professor.

O capítulo seguinte abordará as reformas educacionais iniciadas nas últimas décadas no Brasil e nos demais países da América Latina enfatizando as mudanças significativas para os trabalhadores docentes. Esse contexto de reformas abre um leque de questões que pesam sobre esses profissionais, “são reformas que atuam não só no nível da escola, mas em todo o sistema, repercutindo em mudanças profundas na natureza do trabalho escolar.” (OLIVEIRA 2004, p.1128).

## **CAPITULO II**

### **PROFESSORES E ESCOLAS EM TEMPOS DE MUDANÇAS CONSTANTES**

Neste capítulo pretendo analisar os resultados obtidos a partir da pesquisa de campo, seguindo dois movimentos: o primeiro movimento é apresentar os dados relacionados às condições de vida dos professores que participaram desta pesquisa, compreendendo a origem socioeconômica, a formação, a situação financeira e a carreira, entendidos como aspectos fundamentais à compreensão da identidade profissional docente e suas implicações no exercício do trabalho de ensinar. O segundo movimento, com foco na problemática central desse estudo, voltou-se para a análise do trabalho docente tendo em vista o movimento das reformas educacionais implementadas nas últimas décadas e as repercussões destas reformas no chão da escola onde estes professores encontram-se lotados.

Nas análises aqui apresentadas buscou-se reunir informações das seguintes dimensões do questionário: parte I – com informações relacionadas ao perfil dos sujeitos, tais como: sexo, estado civil, idade, número de filhos, salário, origem social, escolarização e atividades laborais dos progenitores. A parte II do instrumento de pesquisa priorizou a investigação de questões relacionadas a formação acadêmica e profissional dos sujeitos da pesquisa. As partes III e IV contemplou aspectos relacionados à caracterização da escola e do professor enquanto trabalhador, sua jornada de trabalho, tempo de docência, e outras questões relativas às mudanças no trabalho.

#### **2.1 – Caracterizações dos professores sujeitos da pesquisa**

Inicialmente, os dados revelam que os sujeitos desta pesquisa são majoritariamente do sexo feminino. Do total de 20 professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental em exercício da profissão ou em situação de disfunção temporária nas escolas do meio urbano da capital do Acre, Rio Branco, 19 docentes são do sexo feminino e apenas um do sexo masculino. Estas professoras e este professor trabalham em mais de uma escola, de forma

preponderante; são quinze professores nessa condição, correspondendo a 75% do total, seguido de uma parcela menor de quatro professores 20% (4) que atuam exclusivamente em apenas uma escola. Além desse contingente, um professor (5%) admitiu não possuir outro vínculo empregatício, porém, desenvolve atividades de vendas.

Dos 20 professores entrevistados, 16 tiveram sua contratação por meio de concurso para o cargo de professor, 1 foi contratada especificamente para o cargo de especialista em educação, e 3 foram contratados antes da constituição de 1988, contexto em que a obrigatoriedade do concurso como forma de entrada no serviço público ainda não estava colocada.

Dos 20 professores entrevistados 16 possuem formação superior em pedagogia, sendo que um foi formado na antiga habilitação de especialista em Educação, na área de Supervisão Escolar; 04 em outras Licenciaturas (Geografia, Matemática e Letras Vernáculo). Todos, porém, realizaram sua formação de forma presencial na Universidade Federal do Acre.

Os dados até o momento apresentados permitem identificar duas questões, presentes em outros estudos, mas, que pela sua pertinência, podem ser aqui também destacadas. A primeira diz respeito à relação entre gênero feminino e magistério, que será abordada posteriormente; e a segunda centra-se na discussão das políticas de formação de professores implementadas nos últimos anos, especialmente aquelas voltadas para a formação inicial de professores inseridos em contexto de trabalho.

Damasceno (2009), analisando as políticas de formação implantadas no Estado no Acre a partir da década de 90 nos afirma que:

Em relação às políticas de formação de professores em nível superior adotada pelo Estado, inicialmente a orientação assumida pelo projeto de formação correspondeu à orientação defendida pelos grupos de educadores, cujo pensamento filia-se às ideias defendidas pela ANFOPE, ao escolher a Universidade Federal do Acre como a instituição responsável pelo processo formativo dos professores das redes estadual e municipal, cujo modelo de formação foi presencial e carga horária significativa, com mais de 3.000 horas distribuídas entre créditos teóricos, práticos e de estágio. (DAMASCENO 2010, p.70)

Em sua tese de doutoramento, a autora faz uma ampla discussão das ações implementadas no estado do Acre, no período de 1999 a 2009, mostrando que o governo adotou

nos últimos anos, em termos de política de formação de professores em nível superior, modelos presenciais e a distância, ampliando-se também parcerias com outras universidades. Do ponto de vista da autora,

Além da continuidade do processo formativo dos professores realizado no âmbito da Universidade Federal do Acre, de forma presencial (qualificação dos professores que atuam nas escolas do meio rural), que ocorre nos três primeiros meses de cada ano, também estão sendo executados, na atualidade, cursos de formação em nível superior, realizados à distância, tais como Licenciatura em Pedagogia, Teatro, Artes Visuais, Música, todos envolvendo parcerias do Estado com a Universidade de Brasília (UnB) por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB). (DAMASCENO 2010, p.70)

Essa tomada de decisão, de acordo com a autora, demonstra uma tendência mais próxima das recomendações estabelecidas pelos organismos internacionais, principalmente o Banco Mundial, “que privilegia a modalidade de educação à distância para a formação inicial de professores em exercício e uma formação mais voltada para uma concepção mais pragmática do trabalho docente”. (DAMASCENO 2010, p.70)

A autora descreve a trajetória desse processo de formação de iniciativa do Ministério da Educação (MEC) com adesão do Governo do Estado do Acre, em regime de colaboração. O Estado firmou convênio com a Universidade Federal do Acre e implementou vários programas de formação inicial de professores para a educação básica:

A primeira fase desse projeto ocorreu entre 2000 e 2004, com o Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica (PEFPEB) e foi destinado aos professores em efetivo exercício da docência, sendo sua clientela selecionada entre os professores da Rede Pública Estadual e Municipal. À exceção da capital, nos demais municípios foram abertas vagas para candidatos da comunidade que não eram docentes da rede, iniciativa que promoveu a interiorização da educação superior no Acre. Essa primeira versão qualificou 1.526 professores que atuavam nas escolas públicas de Educação Básica do Estado do Acre, conforme os dados da Secretaria de Educação. (DAMASCENO, 2010, p.89)

A segunda fase desse programa, continua a autora, teve início em 2001 com a implementação do Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica – Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental – Licenciatura Plena em Pedagogia

que se encerrou em 2004. Esse projeto foi implementado em todo o Estado, mediante a criação de pólos formadores com o objetivo de qualificar em nível superior mais de 2.800 professores que atuavam na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas das redes estadual e municipais.

Neste sentido em Junho de 2006, no município de Rio Branco – Acre, o programa Especial de Formação de Professores para a Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental possibilitou a formação no curso de Pedagogia de 1.140 professores, lotados em escolas da rede estadual de educação/AC. A projeção da Secretaria de Estado de Educação era na época alcançar 100% de seus professores rurais e urbanos com formação de nível superior em 2011.

Os depoimentos a seguir atestam a relevância desse momento formativo para os professores, bem como o contexto desafiador e de muitas dificuldades como marcas deste percurso de trabalho e formação inicial concomitantemente:

Eu trabalhava dois períodos e estudava no terceiro e foram 4 anos nesse ritmo. Eu era formado no magistério mas me formei em nível superior em Geografia na Ufac e passei a dar aulas também de 5ª a 8ª série, mas eu podia dar aulas no de 1ª a 4ª série (Professor P09)

Eu tive que trabalhar muito cedo e fui criada sem pai e nem mãe. [...]Então eu demorei muito para ter uma formação em nível superior. Quando me formei eu já tinha minhas filhas, fiz um concurso para auxiliar operacional. Foi assim que eu entrei na educação. Depois fiz magistério e fui dá aulas na zona rural como professor leigo. Achava lindo esse nome “professor leigo”. Depois entendi que era sem formação superior. Em 1999 teve concurso para prefeitura e passei com o nível de magistério. Em 2001 fui fazer a formação em Pedagogia, um programa do governo em parceria com a Ufac, não sei se você sabe. Terminei em 2005. [...] eu trabalhei muito para chegar, pra estar formada no curso de Pedagogia. (Professora P14)

Eu comecei só com o magistério. O professor aprende a ser professor no magistério, a fazer cartazes, ensina você a ser professor pra esse tipo de escola. O magistério não deveria ter acabado[...] Mas quando eu me formei na Ufac, naquele programa que o governo abriu...a gente aprende a registrar, a pensar sobre o que você está fazendo. Anotar as coisas que acontece no seu trabalho. Eu tenho hábito de anotar, de registrar! aprendi lá. A perceber que o que você faz vai mais além do que só dar aulas. (Professora P15)

Os três relatos apontam para a formação superior em pleno exercício da profissão. As memórias destes profissionais trazem à tona momentos de grandes desafios para alcançar a formação em nível superior. Os professores *P14* e *P15* destacam que suas primeiras experiências como docentes ocorrem a partir da habilitação de magistério. Os relatos evidenciam as percepções, representações e memórias que estes professores produzem no exercício do trabalho, mas, especialmente os significados que são construídos sobre o percurso de formação. O relato da professora *P15* demonstra que a prática da reflexão consolida-se com o ingresso na universidade.

Identifiquei também forte preocupação com a continuidade dos estudos realizados na formação inicial. Dos 20 professores, apenas seis não realizaram curso de pós-graduação *lato sensu* (especialização) e quatorze professoras realizaram especialização num intervalo de tempo entre 2000 a 2007, em diversas áreas e em sua maioria em Instituto Ensino Superior (IES), conforme tabela abaixo:

**Tabela 1:** Distribuição quanto à pós-graduação e a instituição de formação

Especialização	Unopar	Ufac	Universidade Várzea Grande	Outras instituições particulares
Educação Infantil	-	1	-	-
Gestão e Planejamento	-	-	1	-
Gestão Escolar	-	2	-	-
Metodologia do Ensino em Geografia	-	1	-	-
Metodologia do Ensino em Matemática	-	1	-	-
Orientação Educacional	-	-	-	1
Pedagogia Gestora	3	-	-	-
Psicopedagogia	4	-	-	-
<b>Total</b>	<b>7</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>1</b>

**Fonte:** Dados da pesquisa 2015

A pesquisa evidenciou que em termos de remuneração os professores gozam de uma relativa condição salarial, considerando o nível de escolaridade dos mesmos. Todos possuem formação superior, adicional por curso de pós de graduação *lato sensu* e algumas gratificações e vantagens como demonstra a tabela a seguir:

**Tabela 2:** Distribuição quanto ao salário bruto

<b>Valor bruto</b>	<b>Quantidade de professoras</b>
Até R\$ 1.550,00.	-
De R\$ 1.551,00 a R\$ 1.700,00	-
De R\$ 1.701,00 a R\$ 1.850,00	-
De R\$ 1.851,00 a R\$ 3.500,00	8
De R\$ 3.501,00 a R\$ 3.650,00	4
De R\$ 3.651,00 a R\$ 4.500,	4
Mais de R\$4.500,00	4
<b>Total</b>	<b>20</b>

**Fonte:** Dados da pesquisa 2015

Ao analisar a relação entre remuneração e trabalho docente identifica-se que a elevação da escolaridade desse grupo de professores foi significativa em termos de melhoria da condição econômica e financeira dos professores. Contudo, a necessidade de complementação salarial agregando mais um turno de trabalho, e até mesmo, desenvolvendo outras formas de captação de renda continuam a fazer parte da vida dos mesmos.

Damasceno (2010) analisando o plano de cargos e carreira do magistério no estado do acre assinala que,

É inegável a presença de uma política de valorização salarial, ao longo desses últimos dez anos, em relação aos profissionais efetivos do Ensino Público Estadual, principalmente se realizada uma análise comparativa com as gestões de governos anteriores. Em 1998, antes da reforma educacional e da aprovação do atual o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais do Ensino Público Estadual Acriano (1999), o salário inicial do professor com formação em licenciatura plena era de R\$ 224,71(Tabela 10 – Classe PE 5), o equivalente em maio de 1999 a 1,6 salário mínimo, enquanto que, pelo vencimento atual, o salário inicial de R\$ 1.675,79 equivale a 3,6 salários mínimos, sem considerar que também houve um aumento real no valor do salário, nesses últimos anos. Em relação aos demais estados brasileiros, o plano fixa, hoje, um dos melhores salários de professores do país (DAMASCENO, 2010, p.94).

De acordo com a autora, a valorização salarial colaborou para consolidar um estilo de governança com controle e negociação e também para fortalecer a capacidade institucional necessária para a realização de mudanças no quadro de reformas educacionais. Assim, com a valorização salarial da categoria profissional docente, a questão da remuneração saiu do foco do debate, centrando-se na qualidade da educação e na responsabilização dos sujeitos – diretores e professores.

Com relação à idade do grupo de professores da amostra investigativa, observa-se que 5% das professoras possuem entre 33 a 42 anos, 50% entre 43 a 53 anos e 45% tem a idade de 53 anos ou mais. As pesquisas do último Censo Escolar evidenciam que 68% dos docentes têm mais de 33 anos de idade e que 55% estão na faixa de 30 a 45 anos, demonstrando, que, assim como os professores envolvidos na pesquisa, enquanto grupo profissional, os professores brasileiros tem apresentado uma ampliação da faixa etária, o que nos leva a ponderar sobre as dificuldades em termos de renovação do magistério.

Os dados obtidos apontam para o predomínio de professores com um bom tempo de experiência na carreira - 95% dos entrevistados encontram-se com mais de 20 anos de exercício profissional, conforme quadro abaixo:

**Quadro 1:** Caracterização do perfil profissional dos professores

Idade										Sexo		Anos de Docência		
23-32		33-42		43-52		53-62		+63		Masc.	Fem.	5-10	10-20	+20
0		1	5%	10	40%	9	55%	0		1	19		1	19

**Fonte:** Dados da pesquisa 2015

Os dados referentes a idade dos professores quando articulados a discussão da experiência profissional podem fornecer pistas valiosas para a discussão do ciclo de vida ou desenvolvimento profissional docente. Os trabalhos de Huberman (1995), já bastante conhecidos como estudos que retratam o desenvolvimento profissional de professores, tem se constituído em marcos referenciais sobre o tema, ao abordarem a ideia de que existem certas *tendências gerais no ciclo de vida dos professores*, que comporta uma sequência de fases cuja ordem obedece ao tempo de carreira.

Assim, segundo Huberman (1995), o professor passa por uma fase inicial de *sobrevivência e descoberta*, com a entrada da carreira, momento em que predomina o sentimento de *choque de realidade*. Esta fase também implica em momentos de explorações e experimentações, seguida de outra etapa denominada pelos autores de *comprometimento definitivo* ou *estabilização*, que ocorre entre 4 e 6 anos de carreira e favorece sentimentos ao mesmo tempo de independência e de pertença a um corpo profissional. A fase de *diversificação*, situa em termos de tempo de exercício profissional entre 7 e 25 anos, revela percursos individuais que vão desde a rotina até a crise existencial. Dos 25 aos 35 anos caracteriza-se,

seguindo a descrição elaborada por Huberman (1995), o profissional docente entra numa fase de *serenidade e distanciamento afetivo* ou de *conservantismo*. Esta fase de *desinvestimento* a qual pode ser vivida de forma serena ou amarga encerra o ciclo de vida profissional, a época da aposentadoria, entre 35 e 40 anos de carreira.

Na sequência das fases acima, a carreira docente pode tomar diferentes percursos, alguns “harmoniosos”, outros “problemáticos”. Huberman (1995) consideram que essas sequências não são universais, tampouco vivenciadas por todos do mesmo modo independente das condições históricas de existência dos sujeitos. Para estes autores, cada etapa prepara para a seguinte, mas sem chegar a determinar a ordem seguida. Como afirma, a possibilidade de se identificarem traços sequenciais, *perfis de desenvolvimento vocacional*, não se atrela à “existência de indicadores normativos que regulem a direção, o ritmo, as finalidades e as modalidades do processo de evolução profissional” (HUBERMAN, 1995, p.179).

Se considerarmos que existem diferentes fatores que interferem na escolha da profissão e posteriormente no desenvolvimento da profissão escolhida, temos que admitir que na carreira do professor apresentam-se fases perceptíveis. Essas fases são denominadas por partes do ciclo profissional.

O processo temporal da carreira docente torna-se também importante, no sentido de se analisar as condições subjetivas nas quais o trabalho é realizado. Estas condições se referem à vivência diária de um profissional no desempenho do trabalho, incluindo as angústias e alegrias nas relações sociais que estabelecem, especialmente com os alunos. Desse modo, identifica-se melhor esse profissional, bem como sua situação de trabalho.

Retornando a discussão da relação entre gênero e magistério, utilizarei os dados do Censo Escolar da Educação Básica<sup>6</sup> elaborado pelo Inep nas creches, na pré-escola e nos anos iniciais do ensino fundamental, o universo docente é predominantemente feminino (98%, 96% e 91%, respectivamente). Se consideradas todas as etapas e modalidades da educação básica, 81,6% dos professores que estão em regência de classe são mulheres e somam mais de um milhão e meio de docentes (1.542.925). O perfil predominantemente feminino dos profissionais

---

<sup>6</sup> Fonte: MEC/Inep/Deed. Com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2009.

vai se modificando à medida que se encaminha da creche, Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

A feminização do magistério, ocorrida principalmente nas séries iniciais é discutida por vários autores, como podemos destacar Apple (1995) e Louro (1997), Catani (2000). Como já examinamos, a inserção das mulheres na docência está associada a escolarização das mulheres em Escolas Normais, a ampliação das matrículas para meninas; à expansão da escolarização, com o aumento do número dos docentes, fruto das transformações políticas, sociais, culturais e econômicas que assinala o século passado e décadas iniciais do século XX.

As contribuições de Apple (1991), Louro (1989) e Enguita (1991), Ozga; Lawn (1991) ao tratarem de modo relacional as categorias de gênero e classe social ampliam o nosso olhar colocando-o em condições de compreendermos as configurações que a sociedade capitalista empreende sobre e no trabalho docente. A lógica da sociedade capitalista incentiva e aprofunda não só a divisão social do trabalho, mas também a divisão social de gênero e, conseqüentemente, a compreensão de que subalternidade e domesticidade feminina, são representações sociais produzidas no interior de uma cultura que se alimenta de uma ideologia patriarcal, ou seja, no modo de produção capitalista o homem, é o patriarca, o provedor, o que domina.

Se nos primórdios da inserção feminina no trabalho do magistério o salário da mulher era “acessório” na constituição da renda da família, atualmente contraditoriamente, os dados nos revelam que 60% (12) das entrevistadas são responsáveis pela manutenção familiar, ou seja, mais da metade são responsáveis diretas pela manutenção familiar. 25% (5) contam com ajuda do marido e 15% (3) contam com pensão, no caso aposentadoria do contrato pela rede estadual. Sobre a moradia, todos responderam e apenas 1 entrevistado (10%), não possui casa própria.

Outro elemento que nos ajuda a entender a entrada da mulher no magistério, de acordo com os estudos sobre o processo de feminização, refere-se aos salários, pois essa atividade teria sido uma das poucas em que os setores de emprego ofereciam a possibilidade de igualdade em termos de salário de homens e mulheres.

As informações sobre a composição familiar se constituíram também dados relevantes para a composição do perfil desses sujeitos. Os dados indicam que todas as entrevistadas tiveram filhos, pelo menos um. Com relação a participação dos filhos na composição da renda

familiar, observou-se que alguns filhos exercem uma atividade profissional e ou remunerada, o que nos levou a inferir que a grande maioria deles ainda dependem financeiramente de seus pais, ou não contribuem efetivamente para a manutenção familiar, como mostra a tabela de número 3:

**Tabela 3:** Distribuição quanto a quantidade de filhos e atividade profissional dos filhos

<b>Professores</b>	<b>Números de filhos</b>	<b>Não</b>	<b>Trabalham</b>	<b>Atividade Profissional</b>
P1	04	01	03	Não informou
P2	04	04	-	-
P3	1	1	-	-
P4	02	-	02	Autônomo /Técnica em enfermagem
P5	02	02	-	-
P6	01	01	-	-
P7	02	-	02	Advogado/Enfermeira
P8	04	02	02	Contrato Provisório/Funilaria
P9	02	01	01	Não informou
P10	01	-	01	Ajudante no Comércio
P11	03	02	01	Digitador
P12	02	02	-	-
P13	02	-	02	Militar/Enfermeira
P14	03	01	02	Enfermeira/Atendente Judiciário
P15	03	02	01	Assistente Social
P16	02	01	01	Taxista
P17	03	02	01	Não informou
P18	03	03	-	-
P19	02	02	-	-
P20	01	01	-	-
<b>Total</b>	<b>47</b>	<b>28</b>	<b>19</b>	<b>-</b>

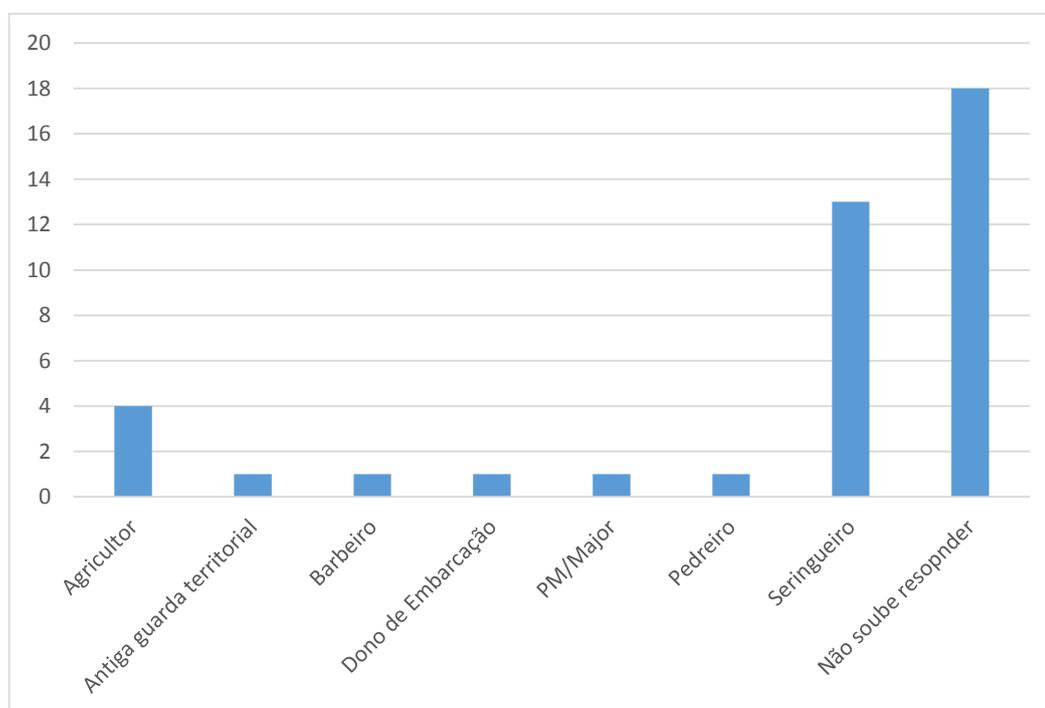
**Fonte:** Dados da pesquisa 2015

De acordo com Penna vários estudos e pesquisas feitas em épocas distintas apontam para o fato de que, em parte, os professores das primeiras séries têm origem nas camadas populares. A autora destaca os estudos de

Pereira (1969) e Gouveia 1970), realizados nos finais dos anos de 1960; de Novaes (1984), realizado no final da década de 1970; os de Mello (2003) e Pessanha (1992), realizados na década de 1980; ou os de Gatti, Espósito e Silva (1998) e Silva, Davis e Espósito (1998), na década de 1990; entre outros. (PENNA, 2011, p.96).

Articulando de forma conjugada os dados relativos à escolaridade e formação profissional foi possível identificar alguns indicadores quanto a origem social dos professores, na perspectiva de entender as possibilidades que este grupo teve em termos de acesso a um novo patamar social, isto é, quanto a situação de mobilidade social. Mesmo não perguntando diretamente aos professores a que classe social eles pertenciam na atualidade e nem mesmo quando crianças foi possível verificar pela pesquisa que eles provinham em sua maioria de famílias com modestos recursos financeiros. E que seus avós e pais possuíam pouca formação escolar e que desenvolviam ocupações manuais, conforme demonstra as tabelas a seguir:

**Gráfico 01:** Distribuição quanto a profissão dos avôs maternos e paternos

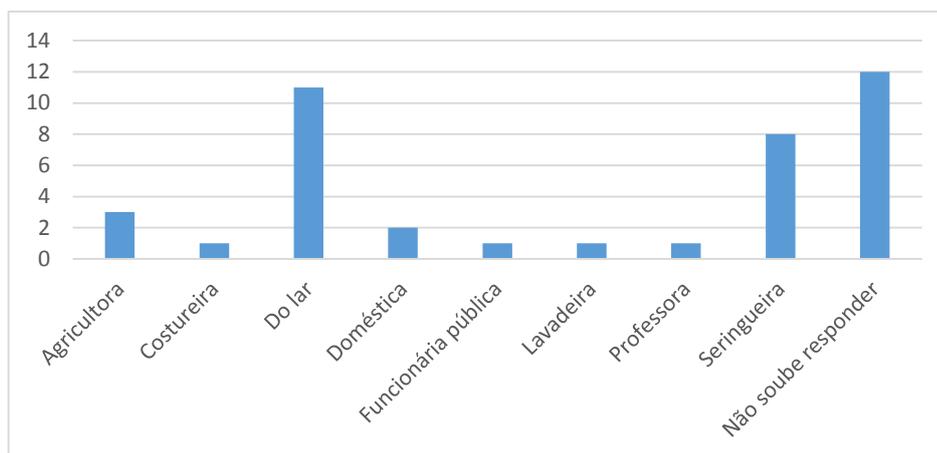


**Fonte:** Dados da pesquisa 2015

Sobre a profissão dos avôs maternos e paternos os dados indicam que treze professores informaram que seus avôs foram seringueiros, um barbeiro, um policial da PM/major, um da antiga guarda territorial, um dono de embarcação, um pedreiro, 4 agricultores e 18 não souberam responder. Deles nove eram analfabetos, 12 possuía o antigo primário (1º ao 5º ano), 1 possuía o antigo Colegial (Ensino Médio) e somente 1 possuía nível superior completo e 17 não souberam responder a escolarização dos avôs. Pode se questionar o fato de os professores não saberem responder ou não informar a formação e a profissão de seus avôs. De acordo com

Penna (2011) a ausência desse dado, “está relacionado a possuírem origem social nas camadas populares, dizendo respeito a um passado que não se deseja cultivar”, “um passado do qual era preciso processar afastamento” (Penna 2011, p.98).

**Gráfico 02:** Distribuição quanto à profissão das avós maternas e paternas

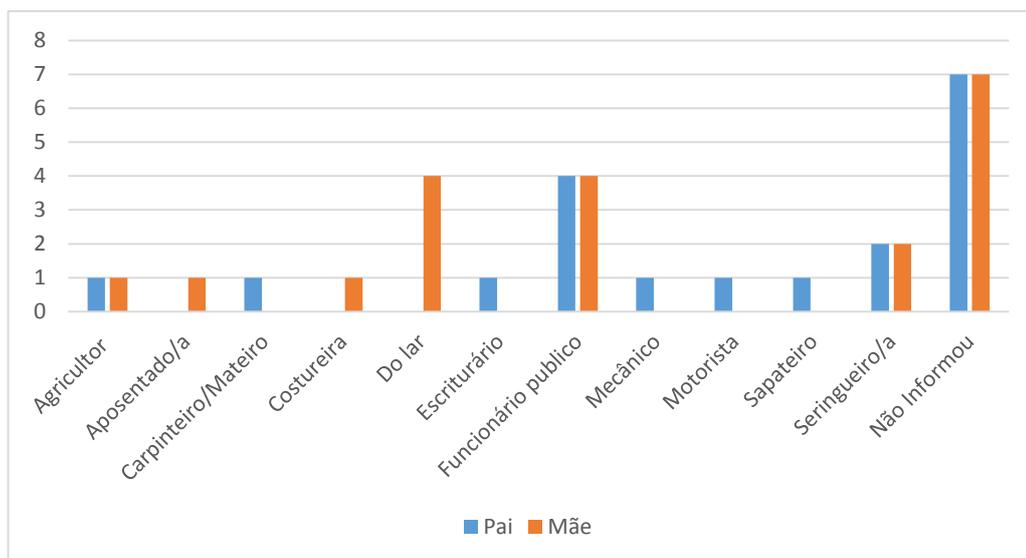


**Fonte:** Dados da pesquisa 2015

Quanto à profissão das avós maternas e paternas, as repostas das entrevistadas mostraram que três das avós eram agricultoras, uma costureira, onze eram do lar, duas eram domésticas, uma funcionária pública, uma lavadeira, uma professora de magistério, oito eram seringueiras e doze professores não souberam responder qual profissão suas avós exerciam.

Quanto a escolarização das avós maternas e paternas, 13 eram analfabetas, 12 possuíam apenas o antigo primário (1º ao 5º ano), 2 possuía o antigo colegial (ensino médio) e 13 não souberam responder.

**Gráfico 03:** Distribuição quanto à profissão do Pai e da Mãe.



**Fonte:** Dados da pesquisa 2015

Como se verifica com os pais, um foi agricultor; um foi carpinteiro/mateiro, um escriturário; quatro foram funcionários públicos, um foi mecânico, um motorista, um sapateiro, dois seringueiros e seis professores não informaram sobre a profissão de seus pais. Sobre a profissão da mãe, uma foi agricultora, quatro foram do lar, quatro funcionárias públicas (entre essa categoria estão inspetoras, auxiliar de administração e professora), duas seringueiras e seis professores não souberam informa a profissão da mãe. No que diz respeito à profissão exercida, a maioria dos pais encontram-se realizando trabalhos manuais. Entretanto, se considerarmos a profissão dos avôs há uma considerável modificação em termos de atuação profissional, sinalizando uma considerável mobilidade social. Percebe-se também que as mães já trabalham em empregos remunerados, como funcionárias públicas.

Sobre a escolarização do pai, três eram analfabetos, onze cursaram o antigo primário, dois cursaram o antigo ginásio, e quatro cursaram o colegial. Sobre a escolarização da mãe, três eram analfabetos, dez cursaram o antigo primário, três cursaram o antigo ginásio, e quatro cursaram o colegial. Observa-se também uma elevação na escolarização, quando a incidência de analfabetos é reduzida, alcançando também os níveis do Ginásio e Colegial.

**Tabela 4:** Distribuição quanto às escolas que os pais frequentaram

<b>Local de formação</b>	<b>PAI</b>	<b>MÃE</b>
Escola Pública	2	1
Escola Pública zona urbana	3	1
Escola Pública Rural	6	-
Escola Presidente Dutra	1	-
MOBRAL	2	-
Instituto Imaculada Conceição	-	1
Colégio das irmãs	-	2
Ética	-	1
Professora Particular	-	1
Professor ia em casa	-	1
Prof. alfabetizava em casa no seringal	1	-
Não responderam	5	12
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>20</b>

**Fonte:** Dados da pesquisa 2015

Com relação ao tipo de escola frequentada e o local onde os pais foram alfabetizados, os professores investigados responderam que a maioria escolarizada realizou seus estudos em estabelecimentos públicos, ou seja, um total de quatorze pais estudaram em escolas e apenas um teve aulas particulares em casa; Com relação às mães seis delas frequentaram escolas públicas, duas tiveram aulas particulares em casa e doze não responderam sobre a escolarização da mãe. Numa sociedade que prevalece as relações patriarcais é simples entender por que as mães não tiveram contato com alguma forma de escolarização e suas tarefas se reportavam a ser boas mães e boas donas de casas.

Esses índices superam a escolarização dos avós. Diferentemente dos pais que frequentaram escolas públicas, seja na zona urbana ou rural, os avós realizaram sua escolarização por meio de professores que alfabetizaram em casa. Esses dados ficam claro de acordo com a próxima tabela

**Tabela 5:** Distribuição quanto às escolas que os avôs e avós maternos e paternos frequentaram

<b>Escolas</b>	<b>Avô Materno</b>	<b>Avô Paterno</b>	<b>Avó Materna</b>	<b>Avó Paterna</b>
Colégio das irmãs	-	-	-	
Escola Presidente Dutra	-	-	-	
Escola Pública	-	1	-	
Escola Pública Rural	-	-	-	
Escola Pública zona urbana	-	-	-	
Ética	-	-	-	
Instituto Imaculada Conceição	-	-	-	
MOBRAL	-	-	-	
Não frequentaram escola	5	4	7	5
Não responderam	9	8	6	7
Prof. alfabetizava em casa no seringal	6	6	-	3
Professora ia em casa	-	-	6	6
Professora Particular	-	-	1	
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>20</b>	<b>19</b>	<b>21</b>

**Fonte:** Dados da pesquisa 2015

Como observamos os professores da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental da cidade Rio Branco – Acre possuem em sua maioria, origem nas camadas populares e que buscaram o conhecimento profissional para o exercício de sua profissão, tornando-os capazes desenvolver todas as suas funções, situando-os nas camadas médias. O pertencimento as camadas médias refere-se mais às condições de exercício da função docente, somadas as posições sociais a ela referidas – uma vez que se trata de um trabalho não manual e que diz respeito ao universo da cultura.

A construção da identidade do professor não pode e não deve ser considerada somente a partir de seus conhecimentos adquiridos ao longo dos anos, em sala de aula, como aluno. Contudo, também, através de toda uma história de vida, que carrega consigo uma carga de experiência familiar, social, cultural, religiosa, econômica e a própria inserção na carreira docente, em seus primeiros anos de atividades, com seus anseios, conflitos e dificuldades enfrentadas na sala de aula.

## 2.2 – Mudanças na escola e no trabalho docente

As condições objetivas nas quais os professores realizam seu trabalho são frutos de intensas modificações materializadas em reformas que se constituem num todo integrado e orgânico ao movimento de reestruturação político-econômico que a sociedade brasileira vem trilhando nas últimas décadas.

Este processo de reestruturação econômica tem forçado os países a efetivarem reformas no seu sistema educativo nacional. No Brasil, na América Latina, no Caribe e nos países da África e da Ásia esse contexto de reforma se agrava em função dos marcos estruturadores, sob uma ótica neoliberal e das diretrizes ditadas pelos organismos financeiros internacionais, que tem estabelecido um conjunto de orientações que balizaram as reformas oficiais das últimas décadas do século XX. Os estudos que se dedicam a discutir as reformas educacionais,

São unânimes em vincular as transformações em curso no campo educacional e no trabalho docente à emergência no pós-guerra de uma nova ordem econômica internacional que, sob o impacto da revolução científica e tecnológica advinda da microeletrônica, vem alterando profundamente os processos econômicos e as relações de trabalho, mas também o campo da cultura e os modos de existência e subjetividade dos indivíduos e grupos sociais (GARCIA, 2009, p.65).

Oliveira (2004) tem se constituído em um grande referencial sobre as discussões referentes à reestruturação do trabalho docente. Em seu artigo intitulado “*a reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização*”<sup>7</sup> publicado na Revista Educação e Sociedade,

---

<sup>7</sup> Adota-se na pesquisa o conceito de Precarização do trabalho docente segundo o **DICIONÁRIO**: Trabalho, profissão e condição docente. Precarização de acordo com o Dicionário, refere-se a mudanças marcadas por características com conotações negativas no conjunto do exercício da função docente. Decorre do uso de características mais gerais da precarização do trabalho, oriundas da formulação feita por Pochmann (1999), portanto termo oriundo da área acadêmica das Ciências Sociais. Esse autor analisa o mercado de trabalho identificando variáveis surgidas em decorrência da expansão do neoliberalismo que teve repercussões regulamentadoras em vários países, incluindo o Brasil. São mudanças que ocorrem, sobretudo, a partir da década de 1990: redução de custos no trabalho expressa pelo arrocho salarial; diversas modificações nos direitos dos trabalhadores, nos movimentos sindicais e nas jornadas de trabalho. O uso da expressão precarização do trabalho, inicialmente, não foi tão vinculada ao outro termo – docente. Em levantamento realizado no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior (CAPES), órgão do Ministério da Educação, foram encontradas, no período de 1987 a 2009, 61 referências, quer seja no título, no corpo do trabalho ou nas palavras-chave, quando realizada a busca por “expressão exata”: precarização do trabalho docente ou do trabalho do professor. Surge, a partir de 2002, em conclusão de dissertação sobre educação a distância; em 2004, aparece pela primeira vez na introdução e, em 2005, inicia-se o uso em várias circunstâncias dos trabalhos:

no ano de 2004, explicita o conceito de precarização nas pesquisas para explicitar melhor todo o conjunto de alterações que se observa no trabalho realizado pelos professores.

A autora analisa as formulações das políticas educacionais de forma pormenorizada, estabelecendo conexões entre o que está sendo configurado nas políticas e os desdobramentos no interior da escola, particularmente no trabalho do professor. Oliveira (2004), examina a percepção dos professores e como estes traduzem o movimento de reforma, seja na perspectiva de resistência ao processo de solapamento de sua autonomia didático-pedagógico, ou na perspectiva de compreender os critérios de mercado que são utilizados como balizadores das novas finalidades educacionais.

Assim, assumindo com eixo central a educação para a equidade social, essas reformas combinaram formas de planejamento e controle central e descentralização administrativa e financeira na sua implementação, possibilitando uma série de novas parcerias na gestão pedagógica e administrativa da escola, as quais tiveram de ser construídas ativamente também pelo governo das subjetividades.

Oliveira (2004) identificou que essa nova regulação das políticas educacionais,

Repercute diretamente na composição, estrutura e gestão das redes públicas de ensino. Trazem medidas que alteram a configuração das redes nos seus aspectos físicos e organizacionais e que têm se assentado nos conceitos de produtividade, eficácia, excelência e eficiência, importando, mais uma vez, das teorias administrativas as orientações para o campo pedagógico. (OLIVEIRA 2004, p.1130)

De acordo com a autora, esse modo de pensar incorporado à escola e ao seu modo de operar com a utilização dos mesmos critérios da iniciativa privada, no que se refere ao

---

título, corpo do texto, palavras-chave. [...] Além dessas referências de teses e dissertações, outra fonte de destaque são os dossiês publicados pela revista Educação & Sociedade, em dois números do volume de 2004, com vários artigos articulando características e consequências diversas para a escola e para os profissionais que nela atuam. A imensa maioria dos trabalhos, aqui referidos, estabelece relações com o avanço do neoliberalismo e as políticas públicas educacionais desencadeadas no Brasil entre outros países, com elevada incidência a partir da década de 1990. Nesse volume de 2004, a expressão exata “precarização do trabalho docente” aparece nesse contexto de mudanças, com artigos divulgadores de pesquisas e análises no Brasil e outros países. A partir de busca realizada no sítio Scielo, há informações de outros trabalhos sobre o tema. MARIN, A.J. Precarização do trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

gerenciamento, às estratégias de controle do trabalho docente, à pressão por resultados, aos processos sistemáticos de avaliação.

Segundo a autora, observa-se nos anos 90 uma reorganização do trabalho numa perspectiva pós fordismo, na qual a preocupação não está apenas na separação do trabalho intelectual e do trabalho manual, há uma envergadura maior haja vista, uma nova reestruturação do trabalho mundial com a globalização. Oliveira (2004) destaca a ideia da intensificação, precarização e flexibilização, nesta nova reorganização do trabalho:

As mudanças ocorridas nas relações de trabalho e emprego têm sido caracterizadas, na atualidade, pela ameaça de um fenômeno considerado por alguns autores uma precarização das relações de trabalho. Tal movimento, contudo, não se circunscreve às relações de trabalho caracterizadas como aquelas intrínsecas ao processo de trabalho, mas compreende principalmente as relações de emprego, apresentando uma tentativa de flexibilização e até mesmo desregulamentação da legislação trabalhista (OLIVEIRA, 2004, p.1138).

A flexibilização na contratação do trabalhador e sua responsabilização pela ampliação de seu conhecimento e dos seus saberes, tendo em vista, a rotatividade e as exigências desse mercado de trabalho, são elementos para a compreensão do que é um trabalho precarizado.

Reafirmando as análises da autora o trabalho precarizado se manifesta numa intensa desregulamentação, como por exemplo, o contingente de professores temporários, com contrato provisório, excluindo o contratador de pagar os direitos trabalhistas desse profissional que as vezes usufrui um contrato de 8 meses, como ela diz “a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público” . Oliveira (2004) destaca que a desregulamentação trabalhista, pode assumir aspectos de flexibilização:

A flexibilização dos contratos de trabalho e das legislações social e trabalhista, a queda nas taxas de sindicalização e o reduzido número de greves revelam o maior grau de autonomia das empresas. Esse processo está associado às exigências de maior flexibilidade pelos empregadores. A noção da flexibilidade parece ter se deslocado de dentro das empresas, isto é, das relações de trabalho para as relações de emprego.

A flexibilidade aparece na organização do trabalho nas empresas como necessária às novas formas de produção comandadas pelo mercado. Ao contrário do modelo fordista de produção em série, voltado para o consumo de massa, demandando grandes estoques, o momento atual sugere formas mais flexíveis de organização e gestão do trabalho. A rígida divisão das tarefas, característica marcante do fordismo, vem cedendo lugar a formas mais horizontais e autônomas de organização do trabalho, permitindo maior adaptabilidade dos trabalhadores às situações novas, possibilitando a intensificação da exploração do trabalho.

A constatação de que as mudanças mais recentes na organização escolar apontam para uma maior flexibilidade, tanto nas estruturas curriculares quanto nos processos de avaliação, corrobora a idéia de que estamos diante de novos padrões de organização também do trabalho escolar, exigentes de novo perfil de trabalhadores docentes. (OLIVEIRA 2004, p.1139)

Se na organização da empresa capitalista tinha-se funções bem definidas nesse processo, que ela chama de pós fordismo, as relações se configuram de forma mais horizontais e autônomas na organização do trabalho, na adaptabilidade dos trabalhadores a situações novas, possibilitando a intensificação e exploração do trabalho. Essa flexibilização e a suposta autonomia podem assumir, aparentemente feições de caráter democrático, mas, tem se constituído numa maior desresponsabilização do mercado com as condições de formação e condições trabalhistas, responsabilizando o profissional pelo desempenho das diversas funções.

Oliveira (2004) trabalha com o conceito de intensificação inserindo nesse panorama, segundo o qual é possível trabalhar mais, com maior crescimento econômico sem a devida geração de emprego, conseqüentemente, uma maior sobrecarga de trabalho e aumento da jornada de trabalho. A autora ressalta que:

Tudo isso em um contexto em que, por força da própria legislação, como já mencionado, e dos programas de reforma, os trabalhadores docentes veem-se forçados a dominar novas práticas e novos saberes no exercício de suas funções. A pedagogia de projetos, a transversalidade dos currículos, as avaliações formativas, enfim, são muitas as novas exigências a que esses profissionais se vêem forçados a responder. Sendo apresentadas como novidade ou inovação, essas exigências são tomadas muitas vezes como algo natural e indispensável pelos trabalhadores.

O que temos observado em nossas pesquisas é que os trabalhadores docentes se sentem obrigados a responder às novas exigências pedagógicas e administrativas, contudo expressam sensação de insegurança e desamparo

tanto do ponto de vista objetivo – faltam-lhes condições de trabalho adequadas – quanto do ponto de vista subjetivo (OLIVEIRA 2004, p.1139 -1140).

Destaca que tanto a pedagogia dos projetos e dos temas transversais, incluem-se como estratégias que se articulam a processos de modificações que se mostram aparentemente como atitude de flexibilização ou de um modo mais avançado e progressista de organização do ensino, mas, na verdade materializa a flexibilização e intensificação. Se o mundo do trabalho muda, é um dado quase que naturalizado que a escola também se modifique, que ela deva se adequar a esses novos moldes.

A força das categorias estruturantes das reformas pode ser identificada na forma como estas ideias circulam e ganham adeptos, inclusive no interior da escola. O discurso chega tão intenso, aparentemente tão inovador e progressista que impera, fazendo com que as equipes pedagógicas mobilizem os professores para responder, para elaborar projetos e executá-los a fim de apresentar experiências sociais que envolva a comunidade.

A formação continuada do professor se torna espaço de incorporação destas orientações, como destaca Oliveira (2004), a pedagogia de projetos, a transversalidade dos currículos, as avaliações formativas e outras exigências, que os professores são obrigados a responder, demandam uma pressão para a chamada requalificação. O impacto, ou consequência desse processo verifica-se num sobre-esforço, inclusive nos valores, como ela diz:

Valores como autonomia, participação, democratização foram assimilados e reinterpretados por diferentes administrações públicas, substantivados em procedimentos normativos que modificaram substancialmente o trabalho escolar. O fato é que o trabalho pedagógico foi reestruturado, dando lugar a uma nova organização escolar, e tais transformações, sem as adequações necessárias, parecem implicar processos de precarização do trabalho docente.

Podemos considerar que assim como o trabalho em geral, também o trabalho docente tem sofrido relativa precarização nos aspectos concernentes às relações de emprego. O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns estados, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, o respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público.[..]

Ocorre, porém, que esses novos modelos de organização escolar expressam muito mais um discurso sobre a prática do que a própria realidade, melhor dizendo, a distância entre o que é propugnado nos programas de reforma educacional e o que é de fato implementado nas escolas apresenta uma grande defasagem. Daí a importância de se chegar até o chão da escola para compreender as mudanças que de fato ocorrem no cotidiano docente (OLIVEIRA 2004, p.1140).

Os autores Hypólito; Vieira; Pizzi (2009), afirmam que esses processos de flexibilização, intensificação e de precarização com parte do movimento de reestruturação, modificaram a organização do trabalho. Uma das novas formas de trabalho que tem influenciado o ambiente escolar e o trabalho docente é a Gerência da Qualidade Total (GQT), como um dos pilares do projeto neoliberal para a educação. “O gerencialismo é uma expressão política do neoliberalismo, não somente como perspectiva econômica, mas também como endereçador de um modo de vida, no sentido apresentado por Ball (2005), de uma *performance* esperada, desejada”. (HYPÓLITO 2012, p.7). Nas palavras de Ball:

A performatividade desempenha um papel crucial nesse conjunto de políticas. Ela funciona de diversas maneiras para “atar as coisas” e reelaborá-las. Ela facilita o papel de monitoramento do Estado, “que governa a distância” – “governando sem governo”. Ela permite que o Estado se insira profundamente nas culturas, práticas e subjetividades das instituições do setor público e de seus trabalhadores, sem parecer fazê-lo. Ela (performatividade) muda o que ele “indica”, muda significados, produz novos perfis e garante o “alinhamento”. Ela objetifica e mercantiliza o trabalho do setor público, e o trabalho com conhecimento (*knowledge-work*) das instituições educativas transforma-se em “resultados”, “níveis de desempenho”, “formas de qualidade”. Os discursos da responsabilidade (*accountability*), da melhoria, da qualidade e da eficiência que circundam e acompanham essas objetivações tornam as práticas existentes frágeis e indefensáveis – a mudança torna-se inevitável e irresistível, mais particularmente quando os incentivos estão vinculados às medidas de desempenho (BALL, 2004, p.1116)

Esse processo faz parte do ajuste estrutural, em que a criação do Estado mínimo exige que se repasse para o setor privado encargos e compromissos até então assumido pelo setor público. Nessa óptica, uma nova arquitetura educacional é edificada pautada na eficiência, eficácia. Esse eixo de qualidade possibilitou a introdução de políticas educativas e curriculares baseadas na qualidade, nas competências e nos resultados. De acordo com Hypólito; Vieira; Pizzi (2009):

No Brasil, as políticas educacionais recentes estiveram ou estão centradas, em boa medida, nesses mesmos princípios, especialmente em se tratando de políticas estaduais. Grosso modo, essas propostas incluem: a) um sistema de avaliação (pela incapacidade do sistema operar suas funções) baseado em provas nacionais, com a decorrente classificação das escolas (uma espécie de *ranking*); b) projetos de reformas visando uma organização curricular central (nacional ou regional); c) organização de programas rápidos de formação e atualização docente (p.ex., Educação a Distância, Magistério Superior); d) gestão financeira descentralizada com a crescente desobrigação do Estado com a educação pública (adoção de escolas por empresas, amigos da escola, terceirização da administração político pedagógica pública, p.ex.). Isso tudo porque o sistema escolar público é acusado de ser absolutamente ineficiente e o Estado Social, desde essa ótica, mostrou-se incapaz de solucionar os impasses da educação pública. Para tanto, é fundamental que sejam adotados critérios que possam melhorar a *qualidade* e a *eficiência* do sistema; daí, a necessidade de implantação de um modelo baseado naquilo que é *eficiente* e obtém *sucesso: o mercado*. (HYPÓLITO; VIEIRA; PIZZI 2009 p.102)

Santos (2004) examina as repercussões das novas políticas públicas no campo educacional, especialmente, no que diz respeito ao trabalho docente, onde se constata que tais políticas vêm influenciando a criação de novas rotinas de trabalho, de novos interesses e valores que dão forma a uma nova cultura. Ela diz:

Em diversos países nos diferentes níveis de ensino, o desempenho das escolas e dos professores é avaliado tomando-se como referência tecnologias de auditoria que utilizam um sistema de testes e de inspeção. Elliot (2001), baseando-se em Lyotard, afirma que em uma cultura do desempenho a “qualidade” é definida como a melhor equação encontrada entre *inputs* e *outputs*. Assim, qualidade é definida em função do dinheiro gasto, incorporando três características operacionais, ou seja, economia, eficiência e efetividade (SANTOS, 2004, p.1152).

O autor Stephen Ball, traz uma questão pertinente a análise do trabalho docente. Ele afirma que dois mecanismos instalados pela reforma educacional operam diretamente nas subjetividades de seus profissionais, a performatividade e o gerencialismo:

A performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e

demonstrações como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou de resultado, ou servem ainda como demonstrações de “qualidade” ou “momentos” de promoção ou inspeção. Eles significam ou representam merecimento, qualidade ou valor de um indivíduo ou organização dentro de uma área de julgamento, tornando os “silêncios audíveis” (BALL, 2005, p.544).

Sobre o gerencialismo o autor aponta que o gerencialismo é o mecanismo pelo qual as estruturas e a cultura dos serviços públicos são reformadas:

Em outras palavras, o gerencialismo representa a inserção, no setor público, de uma nova forma de poder, ele é um “instrumento para criar uma cultura empresarial competitiva” (Bernstein, 1996, p.75), uma força de transformação. O gerencialismo desempenha o importante papel de destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos (BALL, 2005, p.545).

Compreendendo que a *performance* é uma cultura e um modo de regulação, constituindo-se em um sistema que implica julgamento, comparação e exposição, nas palavras de Ball, “governando sem governo”, o professor ver-se submetido a uma nova forma de regulação, vê o processo de seu trabalho controlado, regulado e mensurado o seu desempenho. O desempenho pressupõe um comportamento do sujeito ou da organização, enquanto a performatividade é o gerenciamento desse desempenho.

Essas novas relações de trabalho incidem diretamente no modo de ser professor. O modelo gerencialista penetra nas instituições difundindo a criação de um determinado modo de ser, promovendo uma formatação das subjetividades. O autor utilizando-se Lyotard (1984) chama de “ ‘os terrores (soft e hard) de desempenho e eficiência’ – o que significa: ‘seja operacional (ou seja, comensurável) ou desapareça’ ” (BALL 2005, p.544).

De acordo com Ball (2005, p. 546) na rígida lógica do desempenho, a complexidade inerente aos seres humanos acaba reduzida a números em uma tabela. No entanto, a exteriorização do desempenho em forma de indicadores de qualidade, de modo a diferenciar, comparar e classificar os professores e as escolas, no que diz respeito à excelência, a atingir o “máximo desempenho”, a alcançar a mais alta classificação nos *rankings* educacionais,

apresentam-se, na verdade, como propostas bastante sedutoras, nas quais os professores terminam cedendo a ordem da competição e inserindo-se nessa nova cultura. Como consequência desse fenômeno, segundo Ball (2005), a prática de ensino, a alma do professor, a “vida na sala de aula” e o mundo da imaginação do professor são atingidos profundamente. A prática da sala de aula cada vez mais é “remodelada” para responder às novas demandas externas e os professores são “pensados” cada vez mais como técnicos.

Esse sentimento é perceptível nos depoimentos dos professores sujeitos desta pesquisa:

Agora temos que fazer estudos dos descritores, por exemplo. Eles cobram as habilidades esperadas. Fazer o planejamento da sala de acordo com essas avaliações pra quando ela vir não ficar tão destoado daquilo que a gente trabalha, com aquilo que é cobrado. Então essas provas externas acaba sendo o ponto de partida do nosso trabalho: - como ficou o índice? – como vai ser? Eles (os descritores) vieram para cobrar os resultados mas também direcionar como o trabalho vai ser feito, pra poder alcançar o objetivo da escola (Professor P05)

O aluno tem que ter criatividade, né? Fala da questão da criatividade (as propostas pedagógicas) mas como eu vou formar um aluno com criatividade, que expressa sua opinião, sua visão das coisas, se eu tenho um modelo de avaliação que vai ser avaliado no MEC, no Brasil inteiro e tá tá tá, avaliado na região tá tá, daquela forma. Aí é onde eu vejo as contradições. O aluno é um robzinho. (Professor P06)

Só observo cobranças. Só resultado. Se o professor quer que o aluno leia por exemplo, mas existe “aqueles conteúdos” que ele precisa trabalhar. Então ele precisa se adaptar àquilo que acha que vai cair na prova externa (Professor P07)

Ou você direciona o trabalho em virtude da cobrança por resultados, em tempo determinado, ou quando chegamos no dia da avaliação eles estão perdidos! Por não estarem ambientado por aqueles tipos de questões. Mas isso na minha opinião não fecha o meu trabalho que eu faço na sala de aula. Na sala de aula, eu tenho liberdade. A escola não é um almoxarifado que você pega um material pronto, é um processo. (Professor P11)

Só posso falar do que mudou depois desses descritores. Eu vivia na minha sala de aula, eu daria conta da minha sala de aula, ninguém saberia dos resultados se não tivesse uma avaliação descrita dessa forma. Como já falei, há diretrizes para fazer o portfólio e o relatório semestral, não havia o relatório. Por um lado isso é positivo, quando isso fica bem definido na cabeça da gente, quando se entende, isso é importante. (Professor P08)

Essas avaliações mudaram muito o trabalho do professor. A gente fazia uma avaliação para ajudar o aluno, acompanhar o processo formativo dele, pra conhece-lo e melhorar nosso trabalho. [...]. Por isso vim pra educação infantil, por que ainda é uma modalidade de ensino que não há tanto controle. Não tão visível! Por que hoje exige-se pelo menos duas formas de avaliar (na educação infantil): um relatório e um portfólio, mas até isso antes não existia diretrizes

pré fixadas para fazê-lo. Hoje com o decreto lei do prêmio de valorização do profissional em educação (PEQ<sup>8</sup>) você acaba cumprindo e vendo essas avaliações também como uma exigência. Já tem um roteiro daquilo que se deve ou não relatar, e as maiores exigências são sobre os resultados, o desempenho, o bom desempenho. Mas apesar dessa exigência que já faz parte do nosso trabalho enquanto professor, não se compara com as exigências do ensino fundamental. (Professor P14)

Sobre os depoimentos acima citado, existem pontos pertinentes a serem observados. Que reações se observam no trabalho realizado por estes professores? Um acompanhamento mais pormenorizado das políticas educacionais permite observar como os professores estão traduzindo esse conjunto de políticas educacionais e como os professores estão reagindo a esse processo de solapamento da sua autonomia didático-pedagógico e de modificação de seu trabalho no interior da escola. Os professores P05, P06, P07 e P11 são professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental. Eles destacam preocupações quanto às exigências e as cobranças sobre o desempenho dos seus alunos. Demonstram como as suas práticas são afetadas e modeladas e mais organizado a partir de critérios buscados no mercado de trabalho, nas políticas econômicas, no modo de funcionamento da empresa capitalista burguesa, num movimento de incorporar a escola e na escola os mesmos critérios de gerenciamento, no que refere a controle do trabalho, a pressão por resultado, processos sistemáticos de avaliação a toda essa cartilha levada à exaustão na iniciativa privada e que foi incorporada no reordenamento do trabalho escolar.

A padronização, o controle e a regulação sobre o modo de como fazer na sala de aula são explicitados pelos professores P05, P06, P07. Entretanto identificamos na fala do professor P11 alguém que reconhece os limites de sua autonomia como profissional. Os discursos empregados pelo Estado gerencial naturalizam a lógica do mercado sensibilizando os professores e demais profissionais da escola para que, baseados em um novo comportamento profissional, direcionem seu trabalho para o alcance das metas de produtividade, com o menor custo possível. Desenvolve-se uma nova cultura nas quais os professores sentem-se,

---

<sup>8</sup> PEQ – Prêmio de Elevação da Qualidade da aprendizagem, estabelecido pelo decreto nº 945 de 22 de Julho de 2014, que garante aos servidores efetivos e provisórios do quadro de pessoal da Secretaria Municipal de Educação que exerçam suas funções nas escolas e as equipes técnicas que realizam assessoramento, formação, acompanhamento pedagógico as escolas, terão direito ao PEQ. É uma bonificação aos profissionais que obtiveram êxito no processo de ensino e aprendizagem. Esse prêmio é pago em até duas parcelas no decorrer do ano, com base nos indicadores e alcance de metas do ano anterior.

pessoalmente, responsáveis pelo bem estar da organização e pela qualidade dos serviços prestados aos pais-clientes. Nesse contexto, os sujeitos são incentivados a basearem suas ações em função dos resultados, para assim se tornarem sujeitos produtivos.

Os professores P08 e P14, são professores da Educação Infantil. Verifica-se que a educação infantil, diferentemente dos anos iniciais do ensino fundamental, também vem apresentando cobranças e exigências quanto a demonstração do “bom” desempenho do aluno por meios de relatórios e portfólios. O interessante é que esses tipos de mecanismos de avaliação já existiam no trabalho do professor de educação infantil, porém percebe-se nos relatos dos professores uma diretriz pré-fixada a partir de uma política de valorização do profissional, a exigência do cumprimento dessas avaliações, bem como outras, dará legalidade para que esses profissionais recebam o prêmio pela qualidade do ensino – Prêmio pela Elevação da Qualidade do ensino<sup>9</sup>.

O aumento das exigências, cobranças e responsabilidades, ampliam as funções dos docentes sem que se ofereçam condições de trabalho, o que resulta em sobrecarga de atividades e tarefas, destruição da sociabilidade, aumento do isolamento e dificuldade de lazer. Tais consequências são características dos processos de intensificação do trabalho docente

Baseado nas análises de Hargreaves, (1998), os autores Hypólito; Vieira; Pizzi (2009), identificam os vários elementos que configuram o quadro de intensificação. O processo de intensificação pode ser sintetizado como um processo que:

1. conduz à redução do tempo para descanso na jornada de trabalho;
2. implica a falta de tempo para atualização em alguns campos e requalificação em certas habilidades necessárias;
3. implica uma sensação crônica e persistente de sobrecarga de trabalho que sempre parece estar aumentando, mais e mais tem para ser feito e menos tempo existe para fazer o que deve ser feito. Isso reduz áreas de decisão pessoal, inibe envolvimento e controle sobre planejamento de longo prazo, aumentando a dependência a materiais externos e a técnicos especialistas também externos ao trabalho, o que provoca um aumento da separação entre concepção e execução, entre planejamento e desenvolvimento;

---

<sup>9</sup> O PEQ, exige que dois instrumentos de avaliação sejam apresentados pelo professor e que dois relatórios semestrais das atividades administrativas e pedagógicas sejam apresentados pelo diretor da unidade educativa aos Departamentos de Gestão e Departamento Ensino da SEME – Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco, como requisito para recebimento do mesmo.

4. conduz à redução na qualidade do tempo, pois para se “ganhar” tempo somente o “essencial” é realizado. Isso aumenta o isolamento, reduzindo as chances de interação (já que a participação motiva comportamento crítico) e limitando as possibilidades de reflexão conjunta. Habilidades coletivas de trabalho são perdidas ou reduzidas enquanto habilidades de *gerência* são incrementadas;

5. produz uma imposição e incremento diversificado de especialistas para dar cobertura a deficiências pessoais;

6. introduz soluções técnicas simplificadas (tecnologias) para as mudanças curriculares a fim de compensar o reduzido tempo de preparo (planejamento);

7. frequentemente os processos de intensificação são mal interpretados como sendo uma forma de profissionalização e muitas vezes é voluntariamente apoiada e confundida como profissionalismo. (HYPÓLITO; VIEIRA; PIZZI, 2009,p.105)

Entretanto, não se pode aplicar esse conceito de intensificação a todas as modalidades de ensino sem ter em conta, as condições reais e objetivas que o professor exerce o seu trabalho, sem saber quais são de fato as condições que estão conformando o trabalho do professor na escola, em determinada etapa de ensino. É preciso conhecer como o professor sofre esse processo de intensificação. É o que alerta os autores Hypólito; Vieira; Pizzi (2009):

Muitas dessas características do trabalho docente apresentadas pela tese da intensificação ainda persistem no cotidiano escolar e em muitos sentidos têm sido aprofundadas e ainda nos ajudam a interpretar a docência. Contudo, os processos de intensificação não são uniformes e homogêneos para todas as categorias de docentes. As repercussões daí advindas vão depender dos processos de mediação entre os professores e as professoras e seus contextos, os diferentes ambientes de trabalho, as diferentes modalidades de trabalho e níveis de atuação, as relações de gênero, dentre outras características (PIZZI, 2009, p.105).

Buscando então desvelar as condições reais e objetivas nas quais o professor, sujeito desta pesquisa encontra-se inserido, procurei traçar um perfil deste sujeito enquanto um trabalhador, sendo necessário redirecionar o olhar para o contexto em que este profissional realiza o seu trabalho, em uma determinada escola numa determinada etapa da escolarização.

### 2.3 - Caracterização do ambiente de trabalho dos sujeitos entrevistados

A pesquisa foi realizada na rede municipal de ensino de Rio Branco – Acre, onde predominam as escolas do Tipo B, ou seja, as escolas que atendem até 900 alunos. Essa tipificação foi estabelecida a partir do ano de 2003, quando se deu a aprovação da Lei nº 1.513/03, que dispõe sobre a gestão democrática do sistema de ensino público do Estado do Acre.

De acordo com essa lei, as escolas obedecem a uma classificação por tamanho, segundo o número de alunos matriculados: escolas do tipo A, atendem até 100 alunos; escolas do tipo B atendem de 101 a 900 alunos; escolas do tipo C atendem de 901 a 2000 alunos e ainda, o Tipo D atende acima de 2001 alunos matriculados<sup>10</sup>, são nessas escolas que atuam os professores participantes dessa investigação. A maior parte deles encontra-se lotados nos anos iniciais do ensino fundamental, num total de 65% (13), os demais, 35% (7) estão lotados em escolas de Educação Infantil. Essas escolas funcionam em turnos matutino e vespertino. Mais recentemente as escolas vêm incorporando ao atendimento da população, as turmas de creche parcial. As turmas atendem crianças de 3 anos somente em um período.

Das escolas selecionadas para a amostra, dezesseis possuem biblioteca, oito possuem sala de informática, doze possuem sala de professores e duas possuem sala da Ecoteca, e duas escolas não possuem nenhum dos referidos ambientes. Geralmente esses ambientes estão sendo utilizados para diversas atividades ao mesmo tempo, a biblioteca compartilha da sala dos professores ou com a sala de informática ou ainda a Ecoteca funciona juntamente com a biblioteca.

Quanto à caracterização das salas de aula, quinze professores responderam que as salas são limpas, seis responderam que elas são ventiladas, três responderam que as salas têm boa acústica, três disseram que as salas são climatizadas, e três não responderam.

Apenas cinco escolas da amostra possuem espaços especialmente planejados para recepção e acolhimento dos familiares; duas escolas possuem um espaço adequado ao descanso e o trabalho individual ou coletivo da equipe escolar. Esse espaço foi definido pelos

---

<sup>10</sup> Dados fornecidos pela Secretaria Municipal.

entrevistados como confortável, silencioso, com mobiliário adequado para adultos e separados dos educandos (para reuniões, estudos, momentos de formação e planejamento). Quatro professores caracterizaram o ambiente de trabalho como possuindo espaços adequados e equipamentos acessíveis para acolher as crianças com deficiência, de acordo com o Decreto-lei nº 5.296/2004. E 12 das escolas pesquisadas não possui nenhum desses espaços.

De acordo com os entrevistados, as escolas enfrentam problemas, dentre eles destaca-se o ambiente físico, seguido da falta de recursos humanos 78% e 70%, respectivamente, na percepção dos professores. De acordo com a visão dos mesmos os demais problemas enfrentados na escola são aqueles produzidos pela falta de recursos materiais, recursos pedagógicos, a indisciplina dos alunos e a relação com a comunidade.

Sobre a caracterização das escolas é importante destacar as ações de educação integral que a escola realiza. Pelas informações fornecidas pelos entrevistados 50% das escolas realiza estas atividades e outras 50% não. As principais ações descritas como voltadas para a educação integral são: reforço escolar no contra turno 20% e 80% se referiram ao Programa Mais Educação.

A educação integral vem ganhando força nas redes públicas por meio de programas estaduais de estímulo à ampliação da jornada e, principalmente, do programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, do governo federal. Este programa prevê acréscimo de repasses para a implantação de uma jornada mínima de sete horas, com a previsão de atividades de no mínimo três dos dez macrocampos estabelecidos pelo governo federal: acompanhamento pedagógico (obrigatório); meio ambiente; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e arte; inclusão digital; prevenção e promoção da saúde; educação e comunicação; educação científica; e educação econômica e cidadania. Dentro destes macrocampos é possível estabelecer atividades tão díspares quanto tae-kwon-do e rádio escolar, passando por grafite e história em quadrinhos, entre muitas outras. Os recursos chegam por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Após a caracterização do perfil profissional, do ambiente em que eles trabalham, torna-se necessário averiguar em que condições esses professores exercem a docência, ou encontram-se trabalhando na escola. Questões como jornada de trabalho, formação continuada, relações de trabalho e ainda sob a ótica dos entrevistados, quais as principais mudanças no exercício do

trabalho são visivelmente percebidas por eles. Para melhor interpretar os resultados numéricos, optou-se por destacar também alguns depoimentos. Dessa forma, foram observados os aspectos mais recorrentes nas respostas dos professores.

Como vimos anteriormente nas discussões sobre a reestruturação do trabalho docente feitas com Hypólito (2012) a escola de qualidade é aquela que desenvolve maior número de projetos possíveis. Para isso prescinde que todos os sujeitos da escola sejam responsáveis por várias atividades que envolvam a comunidade, por necessidade de alternativas de financiamento, ou por participação em eventos impostos pela Secretaria de Educação. Dentre as atividades realizadas fora da escola, dezoito professores responderam que participam de passeios e excursões para explorar os diferentes espaços; dezoito responderam que também participam dos projetos variados (Dia da família na escola, Meio ambiente, etc.); quatorze dos professores entrevistados participam da promoção de Gincanas e Passeatas; quatro professoras responderam que participam de outras atividades como Projeto Educação Fiscal, Fóruns Municipais da Educação Infantil, Projeto Justiça e Cidadania e seis responderam que não participa de projetos fora da escola.

De acordo com os dados levantados no questionário sobre os dias destinados ao planejamento pedagógico, as respostas tiveram suas variáveis. Apenas um respondeu que o planejamento acontece 3 dias da semana, com intervalo de 2h e 30 min.; cinco professores responderam que o planejamento acontece de 15 em 15 dias no horário das 18:00 as 22:00 h; dez professores responderam que planejam uma vez por semana sendo que esse planejamento tem uma duração de 3 h; quatro professores responderam que não participa mais dos planejamentos.

Em relação à pergunta sobre com quem realizam o planejamento, 95% (19) afirmaram planejar com o coordenador pedagógico e as professoras; 5% (1) falaram que o planejamento inclui também o diretor da escola. 100% (20) responderam que os grupos de estudos são realizados mensalmente.

Sobre o acompanhamento pedagógico efetivo nas atividades de ensino desenvolvidas pelos professores e dos programas curriculares 90 % (18) responderam que acontece o acompanhamento pedagógico nas salas de aulas e 10% (2) não recebem acompanhamento, pois estão fora da sala de aula. Quanto a periodicidade do acompanhamento 10% (2) não

responderam, 5% (1) respondeu que se dá mensalmente, 45% (9) responderam que acontece de 15 em 15 dias e 40% (8) responderam diariamente.

Quanto questionadas sobre a carga horária, os professores deram as seguintes respostas: sete professores responderam que trabalham 4 horas diárias, um respondeu que trabalha 5 horas diárias, um respondeu que trabalha 6 horas diárias e cinco responderam que trabalham de 8 a 10 horas diárias.

Deve-se considerar que, além de exercerem outras atividades paralelas e não necessariamente ligadas ao ensino, a jornada de trabalho destes professores não se resume apenas em atividades na sala de aula, existe também o trabalho extra classe, que para muitos, consome muito tempo como elaboração do plano de ensino, preparação da aula, elaboração e correção de trabalhos e provas, preenchimento do diário de classe, entre outras, que muitas vezes acaba sendo realizado em casa.

Quando indagadas sobre o trabalho que levam para casa, das vinte professoras entrevistadas, cinco responderam que sempre levam trabalhos para casa, duas na maioria das vezes, onze às vezes leva trabalho para casa e apenas uma respondeu que não leva mais trabalho para casa.

Todos os professores entrevistados declararam que é impossível não levar trabalho para casa e que o tempo mais absorvido em casa com tarefas docentes diz respeito, exatamente à elaboração de relatórios, correção de trabalhos e provas dos alunos, elaboração de rotinas e planos de aula. Sobre essa situação, os professores dão os seguintes depoimentos:

Sabe o que eu fazia professora, eu comprei três bolsas grandes para cada turno que eu dava aula. Era tudo dentro delas ali. Quando eu chegava em casa do último turno eu pegava a bolsa do primeiro e elaborava os planos de aula, depois pegava a segunda bolsa. Professora não era fácil, em média eu levo 3 a 4 horas para fazer um bom planejamento. Acabava dormindo bem pouquinho. (Professor P2)

O problema é que os horários são apertados. Quê que acontece: eu vou levar tudo para casa. Aí a qualidade de vida pra mim não existe. Por que quando tu tem um relatório de 25 crianças para fazer, tu leva “tudim” para casa, são 25 problemas. Que horário você vai fazer? Você não tem assistente, até os inspetores tiraram. Você não ia levar trabalho para casa? e se você não dá conta ainda é visto como preguiçoso. (Professor P8)

Na sala de aula não dá tempo corrigir provas, confeccionar material, muito menos fazer pesquisas. E naquele tempo não tinha internet. Você ia buscar informação nos livros, nas revistas que falava de educação, nos livros de professor. Eu fiz uma grande biblioteca ao longo desses anos, sabe aquelas coleções que você compra? Hoje a coordenadora pedagógica já traz a rotina pronta, os textos pesquisados e editados e muitas vezes já fotocopiado. Ela diz que tem dó por que a gente trabalha demais. Mas hoje tudo é mais rápido com o computador. Não precisa tracejar cartaz, a pesquisa você na internet e nem copia no quadro, só cola o fotocópia no caderno da criança. Há dez, tão longe não, há cinco anos atrás você não tinha nada disso. (Professor P11)

Eu não tinha tempo. Por que eu trabalhava dois turnos e estudava a noite. Eu pegava o ônibus com a minha colega e dentro do compartilhava do planejamento. A gente fazia naquela trajetória o planejamento do outro dia, por que a gente pegava ônibus juntas e trabalhava com a mesma série. (Professor P13)

Eu não tenho finais de semana. Eu sempre gostei de colocar mensagem de fim de semana nos caderninhos dos alunos. Gostava de tudo bem organizado. Sou tão dedicada quanto organizada. Corrijo tudo, leio tudo, coloco anotações em tudo. Eu acabava levando tudo pra casa. (Professor P17).

Nas entrevistas aqui analisadas, as professoras trazem à tona o quanto o seu trabalho tem sido intensificado nas últimas décadas seja pelo aumento das atribuições e/ou pelo aumento das jornadas de trabalho. E de acordo com as respostas 8 professoras disseram que o período que levam mais trabalho para casa acontece no início do ano, 3 responderam que isso ocorre principalmente no início de cada bimestre, 2 responderam que isso ocorre com mais frequência no período das avaliações externas, 3 responderam que o período do ano que ocorre de levarem trabalho para casa acontece no final do ano, 4 professoras porém, acreditam que a frequência acontece o ano todo.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) previu, no Inciso 5 do Artigo 67, a obrigatoriedade de os sistemas públicos reservarem algumas horas por semana - remuneradas e incluídas na jornada de trabalho - para que a equipe docente possa estudar e planejar as aulas coletivamente. Sem entender a proposta, as escolas começaram a usar essas horas que ficaram conhecidas como horas-atividade para preparar enfeites de festas, corrigir a lição de casa dos alunos e fazer o planejamento individual. Em alguns casos, o tempo (que muitos acreditam ser "livre") é aproveitado até para resolver problemas particulares.

O professorado tem sofrido um processo de precarização com o enxugamento dos recursos do Estado para a Educação e para as políticas sociais. Um perfil de formação foi sendo

desenhado na lógica das competências e desempenho, reduzindo-a à prática individual, manifestando ou conformando a formação à um caráter técnico-instrumental.

Diante disso, os dados obtidos na pesquisa mostram como os momentos formativos estão acontecendo dentro da escola. Dos 20 entrevistados, seis responderam que os momentos formativos estão sempre incluídos na jornada de trabalho remunerada, quatro acreditam que às vezes está incluída e dez acreditam que nunca está.

O controle sobre a formação inicial e continuada é parte essencial dentro das novas exigências provenientes das políticas educacionais. Sob a égide de qualidade do ensino, a fim de eliminar problemas identificados no rendimento escolar dos alunos, por meio de avaliações realizadas no país, nos estados e nos municípios de modo geral, as demandas formativas decorrem nas Secretarias de Educação, centradas em cursos preparados por especialistas, tão somente encomendados em agências formadoras, para aprimorar os saberes e a prática docente.

É preciso questionar esse formato de Formação Continuada pelo fato dela, entre outros fatores, ser instrumentalista e desconsiderar os saberes do professor, não contempla a demanda dos docentes nem a das escolas, acaba constituindo-se em uma formação individualizada, que não fornece o amparo necessário à atuação em sala de aula. O resultado desse formato é deslocar o professor do lugar de produtor de conhecimento, para um mero cumpridor de tarefas e, finalmente, não interfere adequadamente no ambiente de trabalho.

Essa nova relação de trabalho como vimos, sugere formas mais flexíveis de organização e gestão do trabalho, onde a rígida divisão de tarefa cede lugar á formas mais autônoma de organização. Maior adaptabilidade do trabalhador exigindo um novo perfil de trabalho.

#### **2.4. - Contexto de mudanças e as novas configurações sobre o trabalho e a saúde do professor**

O contexto das reformas ensejado pelos movimentos que propugnam a gestão democrática tem como reatamentos questões que pesam sobre esses profissionais. O aumento das responsabilidades e exigências que se projetam sobre os educadores, coincide com um

processo histórico de uma rápida transformação do contexto social, o qual tem sido traduzido em uma modificação do papel do professor.

A crise de identidade, segundo Esteve (1999), se constitui num desses rebatimentos, refletindo as mudanças socioculturais que afeta o ensino e conseqüentemente os docentes: está ligada, antes de tudo, há mudanças dos valores da sociedade atual e a mudanças do “*status*” social do professor e, ainda, pela renda salarial, como comenda Codo (1999 p.99): “Hoje em dia deixou de ser compensador, pois além dos salários nada atrativos, perdeu também o “*status*” que acompanhava décadas passadas”.

Esteve (1999) refletindo sobre as mudanças socioculturais que afeta o ensino e conseqüentemente os docentes, ressalta que as origens da crise do professorado. O autor enumera um longa série de fatores de primeira e de segunda ordem. Os de primeira ordem ou fatores principais provocam tensões associados com sentimentos e emoções negativas e aqui aparecem as condições matéricas e as condições limitadoras da atuação docente, aumento da violência e o esgotamento frente a exigências que recaem sobre o professor.

O autor chama a atenção para a existência de um segundo grupo de fatores, os fatores secundários, são os relacionados ao contexto do exercício da docência. Eles são desencadeados por outros cinco fatores, a saber: a modificação no papel do professor e dos agentes tradicionais de socialização, a função docente no campo das contestações e das contradições, as modificações do apoio do contexto social, os objetivos do sistema de ensino e o avanço do conhecimento e da mudança na imagem do professor.

As ações desses fatores são indiretas e afetam a eficiência do professor ao estabelecer uma diminuição da motivação do mesmo pelo trabalho. Esses fatores podem atuar isolados, mas quando “se acumulam, influem fundamentalmente sobre a imagem que o professor tem de si mesmo e de seu trabalho profissional, gerando uma crise de identidade que pode chegar, inclusive [...] à autodepreciação do ego.” (ESTEVE, 1999, p.27)

É importante salientar que cada um desses fatores é determinante no cotidiano docente. Dessa forma, é fundamental averiguar cada um desses fatores para compreender seu impacto no mal estar docente. Partindo do contexto em que o professor exerce a sua docência pontuaremos primeiramente os fatores secundários.

O primeiro deles constituem as alterações significativas do papel dos professores diante do novo contexto da sociedade. Como argumentamos sobre as reformas educacionais, principalmente efetivadas a partir da década de 90 trouxe graves consequências e uma configuração diferente para o professor. As mudanças do sistema capitalista, fez emergir outros meios de socialização do conhecimento. Sabemos que os desafios da atualidade fazem da educação um campo em que se exige uma educação cada vez mais instrumentalista cujo objetivo é adequar o trabalhador às necessidades da produção ampliada. E assim, as assombrosas cargas de ações e exigências recaem sobre o cotidiano da escola, na pessoa do professor.

De acordo com os resultados das pesquisas, 100% das entrevistadas ao questionadas sobre o que mais toma seu tempo na escola, em ordem de prioridade indicaram que as atividades pedagógicas seguida dos afazeres burocráticos e exigência da secretaria quanto aos resultados e índice de aprendizagem, são o que mais tomam o seu tempo. As mudanças verificadas no processo de trabalho docente nos últimos anos são vistas pelos professores entrevistados, com muita queixa, como indícios de maior cobrança.

O segundo fator indicativo no plano secundário, de acordo com Esteve (1999) a contestação e as contradições na função do professor. Para ele, na sociedade atual os desafios pessoais dos professores no sentido de compreender sua posição, já que não existe um consenso social para se apoiar, é outra fonte de mal-estar. Nessa situação, pantanosa, sem oferecer solo consistente, o estresse é muito alto para o professor, que não encontra consenso para efetivar seu papel. As mudanças são rápidas e bruscas e o professor pode sentir - se perdido ao defender uma postura que sempre será contestada.

O terceiro fator indicativo na perspectiva secundária são as modificações do apoio do contexto social apresentada por Esteve (1999) traz a reflexão das mudanças dos valores em relação ao papel do professor, incluindo o salário, mostrando, principalmente, a diferença de valores que afetam as famílias que anteriormente cultivavam o respeito pelo papel do professor. Hoje, ao contrário, julgam e culpam os professores por todo o fracasso educacional. A desvalorização do professor evolui na medida em que a avaliação do seu trabalho é realizada numa dimensão de imediatismo. É o que demonstra a fala do professor sujeito dessa pesquisa:

Também a crise desencadeada pela falta de apoio social é comentada por Esteve (1999), quando o professor não tem um clima favorável na instituição em que trabalha ou com os administradores ou ainda quando recebe críticas aos processos educativos que adota. Outro viés

de indicativo de mal-estar são as constantes mudanças e avanços contínuos em relação ao saber. Se o professor não tem tempo ou condições para se aperfeiçoar e mantém, ao mesmo tempo, a perspectiva de trabalhar com o conhecimento sistematizado, está condenado a viver o ridículo de um conteúdo ultrapassado.

Eu acho que o trabalho do professor mudou, eu acho pessoalmente, as cobranças. Por que o professor do primário tem que dá conta de material. O professor precisa se dedicar a indisciplina do aluno, precisa estudar senão fica pra trás. (Professor P16)

Outro indicador refere-se à imagem do professor, projetada pela sociedade e influenciando na sua autoimagem. A imagem do professor apresentada pela sociedade aparece distorcida, influenciando na própria imagem da categoria. Essa imagem do professor, veiculada principalmente através da mídia, com uma depreciação do professor e do seu trabalho ou de uma da profissão docente situada numa arena de conflitos que se expressam através de violência físicas, ou ainda uma imagem terna, livre de qualquer conflito, acima do bem e do mal, de alguém que cumpre uma “missão”.

Para o referido autor, “a expressão ‘mal-estar docente’ tenta descrever ‘os efeitos permanentes, de caráter negativo, que afetam a personalidade do professor como um resultado das condições psicológicas e sociais nas quais a docência é exercida” (Esteve 1999, p.24-25)

De acordo com Lima (2002), fatores estruturantes ligados a organização do trabalho no interior da escola, a intensidade e velocidade das mudanças sociais e suas implicações para o trabalho do professor, a falta do consenso sobre as novas finalidades e funções da educação, produzem como consequência uma relação de mal estar conflitiva do professor com seu trabalho. Sendo o trabalho do professor influenciado por fatores como a política educacional, a família e as teorias pedagógicas acabam sofrendo consequências de cada época, das rápidas mudanças, da globalização e da tecnologia, fazendo com que os reflexos da mudança ultrapassassem o campo profissional atingindo também a vida pessoal, levando ao mal estar e a doenças geradas no exercício da profissão (LIMA, 2002.p. 12 e 13.)

O fato mais significativo sobre os problemas de saúde do professor a ser considerado nesse ponto é a *Síndrome de Burnout*, uma doença profissional já considerada como a síndrome do século XX e, vem sendo pesquisada desde a década de 70 nos Estados Unidos.

A palavra *Burnout* tem origem inglesa e vem da junção das palavras “burn” que significa queima e da palavra “out” que significa exterior, sugerindo que a pessoa com essa síndrome sofre física e psicologicamente.

Uma das pesquisas mais significativa sobre esta temática é Codo (1999), publicada no livro intitulado *Educação: carinho e trabalho*, publicada pela editora, Codo (1999), averiguou as respostas de 52.000 sujeitos trabalhadores de 1.440 escolas nos 27 estados do Brasil, efetuando um exaustivo estudo sobre a síndrome de Burnout apontado como a síndrome da desistência do educador, que pode levar a falência da educação. Em suas palavras:

*Burnout* foi o nome escolhido; em português, algo como “perder o fogo”, “perder a energia” ou “queimar (para fora) completamente” (numa tradução mais direta). É uma síndrome através da qual o trabalhador perde o sentido da sua relação com o trabalho, de forma que as coisas já não o importam mais e qualquer esforço lhe parece inútil. Esta síndrome afeta, principalmente, profissionais da área de serviços quando em contato direto com seus usuários. Como clientela de risco são apontados os profissionais da saúde, policiais e agentes penitenciários, entre outros. Schaufeli (1994) chega a afirmar que este é o principal problema dos profissionais da educação (CODO, 1999, pg.238).

A Síndrome de Burnout assume muitas definições, dependendo da concepção teórica adotada. Carlotto (2002) afirma que esta síndrome tem sido abordada ao longo de seu processo de construção a partir de quatro perspectivas, a saber: clínica, organizacional, sócio-histórica e social-psicológica.

A concepção clínica tem como seu maior representante o psicanalista Herbert Freudenberg (1974), que entende a síndrome como um estado e não como um processo. Essa perspectiva orienta seus estudos a etiologia, aos sintomas, à evolução clínica e ao tratamento. Para ele, a exaustão era resultado do trabalho intenso sem a preocupação de atender as necessidades do indivíduo. Nessa configuração, o Burnout é entendido como uma síndrome que ocorre em função da atividade laboral, porém por características individuais (CARLOTTO 2002, p.22-25).

A concepção organizacional é representada por Cary Cherniss (1980), que enfatiza as características organizacionais como desencadeadoras do Burnout. Cherniss procurou compreender, a partir dessa perspectiva, como o funcionamento da organização e seu ambiente cultural afetam as pessoas em seu trabalho. Este autor defende que as três dimensões da síndrome (exaustão emocional, despersonalização e baixo envolvimento pessoal no trabalho) representam três mecanismos de enfrentamento usados contra o estresse, a frustração e o trabalho monótono.

A concepção sócio-histórica foi abordada por Seymour Saranson em 1983, que enfatizou o impacto da sociedade como determinante do Burnout, mais que questões individuais e organizacionais. Pontua esta perspectiva que o atual modelo de sociedade está baseado em valores profissionais orientados para o desenvolvimento de ocupações voltadas ao atendimento de outras pessoas. Dessa forma, ocupações voltadas para a ajuda e o desenvolvimento de outro ser humano, que se aproximam de uma perspectiva comunitária, são incompatíveis com os valores predominantes na sociedade atual.

A concepção social-psicológica, abordagem escolhida para a análise dos dados desta pesquisa, foi introduzida por Christina Malasch (1971), a partir de estudos que identificaram ser o ambiente de trabalho, principalmente as características relacionadas ao trabalho que o sujeito desenvolve o elemento desencadeador do Burnout. O estresse relacionado ao papel desempenhado pelo sujeito, em algumas situações, provocado pela sobrecarga de trabalho, foram aspectos bastante valorizados em suas investigações. Atualmente, a definição mais aceita de Burnout é a fundamentada nesta perspectiva.

É nessa perspectiva que a pesquisa de Codo (1999) se apoia, com base no aporte da psicologia, da psicanálise, e da psicologia social. Nesse sentido, com perspectiva teórico-analítica distinta daquela assumida no presente trabalho, haja vista a ênfase dada por este autor às questões de natureza individual ao analisar os processos de adoecimento, recorrerei as suas análises pela fecundidade e pioneirismo que trazem a investigação do temática do adoecimento docente, entrelaçando aos estudos que enfatizem a dimensão dos condicionantes sociais, como Oliveira(2004), Ball (2004); Hypólito; Vieira; Pizzi, (2009).

Podemos observar que os estudos sobre Burnout não são mais tão recentes e estão crescendo com o decorrer dos anos, começando a ganhar grande proporção dentro do universo das pesquisas. No entanto, as publicações sobre o tema, principalmente no nosso estado ainda

não possuem um número tão expressivo que o torna um assunto ainda desconhecido, em especial, pelos professores.

Seguindo as análises de Codo (1999):

A síndrome de *Burnout* é definida por Malasch e Jackson (1981) como uma reação à tensão emocional crônica gerada a partir do contato direto e excessivo com outros seres humanos, particularmente quando estes são preocupados ou com problemas. Cuidar exige tensão emocional constante, atenção perene; grandes responsabilidades espreitam o profissional a cada gesto do trabalho. O trabalhador se envolve efetivamente com seus clientes, se desgasta e, num extremo, desiste, não aguenta mais, entra em *Burnout*.

A síndrome é entendida como um conceito 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. Percebem esgotada a energia e os recursos emocionais próprios, devido ao contato diário com os problemas.
- 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, bem como a organização. (CODO, 1999, p.238).

O desgaste emocional ou a exaustão emocional é simultaneamente física e psíquica. O professor experimenta desespero, autoestima corroída. É a somatização de sentimentos, na qual a perda do entusiasmo e criatividade resulta no desenvolvimento de um distanciamento em relação às pessoas usuárias do trabalho, é a despersonalização.

Carlotto (2002) afirma que no dia-a-dia da atividade docente, o professor está submetido a diversos estressores psicossociais, que podem estar relacionados tanto a natureza de suas funções quanto ao contexto institucional e social do local de trabalho. Segundo a autora, a síndrome de *Burnout* pode ser o resultado do contato excessivo e persistente com esses estressores.

Carlotto (2002) afirma que o *Burnout* na educação é um fenômeno complexo e multidimensional resultante da interação entre aspectos individuais e o ambiente de trabalho. Este ambiente não diz respeito somente a sala de aula ou ao contexto institucional, mas sim a todos os fatores envolvidos nesta relação, incluindo os fatores macrossociais.

A exaustão emocional é representada pela situação na qual os trabalhadores, mesmo querendo, percebem que já não podem dar mais de si afetivamente. É uma situação de total esgotamento físico ou mental. De acordo com Codo (1999) esta é uma dimensão central de *Burnout* e a manifestação mais óbvia desta síndrome complexa.

A despersonalização é apontada por Codo (1999) como o resultado dessa falta de alternativas diante do sofrimento causado pelo exercício do trabalho, fazendo com que o trabalhador esgotado, angustiado procure meios de não sofrer com a situação, afastando-se daquilo que lhe causa dor. O autor afirma que apesar de gostar muito do que faz e de não querer perder o vínculo com o trabalho, o indivíduo provoca inconscientemente um endurecimento afetivo se tornando insensível aos problemas do dia a dia.

Apesar das pesquisas internacionais revelarem mais facilidade de análise aqui, notamos que não existe uma ordem para os componentes de análise aqui destacados, nem mesmo uma localização exata do início dos sintomas de *Burnout*. “O *Burnout* é a desistência de quem está lá. Encalacrado em uma situação de trabalho que não pode suportar, mas que também não pode desistir” (CODO 1999, p. 254)

Isto nos permite entender, por exemplo, a estratégia defensiva utilizada pelos professores ao admitirem o afastamento psicológico em relação aos alunos, emergindo então, como fase ou dimensão subsequente a despersonalização ou desumanização, podendo ocorrer a baixa realização profissional evidenciando o declínio no sentimento de competência e de êxito. O “*Burnout* ocorre em trabalhadores altamente motivados, que reagem ao estresse laboral trabalhando até que entram em colapso” (CODO 1999, p. 241).

O que seria então essa baixa realização profissional, ou qual a consequência da reduzida satisfação profissional? Refere-se principalmente ao hiato estabelecido entre aquilo que se quer e aquilo que se ode realizar no trabalho. Neste sentido, algumas definições atribuem o *Burnout* à discrepância entre aquilo que o trabalhador dá (o que ele investe no trabalho) e aquilo que ele recebe (reconhecimento de superiores e colegas, bons resultados nos desempenhos dos alunos e etc.). “*Burnout* é a síndrome do trabalho, que se origina da discrepância da percepção individual entre esforço e consequência, percepção esta influenciada por fatores individuais, organizacionais e sociais”. (CODO, 1999: 241).

Carlotto (2003) afirma que o alto nível de envolvimento (colocar-se no lugar do outro, dar soluções aos problemas advindos do trabalho e de realizar um pouco mais no trabalho) ligado ao alto nível de despersonalização e médio de exaustão pode promover uma falácia aos

professores. Ou seja, pensar que o alto índice de envolvimento poderia minimizar seu sofrimento no ambiente de trabalho, mas contrariamente, esta variável estabelece uma tendência ao trabalho individualista, que não permite ao professor confrontar e transformar aspectos estruturais de seu trabalho.

Esta intensificação do fazer docente lhe ocasiona conflitos e sofrimento, pois ao ter que arcar com essa sobrecarga, vê reduzido seu tempo disponível para estudos individuais ou em grupo, além de não ter tempo para a família. Nisto, sua participação de cursos ou outros recursos que possam contribuir para a sua qualificação e favorecer seu desenvolvimento e sua realização profissional acaba não ocorrendo e, ainda, o raro tempo dispensado a sua família gera-lhe desespero e o sofrimento.

### CAPITULO III

#### TRABALHO DOCENTE E ADOECIMENTO

A análise das relações entre o processo de trabalho docente, as condições objetivas nas quais ele se desenvolve e os rebatimentos em termos de adoecimento físico e mental dos professores constituem um desafio e uma necessidade para se entender o processo saúde-doença do trabalhador docente. É uma necessidade por que vem crescendo o número de professores doentes, é uma necessidade por que a escola tem se tornado um local com alto índice de *stress*, por que as condições de trabalho tem produzido o fenômeno do mal – estar como aponta as pesquisas de Esteve (1999) e de Codo (1999). Assim, neste capítulo procederei à caracterização e análise das principais queixas de adoecimento dos professores, bem como serão identificadas as estratégias de enfrentamento que estes utilizam no contexto de trabalhos marcados pelos processos de intensificação e de precarização já caracterizados no capítulo anterior.

Os professores costumam dizer, de saída, que são felizes com a *escolha* profissional. Ao narrarem suas histórias misturam acontecimentos pessoais com episódios da vida profissional, histórias de seus filhos com as de seus alunos. Não raro choram, contam de suas raivas, decepções e ressentimentos. Revelam outra face da sua vida de professores: falam em *angústia, escuridão, doença, dor*. Descrevem o magistério como um lugar de sofrimento. Registrar a entrevista com esses professores possibilitou oferecer a oportunidade de dar voz a esses sujeitos que pouco são ouvidos ou tem um pequeno espaço para expor-se, relatar uma realidade que até então era vista apenas como queixas ou lamentações. É aprofundar representações e experiências, é adentrar nas relações e sentidos atribuídos ao trabalho e as percepções desse sujeito, quando é privado ou incapacitado de realizar o trabalho.

Assim, de acordo com os critérios previamente estabelecidos nesta pesquisa, vinte sujeitos que atendiam os critérios exposto no caminho metodológico, foram entrevistados. Conversei pessoalmente com cada um, ouvindo-os atenciosamente. Alguns necessitaram mais de um encontro para que os mesmos estivessem à vontade para gravar as entrevistas, sendo atendida cada solicitação. Para não comprometer a identidade dos sujeitos eles foram nomeados como P1, P2, P3...P20.

### **3.1 - Identificando as principais queixas de adoecimento dos entrevistados**

#### **3.1.1 - Professor P1 - Disfunção definitiva, anonimato e preconceito.**

A primeira professora entrevistada fez parte da pré-testagem do instrumento de pesquisa. A entrevista durou cerca de 40 minutos, entre a explicação dos objetivos da pesquisa, preenchimento do questionário e entrevista. Esse contato inicial para mim foi muito marcante, pois o diálogo com a professora propiciou momentos de muita interação. Pude perceber a empatia na conversa permitindo que ela falasse espontaneamente e de boa vontade de seus sentimentos e atendesse as orientações explicitadas inicialmente.

Para esta professora ser professor é a melhor coisa que ela fez, era um sonho desde criança. Entretanto, considerando o momento histórico vivido demonstrou bastante preocupação com as principais modificações que o trabalho docente vem sofrendo. Na sua visão, a falta de autonomia, a “falta de amor”, a sobrecarga de trabalhos, a falta de responsabilidade e zelo pela aprendizagem da criança, a desvalorização social que o professor enfrenta, a defasagem do salário são elementos que torna a profissão desestimulante.

Em seu relato, destaca que além da transmissão de conteúdo, o professor está desempenhando vários papéis que pesam sobre ele. O ambiente em que esse profissional trabalha não oferece condições para a realização de um bom trabalho, devido à precariedade, as exigências quanto a resultados, “a cobrança está maior”.

No capítulo anterior ficou evidenciado que essas modificações que pesam sobre o trabalho do professor é fruto da materialização e do movimento das reformas de reestruturação político-econômica que a sociedade brasileira vem trilhando nas duas últimas décadas. O professor percebe no seu dia-a-dia, mas não define com clareza como seu trabalho está sendo afetado por essas modificações.

Todo esse processo de intensificação, responsabilização do professor, pressão para que o mesmo atenda a múltiplas demandas tem contribuído para o adoecimento docente. Ela adoeceu por causa da pressão arterial, e, em função das idas e vindas aos atestados precisou afastar-se da sala de aula. Contudo, há um quê de sofrimento que persiste além de seu adoecimento, sofrimento esse que ao lembrar-se da situação de adoecimento expressa um

ressentimento de toda dor ao ponto de chorar. Ela se recuperou, voltou para o local de trabalho, mas, ao lembrar aquela experiência e pelas novas condições dadas, ela demonstra um processo de sofrimento. Quando perguntei como ela se sentia do ponto de vista de sua saúde, a sua reação foi perturbante, pois destacou em sua primeira fala a desumanização crescente nas relações de trabalho que se estabelece dentro da escola.

Às vezes eu me sinto revoltada (choro). Eu nem gosto de falar por que as vezes eu choro (choro), por que quando a gente sai da sala de aula, as vezes não somos valorizados. A gente sempre escuta que não faz nada, que é preguiçosa, (choro), esse ano já falei para as meninas por aqui: - Meninas! Estamos entrando numa caixa de sucata. Quando precisam da gente vão lá e nos tiram. Eu faço uma brincadeira, mas é assim que eu me sinto. Quando precisam, serve. Quando não precisam, jogam de novo na caixa. Aí ninguém faz nada (Professor P1).

Durante a primeira semana da pesquisa não consegui dormir, por que não saía da minha mente a imagem daquela senhora que dedicou toda uma vida na educação, num entra dias e sai dias de sala de aula com trinta crianças, dois turnos, por durante aproximadamente 30 anos de sua vida e falar palavras tão cheias de sentimentos de amarguras. O choro, a expressão do rosto. Quantos outros além dos selecionados nesta pesquisa encontram-se nessa situação. Poderia ser eu daqui a alguns anos naquela condição.

Durante a entrevista busquei com grande esforço não demonstrar a minha dor e empatia. Como olhar de fora a um ambiente tão familiar? Tão habitual? Como fazer-se de surda às intenções dessa instituição e manter-me coerente com a pesquisa? Mas ao adentrar à escola o que se ver lá é trabalho, muito trabalho, “trabalho em um ritmo alucinado e coordenado”. Segundo a Organização Internacional do Trabalho (OIT), a profissão docente é hoje considerada como uma das mais estressantes, uma profissão de risco.

Na fala da professora é possível observar que o professor em disfunção é visto como alguém que não devia interferir em assuntos que dizem respeito a sala de aula por que não está mais atuante.

É assim que eu me sinto, as vezes você não recebe um elogio, eu sinto que as colegas que estão em disfunção passam pelo mesmo problema que quem tá fora da sala de aula, é quem faz a confusão, é fofoqueira, mas não é. Aham que estamos nos metendo onde não se deve. Aí quando você não faz, você

ouve: “– mas você devia ter dito” ou seja, omito. Isso vai fazendo a gente se encolher dentro de uma concha, ficando quietinha no seu canto. Quando precisam, você faz o serviço e faz com agrado. (Professor P1)

Há em sua fala uma queixa que vai ecoando nas entrevistas posteriores. Há um grupo de trabalhadores da educação que encontram-se afastados da sala de aula. Nessa nova condição, perdem-se entre os diversos funcionários, muitas vezes ficando no anonimato, na invisibilidade, numa relação que vai se desgastando. Passam a ser um grupo indefinido, muitas vezes sem voz ativa, desvalorizados e, principalmente, distanciados da identidade construída ao longo do desenvolvimento profissional.

Afinal a estratégia da disfunção, de colocar esse profissional adoecido para exercer outra função, mesmo que temporariamente, se constituiu uma solução eficaz? A professora encontra-se em disfunção mas sem um lugar específico de atuação. Auxilia ora na sala de vídeo, ora na confecção de cartazes. Ora, a disfunção é uma das soluções encontradas ao adoecimento do ser humano devido ao trabalho afim de manter um sistema produtivo em funcionamento. Assim, se elaboram e se adornam os postos de trabalho, os métodos de gestão de pessoas, as benfeitorias imediatas e as soluções médicas para que as limitações humanas não impeçam os objetivos de produção.

O professor em disfunção é um professor que não pode mais lecionar. O que isso significa? Significa que ele vai continuar trabalhando em “outras funções compatíveis à sua doença”. Mas essa situação por si só já traz vários transtornos, que podem agravar a condição de adoecimento e de sofrimento deste professor. Quais são as leis que ampara o profissional em readaptação laborativa? Que atividades podem exercer? Inspetora? Secretaria? A escola oferece condições para exercer uma função compatível com as limitações adquiridas? A escola entende que esse profissional não perdeu a sua identidade de professor mesmo exercendo outra função? A escola conhece que esse professor muitas vezes ainda está em tratamento? Não seria a sala de aula um lugar ainda de seu desejo?

### **3.1.2 - Professora P2 - Readaptação e saúde**

Quando iniciamos a entrevista, ao apresentar os objetivos da pesquisa a professora mostrou-se bastante interessada, pois se identificou com o tema. Ela inicia seu relato falando

das situações de adoecimentos e somente com algumas intervenções pudemos fazer a entrevista de acordo com o roteiro estabelecido.

Por ocasião da entrevista a professora P2 estava cuidando da sala de leitura de uma escola de ensino fundamental I no período da manhã, porém havia recebido um convite para assumir a direção de uma escola na zona rural. Uma de suas principais queixas refere-se a condição de não mais ser tratada ou ser reconhecida como professora, *“hoje estou totalmente de lado, e nem sei se ainda sou professora. Até quando falo nas reuniões aqui que chamam os professores eu não falo por que sou considerada do apoio pedagógico como se eu não fosse professora.”*

A professora dedicou-se ao ensino de geografia desde sua formação, mas, devido ao seu problema de saúde exigiu diante da nova realidade, uma grande transformação e um reposicionamento na sua função. Ela relata essa situação de reposicionamento de um nível de ensino para outro nível totalmente diferente:

Tenho vários cursos de capacitação tudo na área de geografia e ai de repente por problemas de saúde, em função da própria jornada de trabalho, eu trabalhava manhã, tarde e noite, tive um problema de trombose pós cirúrgico e ai em função disso fiquei impossibilitada de assumir definitivamente a sala de aula, fui readaptada e ai que foi a grande mudança na minha vida, por que a minha vida inteira eu fui professora de geografia e ai eu me encontrei numa situação complicadíssima em vir pra uma escola de uma fixa etária que não era adaptada. [...] Agora já estou adaptada, mas ainda tenho dificuldades (Professora P2).

Cabe aqui uma indagação sobre como o professor que apresenta um problema de trombose, que se configura como um grave problema de saúde é remanejada para trabalhar com crianças menores que são exatamente as crianças que demandam do professor uma agilidade, uma mobilidade, uma capacidade maior de interação?

Eu adquiri esse problema de tanto ficar em pé, era só varizes, você não tem tempo (em ir ao médico) e ai só acelerou, ao ponto de ter que operar e deu trombose, então hoje a questão, você sabe, você ver muito professor doente, é problemas na cordas vocais, e aliada a isso a saúde do professor está até atrapalhando. O professor adocece, tem que se afastar e assim como eu, não pode mais voltar pra sala de aula, e tem que se ocupar de outras funções e

acaba prejudicando o andamento da escola. [...]Assim, há muitas vezes a compreensão da gestão da escola, ela percebe que você está doente e pede somente para ter comunicação, os atestados e procurar nossos direitos. Mas as vezes você acaba vindo até doente para a escola, para não causar tanto transtorno para você e para o andamento da escola. Por que quando você falta, não tem ninguém para lhe substituir (Professora P2).

Em momento algum da entrevista a professora relatou que queria sair da sala de aula. Sua narrativa demonstra que se sentia realizada na condição de professora: *O professor adoece, tem que se afastar e assim como eu, não pode mais voltar pra sala de aula, e tem que se ocupar de outras funções.* Entretanto, que por motivo de saúde, alheios à vontade, não têm condições de exercer suas funções de professora. É possível exercer sua função sem prejuízo a instituição ou ao funcionário como ela demonstra em suas palavras “*para não causar tanto transtorno para você e para o andamento da escola.*”?

As narrativas das professoras reforçam a necessidade da gestão do sistema público de educação de repensar a estratégia de readaptação como única possibilidade de enfrentamento às situações de adoecimento do profissional docente. Os entrevistados expressam sentimento de desamparo num momento em que mais precisam encontrar soluções e tratamento respeitoso.

De acordo com a lei 1794 de 30 de Dezembro de 2009 que institui o Regime Jurídico dos Servidores Públicos do Município de Rio Branco, das autarquias e das fundações públicas municipais e do Poder Legislativo Municipal, e tem como objetivo reger as relações de trabalho entre estes e o Município de Rio Branco no Art. 26 diz que “a readaptação é a atribuição de encargos mais compatíveis com a capacidade física ou psíquica do servidor e dependerá sempre de avaliação médica”.

Em entrevista realizada com a diretora do setor de vida funcional da Seme, foi informada a existência de dois tipos de readaptação, utilizadas mediante os seguintes procedimentos: 1 – disfunção: que se refere à mudança temporária do servidor submetido a avaliação da junta médica através da análise dos pedidos de licenças que concordará ou não com o médico do servidor em questão; 2 – Readaptação: o servidor será encarregado de outras atribuições e responsabilidades compatíveis com a limitação que tenha sofrido em sua capacidade mental ou física verificada em inspeção médica. Quando o servidor adoece e perde a sua capacidade laborativa plena, segundo a lei 1794/2009, é readaptado ou aposentado por invalidez.

É fato que a lei também ampara a possibilidade do retorno do funcionário ao ambiente de trabalho, mesmo quando é verificada modificação da capacidade laborativa do servidor evitando afastamentos demasiados. Contudo registramos a dificuldade prática na readaptação do servidor como a baixa receptividade, sendo recorrentes as queixas de incompreensão em relação às limitações do servidor.

A escola não faz nenhum trabalho, nem vejo nenhum sindicato que era um grande responsável para levantar a bandeira da saúde dos professores, não vejo, não existe apoio nenhum, nenhuma associação, nada, nada. Eu vejo assim, os professores, em termos de garantias, ele não tem nada. Você não tem plano de saúde, só se for particular (Professora P2)

Falta à escola uma maior reflexão a respeito do envolvimento pessoal do professor no exercício da docência. Só recentemente pesquisadores da área de educação começaram a se debruçar sobre as histórias de vida dos docentes e sua relação com as trajetórias profissionais, resgatando experiências subjetivas, memórias educativas, ações, posturas, opções, conflitos pessoais, dentre outros aspectos capazes de auxiliar na compreensão do processo pelo qual os sujeitos se tornam professores. Assim, é necessário considerar que os aspectos profissionais e os pessoais, na maioria das vezes, se confundem durante o exercício do magistério.

### **3.1.3 - Professora P3 - Quando a saúde vai mal**

A entrevista com a Professora P3 iniciou-se com um clima muito defensivo. Ela encontra-se aposentada pela rede estadual e recentemente recebeu o convite para assumir a coordenação pedagógica no turno da manhã. Quando indaguei sobre as modificações que ela percebe na sua forma de trabalhar, nos últimos anos, ela hesitou várias vezes em analisar a forma de conceber seu trabalho. Na verdade, segundo a professora “*tanta coisa mudou que nem sei por onde começar*”. Ao passo que explicava as perguntas estruturadas do questionário para a professora a conversa tornou-se mais participativa. Na sua visão o que mais mudou foi o valor atribuído ao professor e a sua profissão, e a autonomia dada aos pais e alunos retirando do professor aquela autoridade de anos atrás.

Ela aponta a sobrecarga de trabalho, caracterizada por uma jornada intensa, pois de acordo com o seu depoimento, teve que lecionar os três turnos, em escolas e bairros diferentes

o que lhe causou grande esforço e cansaço na conciliação de horários, buscando não comprometer a qualidade do trabalho.

Quando eu chegava do último turno do trabalho eu pegava a primeira bolsa para elaborar os planos de aulas e a rotina de toda semana, aí passava para a segunda e terceira e assim ia. Professora foi difícil, em média eu levo 4 horas para fazer um plano bem elaborado, pensado e não copiado como hoje. Eu dormia bem pouquinho, me alimentava bem pouquinho e antes era assim pra nunca chegar na sala de aula sem nada e tudo era escrito a mão (Professora P3)

A professora também indicou a ausência de recursos didáticos tornando o seu trabalho limitado e a forma de executar o seu planejamento insatisfatório, pois o que é planejado não é executado isso lhe causa grande desconforto.

Dados como estes corroboram com as pesquisas de Oliveira (2004), quando diz que os trabalhadores docentes são obrigados a responder as novas exigências pedagógicas sem que disponham de condições de trabalhos do ponto de vista objetivo e subjetivo. Podemos observar que esses fatores contribuem para o adoecimento do professor

Hoje eu sinto os vários sintomas de doença. Engana-se quem fala que o professor não adoce na sala de aula. Lá na sala de aula eu desenvolvi uma sinusite que virou crônica, por que todo dia você vai brincar com as crianças na poeira, e o pó de giz, e tu não tens disponibilidade para ir ao médico, tu vais aguentando e aguentado e se tornou crônico. Depois tu trabalha num ambiente que você precisa se movimentar e ficar curvada encima da cadeira da criança, vem o problema da coluna e o pior de todos é uma labirintite que é difícil um professor que não tenha, por que o estresse nos leva a essa labirintite muito forte. (Professora P3)

A professora traz um forte elemento de discussão, pois, além das condições materiais de trabalho serem precárias, existe na educação infantil uma especificidade inerente a forma de trabalhar com crianças pequenas que geram desafios e alguns dilemas. A Educação Infantil tornou-se parte da escolarização básica desde a década de 90, contexto em que este atendimento educacional passou a ser objeto das políticas públicas e educacionais e muitos desafios

acompanharam esse processo, como o cumprimento da expansão e universalização da Educação Infantil.

No afã de cumprir as atribuições como professor que deve provocar mudanças significativas na criança–aluno no processo de aquisição de conhecimento, este se desdobra em busca de algo que desafie a criança numa relação direta, que cria vínculo afetivo. No depoimento a professora queixa-se de problemas na coluna por realizar seu trabalho com crianças pequenas. Podemos observar que as condições que esses professores realizam seu trabalho podem não ser favoráveis a sua saúde principalmente pelo elevado nível de demanda física e psicológica – pois há um envolvimento maior entre o professor e a criança - tarefas que exigem excessiva concentração, atenção, responsabilidade, paciência, compreensão e inclusive esforço físico, somado ao excesso de controle e regulação, pois o professor trabalha sempre com a observação - em vários momentos e situações diversificadas - o registro e o planejamento. O cuidar/educar tem um papel fundamental, nesta etapa da educação.

O professor deve estar bem física e mentalmente para exercer suas funções, mesmo quando afastado de sua função de concurso, pois o processo de ensino e aprendizagem se dá em todas as instâncias do espaço escolar. Mas quando a saúde vai mal, na percepção da professora entrevistada, há um tipo de desgaste a qual ela se submete no ambiente e nas relações de trabalho que acirram o adoecimento.

Aí é preciso que tu se retires da sala de aula, vai servir de “lambai” (pano de chão) do que for, como eu já fui por conta de sair da sala de aula. Não estou com isso querendo dizer que o trabalho do inspetor seja menos, tenha menos valor que o meu, ou seja, mas...eu acho assim, quando o diretor me chamou para fazer isso eu me senti um bichinho, por que eu sai da sala de aula (choro) eu sei fazer tantas outras coisas, melhor que passar o dia correndo atrás das crianças, não é verdade. Isso dói (choro), mas aconteceu comigo. [...] a pessoa diz é isso e acabou, é o que tenho para ti. Não deveria ser assim, mas é o que acontece com a maioria das pessoas (Professora P3).

O desgaste físico e emocional aos quais os professores são submetidos no ambiente de trabalho são fatores que contribuem decisivamente para o adoecimento e sofrimento desse sujeito.

### 3.1.4 - Professor P4 – Indiferença

A entrevista com esta professora ocorreu em vários momentos da manhã. Como a mesma encontra-se responsável pela sala de leitura, constantemente chegava uma criança para fazer a avaliação diagnóstica do semestre. É possível notar em seus depoimentos o desencanto quanto a profissão de professor.

Antigamente é... era, o professor era mais livre para trabalhar na sala. O professor deixou de ser respeitado, ele é o último a ser ouvido. Se o menino bate, xinga, ninguém faz nada, “coitadinho dele”, ele tem muitos direitos e o professor nada e ainda se torna responsável (Professora P4)

Desde o início da nossa conversa ela deixou claro a sua frustração quanto a desvalorização do professor. Questão essa, presente na fala de todos os entrevistados. Para ela a desvalorização social da docência manifesta-se desde sua atuação e também no tratamento de questões como a indisciplina da criança, no fato de que não se pode mais reprimir o aluno - “*coitadinho dele*”, *ele tem muitos direitos* – e veem sua autoridade questionada. A questão da indisciplina voltava sempre na fala da professora. De fato a convivência no ambiente escolar exige a adoção por todos que ali se encontram determinadas regras de convivência, de conduta, especialmente pelo professor que deve ensinar um grupo de crianças, por que a escola é um espaço de convivência da criança não só com os pares, mas com os adultos e, portanto um espaço de socialização, envolvendo diferentes aprendizagens.

Muitas situações foram encontradas no cotidiano da professora, como a sobrecarga de responsabilidade pela qualidade do ensino as crianças, as condições precárias das escolas infantis, além da desvalorização já mencionada e o baixo nível de autonomia:

Eu adoeci com calos nas pregas vocais de tanto falar, alergia ao giz; você não tinha como sair da sala. Era o giz e o quadro o tempo todo e falava demais. Se você saísse para fazer uma brincadeira com os alunos, você estava enrolando. Na escola, quem está fora da sala de aula, pensa que está enrolando. Se você faz uma atividade extraclasse, você está brincando, esta enrolando. Assim, a gente tinha que dá conteúdo, conteúdo, conteúdo, então, além de falar, falava alto, as salas não tinha acústica. Você precisava falar cada vez mais alto e de

tanto falar e falar alto, forçar a voz eu adoeci, ai vim pra fora de sala (Professora P4)

O relato da professora demonstra também que o trabalho docente por sua natureza se configura como trabalho coletivo e mediatizado, no contexto atual, de políticas orientadas por resultados acirra o individualismo e a competição, produzindo o isolamento com a finalidade de dar conta das demandas das secretarias e do Prêmio da Qualidade de Ensino – PEQ:

Agora os professores competem entre eles. Aqui o melhor é o que coloca os meninos sentadinhos, o menino aprender a ler mais rápido, há uma competição nesse sentido, parece que o mundo lá fora, das empresas viesse pra cá. A escola está como se fosse uma empresa, a escola é competição entre professor, entre elas e as vezes eles passam para a criança. Antigamente você sentava com os colegas, conversava, falava, compartilhava. O professor esta atarefado, se isolou na sala. Tem muita exigência de resultados. O professor precisa ser o melhor. Ele é avaliado pelo trabalho que está fazendo na sala, senão ele não recebe o prêmio; é um prêmio pra quem consegue ensinar melhor; gera disputa.(Professora P4)

O depoimento da professora corrobora em nível local as pesquisas realizadas por Santos (2004), que examina as repercussões das novas políticas públicas no campo educacional, especialmente, no que diz respeito ao trabalho docente, onde se constata que tais políticas vêm influenciando a criação de novas rotinas de trabalho, de novos interesses e valores que dão forma a uma nova cultura, nas palavras de Ball (2005), na rígida lógica do desempenho em que a complexidade inerente aos seres humanos acaba reduzida a números em uma tabela.

Outra questão que destaco nesse depoimento é a presença de relações insatisfatória entre os professores e a consequente falta de cooperação:

Quando eu sai da sala de aula, eu não presto mais. Eu sou uma pessoa que não sou valorizada dentro da escola. Quando você sai da sala de aula ninguém quer saber mais de você. Você é....se sente jogada. Você não é mais professora. Eu digo: - nossa estudei tanto para hoje em dia me jogarem num canto e fazer outro tipo de trabalho. Não tem valorização. Você nem recebe o prêmio de valorização por que esse prêmio é pra quem está na sala de aula. Quando você está na sala de aula lhe oferecem um copo de agua por que você é professora, mas agora que não estou não sou mais. É um desrespeito tremendo com o

profissional que passou a vida toda dentro de uma sala e quando adoeceu, você precisa de ajuda, eles viram as costas. (Professora P4)

Percebe-se que a professora exprime um sentimento de não pertencimento a sua profissão. O fato de estar em disfunção leva o professor a se avaliar de forma negativa tornando-se cada vez mais insatisfeito com seu próprio desempenho. De acordo com Codo (1999), a ausência do sentimento de realização ou a baixa realização, diminui as expectativas pessoais em relação ao trabalho enquanto as sensações de fracasso instalam um processo de crescente autodepreciação.

### **3.1.5 - Professor P5 - A voz do Professor: uma questão de saúde**

A conversa com a professora P5 só foi possível com grande convencimento. Como ela se encontra na regência da sala de aula, nosso período de coleta de dados e entrevista aconteceu em dois momentos. No primeiro momento a professora preencheu o questionário, leu as questões da entrevista que seria gravada, mas como não havia ninguém para substituí-la na sala para a continuação ela preferiu não gravar. Indiquei que podíamos fazer em outro momento e em outro lugar e, ela pediu que fosse à escola, no horário em que os alunos estivessem na sala da Ecoteca. Retornei à escola no dia marcado.

Ao ser questionada sobre as principais modificações no papel do professor na atualidade, respondeu que seu trabalho mudou na forma de dá aulas, e no comportamento das crianças. Os principais problemas enfrentados pela professora em seu dia a dia referem-se ao contato que necessita estabelecer com seus alunos para a condução de sua função, ou seja, o ensino e a educação das crianças, e também a falta de apoio dos pais para que pudessem realizar seu trabalho com sucesso.

O trabalho mudou do ponto de vista das crianças, por que elas estão mais agitadas, vem sem limites de casa. Também as cobranças na forma de realizar, né. O planejamento tem que ser coletivo, se reunir com o colega fora do horário de trabalho, tem que vir a noite ou aos sábados, é mais puxado. O professor antes era um juiz, e a cada dia está perdendo mais poder (risadas) por que se chega um pai reclamando, até você dá a sua versão, já denegriu a

sua imagem. Muitos pais não acompanham os seus filhos. Quando vem é só para reclamar, aquela cobrança mais do lado do “que o professor faz” do que “o que eu posso fazer para ajudar” (Professora P5)

Com relação ao público que esta escola recebe, a professora queixa-se da indisciplina sendo um dos fatores que mais a incomoda em sua atividade, tornando-a cansativa e estressante. Na visão da professora, o professor não possui autonomia para resolver a questão de indisciplina, o que prejudicaria todo o planejamento desenvolvido para aquela turma, gerando uma preocupação muito maior sobre os resultados do seu trabalho.

Retomando algumas questões discutidas no capítulo anterior, a professora enfatiza claramente questões como o ritmo intenso de trabalho, sobrecarga e intensificação no que se refere levar provas e cadernos para corrigir em casa, lançar as notas e elaborar relatórios bimestrais individuais, suas longas jornadas de trabalho, a tensão do ambiente escolar, o acúmulo de atividades do professor bem como a indisciplina dos alunos e sua dificuldade de aprendizagem. Tudo isso tem se mostrado como uma das fontes geradoras de doenças para os docentes.

Eu tenho algumas limitações. A voz começa a falhar. Saio, bebo água, procuro fazer a respiração correta. Não é aquele trabalho mais intenso como eu fazia antes. Por conta da doença na garganta, a minha voz mudou, está mais rouca e eu não posso está falando muito. Fico mais calada (Professora P5)

Reconhecer que os professores sofrem com problemas de voz não é propriamente uma novidade. Parece haver um consenso na sociedade de que a nossa categoria profissional está mais vulnerável a distúrbios no que diz respeito à saúde vocal. Ficar rouco por um período soa, até para os próprios docentes, como algo corriqueiro, decorrente de sua rotina de trabalho. Essa aceitação do fato como algo natural demonstra a falta de informação sobre como a voz dos professores é afetada e sobre como os problemas poderiam ser minimizados ou até evitados, caso esses profissionais tivessem acesso a políticas preventivas, seja na esfera pública ou privada.

A realidade mostra que há muito a ser feito quando o assunto é a da voz do professor; estudos que deem base científica para o desenvolvimento de projetos e criação de programas

que forneçam orientação e terapia, quando necessário. Os importantes efeitos adversos de um problema de voz no desempenho profissional do professor antevêm limitações em seu futuro profissional. Um problema de voz reflete muito mais que uma simples dificuldade na produção do som básico para a fala, podendo chegar a interferir na própria habilidade de se comunicar, isso ocorre dada as características do trabalho do professor que afetam diretamente a voz: salas numerosas, acústica inadequada, poeira de giz, indisciplina etc.

### **3.1.6 - Professora P6 - Quando o trabalho acarreta sofrimento**

Sempre muito educada, a professora negou-se a participar da pesquisa inicialmente. Remarcamos por mais de três vezes e, enfim, consegui ter uma boa conversa de aproximadamente duas horas. Com anos de trabalho e experiência, a professora trouxe um relato riquíssimo como muita tranquilidade e uma visão ampliada do universo escolar. Lembrava sempre do prestígio que antigamente o professor possuía e que hoje não percebe mais. Hoje se encontra responsável pela sala da Ecoteca.

Do ponto de vista do social o professor era visto com relação à importância, e essa valorização mudou muito. Por que no início da minha carreira a gente tinha um respeito maior, mas um respeito maior dos pais dos nossos alunos. Hoje em dia, você ver que as crianças, elas não tem mais o professor como se fosse uma pessoa importante. Eles agem de qualquer jeito, eles desrespeitam professores, então a criação hoje dos nossos alunos influencia muito nesse aprendizado, entendeu? Os nossos pais não tem mais a pessoa do professor como uma pessoa de valor, eu entendo isso hoje, por que da forma que a gente é tratado, eu pelo menos, eu hoje não me sinto mais valorosa do que no início, não falo do pagamento, salário, por que isso mudou, mas essa relação aluno-professor e professor-secretaria. (Professora P6)

Sobre o (des) prestígio e (des) valorização, vários estudos têm sido apontados na tentativa de se compreender o que ocorre com a função de professor na atualidade. De acordo com Penna (2011, p.163) “alguns indícios dessa desvalorização estão no fato de o professor enfrentar problemas no reconhecimento de sua autoridade frente a pais e alunos”. A autora continua mostrando que as próprias condições de trabalho dos professores influenciam a forma como se veem e como são vistos socialmente e que “se por um lado, a desvalorização da função

de professor apresenta vigor na atualidade, ela não é atual e se manifesta em diferentes momentos históricos”, discutidos no capítulo I deste trabalho.

Além do desencanto no depoimento da professora sobre a desvalorização e desprestígio social, apontou que a relação estabelecida com os demais professores, diretora e coordenadora, é uma relação respeitosa, o mesmo não acontecendo com a Secretaria Municipal de Educação, apontada como problemática, pela imposição das reformas na educação, as quais geram descontentamento, angústia e incompreensão:

Tudo muda drasticamente. [...] eu já trabalhei vinte e tanto anos da minha vida só com alfabetização, não só na escola, mas também na minha aula particular. Eu tinha uma escolinha na minha aérea. [...] chega um dia que eu disse que não queria mais alfabetizar. Não que eu não saiba, mas eu não aguentava mais sabe, ensinar que o B juntando com o A da BA, até por que a linguagem hoje em dia é diferente. Antigamente você dizia que o B+A é BA. Hoje em dia não se fala mais assim. Hoje em dia tem que falar a palavra toda. O seu trabalho muda de forma brusca. A criança tem que aprender a palavra no contexto, né. Eu não acredito nesse tipo de coisa. Funciona para algumas crianças (Professor P6)

Segundo a professora, o trabalho do docente na atualidade é mais controlado e repetitivo, padronizado por meio de rotinas que se repetem por ocasião dos planejamentos pedagógicos realizados mensalmente ou quinzenalmente, aos sábados ou no período noturno com conteúdo sugerido pelo RCEI (Referencial Curricular da Educação Infantil) e a proposta pedagógica municipal. Além da exigência de participação aos cursos de capacitação promovidos pela secretária que, além de serem obrigatórios, são realizados na própria secretaria e que não são contados como dias letivos, devendo ter reposição dentro do ano escolar.

Aqui na escola o planejamento acontece a cada quinze dias. Você vem no dia que está reservado aos professores da mesma série, no meu caso os quinto anos, juntamente com a coordenadora e as vezes a diretora no turno noturno. Você planeja para os próximos quinze dias. Hoje é a história de uma rotina. Eu acho até uma coisa positiva, a questão da rotina, mas o teu plano de aula não pode faltar, entendeu? Aí eu vejo, eu não estou criticando ninguém por que cada pessoa tem uma forma de trabalhar, mas eu, professor P6, não consigo trabalhar simplesmente com aquela rotina na minha pasta. Eu tenho que ter o meu plano de aula, dentro dos conteúdos de ciências, matemática etc. que foram citados na rotina. Eu esmiúço tudo. Eu não vou trabalhar matemática só duas vezes na semana. Na minha época, matemática e

português trabalhava-se todos os dias. Os cinco dias tinha que ter. Eu não consigo acreditar que uma pessoa consiga dar aulas, os cinco dias da semana simplesmente olhando para o título daquela rotina. Eu não consigo. Eu acho que são muitos inteligentes. Nesse caso ai, eu não sou (Professor P6).

Nota-se que a operacionalização das políticas educacionais, por meio das regulamentações que se seguiram após a legitimidade dessas políticas, contudo, não acompanhou melhorias na organização do trabalho dos professores, acarretando intensificação do trabalho desses profissionais, pois, além das funções em sala de aula, foram lhes atribuídas outras que extrapolam suas jornadas formais, dentre as quais: efetuar trabalhos administrativos, participar de atividades de planejamento, atender pais de alunos, organizar atividades extramuros, participar de reuniões de coordenação, dos conselhos de classe etc.com elaboração dos respectivos relatórios.

O professor até ver que o trabalho dele está sendo moldado, como eu via. A gente é levado a uma situação que você, eu pelo menos já me senti assim, como é que se diz, no “cabresto”, falando assim em grossas palavras. Hoje o professor se sente num cabresto. Ou ele faz isso, por que é um modelo do Mec, da secretaria não sei das quantas, ou então ele é taxado como um professor rebelde, professor mal, professor incompetente, não sabe trabalhar no coletivo, por que você perdeu a sua individualidade, tá entendendo? Existe isso, e todos na rede acaba conhecendo você assim. Eu acho que muitos veem como nós. Hoje a crise está ai. Ninguém quer perder seu emprego, ninguém quer ser “bolado” de escola em escola. Se eu sou um professor que reivindico meus direitos como profissional, os meus direitos como pessoa, está entendendo? Eu posso contar que no ano seguinte eu posso até ser devolvida, mas é difícil (Professor P6).

Em vários momentos da entrevista a professora repetiu uma frase que me chamou atenção, *eu tive que provar para a Seme que eu não estava em condições psicológicas para aguentar trinta e tantas crianças quatro horas por dia, cinco dias na semana*. Caminhando para o final da entrevista, solicitei que respondesse como se sentia do ponto de vista da saúde, ela sempre na tentativa de se esquivar da resposta, foi então que entre uma pausa e outra perguntei por que ela teve que provar que não tinha condições psicológicas para continuar na sala de aula e ouvi a seguinte narrativa:

Eu estava de um jeito que eu não dormia, eu dormia...eu sentia um peso no meu corpo, morta de cansada, mas a mente não desligava daquilo que eu passava durante o dia, de todas aquelas situações. Meu marido me dizia que eu falava a noite, eu brigava com aluno a noite, eu falava...eu não lembro disso, mas ele falava essas coisas. Ele brincava – mulher tá ficando doida! Mas a gente sabe que realmente isso é verdade, você não quer, mais está acontecendo. A tua mente ela não desliga, eu não conseguia desligar. Então o quê que eu tive que fazer. Eu tive que me apresentar para um psicólogo e ele me direcionou para um psiquiatra. Quando eu cheguei num psiquiatra eu chorei feito criança contando a minha situação (choro) ele falou assim: “as máquinas quando trabalham muito elas desmantelam, não é? Por que não você que é um ser humano? Foi isso que ele me falou e ele me deu um atestado (choro) até hoje eu estou aqui nessa sala (em disfunção), mas...(choro) mas a cada sessenta dias eu tenho que passar no psiquiatra. Hoje eu não tomo mais remédios para dormir (choro), mas já faz 4 anos que estou fora da sala normal, e estou nessa sala, e não preciso tomar remédios para dormir, eu hoje, sou uma pessoas tranquila, eu não sou uma pessoa ansiosa, antes era elétrica. Quando eu cheguei no cardiologista ele mandou cruzar as pernas, eu cruzei e fiquei assim (balançando as pernas sem parar) ai foi quando ele disse, vá para o psiquiatra. Eu fui no cardiologista por que estava com a pressão alta, passei no endocrinologista para ver a tireoide, a minha não controlava. O descontrole era tanto que cheguei a 18.6 e o normal é 5.9, o cardiologista disse que não sabe como não tive uma parada cardíaca. Você imagina então professora que atestado um psiquiatra me deu? (choro) (Professor P6).

Percebe-se claramente na fala da professora uma grande inquietação sobre um mal-estar que insistentemente lhe acomete. Que *mal-estar* é esse que tem se apresentado insistentemente no âmbito da escola?

Como vimos no capítulo anterior, o tema do sofrimento ou *mal-estar* docente tem sido objeto destacado de análise no campo da educação. A profissão de professor passou a ser considerada na atualidade como uma das últimas alternativas de escolha profissional pelos jovens, em função do baixo *status* e de um salário muito aquém do desejável, para manter um padrão de vida compatível com a exigência fundamental que se faz ao professor das series iniciais: dar às crianças uma educação básica, do ponto de vista cognitivo, afetivo e social. Diante disso, o professor poderá apresentar respostas psicológicas, fisiológicas e emocionais quando tenta adaptarem-se as pressões internas e externas do contexto educacional. (ESTEVE, 1999).

A expressão mal-estar docente não é nova - Esteve publicou a primeira edição espanhola de seu livro: *O mal estar docente* em 1987. Contudo, nesses trinta anos vem aumentando significativamente estudos sobre essa temática. Para entender esse processo, que não é exclusivo de apenas um país, mas um fenômeno internacional, Esteve (1999) fez uma

retrospectiva indicando que o termo mal-estar docente foi utilizado por Berger, em 1957, no seu artigo: *Le malaise socioprofessionnel des instituteurs français*. Desde aquela época o tema mal-estar docente vem sendo estudado em vários países da Europa e também na literatura anglo-saxã.

O autor espanhol traz uma definição de mal-estar docente como sendo “[...] os efeitos permanentes de caráter negativo que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência.”. (ESTEVE, 1999, p.25).

Segundo Esteve (1999), as pesquisas realizadas sobre as condições nas quais se exerce a docência comporta, necessariamente, um enfoque interdisciplinar. Para esse autor, deparamo-nos com trabalhos que de uma perspectiva psicológica falam-nos do estresse ou do aumento da ansiedade entre eles. Nesses trabalhos, os problemas psicológicos detectados acabam se relacionando com as condições sociotrabalhistas, em que se exerce a docência.

Para Esteve (1999), o termo mal-estar docente traduz essa situação em que o professor está inserido numa atividade onde os fatores psicológicos e sociais o afetam negativamente e estabelecem esse círculo degenerativo de sua eficácia profissional.

Esteve (1999) também nos apresenta a dificuldade do trabalho do professor frente à realidade de hoje e faz uma comparação com uma peça de teatro em que o trabalho do professor não corresponde aos ditames atuais da mesma forma em que a fala de um personagem, mesmo correta, não está de acordo com o cenário. Assim, o professor ridicularizado em seu trabalho não consegue manter a criatividade necessária e a interlocução com seus alunos.

As pesquisas têm se avolumado em torno das repercussões do estresse vivenciado pelos professores e suas alterações fisiológicas, comportamentais e emocionais, que passam a atingir os professores e também todo o ambiente educacional em proporções cada vez maiores. O *stress* ocupacional designa as relações de *stress* que tem lugar no contexto das ocupações profissionais. Tanto o ensino como outras atividades podem ser fonte de *stress* que provocariam um desequilíbrio entre as demandas percebidas do ambiente e as habilidades próprias de cada pessoa para enfrenta-lo.

O *stress* ocupacional de professores refere-se a uma síndrome de respostas a sentimentos negativas geralmente acompanhadas de mudanças fisiológicas e bioquímicas, potencialmente patogênicas, resultantes de aspectos do trabalho do professor e mediadas pela percepção de que

as exigências profissionais constituem uma ameaça à sua autoestima ou bem-estar. De uma forma geral, o que se percebe é um acúmulo do trabalho docente.

### **3.1.7 - Professor P7 - Posso oferecer algo a mais**

Aposentada pela rede estadual encontra-se em disfunção pela rede municipal auxiliando no reforço escolar. Em termos de experiência profissional trabalha há mais de 30 anos na educação. Atualmente encontra-se em disfunção, sendo responsável pela sala de leitura. Iniciou a carreira na educação, como técnica de supervisão da secretaria na zona rural. Em seu relato, destacou que suas visitas como técnica às escolas despertou seu interesse por trabalhar na sala de aula. Formada através da parceria UFAC -SEME, cursou pós graduação em psicopedagogia.

Ela afirma que a profissão de professor foi a melhor coisa que lhe aconteceu. No seu modo de entender, é no desenrolar dos anos que o professor vai encontrando o seu próprio jeito de dar aulas. Apesar das dificuldades, sua postura foi o tempo todo de alguém que procura fazer o melhor possível, buscando o aprimoramento, nunca sentindo-se acomodada. De acordo com Huberman (1992), o início da carreira representa momento de entusiasmo, descoberta e encantamento, embora muitas vezes seja marcado por dificuldades e insegurança.

Mesmo trabalhando dois turnos para dar conta da provisão de casa, colocou os filhos em primeiro plano, fazendo com que se desdobrasse para cumprir a tarefa de acompanhá-los na vida escola. Ela fala com muito entusiasmo do tempo em que recebeu reconhecimento do seu trabalho quando a cada novo ciclo de matrículas, a sala em que ia ficar era a mais solicitada pelos pais. Era notório que sua profissão trazia prazer e satisfação pessoal.

Na sua percepção, as modificações que estão acontecendo nos últimos anos na forma de ensinar percebem-se a desvalorização e a falta de apoio dos pais. Considera que o professor tem assumido várias funções trazendo uma indefinição daquilo que deveria ser sua principal atividade, prejudicando a realização de um trabalho mais eficaz. Mesmo considerando a formação continuada como algo importante, queixa-se de que tem participado de formações continuadas realizadas pela secretaria municipal, às quais estão priorizam conteúdos fora da realidade do cotidiano escolar:

O que eu percebo hoje que existe muitas formações, parece que lá, por que eu participei e que fique registrado publicamente. Era uma coisa que eu ia por que a gente era obrigado, mas eu achava que aquilo ali, para minha prática pedagógica, não me ajudava muito. Parece que já estava tudo ali determinado, tudo que a gente já ia fazer e não pensando no aluno. O professor, sabe, ele é quem conhece o aluno e encima das dificuldades trabalha e essas formações não me deram oportunidade. Era muito fechadinhas (Professor P7)

Para ela o professor é a chave da aprendizagem dos alunos e que o professor da educação infantil é o que possui mais a chance de se aproximar afetivamente dos alunos. De fato de acordo com Codo (1999) a afetividade é o catalisador do processo de aprendizagem. É o elo formado onde o professor se propõe a ensinar e os alunos se propõem a aprender, nas palavras do autor “o papel do professor acaba estabelecendo um jogo de sedução, onde ele vai conquistar a atenção e despertar o interesse do aluno para o conhecimento que ele está querendo abordar” (CODO 1999, p.50).

Em vários momentos da entrevista tece algumas considerações sobre o seu local de trabalho. De acordo com sua avaliação sobre o início da carreira que, embora difícil, foi possível superar graças às parceiras de trabalho que a ajudaram muito e queixa-se da falta de tempo para trocar ideias com os colegas.

Antigamente tínhamos tempo e coleguismo. O recreio acabou. Aquele momento de sentar, tomar um cafezinho. Compartilhávamos as experiências. Antes tinha os inspetores. O governo tirou. Deixou os assistentes de pátio, um para a escola toda. Imagina essa que tem mais de 14 salas. O professor acompanha o aluno e tempo da água, do banheiro e do cafezinho não sobra cinco minutos. O governo tirou algo muito importante que é a socialização entre os professores. Não sobra mais tempo (Professor P7).

Finalmente quando lhe perguntei sobre como se sente do ponto de vista de sua saúde, de maneira muito ressentida a professora faz o seguinte depoimento:

Foi algo muito triste, por que como eu te falei, eu nasci para dar aulas, para ensinar. Eu gosto, eu me sinto realizada, então de tanto trabalho puxado, da repetição, por que eu era do tempo que escrevia muito no quadro, de giz, eu

gosto de interagir através da escrita. Isso fez com que eu desenvolvesse uma artrose, tendinite e artrite, comprovado através de exames, de laudos. Eu agora mesmo fiz uma ressonância e o meu braço direito, graças a Deus que eu ainda mexo, mas não posso pegar nenhum peso, nem nada. Por isso que eu sai da sala de aula, não aguentava levantar o braço para escrever, ou segurar caderno. Ai fui afastada (Professor P7)

A professora demonstrou muito desconforto ao falar da causa de sua incapacidade, conta que por várias vezes chegou a chorar escrevendo na sala, momento em que os alunos perguntavam sobre o que ela tinha e simplesmente respondia que era um “cisco no olho”. Mas, finalmente havia chegado a uma conclusão: *Ou você sai da sala de aula agora, ou você vai perder até os seus movimentos. Você precisa fazer alguma coisa.*

Com toda simplicidade, modéstia e boa vontade com que respondeu a esta entrevista terminou afirmando que poderia oferecer algo a mais e lamenta-se da indiferença com que às vezes é tratada.

As pessoas, com um tempo deixam de nos tratar como professores, quando você deixa a sala. Eu acho que como psicopedagoga eu poderia ser aproveitada de uma maneira diferente, mais proveitosa, mais colaborativa com a aprendizagem dos alunos. Eu posso oferecer algo a mais. O psicopedagogo, eu acho, poderia auxiliar a coordenação pedagógica, com os professores, trabalhar o emocional dos alunos. Acho que facilitaria a relação com os alunos. (Professor P7)

Talvez suas palavras transmitam certa conotação de fracasso, mas também retratam em boa medida o seu verdadeiro apego à profissão de professor.

### **3.1.8 - Professor P8 - Tudo que eu fiz não valeu de nada**

A entrevista com a Professora P8 foi realizada em menos tempo, comparada às outras. Ao finalizar a entrevista minha sensação era “fracassei nas perguntas” e “o que eu fiz de errado?”. A professora respondeu as questões semiestruturadas do final do questionário com respostas do tipo “sim”, “talvez”, “não tenho muito que dizer” e “não quero responder”. Ela encontra-se em disfunção atendendo no apoio pedagógico com aulas de reforço escolar.

Mesmo diante da barreira que a professora demonstrou ao dá as suas respostas, na sua visão as maiores mudanças no seu trabalho dizem respeito à desvalorização social que o

professor enfrenta a mudança na família e, conseqüentemente, na educação familiar das crianças. Acrescenta-se a toda esta problemática a indisciplina e as cobranças impostas pela secretaria municipal de educação. Ao concluir sua breve narrativa a professora destacou que “a impressão que tenho é que tudo que eu fiz não valeu de nada!”.

Se considerarmos que a professora está no final de sua carreira profissional, o que leva esse profissional a avaliar que todo o trabalho de uma vida inteira é como se não tivesse feito nada? O que leva um professor a dizer que seu trabalho parece não ter tido êxito e experimentar no final da sua carreira o sentimento de ter sua competência questionada?

Codo (1999) aponta que no passado a profissão de educador tinha prestígio social e importante papel na sociedade no contexto de formação do Estado nacional e dos esforços em produzir uma identidade nacional. Depois dessa etapa, quando a expansão da escolarização, o inevitável elitismo do sistema educativo, a mudança de identidade para uma profissão feminina trazendo uma visão de prolongamento familiar, “os professores perderam a referência precisa do que devem saber, de como ensinar e avaliar” (CODO 1999, p.71), estamos em face de uma crise de identidade profissional.

Na perspectiva do autor essa crise de identidade “é resultado singelo do fato que ele, atualmente não tem segurança a respeito do que se deve saber e ensinar e de como deve ensinar” (*Ibidem*). O conhecimento e o saber-fazer são elementos que estruturam a identidade dos trabalhadores, na medida em constituem a base daquilo que lhe será exigido socialmente, e que constituirá uma auto-exigência no desenvolvimento de sua atividade de trabalho: a competência profissional. Codo (1999) afirma que “ele próprio pode se sentir incompetente na medida em que se sente impotente para resolver os problemas que se apresentam no trabalho” (CODO 1999, p.72).

Além dos aspectos destacados outro aspecto salientado refere-se a sua percepção sobre como ela se sentia do ponto de vista da sua saúde.

Eu adquiri peso e tive problemas de pressão alta. Passava mal na sala de aula. Ai fui ao cardiologista, fiz alguns exames e ele disse que não era mais possível ficar na sala de aula, que era melhor cuidar da saúde. Ai sempre, de seis em seis meses, passo pela junta médica. (Professor P8)

A professora pouco falou de suas vivências profissionais e pessoais, mas destacou que dentro de seu ambiente de trabalho há uma relação de indiferença em relação aos seus colegas de trabalho, e que suas qualidades ou seus esforços não são reconhecidos.

É a gente se sente assim, como se a gente fosse uma inútil. Alguém já te disse isso? Sabe, quando a gente está na sala de aula, as pessoas te veem com outros olhos, isso quando a gente está em sala de aula. Quando a gente está fora, as pessoas acham que você não faz nada. Por que a gente está fora, as pessoas acham que você não faz nada. Por que a gente adoeceu, toma medicação, eles tratam você como uma pessoa sei lá...te deixam no canto. Muda muito. (Professor P8)

Com exceção da Professora P4, todos os demais até aqui encontram-se lotados na mesma escola, e o sentimento de indiferença e de não servir mais está presente nas falas destes profissionais. Seria apenas no local onde eles se encontram lotado, nesta escola ou esse sentimento é percebido pelos demais professores de outras unidades escolares?

### **3.1.9 - Professor P9 - Reinventar o trabalho como professor**

O professor P9, com muita atenção reservou um tempo para a entrevista aceitando fazer parte da pesquisa. Ele encontra-se em disfunção assumindo a função de auxiliar administrativo na secretaria da escola. Relata de seu prazer de estar na sala de aula, e de ficar feliz ao rever seus ex-alunos formados e ver que o que você ensina, ensina para a vida também. Lamenta-se ao ver que hoje as crianças não consideram mais o professor como alguém importante.

Na sua visão, a escola hoje deixou de ser atrativa, e o professor mesmo dispondo das várias tecnologias que adentraram o espaço escolar tem dificuldades de atrair a atenção do aluno. Muitos dos professores nasceram num tempo em que a televisão era o principal meio de comunicação. Mas esses mesmos professores convivem hoje com crianças que desde cedo estão em contato com uma realidade tecnológica e virtual que muitos até desconhecem ou não tem domínio. Isso acaba provocando alguns desafios na própria prática desse professor. O professor tem que reinventar o trabalho docente.

Em seu depoimento relata a violência como uma das maiores mudanças nos últimos anos dentro da escola, e que prejudica o trabalho pedagógico. Percebe maior exigência e cobrança dos setores gestores da secretaria sob o professor, ressaltando que essa cobrança é percebida no alto índice de estresse dos professores, bem como nos relatórios de desempenho a preencher.

Critica a forma como as avaliações externas acabam moldando o trabalho docente visando números e resultados e acredita que o professor percebe essas exigências e modificações, mas ele acaba cedendo a este ritmo e muitas vezes se responsabiliza e se culpabiliza quando a sua turma não alcança os índices estabelecidos. Repassando a si mesmo uma pressão que antes não existia, não em sua época.

Quando perguntei como ele se sentia do ponto de vista da sua saúde, ele relatou que antes de uma manifestação mais drástica da doença, acabou ignorando os primeiros sintomas. As dores no peito, o desconforto e a dificuldade de engolir os alimentos, pensava que era sintomas da correria dos dois turnos e da faculdade que fazia no terceiro.

A atividade de professor é muito cansativa. Você, principalmente se você trabalha dois períodos. É, a maioria hoje trabalha dois períodos. Ele não consegue viver com dignidade. Na minha época eu trabalho dois e estudava no terceiro. Então foram 4 anos nesse ritmo, né. Então praticamente quando eu cheguei no final da faculdade, aí eu perdi. Foi quando adoeci. Eu terminei o curso trabalhando dois períodos. Depois da faculdade passei a dar aulas de 5ª a 8ª série. Eu trabalhei só um ano, por que assim, entrava com um atestado e voltava. Entrava com outro atestado e voltava. Eu me afastei com problemas no esôfago. Por quê? Por que o professor fala demais e praticamente o tempo todo em pé. Não dá tempo sentar. É circulando o tempo todo. Aí não tem tempo de cuidar enquanto os sintomas vão aparecendo. Então, quando veio já foi crônico e não retornei mais (Professor P9)

O professor teve a saúde restaurada e retornou a escola, porém em outra função, o que lhe permitiu continuar o tratamento até hoje.

### **3.1.10 - Professora P10 - Eu não escolheria mais ser professora**

A entrevista com a Professora P10 foi remarcada duas vezes. Trabalha há 22 anos na educação infantil, e encontra-se em disfunção na sala de leitura. Em seu depoimento destacou que as principais modificações que afetaram a sua forma de trabalhar refere-se ao aumento da sobrecarga de horários, os vários papéis que o professor acaba exercendo, a indisciplina e a desvalorização. Ela queixa-se das reformas implantadas pela secretaria sendo agravadas pela forma imposta com que é repassada aos professores, gerando às vezes, incompreensão.

Esse aumento da nossa carga horaria e com as exigências que a cada dia surge. Quando você está se adaptando a uma, ai surge outra. Então a gente acaba deixando de focar o aluno e tratar de outras coisas. É uma exigência de portfólio. Uma hora ele é parecido com álbum de fotografias. Depois não é mais essa diretriz. Os relatórios já não são mais de cunho para os pais. Tem que fazer toda uma volta para não melindrar nenhum pai. A nossa autonomia como professor descartada diante dos pais. A falta de diálogo e de respeito é muito forte. Eu vejo que mexe, mexe, mexe, nomeiam, nomeiam, colocam outros nomes, que são as mesmas coisas com outro olhar. Não deixa de ser aquilo que sempre fazíamos. Eles traçam diretrizes, explicam e explicam nas formações e muitos de nós acabam metendo os pés pelas mãos (Professora P10)

Uma questão apontada pela professora e mencionada em alguns dos depoimentos, diz respeito à inclusão de crianças com deficiência na educação Infantil.

Ainda tem uma questão que deve ser muito falada, muita conversa. São as crianças especiais. Elas tem cuidadoras, tem mediadoras e no fim, eles nem sabe o que fazer com as criaturas (professores mediadoras e os cuidadores) qual é, o que elas tem que fazer mesmo na escola. Tudo explode na sala de aula. Exemplo: são dez alunos e um especial. O trabalho acaba sendo voltado para o especial e o resto é excluído pela falta de estrutura física da escola e moral desses políticos. É uma mentira essa inclusão. Além de nossas outras funções que estão impondo temos que dá conta dessa, mesmo tendo um mediador (Professor P10)

Durante muito tempo, a educação especial configurou-se como um sistema paralelo de ensino dirigido ao atendimento direto aos portadores de necessidades especiais, na perspectiva de uma educação inclusiva os alunos com deficiência frequentam a escola regular, sem nenhum tipo de segregação em salas especiais. No entanto, os professores não receberam a formação específica para lidarem de forma competente com estas crianças.

Embora na cabeça de muitos pais e de alguns profissionais ainda perdure a ideia de que incluir é encaminhar a criança para escola e pronto, percebemos uma angústia no relato da professora quando ele menciona que “temos que dá conta” dessa nova realidade que “explode na sala de aula”. De acordo com a professora as crianças que apresentam necessidades próprias e diferentes dos demais alunos no processo de aprendizagem acabam exigindo do professor recursos pedagógicos e metodologias específicas que atenda a cada uma dessas crianças. Exigências que nem sempre o professor domina.

Continuando a narrativa o professor recebe as cobranças e exigências que pesam sobre ele e sobre o trabalho que ele realiza:

Eu acho que o professor percebe que está exercendo outras funções sim. Vê e finge que não vê. Se ele tem compromisso muito grande, ele acaba tentando resolver tudo junto e se ele não estiver, ele vai deixando algumas coisas de lado. Ai depende de quem esteja e do grau de comprometimento dessa pessoa. [...] o trabalho ficou mais burocrático. Eles amarram ali, que se torna tipo uma empresa, e nós temos que dá resultados e os resultados são cobrados. É muito resultado para inglês ver. Mas agora virou lei. Fazer um portfólio e um relatório por ano na educação infantil. É um dos critérios do PEQ (prêmio de elevação da qualidade do ensino). Você só recebe se o teu trabalho estiver alinhado com isso. É meio frustrante por que o resultado do nosso trabalho está aonde? Está só nos índices? Tem pai que nem olha o nosso trabalho, nem abre os relatórios (Professor P10)

A professora menciona a ação imprescindível das relações interpessoais dentro do ambiente de trabalho, sendo às vezes responsáveis por trazer alívio a tensão gerada durante o dia de trabalho.

Nosso tempo de compartilhar é no planejamento, por que esse intervalo de 15 minutos em que o professor está acompanhando as crianças não dá. É terrível. Estamos consumidas do início ao fim. Isso causa um prejuízo muito grande, de paciência, de tolerância. Você volta para a sala e já esqueceu de tomar água. Uma conversa com outra pessoa as vezes te alivia. Um sorriso que você troca com um colega te deixa bem, alivia a tensão. A pré-escola é uma tensão do início ao fim do dia (Professor P10)

Destaca que o bom relacionamento é fundamental para garantir uma vida saudável. Um ambiente onde as pessoas se relacionam bem gera motivação, interação e trocas. Como a professora apresenta “*uma conversa com outra pessoa as vezes te alivia. Um sorriso que você*

*troca com um colega te deixa bem, alivia a tensão*”, pois quando pensamos em relações interpessoais não podemos restringir somente ao âmbito da sala de aula.

Quando lhe perguntei sobre como ela se sentia do ponto de vista de sua saúde, deu o seguinte depoimento:

Duas jornadas de trabalho, com um salário de uma jornada só, não dava. Quando o professor tem apenas uma jornada ele tem qualidade de vida. Duas jornadas de trabalho são pesadas. São dias de não faltar. Você não pode faltar. Você vem trabalhar doente. É uma tensão o cuidar de criança. Tem a intemperança dos pais e você vai guardando tudo aquilo e você vai se fazendo de forte. Você vai pra casa e pensa: - vou descansar! Mas você olha e tem seus afazeres, sua família, e lembra do planejamento da aula seguinte e acaba decidindo entre a casa e a escola. Tem os vinte e dois relatórios que não dá tempo pra fazer na escola e que você acaba levando para casa. É uma vergonha com vinte e dois de educação e eu não tenho uma casa própria (choro), de dedicação. Eu cai dentro da sala de aula e fraturei a coluna. Não tive amparo de ninguém (choro), por que quando eu cai eu quebrei um braço, mas não sabia que a coluna tinha sido atingida, que tinha fraturado uma vertebra. E Para provar que tinha sido na sala de aula. Passei seis meses para andar. Um ano andando de muletas. 3 anos doentes. Quando voltei para a escola fui dar aulas de muletas (Professor P10)

Quando solicitei que analisasse sobre como ela percebe a relação entre a realização do trabalho e as situações de adoecimento, num relato emocionado conta como a falta de empatia por parte da junta médica, da capacidade de compreender o sentimento ou a reação da outra pessoa tentando imaginar-se nas mesmas circunstâncias foi uma experiência que marcou negativamente sua vida:

É uma coisa massacrante. Quando você vai para as esferas públicas, leva seu laudo, passa por uma avaliação médica, que aquele médico não é o seu médico, ali eles te humilham. Como se fosse um favor. Ai tu pega uns 30 dias de atestado e só pode pegar mais 30 quando você está impossibilitada mesmo. É um terror. É uma junta médica que não condiz com cada caso. Tinha que ter um médico de coluna. Mas ali é qualquer médico. Você passa por esse processo e volta pra escola e encontra olhares que te acolhem e olhares que não, que acham que você não está doente, que está fingindo. Fica na escola direto. Come qualquer coisa, ganha peso. Com o sobrepeso, vem a alteração da pressão. Eu já sai da escola de SAMU, pressão 21X19. São sequelas de uma atividade que puxa tudo de você. Eu não escolheria mais ser professora. (Professor P10)

Quantos outros episódios de falta de humanização do atendimento a professores adoecidos passam despercebidos sem qualquer registro. Atualmente, a humanização e o investimento no bem-estar do paciente são objeto de intenso debate, de propagandas em toda parte. Entretanto, há uma denúncia na fala da professora que revela que muitas dificuldades enfrentadas por professores na condição de pacientes, podem ser evitadas quando se ouve, se compreende, se acolhe, considera e respeita as queixas do outro. Quando o professor é submetido a uma junta medica, ele não escolheu estar naquela situação. Contudo ele, é o principal envolvido procurando acabar com um tipo de sofrimento que o atinge.

### **3.1.11 - Professora P11- Correria, estresse e preocupação**

A professora desse depoimento encontra-se em disfunção, auxiliando com o reforço escolar. À medida que as entrevistas foram acontecendo e sendo transcritas, observei que algumas questões vão se repetindo. Questões como a desvalorização, sobrecarga de trabalho, exigências e cobranças em demasiado. Questões estas discutidas em entrevistas anteriores. Optei por expor nessa entrevista como a professora se sente do ponto de vista da sua saúde, a qual que nos relatou:

Eu sai da sala de aula porque estava desgastada. A pessoa vai desgastando a energia. Eu tenho mais de trinta anos de educação, mas... eu sai por causa de adoecimento. Eu sai por causa da voz e também da labirintite altíssima, por causa da correria, preocupação, estresse, uma preocupação de querer dar conta, de ver o resultado, eu sou extremamente dedicada, preocupada demais. Eu sempre tive foco no aluno, entendeu? No resultado dele em aprender, se ele ia ter uma oportunidade em outra série ou em qualquer outra escola. Passar por essa situação de adoecimento foi constrangedor porque pra mim lugar de professor é na sala, a gente passa por outras funções, mas o professor só multiplica mesmo é direto na sala (Professor P11)

Com os anos de experiência, o professor consegue aferir percepções sobre sua trajetória com clareza e serenidade. Como mencionamos no capítulo anterior, o estresse laboral tem se tornado um dado recorrente nas investigações sobre o adoecimento de professores. Segundo

sua percepção atribui às causas de seu adoecimento a *correria, a preocupação e o estresse*. Em seu depoimento, traz à tona o mesmo sentimento do não reconhecimento e da perda de sua identidade profissional:

A gente se sente assim um produto descartável as vezes ne me reconheço como professor. Eu sai, adoeci de uma vez. Fiquei afônica na sala de aula e quando sai não falava mais nada só fazia gestos. Quando voltei já foi com afastamento (Professor P11)

Codo (1999), ao analisar o processo de construção da identidade profissional docente destaca que a identidade é uma forma de proteção ao sofrimento. Quando tudo vai bem, você age bem:

Mas há dias em que ‘meu canário morreu, minha roseira murchou, meu papagaio emudeceu e o cano d’água furou...’. Nestes dias, é comum que sintamos vontade de frequentar velhos amigos, passar pelo bar de sempre, reler velhas cartas, ressuscitar o enfeite desbotado que havia sido relegado ao fundo da gaveta. Em uma palavra, precisamos de referencial, como se precisássemos reafirmar que ainda estamos lá, que nos conhecemos, que somos nós mesmos (CODO, 1999, p.351)

Enfatiza que uma identidade forte nos protege do sofrimento. Ela é “um lugar quente, acolhedor, generoso onde podemos nos proteger quando o mundo em volta parece ruir” (Idem). É preocupante quando se verifica em vários depoimentos como os professores se percebem após sofrerem o remanejamento de suas funções.

### **3.1.12 - Professor P12 - Meu mundo caiu quando descobri o câncer**

A entrevista com a professora P12 foi muito agradável. Em meio a correria em dá conta da sala da Ecoteca, ela parou e conversou com muita atenção. Sempre bem humorada, conta que nem sempre foi assim:

Na época em que eu fiquei doente, foi muito difícil porque eu fiquei doente, e o professor quando adoece é tachado de preguiçoso, não vem dar aula porque não quer. Até eu conseguir me afastar mesmo no processo que adoeci foram mais de dois anos. Meu problema foi câncer (Choro), meu mundo caiu quando descobri o câncer. Meu problema foi na bexiga, eu andava de sonda, ai é assim a gente trabalha, trabalha, mas a gente o diretor nunca ligou pra mim, nunca fez uma visita, fiquei mais de dois meses internada, nunca parou pra dizer assim vou ligar e saber como eu estava. Agora a gente tem na escola uma família uns colegas bons que cuidaram de mim. Lá na SEME eles ficavam me cobrando o negócio do laudo, atestado, que foi deixado na escola e foi perdido. Mas lá na SEME eu encontrei uma pessoa boa que me ajudou com essa história de laudo, só não deixei de receber meu salário por causa dela (Professor P12)

Acometida de uma doença extremamente grave a professora relembra a dificuldade enfrentada na secretaria e na junta médica sobre o seu diagnóstico. Pessoalmente ela estava muito emotiva, pois foi um tempo de muito sofrimento que só não foi maior que a alegria de vencer essa doença. Ela teve um dos membros superiores amputados e não retornou mais a sala de aula. Fez menção a desvalorização profissional que passa a profissão docente nos dias atuais, menção a questão da mudança na família e na educação das crianças. Questionou a transferência para o professor da função de educar a crianças, pois em sua opinião, esta tarefa é atribuição dos pais.

Relata que o trabalho docente hoje encontra-se muito burocrático. E que às vezes fica feliz por não está na sala de aula vendo tantas exigências. Em compensação, lastima-se do fato de não ter reconhecimento por todos os anos dedicados a educação. Hoje ela está impossibilidade de exercer qualquer função ligada à atividade de ensinar diretamente com as crianças e auxilia na sala da Ecoteca. Em sua memória, poucas lembranças são doloridas, mas no processo de adoecimento sofreu quando viu que mesmo doente não houve compreensão pela gestão da escola na época, nem pela junta médica municipal.

Nessa época que a gente ver que a gente só tem valor quando está trabalhando. Quando adoeci perdi o valor, ninguém dá apoio. Eu sai, peguei um atestado de quinze dias e eles ficaram me chamando pra voltar pra escola. Depois de todos os exames, eles (a junta medica) me deram um laudo, depois fui encaminhada para o INSS, foi ai que demorou, porque estava no processo de mudança de regime previdenciário ai não voltei mais pra sala. Passei cinco anos em tratamento do câncer na bexiga que passou pro pulmão, ai fui devolvida pra SEME. Passei pela reabilitação porque não podia aposentar quando eu voltei da reabilitação não pude mais ficar na sala de aula, mas de

vez em quando eu acabo fazendo coisas que não deveria fazer fiquei no apoio.  
(Professor P12)

Novamente está presente a denúncia da falta de humanização quanto ao trato de professores em processo de adoecimento.

### **3.1.13 - Professor P13 – Pausa**

A entrevista com a professora P13 foi muito agitada, pois fomos obrigados a mudar de sala muitas vezes. A mesma encontra-se vinculada ao apoio pedagógico, enquanto aguarda a sua aposentadoria. Destacou que quando entrou na prefeitura como professora tudo era muito bom e que gostava mesmo era de estar na sala de aula, mas observando o dia-a-dia dos professores hoje, ela não seria professora. Por que de acordo com sua compreensão os alunos não gostam de aprender e ela gosta de ensinar. As crianças estão indisciplinadas e violentas e não saberia se teria domínio de sala hoje.

Percebe a exigência que recai sobre os professores e as cobranças, por que mesmo fora da sala de aula, é bastante cobrada. Não se sente confortável com tanta tecnologia que se incorporou ao trabalho docente e admite dificuldades em manuseá-las. Ver que o trabalho está muito mais burocrático do que no tempo em que iniciou a sua carreira, e que o professor encontra-se isolado, mesmo no horário de intervalo. Acredita que cada professor percebe o quanto seu trabalho está modificado, mas que ao seu ver ele não muda, sendo uma forma de resistir a todo processo de intensificação.

Quando perguntei sobre como ela se sente do ponto de vista da saúde, ela apresentou o seguinte relato:

Eu comecei com uma dormência na perna, adormecia a perna e o braço, carregava também muito peso ai não podia mais ficar escrevendo no quadro. Fui diagnosticada com um problema de hérnia de disco. O médico começou a dar um laudo, ai comecei a me afastar, mas isso ai me deu muito problema porque eu tenho que pagar todos esses tempos de trabalho, que fiquei de laudo, para aposentar tenho que pagar esse tempo. Eu fui readaptada e não posso ficar na sala (Professor P13)

Após descrever muito rapidamente esse momento não foi possível concluir a entrevista porque não havia salas disponíveis, e a sala que estava acontecendo a entrevista foi solicitada para vídeo e ao retornar a escola depois de dois dias a professora não quis continuar a entrevista.

### **3.1.14 - Professora P14 - Uma trajetória de êxito**

A professora entrevistada me recebeu de forma muito receptiva e centrada. Atualmente a frente da direção de uma escola infantil, a mesma expôs claramente como percebe as modificações que estão acontecendo nos últimos anos no trabalho de ensinar. Destacou o valor e o prestígio que anteriormente o professor gozava socialmente e que hoje é descartável. Falou da omissão da família e da falta de reconhecimento dentro da instituição escolar e da secretaria.

Destacou os vários papéis que o professor tem assumido na atualidade, mas entende que, um bom professor faz seu trabalho independente do reconhecimento da sociedade, da secretaria, estado ou ainda do reconhecimento dos pais. Destacou o caráter burocrático, as cobranças e o aumento das exigências sobre o trabalho do professor, tornando o trabalho sobrecarregado. Acredita que o trabalho na educação infantil não sofre tanto essas exigências.

Se o professor não tiver o olhar formativo para a criança, daqui a pouco vemos todos como mercadoria, um produto que precisa de controle de qualidade. Por isso vim para educação infantil, porque ainda é uma modalidade de ensino que não há tanto controle, não tão visível. Temos as exigências de pelo menos duas formas de avaliar o aluno o relatório e o portfólio, que já tem diretrizes pré fixadas cumprindo as exigências do decreto de lei do prêmio de valorização do profissional de educação mas apesar dessa exigência que já faz parte do nosso trabalho, em quanto professor, não se compara as exigências do ensino fundamental (Professor P14)

A professora relata que começou a trabalhar muito cedo e se emociona a ponto de chorar. Iniciou seu relato destacando sua origem socioeconômica humilde, filha de mãe lavadeira, muito cedo teve que ajuda-la. Como moravam no seringal não tinham acesso à escola, demorou a estudar e somente com quinze anos de idade é que começou a fazer o MOBRAL, mas, sempre trabalhando muito inclusive como empregada doméstica. De acordo com ela seu sonho de criança era ser professora e assim concorreu ao cargo de professor de zona rural, tendo como

formação apenas o primeiro grau. Já com quatro filhos conseguiu terminar o magistério passando no concurso da prefeitura de Rio Branco, Ac. No ano de 2004, concluiu o curso de pedagogia, pela UFAC:

Eu trabalhei em 2005, 2006, 2007 e 2008. Quando foi em 2009 fui diagnosticada com câncer. Foi uma rasteira que peguei da vida (Choro) porque eu batalhei muito pra chegar, para estar formada em um curso de pedagogia, fiquei arrasada. O pior eu me afastei, o pior é perceber que a gente é descartável (Choro) meu salário baixou, fiquei pelo INSS perdi muito sem apoio. Não me afastei porque quis, então lá (Secretaria) não querem saber, eu achei que quando a gente é professor em sala de aula e ficava doente tinha um apoio maior, mas eu vi que eu não tinha nada (Choro) (Professor P14)

O ambiente de cooperação estabelecida por ocasião da entrevista permitiu que a professora tratasse de assuntos muito delicados da sua vida pessoal no processo de adoecimento.

A gente não adoce de uma só vez. Eu ficava mal, mas eu ia trabalhar, só parei para fazer a cirurgia. E a dificuldade? A dificuldade para sair para consultas porque eu trabalhava os dois tempos, eu já tinha percebido o nódulo na mama mas a dificuldade para ir a uma consulta para sair da sala de aula, foi difícil. Foi preciso eu bater o pé e dizer: “eu vou porque preciso ir” e fui. Porque toda vez que eu falava com a direção e a coordenação, eu nem queria sair o horário todo, como era particular, eu queria ir a partir das quinze horas, porque a consulta era as dezesseis e como não tinha carro para dar tempo. Mas elas nunca me apoiaram, nunca falaram eu fico pra você, ela disse “não dá não tem quem fique” assim eu deixei passar o tempo. Ai eu cansei eu disse: “estou apenas comunicando, não estou mais pedindo, dia tal, vou sair tal hora porque tenho médico” ai eu me afastei da sala de aula. Passei dois anos afastada (Professora P14)

### **3.1.15 - Professor P15 - O corpo é a via possível de descarga**

A professora encontra-se a trinta e cinco anos no exercício do magistério. Em sua trajetória profissional, teve distintas oportunidades, mas optou pela que julgou mais condizente com seus ideais, ainda que com menor salário. Descreve com detalhes as grandes modificações

percebidas na sua forma de trabalhar. Trabalhou os trinta anos em uma única escola, cursou magistério e fez o curso de licenciatura em pedagogia, pela UFAC.

Ela percebe as exigências acentuadas sobre o trabalho do professor e a modificação no papel que ele exerce relata como o trabalho docente tem se tornado. Relata em sua trajetória profissional os momentos que reservava o planejamento, segundo a professora “aqueles eram os bons momentos” porque podia se reunir com a equipe de professores e compartilhar conhecimentos e destaca o rigor dos planejamentos atuais o horário e as exigências sobre a participação de grupos de estudo e formações continuadas na SEME.

A professora destaca outras exigências sobre o trabalho e assegura que se sente controlada quando vê as muitas cobranças a partir do momento em que se começou a avaliar o desempenho do aluno e, conseqüentemente, o desempenho do professor.

O acumulo de tudo, no dia dois de abril, no dia de meu aniversário, um dia em que tive um belo café da manhã em família estava dando aula e numa roda de conversa, uma criança disse para mim: “Tia tá saindo sangue! Eu disse aonde? Não senti, e começou a sangrar meu nariz. Como eu tinha sinusite achava normal. Pedi licença fui ao banheiro lavei o nariz e voltei para sala de aula, mas o nariz continuou sangrando, sangrando muito. Era perto da hora da saída e a gente passava alguns minutos dentro da sala, daí sai porque não estava me sentindo bem só cheguei até o corredor e pedi socorro pra não cair, mas não deu tempo cai, era 11:10 da manhã e não vi mais nada. Acordei no pronto socorro as 18:20 tive um AVC dentro da escola e fiquei com muito medo. Perdi 75% do lado esquerdo e me deram 3 meses de licença medica. Aí me afastei e viajei para tratamento. Voltei pra escola e fiquei ajudando na sala de leitura. Quando começou o ano seguinte para minha surpresa voltei pra sala de aula uma das piores experiências haviam três crianças especiais, ai eu disse pro secretário eu não tenho condições. Como não tinha idade para me aposentar, viajei como acompanhante do meu tio. Liguei pro secretário e disse: - já dei o que tinha de dar na educação! Ele me ofereceu a direção de uma escola, e vim pra cá (Professora P15)

Ignorar os sintomas de dor ou desconforto tem sido uma questão recorrente nos depoimentos dos professores, que por manterem uma rotina fechada, sobrecarregada de afazeres, carregam pesos excessivos, esquecem de beber água, ir ao banheiro, permanecem um período longo em pé, pensam ser normal dores de cabeça constante, ficam irritado constantemente. É preciso perceber que quando eles surgem, algo está mal no nosso corpo. Essa percepção pode levar a uma análise antecipada levando a tomar algumas ações preventivas

que serão de fundamental importância para o sucesso no tratamento e eliminação das causas do problema.

### **3.1.16 - Professor P16 – Burnout**

A professora comentou a sua percepção sobre as crianças e a relação com o aprendizado que acontece na escola e a postura dos pais no trato com os professores como sendo as maiores modificações nos últimos anos no trabalho de ensinar.

Relatou sobre o descaso e despreparo dos professores recém-formados diante da sala de aula, ressaltando como o trabalho tem se tornado burocrático e a diminuição dos conteúdos que promovem a formação da criança em detalhes:

Não foi nenhuma nem duas vezes que dentro de sala, tive que deixar as crianças como outra pessoa e eu aproveitava para tomar uma dipirona e deitava no chão da sala, com uma dor de cabeça, assim, em tempo de estourar. Ai eu dizia “Senhor, eu não posso sofrer um aneurisma” já que na minha família já teve casos de derrame. Foi horrível. Deus me livre. Mas em Agosto (choro) ...eu passei uma semana de Agosto que deu um branco na minha mente. Depois eu vi minhas assinaturas e me questionava se fui eu mesma que assinei. Na somatória de tudo, foi uma exaustão física, foi uma exaustão emocional, foi a pior coisa da minha carreira profissional, por que não fui compreendida. Isso não é uma conquista, isso é como se fosse há! Você fracassou! É uma sensação de impotência. Fui diagnosticada com a Síndrome de Burnout, você sabe? (choro) isso é péssimo ( Professora P16)

Um achado interessante é o diagnóstico da síndrome de Burnout. Como vimos anteriormente, esse termo foi introduzido para definir um estado de fadiga física e mental, que ocorre em múltiplas profissões fazendo lembrar a imagem da “vela ou fogueira a apagar lentamente” ou “da bateria descarregada”.

Eu sai da sala de aula porque estava sentindo dores de cabeça constantes (...) eu comecei a me decepcionar assim próximo a adoecer. Teve uma segunda série lá na escola com problemas e a diretora me convidou para assumir a turma. Peguei a turma pimentinha e no mesmo período tive problemas

peçoais a morte do meu filho que nasceu de 8 meses passou 2 dias vivo e faleceu. De acordo com o doutor eu culpei a minha profissão pela perda da criança, ele acha que no meu inconsciente eu disse “poxa se eu não trabalhasse de manhã e de tarde, se eu não tivesse feito tanto me doado tanto”, dizendo ele né, eu não sei, mas ele me disse uma frase que foi o cúmulo de toda nossa terapia: - vou lhe dizer uma coisa, ninguém pode lhe obrigar a fazer algo que a senhora não queira! Isso foi um marco pra mim. Uma frase simples. Porque sem eu perceber eu estava sendo afugentada pelo sistema, pela profissão que eu amava e que de repente comecei a abusar aquilo e estava se tornando uma hipocrisia porque não estava mais dando meu potencial (Professora P16)

A professora assinalou gostar da profissão, porém, não está satisfeita com ela. Identifica-se aspectos em comuns na trajetória de quem está enfrentando problema de saúde relacionado ao exercício profissional, desde o momento em que é protocolado o primeiro atestado até a ocasião dos laudos determina o afastamento definitivo. Os relatos reforçam os momentos de angústias, de incompreensão e às vezes, falta de tato pelos superiores ou departamentos como no caso da junta médica.

Eu acho que todo profissional deveria ser valorizado. A sala de aula é a melhor sala. Mas o médico colocou no meu laudo que eu deveria ser afastada da sala de aula definitivamente e isso depois de sabe quando? Depois de todos os processos. Você não sabe como é lá na junta médica. Passar três meses pra tu ser afastada. Eu acho que o governo e a secretaria deveriam desenvolver políticas para a pessoa receber esses laudos aí. Acho que a liga para paz tinha que começar lá dentro, trabalhando as emoções, por que é quase nada. Eu fiz o curso da Liga pela Paz<sup>11</sup>, sobre humanização, mas ainda é muito superficial (Professor P16)

Ao final da entrevista percebi que estava de diante de uma professora que ama o que faz, que ela gosta da sala de aula, mas por situações que fugiram ao seu domínio, por não alcançar a habilidade de manter-se serena diante das situações de estresse e de lidar com problemas, superá-los ou resistir à pressão das situações adversas que tomaram conta da sua vida profissional e pessoal ela está exercendo outra função.

---

<sup>11</sup> O projeto “Liga pela Paz” tem como objetivo desenvolver os valores morais e éticos dentro do espaço escolar e na família, baseado na cultura de paz e norteado pelos princípios do respeito, cooperação, amizade, tolerância, responsabilidade.

### **3.1.17 - Professora P17 - Esperando a aposentadoria**

A professora entrevistada relatou sobre sua trajetória profissional desde sua admissão. Contou diversas experiências desde o magistério, seus conhecimentos adquiridos como professora no MOVA e no Alfa 100, em turnos diversos, ora manhã e tarde, ora manhã e noite, com turmas de adulto. Coursou a faculdade oferecida pela Ufac. De acordo com sua percepção as mudanças ocorridas na escola só melhoraram a aprendizagem dos alunos, assim como as formações contribuíram positivamente na sua prática. Reclamou da forma que os pais tratam as questões da escola e como desrespeita o professor.

Eu adoeci em 2010, mas na verdade eu já estava doente a anos. Todo mundo dizia, “menina procura um médico”, mas enquanto eu estava aguentando meu trabalho, eu ia. Quando chegou 2010 não deu mais. Peguei um atestado e minha licença, por que eu tinha 9 meses de licença, voltei em 2011 e já fui ajudar a matricular aluno. Mas nesse ano, o menino puxou uma cadeirinha dessas ai e cai no chão e não voltei mais pra sala de aula. Eu disse: - doutor, eu quero trabalhar! Ai ele colocou me disfunção. Ainda estou esperando a aposentadoria que sai esse ano. (Professor P17)

Embora signifique um momento de redefinição da vida do sujeito. Por isso não se pode reduzir a aposentadoria a perdas, é inevitável considerar os rompimentos que a ela remete, especialmente do trabalho, que é tanto valorizado em nossa sociedade. O tempo livre que a aposentadoria oferece pode ser vivido não somente como um tempo “vazio”, mas ser aproveitado para enriquecimento pessoal.

### **3.1.18 - Professora P18 -Do quê adoecem os professores**

A entrevista com a professora começou bem tranquila, num ambiente calmo. Ela falou de sua trajetória profissional e pessoal. Destacou como principais modificações no trabalho docente a desvalorização da sociedade e dos pais especificamente para como o professor. Sendo professora da Educação Infantil, relatou que esse é o melhor segmento para se trabalhar, pois, não há ainda tantas cobranças como no ensino fundamental. Quando solicitei que relatasse sobre

como se sente do ponto de vista da saúde, a professora se emocionou e não quis continuar a entrevista. Ela foi diagnosticada com problemas na voz, hipertensão e pânico.

### **3.1.19 -Professora P19 -Desafios do Professor da Educação Infantil**

A professora P19 iniciou sua carreira no ensino fundamental I, mas decidiu continua-la na educação infantil. Atualmente encontra-se em disfunção de um contrato e na coordenação pedagógica de outro. No decorrer da entrevista relatou como as mudanças que estão acontecendo na sua forma de ensinar sobrecarregou a sua forma de trabalhar, que a nova série de exigências que recaem sobre o professor não tem permitido que ela se envolva com os alunos como antigamente.

Embora a escola esteja mais equipada em relação a anos anteriores, o momento que era dedicado para compartilhar experiência exitosas como os demais colegas tem se restringido apenas aos momentos de planejamento e os grupos de estudos no geral. De acordo com a professora, mesmo na Educação Infantil os instrumentos de medição do desempenho do aluno exige determinado detalhamento, como ela observa que ultimamente as exigências de elaboração dos portfólios e relatórios vêm acompanhadas com certas diretrizes, que fecham o olhar para um tipo de avaliação apenas do mérito. O que o aluno avançou. E ainda expôs que qualquer professor que se dedica ao trabalho e esteja atento a educação percebe como seu trabalho está sendo modificado em termos de mais exigências, mas sobrecarga e menos valorização.

Bom eu adoeci por conta de dois problemas. Se eu não saísse da sala por um sairia por conta do outro. O nosso trabalho é muito estressante, então o professor adocece da voz e de alergia como é o meu caso. Mas eu sai da sala de aula por conta de um problema na coluna, que se agravou. Tinha uma criança que até hoje eu não sei qual a deficiência dela, mas era uma criança bem grande, forte. Na minha compreensão era um tipo de autismo ou retardo mental, e como ela era grandona se jogava encima das outras crianças e eu tinha que fazer força mesmo, era um trabalho complicado. O professor na educação pega muito peso, tem que fazer esforço e eu piorei da coluna. E em tratamento médico ele achou que não deveria fazer a cirurgia mas que eu me afastasse da sala de aula. (Professor P19)

### **3.1.20 -Professora P20 -A Educação Infantil ainda é o melhor segmento para se trabalhar**

A professora P20 é uma pessoa bem humorada. Conta suas experiências com muita satisfação. Iniciou no ensino fundamental, mas abandonou depois que conheceu a Educação Infantil. Em relato afirma que a Educação Infantil ainda é o melhor segmento para se trabalhar, pois não há tantas cobranças. Iniciou como professora passou pela direção de várias creches no município, voltou para a sala de aula e atualmente encontra na coordenação pedagógica esperando o processo de aposentadoria.

Entretanto há na sua fala um grande lamento, quando se refere a desvalorização que o professor vem sendo tratado. Segundo ela, um professor que deu uma vida inteira de trabalho não poderia se aposentar tendo que passar por tantos desgastes na hora de solicitar esse direito.

Ela não quis entrar em detalhes do processo de adoecimento, mas sofre há alguns anos com a pressão arterial altíssima, o que a impossibilitou de continuar na sala de aula. De acordo com a professora ela não tem do que lamentar, pois fez de tudo no trabalho e para o trabalho, mas sente-se insegura ao perceber que tão cedo não estará mais envolvida na escola devido a aposentadoria, “quem sabe, faço um concurso provisório!” (risos)

### **3.2 Estratégias que o professor desenvolve para enfrentar o contexto de intensificação e de precarização de seu trabalho**

Fazendo uma analogia do monólogo “A Vida é Sonho”, de Pedro Calderón de La Barca, com o sistema de ensino, Esteve (1999) inicia o livro, levando o leitor a instigar-se e até inquietar-se com a declamação de Segismundo, príncipe da Polônia, em seu cárcere. O cenário preparado de repente vai se transformando de uma maneira totalmente inadequada, sem que o autor percebesse tais transformações. Objetos e funcionários são introduzidos no palco sem que o autor interrompa seu monólogo, somente quando um foco de luz forte o cega pela sua intensidade é que ele percebe que algo mudou no cenário. Risos na plateia, indiferente ao constrangimento do ator que continua sem querer sair do seu papel. O autor compara essa situação – de indiferença, de descaso - com as que os professores estão sendo tratados no sistema de ensino, dizendo que “é injusto que nossa sociedade nos considere os únicos responsáveis pelos fracassos do sistema educacional massificado, apressadamente maquiado

para fazer frente à avalanche da crise social, econômica e intelectual de nossa sociedade”. (ESTEVE 1999, p.19).

O conteúdo dos depoimentos permitiu constatar a presença de alguns aspectos relacionados ao contexto social que se mostraram relevantes no processo de produção do sentimento de insatisfação para com o trabalho por parte dos docentes. Primeiramente, a sobrecarga de trabalho, em segundo lugar a falta de apoio dos pais dos alunos, em terceiro o sentimento de inutilidade em relação ao trabalho que realizam, aliados ainda a concorrência com outros meios de transmissão de informação e cultura e, também, é claro, os baixos salários.

Outro aspecto enfatizado pelos professores como fonte de insatisfação com o magistério é o modo pelo qual está organizado o sistema educacional e, mais especificamente, a escola como instituição pública de prestação de serviços e como local de trabalho. Esta organização influi diretamente no desempenho e no grau de satisfação do professor com o trabalho docente. Alguns referem-se ao excesso de burocracia e à falta de apoio e de reconhecimento do trabalho por parte das instâncias superiores do sistema educacional, como fatores geradores de desmotivação e insatisfação com o trabalho. Nos depoimentos evidenciam-se, ainda, vários aspectos produtores de insatisfação no trabalho, que podem ser identificados como decorrentes da atual organização do sistema de ensino. São eles: a burocracia institucional e o controle sobre o trabalho do professor, a escassez de recursos materiais, a falta de apoio pedagógico e a falta de incentivo ao aprimoramento profissional.

Há também um outro fator ao qual os professores deram ênfase: a qualidade das relações interpessoais no ambiente de trabalho. O trabalho docente se constitui em uma atividade centrada nas relações interpessoais e nas dinâmicas relacionais estabelecidas no ambiente escolar, que são determinantes do sucesso do ensino e na qualidade de vida do professor. Nesse sentido, pode-se dizer que o relacionamento com diretores, demais professores e com os alunos são fatores que interferem no sentimento de satisfação ou insatisfação e envolvimento no trabalho.

Em grande medida, essas relações são determinadas pelo tipo de estrutura organizacional e também pelas representações e expectativas das pessoas envolvidas. Se essas relações não condizem com as expectativas e representações dos professores, elas podem afetar o grau de envolvimento com o trabalho e a própria realização profissional. Relações que não priorizam a sinceridade, que não propiciam a expressão de pontos de vista divergentes, que não

estimulam a solidariedade e o apoio mútuo, que não valorizam o trabalho realizado, que são baseadas em estruturas hierárquicas e rígidas etc., geram sentimentos de raiva e medo, de competitividade exacerbada, de baixa autoestima, de frustração etc., resultando em um grande mal-estar. Tentando livrar-se desse mal-estar, os professores assumem posturas defensivas que podem ir desde comportamentos agressivos, queixas constantes, críticas excessivas etc., até o distanciamento do ambiente, restringindo o convívio com os alunos, colegas e diretores ao mínimo possível.

Todos esses fatores levam à percepção de que o trabalho que está sendo realizado não tem relação com as suas necessidades, expectativas e interesses, ou seja, o trabalho docente não corresponde às representações que o professor tem e nem está sendo suficiente para concretizar o seu projeto de futuro. A não correspondência entre o real e o idealizado e entre o real e o projetado dificultam a produção de vontade e esforço para manter os vínculos existentes. À medida que a percepção dessa não correspondência se amplia, o enfraquecimento dos vínculos com a instituição e com o trabalho aumenta. É um processo cumulativo que, ao desenvolver-se, gera diferentes tipos de abandono antes do abandono definitivo.

Considerando o afastamento do trabalho como questão significativa no esclarecimento dos processos de adoecimento docente, solicitei a SEME as licenças médicas protocoladas no setor de Vida Funcional no período compreendido entre os anos de 2010 a 2015. A partir dos dados fornecidos por aquele setor, consegui fazer um mapeamento das licenças nesse período, como mostra o quadro a seguir:

#### **Quadro 2: Distribuição de licenças acima de 30 dias por ano**

<b>ANO</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>
<b>QUANTIDADE DE LICENÇAS PROTOCOLADAS</b>	58	74	43	66	46

**Fonte:** dados da pesquisa de 2015

Priorizei para fins de análise a informação referente às licenças de maior duração. Assim, foram analisadas aquelas com duração de 15 a 180 dias, sendo que as de 30, 60 e 90 dias são predominantes, havendo casos em que o professor renova os pedidos, totalizando até dois anos de afastamentos do seu local de trabalho. Foram observadas 287 pedidos de afastamentos nas escolas da rede municipal de ensino de Rio Branco – Acre. Destes, quinze foram solicitações de mudança definitivas da função do magistério e 62 foram mudanças

temporárias de função. Os dados indicam que 257 das solicitações de afastamentos foram protocoladas por mulheres e apenas 30 pedidos foram feitos por homens.

**Quadro 3:** Distribuição das licenças por mês e ano

Mês	Quantidade licenças			
	2011	2012	2013	2014
Janeiro	23	29	07	10
Fevereiro	38	X	12	08
Março	30	X	11	03
Abril	33	X	12	10
Maió	40	X	17	11
Junho	34	X	09	06
Julho	35	X	15	05
Agosto	40	X	14	04
Setembro	36	X	20	06
Outubro	33	16	17	07
Novembro	33	05	11	06
Dezembro	30	04	05	03

Fonte: dados da pesquisa de 2015

De acordo com os dadosA ausência do registro de licenças no ano de 2010, pode ser explicada em função de que não havia um banco de dados gerado para esse fim, sendo necessário fazermos manualmente, com a ajuda da chefe do setor. Na análise dos dados, percebe-se que no ano de 2011 os meses de fevereiro, maio, agosto e setembro, predominaram os maiores pedidos de licença médica. No ano de 2012, apenas os meses de Janeiro e Outubro há um número maior de pedido de licença.

De acordo com o quadro 3, podemos observar a decrescente quantidade de professores com licenças medicas e conseqüentemente diminui o registro de adoecimento. Isso acontece não pelo fato que eles resolveram seus problemas de saúde, mas o período que vai de Fevereiro a Setembro retrata esse decréscimo em função da aposentadoria ou da mudança de função temporária ou efetiva. Esse movimento de diminuição das licenças acontece por que a secretaria municipal de educação remanejou esses professores. No ano de 2013 o número maior de pedidos aconteceu nos meses de maio, setembro e outubro e em 2014, janeiro, abril e maio.

#### Quadro 4: Quantidade de professores em disfunção temporária

Mês	Quantidade de professores em disfunção temporária	
	2013	2014
Janeiro	X	05
Fevereiro	X	01
Março	X	04
Abril	X	03
Mai	X	02
Junho	X	01
Julho	X	08
Agosto	X	02
Setembro	X	03
Outubro	X	03
Novembro	X	04
Dezembro	X	01
Total	17	37

Fonte: dados da pesquisa de 2015

Como mencionei no caminho metodológico, o setor de vida funcional está em processo de quantificação e de estruturação de dados sobre as licenças médicas. Assim sendo, não foi possível identificar a quantidade de professores entraram em disfunção temporária ou definitiva nos anos de 2010, 2011 e 2012. Conforme informação obtida com a chefe do setor, foi possível registrar que no ano de 2013, dezessete professores entraram em disfunção, não sendo possível especificar a quantidade por mês naquele ano. Nota-se que em 2014 os dados sobre disfunção temporária encontram-se consolidados e devidamente registrado em cada mês, e se compararmos os dados de 2013 e 2014, houve um crescimento significativo de 117,7% de professores que entraram em disfunção temporária.

De acordo com os dados obtidos as escolas que apresentam o maior número de licenças em 2010 foram: Escola 1, Escola 5, Escola 8 e Escola 11. Em 2011 o maior número de licenças foi registrado na Escola 11. No ano de 2012, nas escolas Escola 16, Escola 18, Escola 19 e Escola 2. Em 2013, os dados apontam professores com contrato em “Parceria com a SEME”, e em 2015 nas Escolas 4 e Escola 11<sup>12</sup>. Constata-se que todas as escolas do município de Rio Branco, Acre, no período de 2010 a 2015 foram afetadas com o absentismo dos professores.

<sup>12</sup> Adota-se aqui a identificação Escola1, Escola2, Escola3... afim de preservar o anonimato dos sujeitos da pesquisa e o espaço onde eles atuavam

Considerando os limites desta pesquisa, bem como a natureza de seu objeto de estudo, optei por relatar apenas do ponto de vista do professor entrevistado sua principal queixa de adoecimento, sem identificar ou divulgar qualquer informação restrita a relação médico-paciente. Desta forma, a tabela a seguir retrata as principais queixas de doenças que acometem os professores e as professoras entrevistados.

**Tabela 6: Distribuição quanto a identificação dos motivos de adoecimentos dos 20 entrevistados.**

<b>Professor entrevistado</b>	<b>Motivo do adoecimento</b>
P1	Hipertensão
P2	Sinusite aguda/coluna
P3	Trombose
P4	Voz
P5	Voz
P6	Transtornos mentais
P7	Voz/artrite/artrose
P8	Hipertensão/obesidade
P9	Câncer no esôfago
P10	Coluna
P11	Voz/labirintite
P12	Câncer na bexiga/amputação dos membros
P13	Coluna/hérnia de disco
P14	Câncer na mama
P15	AVC
P16	Hipertensão
P17	Síndrome de Burnout
P18	Dormência/AVC/enxaquecas
P19	Voz/hipertensão/pânico
P20	Hipertensão

Fonte: dados da pesquisa de 2015

Vários são os motivos que tem levado os professores a recorrerem a licença médica. Além do número de licenças concedidas foi verificado um aumento significativo do número de professores em disfunção temporária e conseqüentemente em disfunção definitiva.

De acordo com os estudos de Esteve (1999) o absentismo trabalhista e o abandono da profissão tem se constituído uma conseqüência do mal-estar docente experimentado pelos professores:

Pelas razões já expostas, o absentismo aparece como uma reação mais frequente para acabar com tensão derivada do exercício docente. Se a

implicação é cortada, corta-se a raiz das possíveis fontes de tensão. (ESTEVE 1999, p.61)

O sujeito tem um trabalho perfeito e não pode realiza-lo por que as condições não permitem e isso passa a ser insuportável para esse sujeito. Estabelece os vínculos, sabe que é capaz de mudar e não consegue realizar trabalho, isso vai produzindo uma exaustão. Dói, provoca sofrimento, o sentido é eliminar-se simbolicamente. O trabalho na forma como ele se realiza nessa configuração de um trabalho mediado, um trabalho com outros humanos, um trabalho contextualizado, indiscutivelmente tem uma outra dimensão em se tratando do trabalho das series iniciais que envolve a dimensão do cuidado e do afeto. Quando esse professor está nessa condição de adoecido, que condições ele tem de atender a essas duas dimensões?

Essa situação do vínculo que o professor estabelece pelo seu trabalho é uma relação que é mediatizada, é imediata, mas também é mediatizada, pelo trabalho, pelo salário, pela técnica, pelas relações hierárquicas e isso podem facilitar ou impedir a concretização dessas dimensões do afeto e do cuidado. Quando o professo está na situação de adoecimento é um contexto, um momento de ruptura com a integridade física, emocional, cognitiva, que caracteriza o conceito de saúde, saúde envolve o aspecto biológico, o aspecto físico, e envolve o aspecto mental, havendo essa ruptura como esse professor age cognitivamente? Afetivamente? E as vezes até fisicamente se torna difícil. A doença é um momento de ruptura nessa condição de totalidade que configura o estado de saúde do indivíduo. E o que que a escola faz nesse momento de ruptura desse indivíduo? Desloca-o para realizar um trabalho distinto daquele com o qual se identifica, produz sentidos, faz socialmente a diferença, por sua natureza e por contribuir com outro ser humano. Como o professor administra sua exaustão? Somente pelas licenças médicas?

O absentismo aparece, portanto, como forma de buscar um alívio que permita ao professor escapar momentaneamente das tensões acumuladas em seu trabalho. Recorre-se, então, aos pedidos de licenças trabalhistas ou, simplesmente, a ausência do estabelecimento escolar por períodos curtos que exigem não mais que uma justificativa. (ESTEVE 1999, p. 63)

Esteve (1999) sugere a necessidade de estudos que possam tratar das licenças curtas dos professores que em muitos casos fica fora da legitimidade da lei. Analisar quem sabe, o absenteísmo sem justificativa legal, a partir da análise do livro de ponto, como em vários

momentos das entrevistas os professores falam que a única exigência era deixar a equipe avisada. Uma espécie de consenso implícito, um pacto entre os professores e a equipe gestora, visando garantir a “não-existência do conflito”, gerando regras próprias, evidenciando um acordo entre as partes, em que os professores não assinam o livro de ponto e a equipe gestora não cobra a assiduidade, *“Assim, há muitas vezes a compreensão da gestão da escola, ela percebe que você está doente e pede somente para ter comunicação, os atestados e procurar nossos direitos (Professora P2)”*.

## CONCLUSÃO

O objetivo central da pesquisa consistiu em analisar *a relação entre o exercício do trabalho docente num contexto escolar de responsabilização e busca por resultados com a saúde do professor*, estabelecendo como marco temporal significativo, as reformas educacionais da década de 1990, do século XX, e primeira década deste século, as quais produziram alterações na escola e no trabalho do professor.

Para o alcance desse objetivo foi necessário situar o objeto de estudo no contexto mais amplo de discussão acadêmica sobre o tema focalizado. Foi também necessário localizar a problemática a ser investigada em seu contexto específico. Considera-se, então, como grande desafio no trabalho de pesquisa, conciliar essas duas formas de estudo, situando o objeto em seu contexto macrossocial e microssocial. Tendo adotado essa perspectiva, esse estudo buscou contemplar essas duas dimensões.

Na primeira parte do estudo (Capítulo 1), observou-se que o professor ao longo da construção e consolidação da escola como uma instituição que tem se dedicado a oferecer uma educação sistematizada, vem sendo submetido a várias formas de estrutura e organização escolar, o que tem demandado dificuldades de se entender o magistério como uma profissão. No caso específico do Brasil, o professor, de autônomo, tornou-se empregado do Estado, passando por vários processos em busca da profissionalização. Um desses processos é a feminização do magistério.

Um outro ponto discutido no primeiro capítulo foi como esse trabalho que se tornou feminino, coincide com o processo de controle do trabalho docente bem como o favorece, em virtude das mudanças no processo de trabalho nas escolas. Foram apresentadas as discussões sobre a tese da proletarização do trabalho docente entendida como uma teoria interpretativa desse trabalho. A partir das discussões pudemos inferir que a forma como o trabalho está organizado na escola favorece uma crescente desqualificação da prática pedagógica, como também, às condições socioeconômicas a que foram submetidos os professores, que, em vista disso, passaram a se organizar politicamente.

Com a crescente contratação de professores pelo Estado, os mestres passam a ter as suas funções regimentadas e tornam-se assalariados do governo. Na condição de assalariados, os

professores são submetidos a um processo de desvalorização profissional, à medida que a profissão vem sendo desvalorizada pelos baixos salários e pela perda de prestígio e status. As mudanças sucedidas no currículo e no processo de controle do trabalho, no ensino, motivaram importantes implicações na qualificação dos professores. Apesar de a atividade da educação ser diferente daquela presente na linha de montagem ou mesmo no setor de serviços, ela sofre as mesmas pressões. Muitos professores deixaram de planejar e controlar uma parte de seu próprio trabalho, porque o planejamento, a escolha dos métodos de ensino e a elaboração de textos e testes estão sendo delegados para as secretarias de educação, direção de escolas ou agências contratadas para esse fim. Os professores assemelham-se, no processo de organização de luta, à classe operária, fabril, quando se organizam em sindicatos e associações de classe, constituindo trabalhadores coletivos evidenciando que essa profissão tornou-se uma atividade de massa.

O segundo capítulo desenhou o perfil dos professores que atuam efetivamente na rede municipal de educação básica da cidade de Rio Branco, Acre e os que se encontram em disfunção. Os dados mostraram que dos 20 professores entrevistados, apenas 1 é do sexo masculino, confirmando os estudos sobre a feminização do magistério. Desses, 16 tiveram sua contratação por meio de concurso para o cargo de professor, 1 foi contratada especificamente para o cargo de especialista em educação, e 3 foram contratados antes da constituição de 1988, contexto em que a obrigatoriedade do concurso como forma de entrada no serviço público ainda não estava colocada. Na amostra investigativa, observou-se que 5% das professoras possuem entre 33 a 42 anos, 50% entre 43 a 53 anos e 45% tem a idade de 53 anos ou mais e que 95% dos entrevistados encontram-se com mais de 20 anos de exercício profissional.

Sobre os aspectos relacionados às condições de vida dos professores a pesquisa mostrou que os participantes possuem filhos que dependem financeiramente deles. Os dados relativos a escolaridade e formação profissional foi possível identificar alguns indicadores quanto a origem social dos professores, na perspectiva de entender as possibilidades que este grupo teve em termos de acesso a um novo patamar social, isto é, quanto a situação de mobilidade social. Mesmo não perguntando diretamente aos professores a que classe social eles pertenciam na atualidade e nem mesmo quando crianças, foi possível verificar pela pesquisa que eles provinham em sua maioria de famílias com modestos recursos financeiros. E que seus avós e pais possuíam pouca formação escolar e que desenvolviam ocupações manuais.

O estudo exigiu também a imersão em uma literatura, que fundamentasse a discussão sobre as repercussões das políticas e reformas educacionais no trabalho docente nas últimas décadas (Capítulo 2). Foi possível incorporar categorias de análise como *flexibilização*, *precarização* e a *intensificação* do trabalho. Partindo desses eixos, o movimento da pesquisa buscou identificar os elementos que vêm alterando, significativamente, o trabalho docente e a própria dinâmica da escola, inseridos na configuração das novas regulações educativas. A análise articulou-se, assim, com discussão de *cultura do desempenho*, de *performatividade* de Ball (2005), e ainda com a categoria de *autonomia*, na perspectiva adotada por Contreras (2009).

Mediante as reflexões realizadas, neste estudo, a tese defendida foi que o trabalho docente dos professores que atuam efetivamente na rede municipal de educação básica da cidade de Rio Branco, Acre e os que se encontram em disfunção sofreram mudanças significativas, a partir das reformas educacionais implementadas, nesta última década, reestruturando-se e alterando sua natureza pedagógica, em virtude da busca incessante, por parte da gestão do governo, de reversão dos indicadores críticos relacionados à qualidade da educação no Estado. Passou-se a exigir das escolas e de seus profissionais, mais eficiência e mais produtividade nos resultados, a partir do desempenho do aluno.

Em relação a formação, carreira e remuneração, as condições de trabalho dos professores da educação básica da rede municipal de Rio Branco, encontram-se, em uma situação muito mais favorável, atualmente, do que no período anterior às reformas. Dos 20 professores entrevistados 16 possuem formação superior em pedagogia, sendo que um foi formado na antiga habilitação de especialista em Educação, na área de Supervisão Escolar; 04 em outras Licenciaturas (Geografia, Matemática e Letras Vernáculo). Todos, porém, realizaram sua formação de forma presencial na Universidade Federal do Acre. Dos 20, apenas 6 não possui nenhum tipo de pós graduação. Constatou-se uma grande intensificação e precarização do trabalho, no que diz respeito ao tempo gasto com atividades docentes em casa para além da jornada destinada à atividade extraclasse e aumento de tarefas burocráticas que os professores têm que realizar, tendo que adaptar-se às situações novas, tais como, as diversas formas de prestação de contas do seu trabalho por meio de relatórios coletivos e individuais dos alunos.

Em relação a outras condições de trabalho docente que estruturam o fazer docente na sala de aula, observou-se no depoimento dos professores também uma sobrecarga de exigências e uma culpabilização dos resultados, promovendo ou não o recebimento do prêmio de

valorização exigindo desse professor uma maior restrição quanto a quantidade de faltas. A pesquisa também assinalou a partir dos dados referentes a jornadas de trabalho que os docentes estão trabalhando uma jornada que ultrapassa a carga horária de 10 horas de atividades remuneradas, sendo indicados os planejamentos semanal ou quinzenal e os trabalhos em casa como fatores responsáveis por ultrapassar as 30 horas contratuais.

As duas mudanças com maior incidência nos depoimentos dos professores pesquisados, “aumento das exigências” sobre o trabalho do professor, cobranças e responsabilidades, que ampliam as funções dos docentes sem que se ofereçam condições de trabalho, o que resulta em sobrecarga de atividades e tarefas, em termos de resultados escolares e “maior supervisão/controle do trabalho docente” indicam uma nova configuração do trabalho docente, em que o Estado passou a assumir na gestão das políticas públicas educacionais, uma lógica baseada na eficácia dos resultados, considerando os parâmetros de qualidade de ensino.

Na análise sobre *qual a relação existente entre as condições de trabalho dos professores sujeitos da pesquisa com o processo de adoecimento* a pesquisa revela que essas novas relações de trabalho incidem diretamente no modo de ser professor, promovendo uma formatação das subjetividades.

Vale ressaltar que as análises foram feitas a partir do ponto de vista dos docentes, o que muitas vezes, suas visões podem afastar-se dos interesses dos discentes, razão primeira da escola. Lembra-se, ainda que, o principal instrumento de pesquisa (questionário), também mostra o ponto de vista do professor, o que pode apontar algumas divergências com outras avaliações, pois a visão e o discurso dos 20 docentes partem de um lugar, devido à posição política desses profissionais frente a secretaria Municipal e ao próprio governo.

Essa nova relação de trabalho como vimos, sugere formas mais flexíveis de organização e gestão do trabalho, onde a rígida divisão de tarefa cede lugar á formas mais autônoma de organização. Maior adaptabilidade do trabalhador exigindo um novo perfil de trabalho. O contexto das reformas ensejado pelos movimentos que propugnam a gestão democrática abre leque de questões que pesam sobre esses profissionais. O aumento das responsabilidades e exigências que se projetam sobre os educadores, coincide com um processo histórico de uma rápida transformação do contexto social, o qual tem sido traduzido em uma modificação do papel do professor.

De acordo com Lima (2002), fatores estruturantes ligados a organização do trabalho no interior da escola, a intensidade e velocidade das mudanças sociais e suas implicações para o trabalho do professor, a falta do consenso sobre as novas finalidades e funções da educação, produzem como consequência uma relação de mal estar conflitiva do professor com seu trabalho. Sendo o trabalho do professor influenciado por fatores como a política educacional, a família e as teorias pedagógicas acaba sofrendo consequências de cada época, das rápidas mudanças, da globalização e da tecnologia, fazendo com que os reflexos da mudança ultrapassassem o campo profissional atingindo também a vida pessoal, levando ao mal estar e a doenças geradas no exercício da profissão (LIMA, 2002.p. 12 e 13.)

Esse mal-estar passa a se manifestar em sentimentos negativos intensos como angústia, alienação, ansiedade e desmotivação, além de exaustão emocional, frieza perante as dificuldades dos outros, insensibilidade e postura desumanizada. A profissão docente é hoje considerada como uma das mais estressantes, e, não raro, os professores partem para a fuga de olhar o processo sem se reconhecer nele.

Na análise sobre *quais são as principais queixas de adoecimento dos professores sujeitos da pesquisa*, os principais efeitos do mal-estar e das queixas de adoecimento dos professores pesquisados foram: hipertensão, sinusite aguda, problemas na coluna/hérnia de disco, trombose, artrite/artrose, obesidade, câncer no esôfago, na bexiga e na mama, labirintite, AVC/ dormência, enxaquecas/cefaleia, distúrbios vocais, que atingem significativamente os professores que fazem uso da voz como instrumento de trabalho, transtornos mentais e a síndrome de Burnout. Esta síndrome vai avançando com o tempo, corroendo devagar o ânimo do trabalhador, que vai se apagando. É uma desistência de quem ainda está lá, encalacrado em uma situação de trabalho que não pode suportar, mas que, concomitantemente, também não pode desistir.

Notadamente, os dados desta comprovam que no dia-a-dia da atividade docente o professor está submetido a diversos estressores psicossociais que estão relacionados tanto a natureza de suas funções quanto ao contexto institucional e social do trabalho. De acordo com Codo (1999) a síndrome de Burnout é o resultado do contato excessivo e persistente com esses estressores, que de acordo com Carlotto (2002) são resultantes da interação entre aspectos individuais e o ambiente de trabalho. Este ambiente não diz respeito somente a sala de aula, mas sim a todos os fatores envolvidos nesta relação, incluindo os fatores macrossociais como políticas educacionais e fatores sócio históricos.

Isso nos permite entender por exemplo nas análises sobre *quais estratégias o professor desenvolve para enfrentar esse contexto de intensificação e de precarização de seu trabalho* que como estratégia defensiva os professores admitem um afastamento psicológico do profissional em relação aos alunos, emergindo, a despersonalização. Esta intensificação do fazer docente lhe ocasiona conflitos e sofrimentos, pois ao ter que arcar com essa sobrecarga, vê reduzido seu tempo disponível para desfrutar de uma vida social, desfrutar de um tempo de qualidade com a família, e ainda para angariar uma qualificação profissional. É um sofrimento e um choque entre vida pessoal (projetos, necessidades, esperanças e desejos) e a organização do trabalho, que não os reconhece. Esse sofrimento inicia quando não pode realizar a mudanças em suas tarefas a fim de adaptá-las às suas necessidades fisiológicas e psíquicas. A relação homem-trabalho fica bloqueada.

Os resultados da pesquisa demonstraram que 287 licenças foram solicitadas no período de 2010 a 2015. Destes 287 afastamentos, quinze afastamentos foram solicitações de mudança definitivas da função do magistério e 62 foram mudanças temporárias de função. Os dados indicam que 257 das solicitações de afastamentos foram solicitadas por mulheres e apenas 30 pedidos foram feitos por homens. De acordo com a análise dos dados todas as escolas do município no período de 2010 a 2015 foram afetadas com o absentismo dos professores.

Nota-se que em 2014 os dados sobre disfunção temporária encontram-se consolidados e devidamente registrado em cada mês, e se compararmos os dados de 2013 e 2014, houve um crescimento significativo de 117,7% de professores que entraram em disfunção temporária. Esse é um dado que traz uma preocupação, o aumento do absenteísmo entre os professores em forma de licenças e disfunção temporária. Podemos atribuir ao professor uma série de prejuízos que o absenteísmo docente traz, interrupção das aulas dadas e conseqüentemente das interações, podemos alegar que a qualidade do ensino está sendo prejudicada pelas faltas e demais transtorno lembrados durante a pesquisa pelos próprios professores, mas da voz a esses sujeitos é perceber como ele se veem frente a essa questão.

Reconhece-se, ao final desse trabalho, a necessidade de se dar continuidade aos estudos sobre as mudanças que vem sendo efetivadas no trabalho docente, mas, buscando uma perspectiva complementar para sua análise. As licenças que se repetem, os adoecimentos que acontecem na escola, este quadro revela que a escola não está funcionando, refiro-me à escola como instituição, inserida no contexto concreto de uma política educacional movida pela performatividade, como se mostra a escola brasileira, em particular a Escola do Município de

Rio Branco, que os dados desta pesquisa me autorizam a destacar, em certa medida, está submetida a um processo acentuado de naturalização do adoecimento e do sofrimento de seus professores.

Esse não é um problema individual do professor, ou apenas desse grupo profissional, essa é uma situação que afeta diretamente esta instituição social e assim sendo a própria sociedade. Não se constituiu objetivo do meu trabalho dá respostas ou recomendações práticas visando solucionar essa situação analisada, mas, considero pertinente ressaltar que ações envolvendo as agências contratantes de professores, sindicatos e própria escola como local de exercício do trabalho docente podem desenvolver estratégias com vistas a minimizar as situações e práticas que desencadeiam os processos de adoecimento docente. Sem esquecer é claro, o peso das políticas educacionais implementadas na escola, as quais exigem conhecimento detalhado das mesmas, vigilância crítica e resistência àquelas que intensificam, precarizam e desumanizam o trabalho do professor.

## REFERÊNCIAS

- APPLE, Michel W.. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- ASSUNÇÃO, Ada A; OLIVEIRA, Dalila A. **Intensificação do trabalho e saúde dos professores**. Educação & Sociedade, vol. 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009.
- AZZI, Sandra. **Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico**. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 2000.
- BALL, Stephen J. **Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar**. *Educ. Soc.* v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set/dez. 2004.
- CARLLOTO, M.S. **A síndrome de Burnout e o trabalho docente**. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 7, n. 1, p. 21-29, jan./jun. 2002.
- CATANI, D. B. [et.al]. **Docência, memória e gênero: estudos sobre a formação**. 4ª ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2000.
- CODO, W. (Coord.). **Educação e carinho**. São Paulo: Vozes, CNTE e UNB, 1999
- COSTA, M.V. **Trabalho Docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.
- DAMASCENO, Ednaceli Abreu. **O Trabalho Docente o Movimento de Reformas Educacionais no Estado do Acre**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: 2010. 351fl. Disponível em: <http://www.ufmg.br/bibliotecadigital>. Acesso em: 13 nov. 2014.
- ESTEVE, J. M. **O Mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Trad. Durley de Cravalho Cavicchia. Bauru, SP: EDUSC, 1999.
- ENGUIITA, Mariano Fernandez. **A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização**. Teoria e Educação, n.4, “Dossiê: interpretando o trabalho docente”, p. 41-61, Porto Alegre, 1991.

FERENHOF, I. A.; FERENHOF, E.A. *Burnout* em professores. **Ecos revista científica**. v. 4, n. 1, p. 131/151. 2002.

GARCIA, M. M. Alves e ANADON, S. B. **Reforma educacional, intensificação e auto intensificação do trabalho docente**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 63-85, jan./abr. 2009. Disponível em < <http://www.cedes.unicamp.br>>

HYPOLITO, Álvaro L. M. **Trabalho docente, classe social e gênero**. Campinas: Papyrus,

HYPOLITO, Álvaro M.; VIEIRA, Jarbas S.; PIZZI, Laura C.V. **Reestruturação curricular e auto intensificação do trabalho docente**. *Currículo sem Fronteiras*, v. 9, p. 100-112, 2009.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 31-61.1997.

OZGA, J. LAWN, M. **O trabalho docente**: Interpretando o processo de trabalho do ensino. *Revista Teoria e Educação*. n.4, “Dossiê: interpretando o trabalho docente”, p. 41-61, Porto Alegre, 1991.

LIMA, Elizabeth Miranda de. **De aprendiz a mestre**: trajetórias de construção do trabalho docente e da Identidade profissional. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2002.

LOURO, G. L. Magistério de 1º grau: um trabalho de mulher. **Educação & realidade**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, jul-dez, 1989.

LOURO, G.L. Gênero e magistério: identidade, história, representação. In: CATANI, D. B. [et al.] **Docência, memória e gênero**: estudos sobre a formação. 4ª ed. São Paulo: Escrituras, 2003.

MINAYO-GOMEZ, Carlos; THEDIM-COSTA, Sonia M.F. **A construção do campo da saúde do trabalhador**: percurso e dilemas. *Cadernos de Saúde Pública* 13, p. 21-32, 1997.

NÓVOA, A. (Coord). **Os Professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Dalila; VIEIRA, Livia F. (coord). **Trabalho docente na Educação Básica no Brasil**. Belo Horizonte, 2010.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **A reestruturação do trabalho docente**: precarização e flexibilização. *Educ. Soc.*, Dez 2004, vol.25, no.89, p.1127-1144.

PEIXOTO, Ana M. C. **A história da feminização do magistério no Brasil:** balanço e perspectiva de pesquisa. In: A escola e seus atores: educação e profissão docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PENNA, M.G. de O. **Exercício docente:** posições sociais e condições de vida e trabalho de professores. São Paulo: Junqueira&marin editores.2011. 319p.

PUCCI, B.; OLIVEIRA, N. R.; SGUISSARD, V. **O processo de proletarização dos trabalhadores. Teoria & Educação,** Porto Alegre, n.4, p.91-108, 1991.

SAMPAIO, M. das M. F.; MARIN, A. J. **Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares.** *Educ. Soc,* Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1203-1225, set./dez. 2004.

SANTOS, L. L. de C. P. **Formação de professores na cultura do desempenho.** *Educação e Sociedade,* Campinas, v. 25, n. 89, p. 33-42, 2004.

SCOTT, Joan Wallach. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica.** *Educação & Realidade.* Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995, p. 71-99.

VICENTINI. P.P **História da Profissão Docente no Brasil:** representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009.

VILLELA, H.O.O mestre-escola e a professora, In: Lopes, E.M. T; FARIA FILHO, L.M. E VEIGA, C. G. (Orgs) **500 anos de Educação no Brasil.** 2ª ed. Belo Horizonte: Autentica, 200.