



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**FLAVIANE FARIAS SUDARIO PEREIRA**

**INDICADORES DE MAL-ESTAR DOCENTE EM**  
**ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE SALVADOR**

Salvador

2011

FLAVIANE FARIAS SUDARIO PEREIRA

**INDICADORES DE MAL-ESTAR DOCENTE EM ESCOLAS  
PÚBLICAS MUNICIPAIS DE SALVADOR**

Dissertação de Mestrado apresentada  
como requisito à obtenção do título de  
Mestre em Educação do Programa de Pós-  
Graduação em Educação da Universidade  
Federal da Bahia, na linha de pesquisa  
*Filosofia, Linguagem e Práxis  
Pedagógica.*

Orientador: Prof. Dr. Paulo Gurgel

Salvador

2011

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Pereira, Flaviane Farias Sudario.

Indicadores de mal-estar docente em escolas públicas municipais de Salvador [recurso eletrônico] / Flaviane Farias Sudário Pereira. - 2011.

1 CD-ROM : il. ; 4 ¾ pol.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Roberto Holanda Gurgel.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2011.

1. Professores - Stress ocupacional. 2. Professores - Satisfação no trabalho. 3. Professores - Condições sociais. 4. Professores – Salários. 5. Violência na escola. I. Gurgel, Paulo Roberto Holanda. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título

CDD 371.10019 – 22. ed.

FLAVIANE FARIAS SUDARIO PEREIRA

**INDICADORES DE MAL-ESTAR DOCENTE EM ESCOLAS  
PÚBLICAS MUNICIPAIS DE SALVADOR**

Aprovada em: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_.

Banca Examinadora:

---

Orientador: Prof. Dr. Paulo Gurgel  
UFBA

---

Prof. Dra. Maria de Lourdes Ornellas  
UNEB

---

Prof. Dra. Maria Virgínia Machado Dazzani  
UFBA

---

Prof. Dra. Maria Roseli Gomes Brito de Sá  
UFBA

Pelo cuidado despendido, pelos esforços diários, pelos obstáculos vencidos, pelas noites em claro, pelo amor dedicado, pelas preocupações vividas, pelos momentos tão nossos, pela confiança estabelecida; pelo que fui, pelo que sou, pelo que serei e pelo que jamais hei de ser... Por ter herdado as sementes da garra, da gana, da perseverança e da alma destes dois mestres. Aos meus pais, meus ídolos: Edezio e Ediralva.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por minha vida e por me conceder a dádiva de compartilhar momentos tão singulares com aqueles que tanto amo...

Aos meus pais, Edezio e Ediralva, porque, graças ao amor dedicado e apoio irrestrito, consegui ter a segurança e o equilíbrio necessário para conciliar as diversas atividades diárias, com todas as suas alegrias e dificuldades. As palavras são insuficientes para agradecê-los... A ambos, minha eterna gratidão.

Ao Márcio Pereira, meu esposo, pelo incentivo, pelo amor, pelo apoio, pelas interlocuções, pela paciência e pela parceria cotidiana.

Aos meus irmãos e familiares de um modo geral, pelo carinho manifesto ou implícito... Sentido sempre.

Às colegas da FACED/UFBA e da rede municipal pelas contribuições no momento da coleta de dados, respondendo e ajudando-me a aplicar os questionários, entre outros instrumentos de pesquisa.

A Célia Vigas, coordenadora do Núcleo de Psicopedagogia da Fundação Cidade Mãe, pela compreensão, sobretudo, durante o início da pesquisa, quando precisei conciliar as atividades do trabalho com a vida acadêmica.

A todos os colegas e amigos que, direta ou indiretamente contribuíram para a materialização deste estudo (Joselita Damasceno - Jô, Daiane Azevedo - Day, Beatriz - Bia, Ana Cláudia, Aurenice, Ângela, Ângelo, Mariana, Ana Cristina, Lílian, Sandra, Fátima Peixoto... a lista é grande!).

Ao Professor Dr. Marcelo Pereira da UFMG, que emitiu o parecer do projeto de dissertação, pelas valiosas contribuições.

Ao meu orientador, Professor Dr. Paulo Gurgel (PG), que, com o seu olhar clínico avaliou os meus escritos, realizando críticas tão necessárias e essenciais... E, sobretudo por seu exemplo de ética e compromisso acadêmico.

Aos demais professores do Programa de Pós-graduação em Educação da UFBA, pelos saberes compartilhados durante os diálogos em sala de aula.

Aos professores da SECULT, meus colegas de trabalho, participantes deste estudo, que gentilmente colaboraram e ajudaram-me na efetivação da pesquisa e que eu gostaria que fossem os mais diretamente beneficiados com as reflexões aqui apresentadas.

*Se tudo existe é porque sou.  
Mas por que esse mal estar?  
É porque não estou vivendo do único modo  
que existe para cada um de se viver e nem sei qual é.  
Desconfortável.  
Não me sinto bem.  
Não sei o que é que há.  
Mas alguma coisa está errada e dá mal estar.  
No entanto estou sendo franca e meu jogo é limpo.  
Abro o jogo.  
Só não conto os fatos de minha vida:  
sou secreta por natureza.  
O que há então?  
Só sei que não quero a impostura.  
Recuso-me.  
Eu me aprofundei, mas não acredito em mim porque meu pensamento é inventado.*

*Clarice Lispector*



## RESUMO

A pesquisa objetiva compreender o mal-estar docente a partir da identificação dos seus indicadores. Tem como questões norteadoras: O que acontece nas escolas que revela o mal-estar docente? Quais dos indicadores de mal-estar docente, apontados na literatura, são corroborados pelos professores que lecionam em escolas públicas municipais de Salvador? Para responder a essas indagações, o estudo ancora-se nos escritos de Esteve (1999), com a obra intitulada **o mal-estar docente, a sala de aula e a saúde dos professores**; no estudo das autoras Aguiar e Almeida (2008), com o volume **o mal-estar na educação: magistério e sofrimento psíquico**; na obra de Birman (2009), cujo título é **o mal estar na atualidade**; no clássico de Freud (1997), **o mal-estar na civilização**, entre outros. Quanto aos aspectos metodológicos, o estudo é qualitativo, explicativo que buscou identificar na voz dos próprios sujeitos da pesquisa fatores que contribuem para a ocorrência do mal-estar docente. Parte-se do pressuposto de que os indicadores de mal-estar docente se apresentam nos relatos de sentimentos de insatisfação que resultam das dificuldades vivenciadas pelos professores no seu trabalho diário. Constituem-se sujeitos do estudo 35 professores de escolas da rede municipal - campo empírico deste estudo. Como instrumento para obtenção dos dados, foram utilizados os relatos de práticas limitadas no tempo (relatos escritos), 12 perguntas abertas (entrevistas) concernentes à experiência profissional, além de um instrumento de avaliação de indicadores de mal-estar docente, que foi elaborado especificamente para este estudo. A análise dos dados foi via análise de conteúdo mediante a organização de categorias temáticas, que estão apresentadas como resultados da pesquisa. A pesquisa aponta para a necessidade de o sistema educacional investir, cada vez mais, em melhores condições do trabalho docente. Os resultados evidenciam que, apesar das adversidades, ainda há professores que gostam do seu trabalho, todavia um percentual tende a se apresentar como profissionais exaustos, frustrados e impotentes perante a um contexto educacional que contém indicadores de mal-estar, tais como: o salário defasado, o elevado número de carga horária semanal, excessivo número de alunos por sala, a infraestrutura escolar inadequada, etc. Enfim, a relevância do estudo em questão reside na contribuição para o desvelamento de como os professores percebem o mal-estar e como avaliam os impactos no seu trabalho. A efetivação da pesquisa significa trazer à luz um problema presente em escolas da rede municipal da cidade de Salvador, que deve ser pauta de discussão, em busca da melhoria na qualidade da educação.

**Palavras-chave:** Mal-estar docente. Trabalho docente. Professores.

## ABSTRACT

The present research aims to understand the reasons of teachers discomfort in their educational activities. Its guiding questions: What happens in schools that shows the teacher discomfort? What are the indicators of teacher malaise, found in literatures which are described by teachers who teach in public schools in Salvador? To answer these questions, the study were based in the writings of: Esteve (1999) , With a book entitled **o mal-estar docente, a sala de aula e a saúde dos professores**; the study of the authors Aguiar and Almeida (2008), With the book “**o mal-estar na educação: magistério e sofrimento psíquico**”; The work of Birman (2009), whose title is “**o mal estar na atualidade**”; The Freud’s classic **mal-estar na civilização**, and some others books. About the method, the study is a qualitative explanation that sought to identify the voice of the subjects of the research factors that contribute to the occurrence of discomfort of the teacher. The indicators of teacher’s discomfort are presented in reports of feelings of dissatisfaction that result from the difficulties experienced by teachers in their daily work. They themselves become subjects of the study 35 teachers of municipal schools. As a tool for data collection; written testimony the day-to-day work of the teachers; interviews of 12 open questions concerning the experience, which was developed specifically for this investigation. Data analysis was obtained through analysis of content by organizing thematic categories, which are displayed as search results. As a result, this research shows that the responsible for the educational system have to make investments. Even if the conditions are bad, most the teachers love what they do. On the other hand, there are teachers without hope about education and exhausted in the face of low salary, the high number of weekly working hours, the excessive number of students per classroom, the inadequate school infrastructure, etc. Finally, this study has a great relevance because it brings contribution to the unveiling of how teachers perceive the discomfort and how they evaluate its impact on their work. The effectiveness of the research means to bring forth a present problem in schools in the city of Salvador, which should be the main point for discussion in order to improve the quality of education.

**Keywords:** Teachers’ discomfort. Teachers’ performance. Teachers.

## SUMÁRIO

<b>1 - Introdução.....</b>	<b>12</b>
<b>2 - O mal-estar e o mal-estar docente no contexto atual.....</b>	<b>16</b>
2.1 - Considerações sobre o mal-estar docente.....	20
<b>3 - Os indicadores de mal-estar docente.....</b>	<b>29</b>
3.1- A Feminização do magistério.....	30
3.2 - A desautorização docente.....	35
3.3 - A violência que está na escola.....	41
<b>4 - A ilusão pedagógica X O aluno problema.....</b>	<b>51</b>
<b>4.1 - Reações dos professores frente ao mal-estar.....</b>	<b>57</b>
<b>5 – Método.....</b>	<b>63</b>
5.1 - O campo empírico e os sujeitos da pesquisa.....	66
5.2 - Procedimentos para coleta e para análise de dados.....	68
<b>5.3 Análise e discussão dos resultados.....</b>	<b>70</b>
5.3.1 - O salário do professor.....	75
5.3.2 - A infraestrutura e as condições de trabalho docente.....	78
5.3.3 - A família do estudante.....	84
5.3.4 - O reconhecimento do trabalho docente.....	86
5.3.5 - A inclusão de estudantes com qualquer deficiência na escola.....	88
<b>6 - Considerações possíveis.....</b>	<b>90</b>
<b>7 – Referências.....</b>	<b>93</b>
<b>9 – Apêndices.....</b>	<b>101</b>
<b>10 - Anexos.....</b>	<b>107</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O tema *mal-estar docente* tem sido de relevante interesse no decorrer das últimas décadas no campo da Educação, como forma de compreensão dos incontáveis e frequentes problemas de diversas ordens (psíquica, social, etc.) que afetam os professores no transcorrer do exercício da sua prática profissional.

O cotidiano de muitas escolas públicas, principalmente as situadas em regiões desatendidas pelo poder público, apresenta uma realidade que desencanta, adoce e agride diariamente os profissionais do contexto escolar, sobretudo o professor. Este fato é sublinhado por Pacífico (2002, p. 2) quando ela afirma: “[...] o que se pode observar nas falas queixosas, de modo geral, é que a falta de espaços físicos agradáveis e adequados dificulta o trabalho docente e desanima no desenvolvimento de sua tarefa dentro da instituição escolar”.

Em vista disso, este estudo<sup>1</sup> decorre da iniciativa em compreender o mal-estar vivenciado pelos professores e as suas implicações na qualidade do trabalho pedagógico. Trata-se de uma reflexão que buscou responder algumas inquietações que emergiram no cotidiano escolar, durante o exercício da docência: O que acontece nas escolas que revela o mal-estar docente? Quais dos indicadores de mal-estar docente, apontados na literatura, são corroborados pelos professores que lecionam em escolas públicas municipais de Salvador?

O interesse pelo tema advém da minha própria experiência enquanto professora, sobretudo em escolas da rede municipal de Salvador, que tem em seu contexto alguns indícios de mal-estar, tais como aqueles definidos por Esteve (1999), como a violência nas instituições escolares, a precariedade nas condições de trabalho, o acúmulo de atividades, o desvio de função, etc. Ao lecionar em algumas escolas, foi possível observar os objetos de pesquisa de muitos autores, como, por exemplo, *O stress do Professor* (LIPP, 2002), *Burnout* (CODO, 2006), *Bulling* (FANTE, 2005) entre outros que têm sido cada vez mais frequentes, como *A Violência e Indisciplina*, título utilizado na capa da *Revista Educação – especial grandes temas* (2009).

Lecionar em espaços chamados de escola, locais improvisados e com condições aquém do mínimo para o exercício de uma práxis pedagógica eficiente, tem sido um desafio para muitos

---

<sup>1</sup> Nesta escrita, para evitar a repetição excessiva de alguns termos, as palavras estudo, pesquisa e investigação foram utilizadas como sinônimas. Do mesmo modo, é oportuno ressaltar que em muitos momentos, a palavra estudante foi utilizada no lugar de aluno, tal como docente no lugar de professor.

professores do universo da pesquisa aqui apresentada. Estudos indicam que:

As condições físicas das escolas e das salas de aula são precárias em muitas localidades. Em 2006, foi realizado um censo sobre as condições de saúde e trabalho dos professores da rede municipal de Salvador que incluiu 4.496 dos 4.697 professores da rede pública (proporção de participação de 95,7%). Com relação às condições em que o trabalho era realizado: 81,8% referiram calor, 68,3% ventilação inadequada, 61,9% presença de poeira e 59,0% tamanho da sala de aula inadequado. (FERREIRA; ARAÚJO; BATISTA, 2009, p. 32).

Entretanto, vale sinalizar que os desafios enfrentados não se limitam aos fatores apenas concretos; além deles, há os indicadores de natureza subjetiva, os mais gerais, conforme destaca Esteve (1999) em sua obra intitulada “O mal-estar docente, a sala de aula e a saúde dos professores”.

Sem o propósito de registrar um caso, até porque a metodologia deste estudo não se configura em estudo de caso, é oportuno compartilhar que, em exercício, como docente, foi possível estar num contexto escolar em que a presença dos indicadores mencionados era bastante evidente e o espaço educativo era muito aquém do padrão educacional preconizado pela Legislação Brasileira, conforme consta na Lei 9394/96, LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, onde se tem assegurado, no art. 3º, o princípio que dá garantia de padrão de qualidade e no art. 74º que consta:

A União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, estabelecerá padrão mínimo de oportunidades educacionais para o ensino fundamental, baseado no cálculo do custo mínimo por aluno, capaz de assegurar ensino de qualidade (BRASIL. Lei n. 9394/96, p. 21).

Todavia, esse padrão mínimo mencionado não se faz presente em muitos contextos da realidade da educação pública brasileira. Notadamente o ambiente escolar, exemplificado logo abaixo, não está de acordo com as condições mínimas de um ensino de qualidade.

A fim de possibilitar a representação de uma experiência vivenciada, imagine-se em um galpão, cujas salas de aula estejam separadas por divisórias que não alcançam o teto, sem o mínimo de ventilação, os docentes sem banheiro próprio, a área recreativa dos alunos é um espaço barroso, que quando chove vira lama e, em tempos de sol, forma-se uma poeira que dificulta a visibilidade. Esse quadro aqui apresentado é real e refere-se a uma escola

municipal situada no bairro de Cajazeiras XI, a qual, após muitas reivindicações da comunidade local e dos professores, ao contrário de ser extinta em favor de um espaço favorável (quicá ideal), obteve uma melhora significativa no que se refere ao espaço físico. As divisórias passaram a alcançar o teto; as salas de aulas foram contempladas com dois ventiladores cada uma e a área recreativa foi asfaltada.

O que havia de positivo no quadro retratado era a equipe de profissionais (gestores, funcionários de apoio) e os docentes que criavam estratégias de aprendizagem e de minimização do mal-estar que vivenciavam. Sob esse contexto, os professores, obviamente, queixavam-se das condições adversas, reclamavam da ausência de compromisso das famílias e tentavam, de várias formas, lidar com a indisciplina/violência... Adoeciam. Quando adoeciam, afastavam-se da sala de aula.

Inserida no contexto descrito, foi possível inferir que as circunstâncias sob as quais os professores mobilizam as suas capacidades físicas, cognitivas e afetivas no trabalho diário, podem gerar um esforço inimaginável de suas funções psicofisiológicas bem como desencadear sintomas clínicos capazes de explicar os índices de afastamento do trabalho e as ausências recorrentes, dentre outros motivos, por síndrome do pânico, síndrome de *burnout* e estresse elevado. A partir da experiência profissional vivenciada, o interesse em compreender o mal-estar docente ampliou-se.

O estudo ora apresentado é de natureza qualitativa, explicativa, e teve como campo empírico escolas municipais desta cidade. Os sujeitos da pesquisa foram professores da rede municipal de Salvador.

Partiu-se do pressuposto de que os indicadores de mal-estar docente se apresentam nos relatos de sentimentos de insatisfação, incômodo, desilusão, dentre outros, que resultam das dificuldades vivenciadas pelo professor no seu trabalho diário. Tais indicadores e o conseqüente mal-estar são o foco desta dissertação, a qual está organizada em cinco capítulos.

O primeiro capítulo, **O mal-estar e o mal-estar docente no contexto atual**, tece algumas considerações concernentes ao mal-estar e ao mal-estar do professor na atualidade, apresenta algumas concepções sobre o mal-estar docente e está sustentado nos pressupostos teóricos da obra de autores como Freud (1997), Birman (2009), Esteve (1999), Codo (2006), Aguiar e Almeida (2006; 2008), entre outros.

O segundo capítulo, **Os indicadores de mal-estar docente**, discorre sobre alguns dos indicadores de mal-estar do professor apontados na literatura e encontrados em escolas

públicas municipais de Salvador; aborda o mal-estar frente à violência que está na escola, a desautorização docente e a feminização do magistério. Para tanto, está pautado nos estudos de Diniz (2001), Schilling (2009), Charlot (2002), Ferrari (2005), Dick; Lima e Purificação (2009), Boto (2009), etc.

O terceiro capítulo, **A ilusão pedagógica X O aluno problema**, conta com as contribuições dos autores Lajonquière (2002), Mrech (2002), Lopes (2001), Bauman, (1998), etc.; discorre sobre a ilusão que permeia a formação do professor e realiza uma breve reflexão sobre o estudante que não se encaixa no perfil idealizado pelo professor, comumente rotulado como o “aluno problema”. Este também discute as **Reações dos professores frente às adversidades da docência**, apoiando-se, primordialmente, no estudo de Santos (2004), nos escritos de Dejours (2009) e na obra de Esteve (1999a).

O quarto capítulo, **Método**, explicita a opção metodológica deste estudo, discorre sobre o campo empírico, os sujeitos da pesquisa, os procedimentos utilizados para coletar os dados, além de contemplar os resultados encontrados. Cabe neste momento ressaltar que, para um melhor entendimento do conteúdo abordado, alguns resultados foram intencionalmente antecipados noutros capítulos.

O quinto capítulo, **Considerações possíveis**, reitera o objetivo deste estudo, realiza uma síntese dos resultados obtidos e ressalta a relevância desta pesquisa.

Todos estes capítulos se constituem em um empenho para compartilhar uma compreensão de que o mal-estar docente não deve ser visto com um fenômeno irrelevante ou como mais uma queixa infundada apresentada pelos professores. O mal-estar que tem comparecido à escola, comprometendo o trabalho docente, antes de ser banalizado, deve ser pauta de reflexão minuciosa, com vistas ao enfrentamento, por todos que se dedicam às questões da educação escolar, pois atinge, não apenas os docentes, mas afeta a todos, sobretudo os estudantes.

Assim, apesar das limitações deste estudo, conjectura-se que as articulações entre a revisão da literatura e os dados que foram obtidos trazem uma efetiva contribuição à Educação, aos docentes, aos estudantes da graduação e da pós-graduação e às pessoas interessadas no tema. A materialização desta pesquisa significa trazer à luz um problema presente em escolas municipais, que deve ser objeto de estudo da Secretaria Municipal da Educação, Cultura, Esporte e Lazer - SECULT da cidade de Salvador, para pensar a melhoria da qualidade da Educação.

## 2 O MAL-ESTAR E O MAL-ESTAR DOCENTE NO CONTEXTO ATUAL

O mal-estar do professor não é, em muitas ocasiões ou contextos, aparente; contudo, ele existe. Trata-se de um problema de grande relevância pelo quantitativo de professores que afeta e pelas consequências que desencadeia: absenteísmo, redução da qualidade pedagógica, em geral e, em particular, pelo sofrimento humano que provoca. Abordá-lo, no momento presente, requer um entendimento sobre a expressão *mal-estar*.

Nos escritos sobre a problemática, há as seguintes definições: Indisposição física ou moral; incômodo; posição incômoda, doença. (DICIONÁRIO, 1968, apud ARANDA, 2007, p.12);

Mal-estar: [De mal+estar] indisposição ou perturbação orgânica; doença de pouca gravidade; incômodo [...] ansiedade mal definida; inquietação. Situação incômoda, constrangimento, embaraço. (NOVO, 1975, apud ARANDA, 2007, p. 12).

O Dicionário da Academia Real da Língua (apud ARANDA, 2007, p. 12), por sua vez, indica que o termo *mal-estar* se refere, a um “desolamento ou incômodo indefinível”. O Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (2011), por seu turno, também apresenta uma definição afim: “Indisposição física. Situação incômoda. Falta de recursos. Desassossego”.

Deste modo, pode-se afirmar que a expressão *mal-estar* é utilizada quando sabemos que algo não vai bem, todavia não se sabe definir o que não funciona e o porquê. Além disso, corroborando Aranda (2007), pode-se pensar que o *mal-estar* é um fenômeno individual ou conjetural, construído nas inter-relações sociais, sendo igualmente constituído por dimensões culturais e históricas.

Pensar na problemática, inevitavelmente, nos remete à obra de Freud (1997) *O mal-estar na civilização*, cuja primeira edição de publicação data de 1930. Nesta referência, o autor elucida que o *mal-estar* sempre existirá, em virtude das impossibilidades que permeiam a existência humana, tais como a impossibilidade de dominar totalmente o corpo; a impossibilidade de controlar plenamente a natureza, o mundo externo; e, sobretudo, a impossibilidade de adequação plena das regras que procuram ajustar as relações interpessoais.



O sofrimento nos ameaça a partir de três direções: de nosso próprio corpo, condenado a decadência e à dissolução [...]; do mundo externo, que pode voltar-se contra nós com forças de destruição esmagadoras e impiedosas; e finalmente de nossos relacionamentos com outros homens. O sofrimento que provém dessa última fonte talvez seja mais penoso do que qualquer outro. (ibid, 1997, p. 25).

Freud (1997) contribui para uma compreensão de que o *mal-estar*, além de existir no mundo social e/ou no mundo real, também comparece no plano subjetivo de cada ser humano. No mesmo viés, Birman (2009) em **o mal-estar na atualidade**, ao abordar a questão, discorre que o mal-estar se inscreve sempre no campo da subjetividade e que, enquanto contrapondo de um suposto bem-estar, o mesmo é a matéria prima sempre recorrente e recomeçada para a produção de sofrimento nas individualidades.

Ratificando Freud (1997, p. 22), “a vida, tal como a encontramos, é árdua demais para nós; proporciona-nos muitos sofrimentos, decepções e tarefas impossíveis.” Conforme este autor para lidar com o *mal-estar*, uma das maneiras é tornar-se membro da comunidade humana, onde todos devem trabalhar com todos para o bem de todos; entretanto, esta inserção supõe um processo educativo, o qual, por sua vez, precisa estabelecer leis/regras para obter equilíbrio entre os relacionamentos humanos e/ou no mínimo uma convivência suportável.

As leis necessárias à comunidade humana, entretanto, pressupõem renúncia à felicidade plena, visto que, conforme os postulados freudianos, as satisfações irrestritas de todas as necessidades e vontades denotariam uma infração, por ter colocado o gozo antes da cautela;

A vida humana em comum só se torna possível quando se reúne uma maioria mais forte do que qualquer indivíduo isolado [...]. A substituição do poder do indivíduo pelo poder de uma comunidade constitui o passo decisivo da civilização. Sua essência reside no fato de os membros da comunidade se restringirem em suas possibilidades de satisfação [...]. (FREUD, 1997, p. 49).

Conquanto, na atualidade, tudo parece induzir a possibilidade real de qualquer ser humano satisfazer-se plenamente, desde que este assim o queira. Nos dias de hoje, apesar de todas as regras e deveres atribuídos aos seres humanos, sabe-se que os “amortecedores de preocupações”, como diria o próprio Freud, estão ao alcance de todos. Confirmando Birman (2009, p. 233), “como uma moderna modalidade de peste negra, as drogas configuram agora uma situação epidêmica, perpassando diferentes quadros sociais no mundo atual.” Em **o mal-**

**estar na civilização**, já se pode observar Freud explicitando este aspecto da atualidade: “era o estatuto do sujeito no mundo moderno o que instigava Freud em suas indagações ainda hoje perturbadoras.” (BIRMAN, 2009, p. 17).

O mundo atual é repleto de vitrines convidativas e apelativas voltadas para o consumo. “*Você pode ser o que quiser*”<sup>2</sup> tem sido o slogan da atualidade e, em vista disso, alimenta-se no sujeito a possibilidade de gozo pleno em todas as dimensões do seu ser; porém, como isso, de acordo com os escritos freudianos, é impossível, então surge o sofrimento. E, uma vez não desejando permanecer em mal-estar, em nome do princípio do prazer, há quem renuncie à cautela, desrespeitando-se as leis... Optando por “des-integrar” a comunidade humana em favor da individualização.

Neste ínterim, reiterando a partir dos autores Ferrari e Araújo, convém destacar que, na lógica do discurso atual,

[...] o sujeito é levado a se destituir do seu mal-estar e da sua insatisfação, ou seja, o discurso capitalista sugere a possibilidade de gozo completo e acaba promovendo, nas configurações da lógica da mais-valia, o rompimento do laço social. Quando o proletário produz um valor maior do que ele recebe, esse plus torna-se um mais-de-gozar, para o senhor capitalista. À lógica capitalista passa a interessar somente esse excedente, justamente para com ele gozar. (2005, p. 8).

Neste sentido, Pereira (2009, p. 43) elucida: “nossa sociedade tem produzido, cada vez mais, nova formas de sintoma e angústia, espelhadas em sua devoção aos excessos. Há um transbordamento de gozo na ordem cínica do mercado, [...] e no paradigma apolítico do individualismo.” No mesmo percurso, Sena e Ornellas (2010, p. 114), complementam: “o sujeito contemporâneo vive diante de um mundo com infinitas possibilidades, mas que também aponta impossibilidades existenciais, incertezas, inseguranças e angústias.”.

Tendo em vista os aspectos apresentados, já se pode compreender que o *mal-estar*, próprio do ser humano, no momento presente, é intensificado em virtude da oferta de prazeres, os quais nem sempre poderão ser experimentados por todos, haja vista que nem todos são oportunizados igualmente e, ainda que o fossem, uma vez acreditando-se que a falta é sempre recorrente, deduz-se que a satisfação é passageira e, assim sendo, gera-se novo mal-estar.

<sup>2</sup> Slogan utilizado pela empresa de cosméticos O Boticário. Informação disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Anexo:Lista\\_de\\_slogans\\_publicit%C3%A1rios#Cosm.C3.A9ticos\\_e\\_Higiene\\_Pessoal](http://pt.wikipedia.org/wiki/Anexo:Lista_de_slogans_publicit%C3%A1rios#Cosm.C3.A9ticos_e_Higiene_Pessoal)>. Acesso em: 15 out. 2010.

Como é de se esperar, indubitavelmente, a instituição escolar, com todas as suas tensões e contradições, tem sido reflexo dos problemas e desafios da época atual. O crescimento desenfreado da indústria das drogas (lícitas e ilícitas), a exclusão social, o não provimento de condições para qualquer ser humano viver bem, atendendo as suas necessidades básicas, tais como alimentação, moradia e emprego, além de causar mal-estar individual, têm impactado sobremaneira a instituição escolar, contribuindo para o surgimento do mal-estar docente.

Os problemas descritos acima se apresentam no ambiente escolar na medida em que, os sujeitos que frequentam a escola são acometidos por um *mal-estar* em escalas diferenciadas, constitutivo da atualidade.

O mal-estar da contemporaneidade continua sendo a falta de liberdade, mas não apenas no âmbito do indivíduo [...] a sociedade está vivendo o mal-estar em escalas diferenciadas, que subjuga sua existência pelas condições de trabalho, no trabalho e também na falta de trabalho. O mal-estar na vida do trabalhador solapa sua energia e traz sofrimento e doenças. (PASCHOALINO, 2009, p. 26).

Assim, o professor, em seu exercício profissional, vivencia as insatisfações, as tensões, os conflitos da contemporaneidade; e o seu *mal-estar* pessoal encontra terreno fértil de ampliação, quando a instituição escolar não apresenta condições de atender às demandas que têm comparecido em seu ambiente, como, por exemplo, alunos ávidos pela satisfação plena, estudantes que agem sem cautela, filhos sem restrições, pessoas que se realizam através do descompromisso com a comunidade em que estão inseridas, negando qualquer forma de controle, seja dos pais, dos professores ou outro alguém.

A ação educativa supõe o estabelecimento de um código de conduta, prevê a presença de leis; entretanto, num contexto onde a máxima tem sido "*Você pode ser o que quiser*", a escola fica sem alicerce, pois o *slogan* sugere a ausência de limites, ou seja, diz que tudo é possível, inclusive a infração.

Essa sensação de liberdade sem regras, sintoma do mundo contemporâneo, ocorre concomitante ao declínio da função paterna. Os efeitos arrebatadores dessa problemática trazem consequências diretamente para a escola. (SENA; ORNELLAS, 2010, p. 127).

Somando-se a este fato, a instituição educacional parece não estar devidamente preparada para atender a todas as exigências que lhe são conferidas e, em virtude disto, os profissionais que nela trabalham, ao vivenciarem a falta, tais como, a ausência de recursos de qualquer

natureza, de profissionais de áreas afins e, sobretudo, do apoio da sociedade, falseiam o *slogan*, constatam que não são reconhecidos, que não correspondem à imagem idealizada, ficam em mal-estar.

Segundo Aranda (2007, p. 11), este mal-estar vivenciado pelos professores “é um traço da profissão docente nos dias de hoje, o qual pode ser significado de diferentes maneiras pelo professor, de acordo com a trama de significações na qual está imerso”. O tópico que segue prima por esta reflexão e apresenta algumas considerações encontradas na literatura.

## 2.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE O MAL-ESTAR DOCENTE

O mal-estar docente é uma doença social produzida pela falta de apoio da sociedade aos professores, tanto no terreno dos objetivos do ensino como no das recompensas materiais e no reconhecimento do status que lhes atribui. (ESTEVE, 1999a, p. 144).

Os escritos indicam que o fenômeno do mal-estar docente, constitui-se em objeto de pesquisa entre as diversas áreas de conhecimento: Psicologia, Psicanálise, Educação, entre tantas outras. Cada uma dessas áreas analisa o problema a partir de diferentes perspectivas.

Entre as pesquisas sobre o problema, há os estudos de Aguiar e Almeida (2008), autoras que propõem um diálogo sobre o mal-estar na educação e o sofrimento psíquico de professores; existe a pesquisa de Barroso (2008), que investigou os indicadores psíquicos de professores do ensino fundamental da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal; conta-se com o trabalho de Murta (2001), autora do artigo intitulado *Magistério e sofrimento psíquico: contribuição sobre uma leitura psicanalítica da escola* e as, além das reflexões de Aranda (2007), com a sua tese de doutorado, dentre tantos outros. Estes estudos têm contribuído para que o tema adquira visibilidade no espaço acadêmico e sinalizam o impacto do mal-estar do professor sobre a qualidade da educação.

Murta (2001) discursa sobre a importância de existir um espaço de escuta para os professores, sublinhando que as suas queixas frequentes expressam, sintomaticamente, a situação de abandono em que se encontra a escola. Oliveira (2006), dentre os inúmeros indicadores de mal-estar docente, discorre sobre dois, bastante característicos: a proletarização do professorado e a feminização do magistério. A autora, no transcorrer da sua análise, afirma

que os professores estão exaustos, indispostos, proletarizados e com perda da autoestima; “[...] muitos têm vergonha de declarar a profissão ou de falar do seu trabalho. Fogem ao ideal da realização e sucesso, exigido pela modernidade”. (OLIVEIRA, 2006, p. 12).

Com um acúmulo de estresse, os professores tendem a entrar em *burnout*, expressão inglesa, que designa aquilo que deixou de funcionar por exaustão e que tem como componentes o “esgotamento emocional, despersonalização e falta de compromisso com o trabalho”. (GENTILI, 2007).

O índice de professores afetados por esta síndrome atesta o quanto de consternação e desistência se apresenta na instituição escolar. Na mesma trilha, Codo (2006, p. 238) complementa que o *burnout*: “[...] 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 ser inútil”.

Em seu estudo, Aranda (2007, p. 15), refere-se ao mal-estar docente “como sendo a manifestação de sentimentos de desconforto, ansiedade, que se evidenciam na tensão entre as possibilidades reais de ação do professor em situações em que o mesmo não possui condições subjetivas ou objetivas de intervir [...]”.

Esteve e Fracchia (1988 apud LOPES, 2004, p. 94), por sua vez, ressaltam que “o mal-estar docente nomeia os sentimentos de desmoralização”, bem como os sentimentos de desmotivação ou de desencanto que surgem nos professores, devido às vicissitudes do processo de reconstrução identitária em que a emergência da mudança, como propósito da educação, seja qual for o sentido, irreversivelmente, os colocou. (cf. LOPES, 2004, p. 94)

Neste âmbito, deve-se salientar que o mal-estar que permeia o trabalho do professor não é um problema recente e unicamente do Brasil. Conforme Camana (2007, p. 100), “os americanos e os canadenses se interessam pelo tema do sofrimento desde os anos 1960-1970”. Conforme esta autora, os salários dos professores, sempre muito baixos, somando-se às más condições de trabalho, fizeram aumentar o interesse social por esse tema de pesquisa.

Outrossim, Esteve (1999a) informa que, já em 1957, havia estudos sobre o assunto:

Desde muito tempo vem-se utilizando o tópico ‘mal-estar docente’ (BERGER, 1957; MANDRA, 1977; AMIEL, 1980, 1982, 1984; DUPONT 1983), empregando esta expressão como a mais inclusiva das utilizadas na bibliografia atual para descrever 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, 1999a, p. 25).

Contudo, foi desde a publicação do livro **O mal-estar docente, a sala de aula e a saúde dos professores**, que a expressão *mal-estar docente* tem sido utilizada para explicar como os professores têm reagido perante os desajustes que as transformações sociais provocam no trabalho docente. De acordo com o autor,

[...] a chave do mal-estar docente está na desvalorização do trabalho do professor, evidente no nosso contexto social, e nas deficientes condições de trabalho do professor na sala de aula, que o obrigam a uma atuação medíocre, pela qual acaba sempre por ser considerado responsável. (ibid, 1999b, p. 120).

Esta desvalorização se alinha a uma exigência dos outros setores da sociedade que ainda enxerga a escola como uma instituição messiânica e redentora, na medida em que lhe atribui, e conseqüentemente ao professor, o dever de sanar todos os problemas que se intensificaram na contemporaneidade, tal como a violência. Entretanto, pode-se pensar que esta atribuição se configura num equívoco, haja vista que o Estado brasileiro, parece não apresentar um projeto sério e eficaz voltado para a valorização da educação e dos seus profissionais.

Inúmeros fatores estão atrelados à **valorização** e o Brasil ainda tem muito que melhorar. Para uma educação de qualidade é preciso cabeça, coração e bolso: professores bem formados, salários justos, escolas bem estruturadas, boas condições de aula e investimentos adequados na área. (BUARQUE apud ROMANELLI, 2009, p. 1, grifo nosso).

Os fatores atrelados à valorização do trabalho do professor, quando não são atendidos, colaboram para o surgimento do mal-estar docente e comprometem a qualidade da educação. No que tange a este fato, recorrendo à literatura, Jesus discorre que:

O conceito de mal-estar traduz uma realidade actual composta por diversos indicadores, como sejam a satisfação profissional, o *stress*, o absentismo, o baixo empenhamento profissional, o desejo de abandono da profissão docente, podendo, em situação de maior gravidade, traduzir-se em estados de exaustão e até de depressão. (JESUS, 1998, p. 21).

Paschoalino (2009), por seu turno, ao investigar o desencanto do professor e as matizes do trabalho docente, confirmou que muitos professores, imersos nesta realidade, fazem uso

constante de medicamentos antidepressivos para dar conta do trabalho.

O crescente acesso à indústria farmacêutica pelos professores, devido ao mal-estar que os afeta, está estreitamente vinculado às rápidas mudanças pelas quais a sociedade vem passando – na instituição familiar, religiosa, dentre outras instituições sociais – e que têm ampliado as exigências sobre o trabalho docente.

O Brasil, tal como outros países, como, por exemplo, Portugal, testemunha uma excessiva exigência colocada sobre o trabalho do professor nos últimos anos; porém, sem a oferta das reais condições de trabalho necessárias para que tal exigência seja devidamente atendida, como ressalta Jesus:

A reforma no sistema educativo ocorreu mais tarde em Portugal do que noutros países, levando a que, em termos de objectivos a atingir, houvesse a tentativa de alcançar os países mais desenvolvidos e que serviram de modelo. No entanto, foi esquecido que as reais condições de trabalho e a preparação ou formação dos professores não permitem muitas vezes dar uma resposta adequada às exigências colocadas. (2004, p. 83).

Neste circuito não favorável para o exercício do magistério, “a complexidade do trabalho docente vem se avolumando com o tempo e minando as forças do professor que se depara com exigências tão grandes quanto descabidas para o contexto” (PASCHOALINO, 2009, p. 50).

Dado o exposto, verifica-se que o trabalho do professor extrapolou a tarefa de mediar o processo de aquisição do conhecimento do estudante, por isso torna-se oportuno indagar: qual a função da escola e qual é o papel do professor no contexto atual? Jesus direciona para uma das possíveis respostas:

[...] as alterações na estrutura familiar também têm contribuído para que sobre os professores recaiam responsabilidades e funções que não tinham no passado, nomeadamente aquelas que traduzem a necessidade duma compensação afectiva e que pretendem contribuir para o desenvolvimento pessoal e social dos seus alunos. Estas novas funções parecem, por vezes, entrar em contradição com a formação inicial e com algumas funções mais tradicionais, como sejam cumprir o programa e avaliar os alunos, [...]. (2004, p. 83).

Segundo o autor supracitado, a família que atribui a função de educar, exclusivamente aos

professores, muitas vezes busca compensar a sua indisponibilidade através de presentes materiais, colaborando para que as crianças e os jovens obtenham tudo sem muita dificuldade, tornando-os menos tolerantes ao esforço que o aprendizado escolar requer. A respeito deste ponto Esteve acrescenta:

[...] No momento atual, muitos professores se queixam de que os pais não só despreocupam-se de infundir em seus filhos valores mínimos, convictos de que essa é uma obrigação que só cabe aos professores, como também estão de antemão dispostos a culpar os professores, colocando-se ao lado da criança, com o último álibi de que no final das contas, se o filho é um mal-educado a culpa é do professor que não soube educá-lo. (AMIÉL et al., 1970 apud ESTEVE, 1999a, p. 33).

O trecho acima evidencia que foi transferida à equipe de profissionais da unidade escolar, principalmente ao professor, a responsabilidade de cobrir as lacunas existentes na instituição familiar. Diante desse fato, para muitos docentes, é quase inevitável uma permanente sensação de inadequação e de mal-estar. Esteve corrobora esta realidade quando expressa:

[...] Nosso sistema educacional, rapidamente massificado nas últimas décadas, ainda não dispõe de uma capacidade de reação para atender as novas demandas sociais. Quando consegue atender a uma exigência reivindicada imperativamente pela sociedade, o faz com tanta lentidão que, então, as demandas sociais já são outras. Portanto, os professores se encontram ante o desconcerto e as dificuldades de demandas mutantes e a contínua crítica social por não chegar a atender essas novas exigências. (1999a, p. 13).

As transformações na atualidade são evidentes e as exigências, conforme visto, são diversas. Apesar disto, percebe-se que a instituição educacional continua, basicamente, com uma estrutura administrativa praticamente inalterada; com um gestor, um vice gestor, além de professores, alunos, funcionários de apoio (serviços gerais), lousa, livros pré-selecionados, giz, pincel atômico, algumas têm secretárias, nem todas possuem coordenadores, enfim, o que há de novo no interior da instituição escolar? Exatamente o público, tal como sinaliza Nóvoa (2003, p. 1); “é preciso reconhecer que, hoje, há muitos alunos para os quais a escola não tem sentido, que são provenientes de "comunidades" que não se veem no projeto escolar e que são indiferentes ao percurso escolar de seus filhos”. Trata-se de estudantes que, efetivamente, segundo Jesus (2004, p. 83), sentem “a escola como obrigação, um dever e não como um



direito”.

Deve-se ressaltar que estes alunos, mencionados pelos autores, integram um público que, historicamente, não fez parte do contexto escolar em virtude de ter sido excluído. Neste prisma, Schilling (2009, p. 9) afirma que “[...] conseguimos nestes últimos anos, pela primeira vez em nossa história, que praticamente todas as crianças sejam acolhidas no ensino fundamental”.

Realmente é um fato indubitável. O acesso à educação foi universalizado, porém, precisa-se averiguar se as crianças e jovens têm sido acolhidos, bem orientados, ou apenas matriculados no sentido de reduzir os índices negativos do país no que se refere ao direito à educação. Cabe, ainda, sinalizar sob quais condições este acesso tem sido ofertado, uma vez que:

A produção capitalista dita normas de relacionamento e traz a universalização do ensino, mas continua mantendo a dualidade da educação. Uma educação para o disciplinamento e com um currículo mínimo capaz de garantir a formação de um trabalhador com as elementares noções de leitura e de escrita e a matemática prática elementar. E a outra escola destinada à formação da elite dominante. **A democratização do ensino não passa de uma falácia.** (PASCHOALINO, 2009, p. 33, grifo nosso)

Ampliar a oferta do número de vagas nas escolas, objetivando oportunizar a todos o acesso à educação, é condizente com o discurso democrático, entretanto é pertinente observar se as políticas educacionais estão sendo plenamente executadas, se a escola, de um modo geral, tem sido preparada para receber um público novo. Concordando com Batista e Codo, juntamente com a democratização da clientela escolar:

[...] teve lugar uma deformação do método, com queda, assim, da qualidade. Se ensinou ao povo o caminho da escola, mas não se ofereceu uma verdadeira escola. De fato, se criaram pobres cursos supletivos, cursos noturnos de “faz de conta” [...] quatro ou até cinco turnos diários, superlotação de salas, sobrecarga de jornada de trabalho dos professores, má formação profissional, ridícula remuneração dos docentes, [...], redução da hora/aula, etc., tudo para cicatrizar a dolorosa ferida de uma sociedade desigual. (2006, p. 71).

Torna-se oportuno reiterar, neste momento, que a massificação do ensino pelo Estado brasileiro é muito recente, de acordo com Odélius e Codo (2006), esta ocorreu a partir da década de 70. Antes deste período, frequentar a escola, era privilégio de poucos e, em virtude

disto, o estrato social que originava o professor poderia ser considerado como elitizado e mais favorecido economicamente. Mas, com a tentativa de democratização do ensino, o perfil do professorado recrutado também mudou. Relativo a este aspecto, Pereira compartilha:

Os séculos XIX e XX presenciaram o crescimento do número de estabelecimentos de ensino, resultando também na multiplicação do número de professores para atender a essa demanda aumentada. Desde esses tempos, os professores deixaram de ser, exclusivamente os filhos das famílias nobres e passaram a proceder de ordens sociais menos legítimas. A classe trabalhadora também passou a produzir docentes. Eles agora descendem, igualmente, dos pequenos comerciantes, dos operários industriais, dos ambulantes e de tantos outros que compõem as massas [...]. (2008, p. 41).

No mesmo percurso, Odélius e Codo, complementam que, diante da massificação do ensino, mais uma vez, uma elite sugeriu quem poderia ensinar, fornecendo os quadros docentes possíveis, no entanto,

[...] Paralelamente e contraditoriamente, o salário e as condições de trabalho do professor vieram se deteriorando abruptamente, o que vem tornando mais e mais desinteressante a carreira do professor e ou rebaixando cada vez mais os estratos sociais interessados nela. Estamos no meio deste furacão, ainda temos professores remanescentes da época da educação boa e para poucos e já temos muitos filhos das gerações advindas da época onde a escola é ruim, mas para muitos. (2006, p. 232).

Deste modo, se tradicionalmente a profissão docente era procurada por aqueles [...] que viam na profissão uma via de ascensão social, atualmente, essa já não é a trajetória mais comum; mesmo considerando que, nos dias de hoje, a necessidade de segurança no emprego atinja todos os segmentos da sociedade. (LOPES, 2004, p. 97). As pesquisas sinalizam que a profissão docente é cada vez menos procurada. O jornal O Estado de São Paulo, por exemplo, noticiou no dia 3 de fevereiro de 2011: “Pedagogia preenche só metade das vagas”. De acordo com a notícia:

A queda na quantidade de novos professores sendo formados para lecionar nos anos iniciais do ensino básico deve-se à baixa no número de interessados, e não à falta de cursos. O Censo da Educação Superior de 2009 mostra que 54,7% das vagas em graduações como Pedagogia e Normal Superior em todo o País não foram preenchidas - apenas 90 mil alunos ingressaram nas 200 mil vagas disponíveis. (O ESTADO DE SÃO PAULO, 2011, p.1).

Diante desse novo contexto não favorável ao ensino, onde se retrata uma escola pública ruim e um mercado não atraente, cabe sublinhar que o sistema educacional deste momento urge por uma adequação, por mudanças concretas, viáveis e eficientes no atendimento aos filhos das gerações recentes. Da mesma forma que a oferta de vagas, destinada aos setores populares foi ampliada, na escola, devem-se ampliar os recursos humanos das mais diversas áreas de formação, não apenas dos licenciados.

Devido ao fato de a instituição educacional permanecer, ainda, com os mesmos parâmetros arcaicos de paradigma escolar, e de se evidenciar, cada vez mais, que o binômio escola/professor não tem conseguido dar conta das atuais demandas sociais, é imperativo solicitar uma equipe com psicopedagogos, psicólogos, assistentes sociais, advogados, enfim, uma equipe com profissionais engajados no interior das escolas.

Frente a isso, quais seriam os efeitos para o professor, senão o mal-estar, se, no processo de ensino e aprendizagem, não lhe são garantidas as condições adequadas para atingir as metas norteadas pelas políticas educacionais? Salvo equívoco, parte considerável dos docentes vivencia, diariamente, uma realidade precária e cada vez mais difícil, tal como discorre Pereira:

Muitos desses professores desdobram-se para estudar novas prescrições formativas, para instruir outras modalidades de planejamento, para desenhar metodologias e estratégias de ensino menos tradicionais, capazes de satisfatoriamente garantir aprendizagens sob condições as mais adversas possíveis, para buscar aquecer as aulas com novas tecnologias educacionais e novas “criações” dos tentáculos pedagógicos; bem como para estabelecer práticas avaliativas menos ortodoxas [...]. (2008, p. 21).

Na circunstância descrita acima, o professor termina sendo o único elemento de ajuste que, com seus investimentos pessoais, procura auxiliar o aluno, comprando material escolar e ampliando a sua jornada de trabalho para os fins de semana a fim de criar estratégias que compensem a ausência de condições de trabalho minimamente estruturadas. Acerca disto, Santos, a partir da sua atuação como professor do ensino fundamental, interessado em abordar as estratégias de fuga e enfrentamento frente às adversidades do trabalho docente, percebeu os lamentos dos docentes do ensino fundamental e registrou:

Era comum observar nos pares um desgaste com relação ao exercício profissional, mediante frases do tipo: “Eu não aguento mais esses alunos”, “Estou doído para que o ano acabe logo”, “Esses alunos não querem nada”, “Nossa! Como as férias foram curtas”, ditas ainda no início do ano letivo, que poderiam ser evidências de um esgotamento profissional resultante da atividade docente. Ao final do ano, as frases revelavam uma fadiga ainda maior: “Que inferno!”, “Esse período é de muito desgaste para a gente”, “Estou querendo é paz”, diziam os profissionais do ensino. (2004, p. 11).

A ação educativa implica relações com o outro; trata-se de relações que são vivenciadas através das inúmeras tarefas que os docentes desempenham no seu cotidiano, na medida em que interagem com outros sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Face às condições em que os professores estão inseridos (neste estudo, especificamente os do Ensino Fundamental I), essas relações quase sempre ficam restritas a momentos de curtos intervalos e de final de intensas jornadas de trabalho, quando o cansaço impossibilita uma relação menos estressante, viabilizando, em contrapartida, uma relação impregnada de desgaste físico, psíquico e emocional.

Delineadas algumas considerações introdutórias sobre o mal-estar docente, pode-se constatar que este consiste em um problema que está articulado tanto às transformações sociais que vêm ocorrendo em todo o mundo nos últimos, quanto às dificuldades dos profissionais da educação em lidar com esse processo. Portanto, o momento atual deve ser de reconhecimento e de enfrentamento da problemática, tendo em vista que a negação do mal-estar do professor tende a agravar cada vez mais as questões que têm surgido nas instituições escolares. O capítulo seguinte amplia esta discussão, discorrendo sobre alguns dos indicadores de mal-estar docente.

### 3 OS INDICADORES DE MAL-ESTAR DOCENTE

Conforme Esteve (1999a), os primeiros indicadores de mal-estar do professor foram evidenciados no início da década de 1980, entre os países mais desenvolvidos, como, por exemplo, a Suécia e a França. O autor, ao discorrer sobre tais indicadores, informa a existência de fatores de ordem primária, bem como os de ordem secundária.

Os **fatores primários**, também sinalizados como sendo os fatores principais e mais concretos, são aqueles que geram tensões associadas a sentimentos e emoções negativas e incidem diretamente sobre a ação docente em sala de aula: os recursos materiais, as condições de trabalho, a violência nas instituições escolares, o esgotamento docente e a acumulação de exigências sobre o professor.

Os **fatores secundários**, por sua vez, são os contextuais, isto é, são aqueles que afetam de forma indireta, tais como: a modificação do papel do professor e dos agentes tradicionais de socialização; as contestações e contradições da função docente; a modificação do apoio do contexto social, a imagem do professor; os objetivos do sistema de ensino e o avanço do conhecimento.

Jesus (2004), em sua investigação, também salienta que a desmotivação, o número excessivo de alunos e a excessiva cobrança política sobre o trabalho docente nos últimos anos, constituem-se em indicadores de mal-estar do professor.

Em síntese, os indicadores de mal-estar docente encontrados neste estudo se referem à infraestrutura física escolar inadequada, à ausência de materiais pedagógicos, à ausência de apoio dos diversos setores sociais (família, Secretaria de Educação, etc.), à violência na escola; à carga horária, à ausência de reconhecimento e valorização do trabalho docente, ao salário, à inclusão escolar; ao número excessivo de estudantes por sala de aula, entre outros mencionados e avaliados neste estudo, cujos resultados constam no quadro de análise do instrumento de avaliação dos indicadores de mal-estar docente (quadro 1).

Os indicadores encontrados sinalizam a gravidade da situação, por se basear, segundo Jesus (2004), “no fato de o mal-estar ser maior na profissão docente do que noutras profissões [...] chegando a Organização Internacional do Trabalho (O.I.T., 1981), [...] a considerá-la como uma profissão de risco físico e mental.” (ibid, 2004, p. 82).

As seções subsequentes deste capítulo primam por abordar alguns dos indicadores

confirmados em campo empírico, bem como discorre brevemente sobre a feminização do magistério, devido à predominância de mulheres na profissão docente e por se tratar de um dos indicadores de mal-estar sinalizado por Oliveira (2006).

### 3.1 A FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO

A predominância do sexo feminino no magistério, particularmente no ensino fundamental I, é evidente. Para alguns pesquisadores, a atividade didática é essencialmente feminina, na medida em se refere ao acompanhamento da criança – um traço característico comum das mulheres, sobretudo as que são mães. Para outros estudiosos, não é apenas isso, haja vista que o ensino requer trabalhar com o conhecimento - com a sua produção, seleção e transmissão – que, para os padrões da sociedade atual é uma atividade masculina (CAMARGO; DIAS; ANDRADE, 2009, p. 145). A discussão é polêmica, e indubitavelmente, nesta pesquisa, não há o propósito de contrariar alguma destas perspectivas de análise, mas sim, compreender um dos indicadores de mal-estar docente sinalizado na literatura temática.

Os estudos de Dick, Lima e Purificação constataam que a atividade do ensino, inicialmente, era puramente masculina e que, apenas depois, passou a ser um campo de ação feminina:

As relações possíveis entre a educação e a mulher na sociedade brasileira e baiana vêm nos acompanhando ao longo de vários anos, em sucessivas pesquisas que, mesmo quando não fazem parte do foco central, mostram sempre sua presença marcante. Neste percurso constatamos que a feminização do magistério na Bahia, assim como no Brasil, ocorreu no final do século XIX e início do século XX. (2009, p. 2).

Segundo as autoras supracitadas, a ocupação feminina na área do ensino não foi tão simples o quanto parece. Sustentadas em Louro (2001), as autoras discorrem que havia uma discussão em torno da aceitação ou não da mulher no magistério, uma vez que, para a mentalidade da época, indagava-se como as mulheres “despreparadas e portadoras de cérebro pouco desenvolvido pelo seu desuso, poderiam educar crianças” (grifo das autoras). Acerca deste fato, Camargo, Dias e Andrade compartilham:

O discurso sobre a insensatez de se entregar essa importante missão a pessoas portadoras de “cérebros pouco desenvolvidos” e despreparados foi progressivamente substituído por outras vozes que falavam da inclinação natural das mulheres para o magistério, como uma extensão da maternidade, justificando a saída dos homens da sala de aula para se dedicarem a outras funções mais rendosas e prestigiadas. (2009, p. 148, grifo das autoras).

São diversos os porquês que podem ser elencados para compreender a ocupação feminina na atividade docente, especialmente no ensino fundamental I. Entre eles, pode-se citar a crença de que as mulheres poderiam facilmente conciliar a função de ensinar com a sua condição natural de mãe e esposa, bem como o processo de urbanização das cidades, advindo das alterações econômicas e sociais da sociedade brasileira. Concernente a isto, Diniz ressalta:

[...] O início da industrialização, com a conseqüente entrada de imigrantes, provocara a ampliação dos setores médios da sociedade. Essas mudanças políticas e sociais aumentaram e diversificaram as oportunidades de trabalho para os homens e apontaram para a necessidade de escolarização mais ampla da população. Assim, com o crescente afastamento dos homens da área educacional e a necessidade de expansão do ensino, coube às mulheres a função de ensinar. (2001, p. 199).

Para entender a forte presença de mulheres no trabalho docente, a literatura propõe que se retorne ao período histórico que compreende entre 1870 e 1930, quando teve lugar um processo de feminização do ensino. Lopes colabora para esta reflexão quando discorre:

Retrocedamos bastante. No século XVIII, no interior de uma congregação religiosa, a das filhas da caridade de São Vicente de Paulo, começava-se a construir uma concepção do que pudesse ser uma professora, suas qualidades, seus defeitos. Antes mesmo, outras congregações a isso se dedicaram, tal como as Ursulinas, que no século XVI propuseram a educação de mulheres através de uma espécie de maternidade espiritual [...]. (2001, p. 41).

Entretanto, Ledòchowska (1972 apud LOPES, 2001, p. 41), informa que naquela ocasião, para lecionar bem, alguns defeitos deveriam ser evitados: “o orgulho e o desejo de promoção; o amor próprio, o cuidado consigo mesmo, de suas próprias satisfações; a procura mais da própria glória que da glória de Deus [...]”.

A relação entre o ensino e a maternidade, bem como a sua implicação com a religiosidade pode ser observada em muitos discursos, especialmente na oração seguinte, intitulada “Oração

dos Mestres”, de autoria de Gabriela Mistral<sup>3</sup>:

Senhor! Tu que me ensinaste, perdoa que eu ensine e que tenha o nome de Mestra que tivestes na terra. Dá-me o amor exclusivo de minha escola: que mesmo a ânsia de beleza não seja capaz de roubar-me a minha ternura de todos os instantes. [...] Dá-me que eu alcance fazer de uma das minhas discípulas o meu verso perfeito e deixar gravada na sua alma a minha mais penetrante melodia, que ainda assim há de cantar quando meus lábios não cantarem mais.

[...] Põe na minha escola democrática o resplendor que aureolava o teu bando de meninos descalços. Faze-me forte no desvalimento de mulher e de mulher pobre; faze que eu despreze todo poder, que não seja puro, toda pressão que não seja tua vontade ardente sobre a minha vida [...]. (1933 apud LOPES, 2001, p. 46)

Conforme Lopes, a oração transcrita acima pode ser encontrada, publicada em jornais e revistas, pelo menos, até a década de 60. Segundo a autora, ainda na década de 30 (precisamente em 1931), o “Estado de Minas” noticiava o dia do professor da seguinte forma:

Na escola infantil Bueno Brandão, o Dr. Noraldino Lima expressou mais uma vez sua admiração pelo que presenciava e declarou seu contentamento que a instrução primária em Minas está entregue às moças dedicadas e hábeis, que bem se compenetraram do papel que lhes compete na educação e na alfabetização das crianças. [...] o Bueno Brandão possui um corpo de professoras competentes e carinhosas, compenetradas de seus deveres e da **missão** de educadoras. (2001, p. 44, grifo nosso).

Diante disso, verifica-se que não são necessárias muitas transcrições e ou mais citações para se perceber o quanto a prática docente foi influenciada por um discurso que, atualmente, não encontra mais sustentação, nem teórica, nem tampouco prática. Optando por uma continuidade das transcrições, pode-se perceber que esta influência perdurou por um longo período. Na década de 60, lia-se que ser professor: é ser idealista, não ter grandes ambições materiais, trabalhar pelos outros, pela felicidade alheia; nos anos 70, os dizeres publicados eram semelhantes, observe-se: “Senhor! Graças vos dou com meu sincero ardor,/ Se ao fim da marcha pelo Vosso amor,/ Eu possa, enfim, dizer que minha vida/ Vingou na glória da Missão cumprida!” (ibid, 2001, p. 50).

---

<sup>3</sup> Foi uma escritora chilena, poeta e, por 20 anos, consulesa do Chile em Madri. Professora esteve no México e nos Estados Unidos para estudar métodos de ensinar. Foi a primeira escritora latino-americana a ganhar o Prêmio Nobel de literatura em 1945. (LOPES, 2001, p. 47).



Nóvoa (1999), também contribui para uma melhor compreensão sobre esta forte marca da religiosidade e da maternagem na ação docente, ao informar que, em princípio, a função docente desenvolveu-se de modo não especializado, constituindo uma ocupação secundária de religiosos ou leigos. Ao longo dos séculos XVII e XVIII, os jesuítas, por exemplo, foram progressivamente sistematizando um corpo de saberes e de técnicas, bem como um conjunto de normas e de valores específicos da profissão professor. Os reflexos deste período perduram sobremaneira até os dias atuais.

Em campo empírico, embora não tenha sido uma predominância, observou-se que algumas professoras, realmente, podem incorporar à função docente um forte discurso cristão. Em um trecho de uma pré-entrevista realizada com a Professora 3, por exemplo, é notória a marca religiosa:

- Você já pensou seriamente em desistir de lecionar? Justifique.
- *"Não, pois adoro alfabetizar, acho mágico"*.
- Após esse diálogo, pode me dizer se você acredita já ter vivenciado, alguma vez, o mal-estar docente?
- *"Sim"*.
- Que estratégia utilizou para lidar com este problema?
- *"Oração"*.

Não é muito raro de se observar um caráter salvacionista e redentor, designado ao trabalho pedagógico, que ultrapassa os limites de atuação do professor. Nos dias atuais, em que se presencia, como diria Pereira (2008, p. 160), o declínio da autoridade e o desarranjo pedagógico, assumir o caráter missionário e salvacionista significa se incumbir de uma responsabilidade que, indubitavelmente, não é a do professor.

O traço espiritual e maternal associado à função docente também pode ser observado no trecho abaixo:

Yannoulas enfatiza que a feminização da profissão docente se legitimou a partir da **identidade feminina** construída à época, em torno do conceito de "mãe educadora". [...] foi a produção dessa identidade o que fomentou o ingresso de mulheres na profissão docente no primeiro grau do sistema educativo. Aspectos da tarefa docente, como o cuidado e educação das crianças, foram considerados em parte como extensão das atividades já realizadas no lar pelas mulheres. A **maternidade espiritual** foi associada ao exercício da docência na escola elementar. (BATISTA; CODO, 2006, p. 65, grifo nosso).

Para estes autores, inicialmente, a docência foi considerada uma atividade que podia ser desempenhada por seres humanos, isto é, sem distinção de sexo. Todavia, tendo em conta a identidade feminina mencionada acima, passou-se a acreditar e a enfatizar que as mulheres poderiam realizar muito melhor a tarefa de ensinar.

Segundo a análise de Almeida:

A feminização do magistério primário no Brasil aconteceu num momento em que o campo educacional se expandia em termos quantitativos. A mão-de-obra feminina na educação principiou a revelar-se necessária, tendo em vista, entre outras causas, os impedimentos morais dos professores educarem meninas e a recusa à co-educação dos sexos, liderada pelo catolicismo conservador. (1998, apud DICK; LIMA; PURIFICAÇÃO, 2009, p. 3).

Percebe-se, no trecho transcrito acima, que a intervenção da Igreja católica conservadora surge como mais uma justificativa utilizada para explicar a ocupação feminina no trabalho docente.

Conforme os escritos, pode-se constatar um aumento gradativo e contínuo da presença de mulheres no magistério baiano do final do século XIX e início do XX, chegando em 1895, período já republicano, com 256 mulheres matriculadas na Escola Normal contra 44 homens, sinalizando como o processo de feminização estava sendo articulado. (DICK; LIMA; PURIFICAÇÃO, 2009, p. 3).

Após essas considerações, cabe a indagação: por que a feminização do magistério foi sinalizado como um indicador de mal-estar docente?

Em resposta à indagação aqui realizada, Apple (1986, apud OLIVEIRA, 2006, p. 35) elucida: “está bastante claro [...] que tão logo um trabalho torna-se feminino, seu prestígio diminui. Há tentativas de proletarizá-lo, de tirá-lo do controle das pessoas que o fazem [...]”.

Camargo, Dias e Andrade, por conseguinte, complementam:

A sacralização da função da professora como uma outra mãe, efeito dos discursos sobre os papéis femininos em uma sociedade machista e marcada pela visão cristã do que seja ser mãe: o modelo materno de Maria. **O sentimento de satisfação/culpa, daí originado, resulta da incapacidade de atender a todas as necessidades dos filhos e alunos**, antes mesmo das suas, e corresponde a uma determinação histórica e culturalmente instituída. (2009, p. 148, grifo nosso).

Efetivamente, a partir do exposto neste tópico, nota-se que a feminização do magistério se constitui em indicador de mal-estar docente, porque o ensino, apesar de uma atividade reconhecidamente feminina, e de sempre ter sido realizada numa sociedade eminentemente patriarcal, foi se configurando, ao longo da história, no imaginário popular, como uma atividade secundária, de extensão do trabalho doméstico e notadamente mal-remunerada, fato que colaborava para afastar os homens.

Não obstante, Codo e Batista (2006, p. 61), durante pesquisa sobre gênero e trabalho, elucidam que houve um aumento significativo da participação de homens em uma profissão até então feminina, o que permite afirmar que “estamos hoje em face de um processo gradual de desfeminização da atividade docente”. Este crescimento, relativo ao retorno dos homens, relaciona-se “tanto com mudanças na identidade de gênero, como com a crise do emprego, elementos que permitem compreender a ruptura dos limites tradicionalmente estabelecidos para emprego feminino e masculino”. (ibid, 2006, p. 68).

Para fins de conclusão desta discussão, concordando com os autores supracitados, cabe sublinhar: “[...] profissão não tem sexo predefinido, porque ele é produzido socialmente e datado historicamente, instala a perspectiva de que processos de feminização e masculinização das profissões podem suceder-se ao longo da história [...]” (ibid, 2006, p. 61). Deste modo, ratificando os autores, cabem aos pesquisadores a descoberta e a análise das relações entre identidade de gênero e exercício das profissões.

### **3.2 A DESAUTORIZAÇÃO DOCENTE**

A destituição do mestre, a crise nas referências simbólicas como efeito da desordem familiar, a fragilização da imago paterna e o apelo da escola a outros saberes são problemáticas que reverberam a ausência de projetos individuais e a perda de alguns ideais sociais que são necessários para sustentar os modos de vida e os laços sociais. (SENA; ORNELLAS, 2010, p. 114).

O diálogo acerca das implicações da autoridade/desautorização docente na prática educativa se alinha aos indicadores secundários de mal-estar docente, haja vista que a existência ou não do que se entende por autoridade pode comprometer sobremaneira a imagem do professor, a

sua identidade e, sobretudo, o seu trabalho diário.

Concernente a este ponto, Pereira, compartilha:

A desautorização docente é tema recorrente. Professores se vêem às voltas com o ostensivo desgaste de seu ofício: queixam-se, em seus dramas cotidianos, das condições de trabalho, do pouco reconhecimento profissional obtido, da sobrecarga de tarefas e do exíguo tempo livre para se dedicarem ao planejamento, do desconforto patente das salas de aula, do reduzido expediente didático para o trabalho cotidiano, dos ínfimos recursos destinados à pesquisa e à extensão acadêmica, do pouco tempo dispensado para investimento em formação e aprimoramento, da baixa remuneração percebida [...]. (2008, p. 20).

Esta abordagem motiva a realização de uma breve reflexão histórica no sentido de não cometer o equívoco de se pensar que, em algum momento do passado, o exercício da docência ocorreu de forma plenamente harmoniosa. Implicados, direta ou indiretamente, nas mais diversas instituições existentes no contexto social, os conflitos sempre repercutiram de forma muito intensa para o professor. Nesta reflexão, é possível perceber que os indícios que revelam o mal-estar docente são desde sempre contínuos; o humanismo renascentista, por exemplo, já abordava a questão do mal-estar do professor.

Erasmus de Roterdã, no livro clássico **Elogio da Loucura**, quando retrata o contexto escolar discorre sobre os docentes o seguinte:

Vemo-los sempre famélicos e sórdidos em sua escola; digo escola, deveria dizer sua morada de tristezas, ou melhor, ainda, sua galé ou câmara de torturas. Entre um bando de alunos, envelhecem na estafa, ensurdecidos por gritos, envenenados pelo fedor e pela sujeira [...]. (apud BOTO, 2009, p. 37).

Boto (2009) utiliza o trecho acima com o intuito de evidenciar a preocupação dos humanistas com os agentes da educação. A autora ressalta que entre os séculos XVI e XVIII, a escola no Ocidente, testemunhou práticas pedagógicas carimbadas por uma evidente intenção de disciplinar e de conter os impulsos naturais do estudante, dentre outras ações realizadas, sob a justificativa de se educar.

De acordo com a autora supracitada, em um primeiro momento, a identidade da instituição escolar foi marcada pela busca de um método capaz de substituir antigos padrões de violência física por uma forma menos agressiva de educar as crianças e os jovens. Posteriormente, a

instituição educacional passou a seguir as normas estabelecidas pelo *Ratio Studiorum*<sup>4</sup> – uma espécie de coletânea privada, fundamentada em experiências acontecidas no Colégio Romano e adicionada a observações pedagógicas de diversos outros colégios – que prescrevia atividades educativas fortemente marcadas pelo rigor e pela disciplina.

Neste prisma, corroborando Batista e El-moor pode-se perceber:

[...] dois fatos complementares: 1) a definição da violência comporta uma base ética, e 2) o comportamento tido como violento muda historicamente e pode ser diferente em cada contexto sócio-cultural, ou seja, ele é relativo no tempo e no espaço. (2006, p. 140).

Assim, determinadas práticas educativas, tidas como excessivamente rigorosas atualmente, noutro momento da história, foram legitimadas pelas diversas instituições sociais. Utilizar a palmatória e castigar os alunos, por exemplo, num contexto anterior ao presente, foi por muito tempo aceitável... Admissível.

A escola moderna herdou o ritual de padronização e parte dos procedimentos pedagógicos do *Ratio Studiorum*, como a “cartilha” do período iluminista. Mas, atualmente, percebe-se que muitos desses métodos bem-sucedidos naquele contexto e utilizados no interior das escolas – métodos que silenciavam e continham com êxito todos os alunos mediante vigilância e consequente controle – foram extintos. Na conjuntura atual, é preciso que se pense sobre as relações de autoridade, visto que as crianças e os jovens que frequentam os corredores das escolas recusam qualquer forma de controle e solicitam inventividade. (BOTO, 2009).

Repensar a autoridade requer uma compreensão sobre sua existência ou inexistência. Desta forma, é pertinente enunciar, desde já, uma definição do termo:

Os significados do termo autoridade remetem a ‘direito, poder de comandar, de obrigar a fazer alguma coisa; domínio, jurisdição // arbítrio, vontade própria [...] // aquele que exerce autoridade [...] // crédito, consideração, influência, importância [...] // autorização, permissão’ (CALDAS AULETE, 1964, apud AQUINO, 1998, p. 15).

Nota-se que a compreensão da autoridade está implicada com o tema da violência, principalmente no que tange à atitude de obrigar alguém a fazer alguma coisa... Este modo de

---

4 *Ratio Studiorum* buscou instruir rapidamente todo jesuíta docente sobre a natureza, a extensão e as obrigações do seu cargo. Surgiu com a necessidade de unificar o procedimento pedagógico dos jesuítas diante da explosão do número de colégios confiados à Companhia de Jesus.

proceder pode ser entendido como uma ação agressiva e violenta. Assim, recorrendo a Aquino (1998, p. 15) “poder-se-ia concluir que, de um ponto de vista institucional, não há exercício de autoridade sem o emprego de violência, e, em certa medida, não há o emprego de violência sem exercício de autoridade.”.

Neste âmbito, cabe sublinhar que, de algum modo, seja recorrendo às práticas tidas hoje como violentas, ou não, a escola já exerceu certa autoridade, especialmente se for sustentado que foi a escola que: “‘Ensinou’ sobretudo ao povo, e à parte de povo de cada um, as ‘virtudes’ da docilidade e da conformidade, produzindo relações sociais [...] marcadas pela dominação/subjugação, legitimando uma hierarquia social de saber [...]” (LOPES, 2001, apud LOPES, 2004, p. 102).

É indiscutível o poder que a escola sempre exerceu na formação do ser humano. Tanto que a História da Educação, ao abordar as tendências educacionais, ressalta o papel da escola em cada época.

Obviamente que não cabe, aqui, abordar cada uma destas tendências (filosóficas e/ou pedagógicas da educação), porém deve-se frisar que a autoridade educacional pode visar tanto à reprodução/manutenção, quanto à transformação de um paradigma de sociedade e às suas ideologias vigentes; ou seja, não há neutralidade, nem dos sujeitos em particular, muito menos do Estado brasileiro como um todo. Qualquer instituição social está impregnada de intencionalidades.

Lopes (2004) sugere que as ideias pedagógicas, oficializadas durante as décadas de 60 e 70 do século XX, criticaram justamente o exercício de uma autoridade voltada para a dominação/subjugação sobre uma parcela da sociedade. Entretanto, após as críticas tecidas, ao contrário de se propor uma nova forma de autoridade, o que houve foi uma difusão de que a alternativa passava pela ausência de autoridade. No entanto, a autora discorre:

[...] não podemos viver sem autoridade. [...] a coerência e a ordem são características em todas as sociedades humanas, e são as formas de autoridade que as permitem. A questão está nas concepções de autoridade, ou seja, nas teorias que possuímos para pensar o atingir da ordem social e da coerência pessoal. (2004, p. 102).

De fato, a autoridade voltada para uma perspectiva da ordem e da coerência na sociedade é necessária, principalmente enquanto alicerces de uma nação. Mas o fato é que a desautorização

tem impactado sobremaneira o cotidiano atual, e a educação não está isenta desta ausência.

Corroborando o autor:

A crise da autoridade na educação guarda a mais estreita conexão com a crise da tradição, ou seja, com a crise de nossa atitude perante o âmbito do passado. É sobretudo difícil para o educador arcar com esse aspecto da crise moderna, pois é de seu ofício servir como mediador entre o velho e o novo, de tal modo que sua própria profissão lhe exige um respeito extraordinário pelo passado. (ARENDRT, 1992, apud AQUINO, 1998, p. 16).

A partir do trecho supratranscrito, pode-se inferir que, no âmbito atual, o passado tem sido ora negligenciado pela cultura contemporânea, ora valorizado sobremaneira pelos professores. De fato, o passado tem o seu valor e, de modo algum, deve ser desrespeitado; porém há que se reconhecer que a contemporaneidade exige uma atitude mais realista, menos saudosista, e mais condizente com o presente, o qual tem requerido uma nova autoridade.

Atualmente, ratificando Lopes (2004), “ter autoridade é autorizar-se a ser autor”; e ser autor pressupõe não resistir às mudanças... Pressupõe o estabelecimento de novas regras, de modo que se dispense o apoio externo; isto é, o apoio das outras instituições sociais e/ou dos agentes tradicionais de socialização.

Contudo, devido à crença de que o exercício da autoridade nos moldes tradicionais era mais eficiente, presencia-se hoje uma forte tendência a recorrer às leis externas para obter aquilo que poderia ter sido autossustentado. Este fato denota, que para o professor, e possivelmente para todos de um modo geral, a passagem de uma autoridade a outra não é, de modo algum fácil. (ibid, 2004, p. 103). Neste prisma, Pereira ressalta:

[...] aquilo que é dito sobre o declínio docente ressoa, por exemplo, no prenúncio nietzschiano de que ‘Deus está morto’. O pai onipresente, de Platão, ou o Zeus, pai de todas as coisas, ordenador grego do cosmo, que se tornou o Deus do destino na revelação judaico-cristã, parece ter perdido seu fôlego em tempos modernos. Há que se reconhecer que sua autoridade como símbolo de domínio, desgastou-se em nossos tempos. E em nossa sociedade contemporânea, o pai parece mesmo ter sido deposto do poder. (2008, p. 22).

Na esfera educacional, o dilema do mal-estar docente parece se alinhar ao discurso do declínio do pai e sua conseqüente desautorização. Alguns educadores se sentem

incompetentes no exercício do seu trabalho e têm sua autoridade questionada pelos pais, que também se sentem impotentes diante da dura realidade do enfraquecimento de sua autoridade. (SENA; ORNELLAS, 2010). Neste viés, Pereira mais uma vez aborda:

Denúncias sobre a falência das instituições sociais, **o aumento da violência** e da criminalidade urbanas, a perplexidade de projetos educacionais ante a diversidade cultural, entre tantos problemas contemporâneos, em regra, vêm associados a uma crise de autoridade, a um declínio dos valores tradicionais e a uma deposição da sociedade eminentemente patriarcal. Tais questões ganharam bastante centralidade em nossos tempos [...] (2008, p. 160, grifo nosso).

Tendo em vista a falência mencionada, o que se tinha acerca da autoridade tornou-se tão impreciso que o Estado<sup>5</sup> passou a repartir com a Família a responsabilidade pela educação das crianças e dos jovens.

Deve-se considerar, ainda, que “a modernidade, que separa Estado e Igreja, solapa igualmente a fusão Mestre e Deus” (PEREIRA, 2009, p. 39). Assim, os sujeitos que se alicerçavam nas regras instituídas por estas duas instituições, tiveram que se adaptar a um novo contexto, a um estado laico. Portanto, como discorreu Lopes (2001, p. 55), “[...] estamos diante de uma verdade histórica [...] vivemos em uma sociedade leiga e republicana.” Ocorre que, em um contexto em que as pessoas não cultuam os deuses ou um Deus, onde a autoridade do Deus (Pai) foi deposta, legitimar a autoridade dos pais mortais da instituição familiar passou a ser um desafio dos tempos modernos e, mais ainda, do contexto atual, visto que:

O fato é que prática ou teoricamente não estamos mais em posição de saber o que é realmente autoridade. Ela desapareceu do mundo moderno e, junto dela, desapareceram também os outros dois suportes de sustentação da humanidade ocidental: a religião e a tradição. (PEREIRA, 2008, p. 161).

O declínio da instância religiosa vincula-se ao declínio da autoridade estatal, que por sua vez está implicada nas relações interpessoais da escola. Segundo Pereira (2008, p. 161), “não há como negar que a esfera religiosa sofreu erosão”. Neste ínterim, Sena e Ornellas, complementam:

---

<sup>5</sup> Sobre este fato, pode-se conferir em Pereira (2008, p. 160): “Em nossa sociedade a imago paterna tornou-se cada vez mais desnaturalizada e dividida. Nessa nova ordem o Estado consolidou tal divisão, já que repartiu com os pais da realidade a responsabilidade pela educação dos infantes.”



[...] O declínio da imago paterna ou declínio do Nome-do-Pai, repercute nas relações entre os sujeitos na nossa cultura, provocando os mais variados efeitos sociais. Esse declínio ocorre paralelo ao sentimento de autonomia do sujeito, que acredita não ter mais que se submeter a nenhuma lei simbólica, quer ela se apresente sob a forma da tradição, da religião ou da paternidade. (2010, p. 130).

O declínio de uma lei que possibilite estruturar e integrar o sujeito à sociedade, inevitavelmente recai sobre a instituição educacional atual, a qual se estabelece em um contexto corrosivo e não mais regulado por preceitos deificados, haja vista que os valores e as mais diversas instituições modificam-se rapidamente. Como diriam Sena e Ornellas (2010, p. 130): “[...] Um olhar pela história nos permite observar que os valores morais, que antes estavam no fundamento da criação das primeiras escolas públicas, na atualidade desapareceram”.

Com efeito, deve-se indagar; uma vez que a sociedade atual carece de uma autoridade eficiente, se nem o Estado, nem a instituição religiosa, nem tampouco a família detêm uma autoridade para atingir a ordem social, de que forma evocá-la para a instituição educacional?

Diante do exposto, observa-se, na contemporaneidade, que a Educação (a sociedade em geral) se situa em solo menos firme. Como bem destaca Bauman (2007, p. 16), “O terreno sobre o qual se presume que nossas perspectivas de vida se assentem é reconhecidamente instável [...]”. Sob este solo se encontra a escola, que, se outrora já foi considerada como um lugar seguro, onde os alunos eram preparados para ocupar uma posição na sociedade; atualmente, apresenta-se visivelmente ambígua, como se não pudesse cumprir exclusivamente o seu propósito... Apresenta-se como um local onde muitos docentes se veem às voltas com novas demandas, a exemplo da violência e, conseqüentemente, com o mal-estar.

### **3.3 A VIOLÊNCIA QUE ESTÁ NA ESCOLA**

Conforme literatura, a violência que chega à escola (um dos indicadores primários de mal-estar docente) frequentemente é considerada como um fato isolado e minoritário, sem grandes conseqüências para o professor. Acerca desta concepção simplista e equivocada, Esteve

destaca:

Do problema que se supõe o aumento da violência nas instituições de ensino, talvez o dado menos importante seja o de professores que sofrem diretamente uma agressão física. Deve-se contar com o efeito multiplicador desses acidentes, no plano psicológico, sobre os colegas ou amigos do professor agredido; e inclusive sobre outros professores, totalmente alheios à cena da ação, mas que recebem seu impacto através dos meios de comunicação social. [...] No plano real, o problema da violência é minoritário, isolado e esporádico. No plano psicológico, o efeito do problema – como vimos - multiplica-se por cinco, levando a um grande número de professores, que nunca foram agredidos e que provavelmente nunca o serão, a um sentimento de intranquilidade, de mal-estar mais ou menos difuso [...] (1999a, p. 54).

Notícias sobre esta problemática, atualmente veiculam na mídia e se alinham ao pensamento do autor supracitado; tem-se, por exemplo, a matéria cujo título é **Agressão à diretora de escola: Sepe apresenta notícia-crime à polícia e ao MP**<sup>6</sup>, publicada no *site* globo.com, em 08/04/2010, bem como a reportagem intitulada **Professor é agredido por aluno dentro de escola em Itu (SP); estudante é suspenso**<sup>7</sup>, publicada no *site* Folha.com, em 18 de Junho de 2010; além da notícia: **Aluno quebra os braços e 6 dentes de professora no RS**<sup>8</sup>, publicada no *site* UOL em 12 de novembro de 2010.

O estudo de Paschoalino (2009, p. 58) também acrescenta que: “os informes da Organização Internacional do Trabalho (OIT) - (1981-1992) registram que as agressões aos professores têm uma incidência maior nas escolas secundárias e o agressor é, na maioria das vezes, aluno do sexo masculino.” Tais práticas repercutem fortemente no desempenho do professor e a sua recorrência sinaliza o risco do problema ser banalizado.

Neste percurso, convém apresentar as reflexões de das autoras Batista e El-moor:

Em diferentes momentos a mídia trabalhou sobre a base de uma visão maniqueísta da escola pública no Brasil, como berço da violência, ou como local de abrigo e de segurança. Hoje a mídia passa uma imagem bastante caótica da instituição. A escola aparece como local que começa a ser abandonado [...] A mídia deixa transparecer que educadores e alunos seriam

<sup>6</sup> Reportagem disponível em: < <http://oglobo.globo.com/rio/mat/2010/04/08/agressao-diretora-de-escola-sepe-apresenta-noticia-crime-policia-ao-mp-916286321.asp>> Acesso em: 6 Jul. de 2010.

<sup>7</sup> Reportagem disponível em:< <http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/753286-professor-e-agredido-por-aluno-dentro-de-escola-em-itu-sp-estudante-e-suspenso.shtml>> Acesso em: 5 Jul. de 2010.

<sup>8</sup> Notícia disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/ultnot/2010/11/12/aluno-quebra-os-bracos-e-6-dentes-de-professora-no-rs.jhtm>> Acesso em: 18 Nov. de 2010.

obrigados ‘por eles – os marginais’ à reclusão dentro de determinados espaços da escola [...]. Imagens mais contraditórias também são oferecidas. São aquelas que aparentemente traduzem menos impotência, embora ajudem a configurar uma situação de completo **abandono das escolas pelo poder público**, e de desespero e medo dos pais dos alunos. Fazemos referência às imagens sobre a vigília dos pais em torno dos estabelecimentos [...] ampliando as margens de segurança das escolas, instalando sua lógica além dos muros escolares. (2006, p. 142-143, grifo nosso).

As autoras supracitadas elucidam que a mídia, além de voltar-se para os índices do IBOPE, concentra todos os esforços em traduzir e enfatizar o quanto o trabalho docente está permeado pelo pavor, pelo risco, apresentando ora os professores como vítimas, ora como os responsáveis diretos para lidar com o problema. Mas, como diria Charlot (2002, p. 433), o fato é que, “a escola não se apresenta mais como um lugar protegido, até mesmo sagrado, mas como um espaço aberto às agressões vindas de fora”.

Assim, evidencia-se que a escola está completamente abandonada pelo poder público e que urge responsabilizar o Estado brasileiro... E invocar o auxílio de todas as instituições sociais, colocando-as a serviço da escola.

A violência que está na escola ultrapassa os limites de aceitação e tolerância, de tal forma que, já se discute um **Projeto de Lei do Senado, Nº 191, De 2009**<sup>9</sup>, que estabelece procedimentos de socialização e de prestação jurisdicional e prevê medidas protetivas para os casos de violência contra o professor, oriunda da relação de educação.

**Art. 2º** Para os efeitos desta Lei configura violência contra o professor qualquer ação ou omissão decorrente da relação de educação que lhe cause morte, lesão corporal ou dano patrimonial, praticada direta ou indiretamente por aluno, seus pais ou responsável legal, ou terceiros face ao exercício de sua profissão. (DIÁRIO DO SENADO FEDERAL, 2009, p. 1).

Segundo Esteve (1999a), se, num momento anterior, se definia o mal-estar do professor “como o efeito permanente produzido pelas condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência, o tema da violência nas instituições de ensino constitui um claro exemplo do mecanismo com que se forma e atua.” Esta problemática pode ser melhor entendida a partir do diálogo sobre o declínio da autoridade nas Instituições Sociais e a instabilidade geral que se apresenta na atualidade. “A ausência de lei e de limites, na educação dos jovens, os tem

---

<sup>9</sup>Texto disponível em: <<http://www.senado.gov.br/publicacoes/diarios/pdf/sf/2009/05/12052009/16666.pdf>>  
Acesso em: 7 mai. 2010.

deixado à mercê de suas pulsões e isso se apresenta, na escola, sob diferentes modos de expressão, como a desautorização docente e a violência que permeia as relações”. (AGUIAR; ALMEIDA, 2008, p. 66).

Em um contexto social carente de uma autoridade eficiente, conforme visto, o tema violência na escola tem sua relevância, na medida em que repercute negativamente no plano psicológico e, conseqüentemente, na prática educativa dos professores.

Ancoradas em pesquisas sobre o tema, Batista e El-Moor (2006) ressaltam que a violência pode ser compreendida como a aplicação de uma força excessiva a algo ou a alguém, bem como o emprego desejado de agressividade com fins destrutivos, ocorrendo quando existe desejo de destruição de parte do algoz. (BARÓ, 1983; COSTA, 1984, apud BATISTA; EL-MOOR, 2006, p. 139). Noutros achados sobre o tema, por violência pode-se entender:

[...] qualidade do que atua com força ou grande impulso; força, ímpeto, impetuosidade [...] // intensidade [...] // irracibilidade // força que abusivamente se emprega com o direito // opressão, tirania // ação violenta // [jur.] constrangimento exercido sobre alguma pessoa para obrigá-la a fazer ou a deixar de fazer um ato qualquer; coação (CALDAS AULETE, 1964 apud AQUINO, 1998, p. 13).

Neste estudo, a compreensão sobre a violência diz respeito ao comportamento que envolve qualquer forma de agressão – seja física, psicológica, sexual ou moral - de um ser humano ou grupo contra seus semelhantes. Nas palavras de Schilling:

Os dicionários nos dizem que “violento” é aquilo que é contrário ao direito e à justiça. Violência significa então: 1. Tudo o que age usando a força para ir contra a natureza de algum ser (é desnaturar); 2. Todo o ato de força contra a espontaneidade, a vontade e a liberdade de alguém (é coagir, constranger, torturar, brutalizar); todo o ato de violação da natureza de alguém ou de alguma coisa valorizada positivamente por uma sociedade (é violar); 4. Todo ato de transgressão contra o que alguém ou uma sociedade define como justo e como um direito. (2009, p. 7).

A autora supracitada, do mesmo modo que Charlot diferencia a violência contra a escola, da violência da escola e da violência na escola;

A violência *na* escola é aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada à natureza e às atividades da instituição escolar. A violência *à*

escola está ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: quando os alunos provocam incêndios, batem nos professores ou os insultam [...]. Essa violência contra a escola deve ser analisada junto com a violência *da* escola: uma violência institucional, simbólica [...] ([...], palavras desdenhosas dos adultos, atos considerados pelos alunos como injustos ou racistas...). (2002, p. 434).

Para o autor supracitado, esta distinção é necessária, uma vez que, se a escola se apresenta impotente face à violência *na* escola, ela dispõe (ainda) de margens de ação face à violência *à* escola e *da* escola. Sem a pretensão de descrever e aprofundar tais diferenças, é relevante sinalizar que, de acordo a Schilling (2009, p. 14), “a violência na escola reflete de formas próprias a violência contra a escola, a violência da escola, além da violência familiar, urbana e estrutural.”

Além disso, as práticas de violência nas escolas têm relação direta com o fracasso escolar, geram insegurança e se apresentam sob diversas formas no ambiente educacional, conforme descrito a seguir:

- violência: golpes, ferimentos, violência sexual, roubos, crimes, vandalismo.
- incivildades: humilhações, palavras grosseiras, falta de respeito;
- violência simbólica ou institucional: compreendida como a falta de sentido de permanecer na escola por tantos anos; o ensino como um desprazer, que obriga o jovem a aprender matérias e conteúdos alheios aos seus interesses; as imposições de uma sociedade que não sabe acolher os seus jovens no mercado de trabalho; a violência das relações de poder entre professores e alunos. Também o é a negação da identidade e satisfação profissional aos professores, a sua obrigação de suportar o absentismo e a indiferença dos alunos. (CHARLOT apud ABROMOVAY, 2002, p. 69).

Esta violência cresce de forma exponencial, tanto na escola, como noutros contextos; e se manifesta sob todas as formas, conforme discorrido, causando um mal-estar ao professor e minimizando a qualidade no trabalho pedagógico. Trata-se de um fenômeno concreto que demanda análises mais aprofundadas, haja vista que a crescente desigualdade social, o desemprego, a ausência de oportunidades para os jovens e a carência de uma autoridade eficiente nas diversas Instituições sociais favorecem, indubitavelmente, o seu o aumento. Por tanto, este problema deve ser compreendido no âmbito cultural e psicossocial dos seres humanos.

Neste caminho, para entender a violência numa perspectiva cultural e psicossocial, Batista e

El-Moor, sustentadas nos escritos do tema, discorrem que;

[...] não seria necessário procurar as raízes da agressão e da violência no interior das pessoas, mas nas circunstâncias em que vivem e se encontram. [...] o ser humano é um ser aberto à violência e agressão como possibilidades comportamentais que têm sua base na configuração do próprio organismo. Que estas possibilidades se materializem ou não dependerá das circunstâncias sociais em que se encontrem os indivíduos e das exigências particulares que cada pessoa tenha que confrontar na sua própria vida. [...] Assim, considerar que a violência já está presente no ordenamento social é o ponto de partida da análise de qualquer forma de violência ou agressão, embora essa violência não explique todo o comportamento violento que acontece na sociedade. (2006, p. 141-142).

Nesta reflexão, deve-se notar que o atual contexto violento na escola, outrora foi institucionalizado, ou seja, já foi rotina. As formas de controle impregnadas de violência eram direcionadas aos alunos, os quais deveriam reagir docilmente sem contrariar. No entanto, no contexto atual, as crianças e os jovens reagem a qualquer forma de controle, de tal forma, que se torna difícil “distinguir o que é defesa do que é ataque, o que é proteção, do que é agressão.” (ibid, 2006, p. 140).

Além disso, parafraseando Batista e Pinto (2006), é relevante salientar, que as formas de violência, que participam na configuração do contexto de trabalho docente, não são novidade. De uma forma ou de outra, a violência entre alunos e professores foram tradicionalmente, fatos episódicos no ambiente escolar.

Na verdade, historicamente a questão da violência na escola não é tão nova. Assim, no século XIX, houve, em certas escolas de 2º grau, algumas explosões de violência sancionadas com prisão. Da mesma forma, as relações entre alunos eram frequentemente bastante grosseiras nos estabelecimentos de ensino profissional dos anos 50 ou 60. Todavia se a violência na escola não é um fenômeno radicalmente novo, ela assume formas que, estas sim, são novas. (CHARLOT, 2002, p. 432).

Atualmente, os modos de aparecimento da violência na escola, indubitavelmente, são mais graves e bem diferentes que os de outrora. Nas palavras desse autor no momento presente, trata-se de:

[...] homicídios, estupros, agressões com armas. [...] que contribui para produzir o que se poderia chamar de uma angústia social face à violência na

escola. Além disso, os ataques a professores ou os insultos que lhes são dirigidos [...] já não são raros: aí também, um limite parece ter sido transposto, o que faz crescer a angústia social. (ibid, 2002, p. 432).

A recorrência da violência na escola denota que esta começa a ser vista como um fenômeno trivial. Contudo, uma vez que a violência perde seu caráter de excepcionalidade, instalando-se de forma recorrente nas escolas, passa a exigir um trabalho redobrado dos professores, os quais, em virtude de sofrerem diretamente os impactos do problema, podem não estar suficientemente em condições para abordar o tema. (BATISTA E PINTO, 2006). No que tange a esta impossibilidade docente, cabe a indagação: e deveriam? Os professores, diante de toda complexidade do seu trabalho, devem e/ou deveriam estar suficientemente preparados para lidar com a violência? Se positivo, de que forma?

Confirmando Nóvoa (2003), “os professores podem muito, mas não podem tudo”. Conviver com situações, tal como a descrita no depoimento que segue, tem desafiado muitos professores, que sozinhos, sem o devido apoio do contexto social, não podem fazer muito. “Desde que eu comecei a trabalhar na escola que eu convivo com realidades de muita violência, são meninos envolvidos com violência, com gangues, já invadiram a sala para pegar o aluno que era de gangue, pularam a janela [...]. (professor João).” (AGUIAR, ALMEIDA, 2008, p. 63)

As reações violentas dos alunos, além de impactarem negativamente na ação docente, permitem refletir sobre o que se denomina “contracontrole”; todavia, este estudo, não objetiva decidir, tal como propõe Batista e El-Moor:

[...] se o ato violento ou agressão **tem que ser** compreendido como um simples dado positivo (behaviorismo ortodoxo), ou se é necessário valorar a significação do fato desde a perspectiva do autor (pessoa ou grupo) e desde o ponto de vista da sociedade (behaviorismo menos ortodoxo). [...]. (2006, p. 140, grifo nosso).

O propósito é observar que a compreensão da violência, associada ao que se chama de “contracontrole”, também é possível. Sendo assim, é oportuno mencionar o trabalho de Weber, que pautada, nos estudos de skinnerianos, sublinha:

O contracontrole ocorre quando os controlados escapam ao controlador-pondo-se fora do seu alcance, se for uma pessoa; deserdando de um governo; apostasiando de uma religião; demitindo-se ou mandriando - ou então

atacam a fim de enfraquecer ou destruir o poder controlador, como numa revolução, numa reforma, numa greve ou num protesto estudantil. Em outras palavras, eles se opõem ao controle com contracontrole. (1989, p. 1).

Neste mesmo itinerário, Rodrigues e Dittrich ao abordar o tema religião, utilizando-se também da literatura behaviorista/skinneriana discorrem:

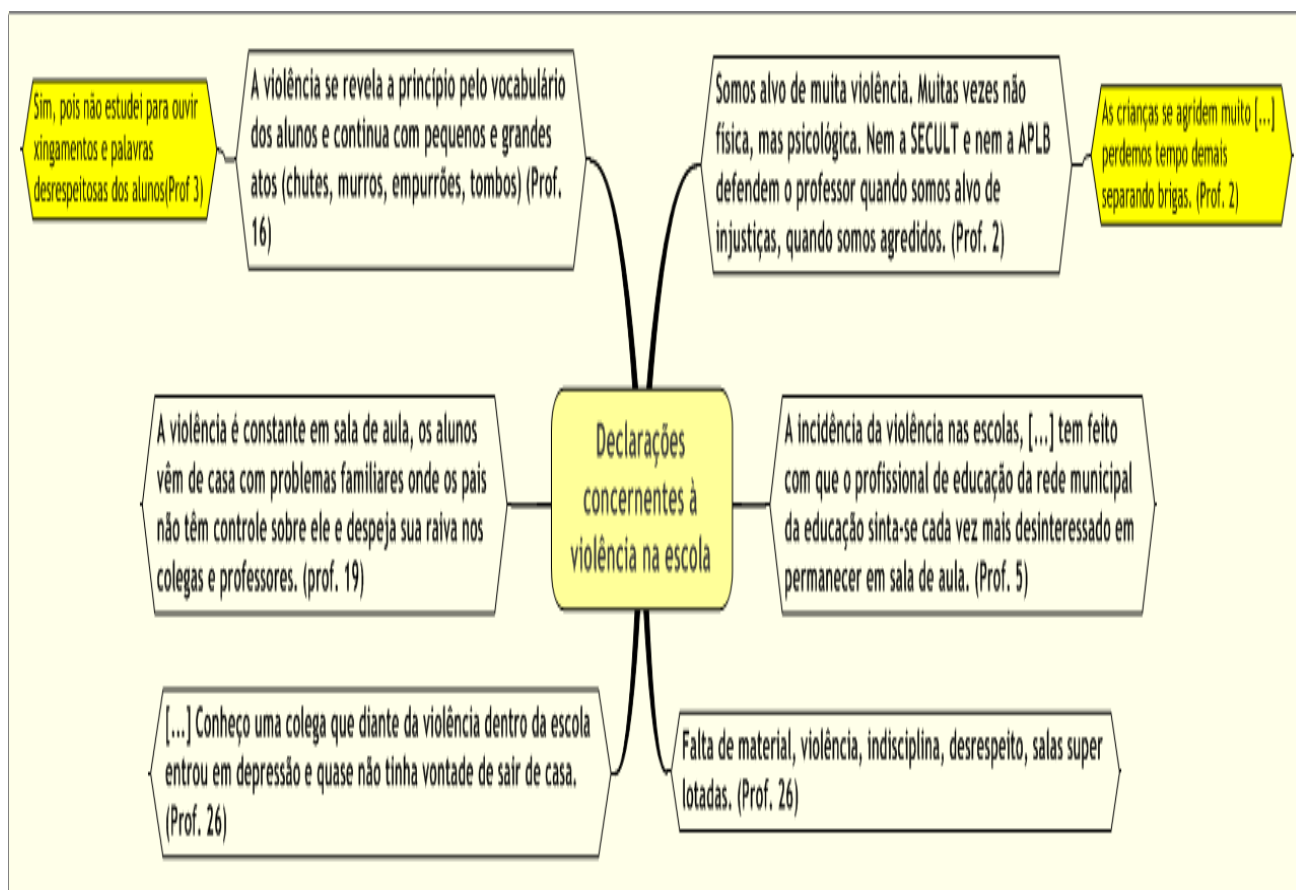
Quando as instituições religiosas exercem um controle coercitivo quase ilimitado, os indivíduos por ela controlados podem ser reforçados negativamente, de tal forma que passam a exercer um contracontrole. Isso significa que, a longo prazo, o controle surtiu um efeito negativo e não previsto, pois o contracontrole age, sobretudo, sob a forma do desligamento definitivo da instituição (2007, p. 534).

O raciocínio dos autores supracitados adequa-se às reflexões sobre a violência que acontece na escola, haja vista que a instituição escolar testemunhou, num passado, conforme dito, práticas que se utilizavam dos padrões de violência física. No que concerne a esta questão, Pingoello ancorada na teoria skinneriana, compartilha que:

O uso excessivo de contingências negativas pode levar ao contracontrole. [...] quando o controle excessivo é exercido pela instituição de ensino, o contracontrole manifesta-se sob a forma de depredação escolar, podendo estender-se a agressões aos professores e demais funcionários da escola; quando o controle é exercido por alunos sobre alunos, o contracontrole pode apresentar-se sob a forma de violência escolar, com a formação de gangues ou grupos rivais. (2009, p. 15).

Concernente a este fato, professoras de Escolas Municipais da Cidade de Salvador, durante a coleta de dados deste estudo, diante das perguntas apresentadas em campo, compartilharam suas percepções sobre a violência na escola; algumas delas estão descritas na figura que segue:





**Mapa 01:** Declarações dos professores sobre a violência na escola, 2010.

As declarações apresentadas na figura acima evidenciam as implicações da violência na vida ocupacional do docente e como está associada às demandas sociais, à desestruturação familiar, enfim à ausência geral, em todos os aspectos, de apoio, de comprometimento e de Lei – Deus, Pai, pais, etc. Neste itinerário, ao abordar o tema violência na escola, cabe frisar que não é uma questão simples, trata-se de uma temática ampla, que exige uma leitura diversificada, em virtude de sua causalidade múltipla. Corroborando Ferrari e Araújo:

A violência identificada na escola está situada em um contexto mais amplo que o circunscrito aos muros da escola em que se desenvolve o projeto pedagógico institucional. Isso porque a violência, enquanto sintoma próprio do mundo contemporâneo, regido pelos apelos do capital (Lacan, 1993), e geradora de mal-estar, denuncia falta de regulações naquilo que respeita ao vínculo educativo e à autoridade epistêmica. (2005, p. 263).

Para esta autora, a violência, fenômeno presente em todos os tempos, surge como uma forma de dizer que a vida em comunidade está em perigo. (ibid, 2007, p. 277); na conjuntura atual, amiúde excludente, este perigo é um dado real, haja vista que, nos últimos tempos, a

frequência com que acontecem esses episódios, permite sustentar que, possivelmente, se está em face de um processo inicial de rotinização da violência nas escolas. (BATISTA e PINTO, 2006).

O fenômeno aqui abordado, por se tratar de pauta extremamente complexa, não deve ser esgotado. Como discorre Charlot (2002, p. 442) “Certamente esta é uma questão que está vinculada ao estado da sociedade, às formas de dominação, à desigualdade, uma questão que está vinculada também às práticas da instituição (organização do estabelecimento, regras de vida coletiva, relações interpessoais, etc.)”. Assim, esta seção se encerra ressaltando que o comparecimento da violência no cotidiano escolar é, indubitavelmente, incompatível com o trabalho docente. Não se constitui num problema exclusivo da escola, muito pelo contrário, é um problema da sociedade como um todo que urge por um enfrentamento.

#### 4 A ILUSÃO PEDAGÓGICA X O ALUNO PROBLEMA

O modelo de um bom professor, que foi sendo construído ao longo da história da educação, é de alguém que detém o saber, que tem respostas para todas as perguntas... Em muitos momentos, aquele que tinha uma missão, o protetor das crianças, a figura paciente; bem como o protótipo do aluno é aquele que, uma vez não sabendo, tudo deve aprender na escola, com o professor. Ocorre que a imagem de professor, que é sustentada pela Didática, bem como a imagem do aluno, parece não ser compatível com a imagem destes dois sujeitos que têm comparecido às escolas nos dias atuais. Acerca disto, Mendonça Filho discorre:

[...] existe uma imagem ideal do ser professor que corresponde àquele que é capaz de ensinar sem perda. [...] existe um homem real que é professor, mas que não consegue atender à exigência de perfeição que a imagem “do ser professor” lhe impõe. (2001, p. 99).

A partir disto, o autor conclui que o professor é aquele que tenta estabelecer uma correlação entre o que é idealizado e o que é real; porém, ao tentar fazer esta correspondência, constata que não pode atender completamente ao que lhe é solicitado. “O ensinar é, na realidade, uma operação que se estabelece entre a imagem de um ideal e a impossibilidade do homem real em atingi-lo” (ibid, 2001, p. 99).

A imagem ideal, atribuída ao professor, se vincula, ao discurso salvacionista e redentor sobre o trabalho docente. Nas palavras de Lopes:

É um discurso que se algum serviço prestou foi o da atribuição de uma responsabilidade que não era a deles... Dizer “é no professor primário que repousa o futuro de uma nação” é iludi-los com um papel na sociedade e no Estado que não é o deles; **ilusão** que enaltece, engana e desvia. [...]. (2001, p. 50, grifo nosso).

Trata-se de uma atribuição de regras e de “receitas” dirigidas ao professor que ajudaram a construir uma imagem dos profissionais exímios, suficientemente habilitados para lidar com qualquer situação relacionada ao processo de ensino-aprendizagem. Todavia, a literatura indica que os professores estão sofrendo, sobretudo, quando não conseguem atender a uma

exigência que lhes foi imposta.

Renunciar à imagem de mártir não é fácil; segundo Lopes (2001, p. 55), “É mais difícil ainda se o que há em troca é ficar sem modelo, sem Pai”. Ao demitir o professor de uma posição de “protetores das crianças”<sup>10</sup>, quem assumirá? E, ainda... Quem são estas crianças? Todas elas se veem no projeto escolar dos dias atuais? Já foi sinalizado que não.

Recorrendo a Bauman pode-se dizer que estes alunos, uma vez que não se veem no projeto escolar, passam a ser vistos pelos professores como os estranhos; e que, nas palavras do autor, “[...] são pessoas que não se encaixam no mapa cognitivo, moral ou estético do mundo.” (1998, p. 27).

Os professores não reconhecem os novos alunos, pois eles não fazem parte do projeto idealizado. São estudantes que têm convocado um compromisso e uma inventividade diária. Muitos têm demandado inúmeras estratégias de ensino e aprendizagem por parte dos professores, os quais têm se sentido, cada vez mais, sobrecarregados.

Entre as queixas apresentadas pelos professores, uma quantidade delas diz respeito aos alunos, perante a pergunta: Quais são os principais problemas que você enfrenta durante o seu trabalho? A indisciplina, a agressão e as dificuldades de aprendizagem compuseram a resposta de alguns dos participantes deste estudo:

As crianças se agriem muito [...] perdemos tempo demais separando brigas.  
(Professora 2)

Não estudei para ouvir xingamentos e palavras desrespeitosas dos alunos.  
(Professora 3)

Alunos com problemas psicológicos e que não tem nenhum acompanhamento. (Professora 7)

Ensinar alunos com problemas de aprendizagem, sem êxito. (professora 9)

Falta de conhecimentos básicos dos alunos. Falta de interesse dos alunos.  
(Professora 13)

Indisciplina, falta de interesse dos alunos, falta de participação dos pais.  
(professora 24)

A partir disto, pode-se inferir, que tais queixas estão relacionadas ao que se chama, comumente, de “**aluno problema**”, ou seja, aquele que, geralmente, não faz parte do contexto

---

<sup>10</sup> Trecho da letra intitulada **Anjos da guarda**, de autoria da cantora Lecy Brandão.

idealizado para o professor lecionar.

De acordo com os escritos, o conceito de "criança-problema", é recente, tendo surgido, no Brasil, apenas nas primeiras décadas do século XX, para diferenciar dos considerados “anormais”, estudantes que, de alguma forma, “não acompanhavam os outros”. Garcia, por sua vez, complementa que, segundo a obra de Arthur Ramos, “a criança problema é fruto das precárias condições sociais e culturais que o meio exerce sobre a personalidade dos menores.” (ARTHUR RAMOS, 1939, apud GARCIA, 2006, p. 66).

De acordo com Miranda e Santiago (2006, p. 1), abordar “a temática da "criança-problema" tornou-se um desafio, principalmente quando, a partir do lema da escola democratizada no Brasil, nas primeiras décadas do século XX, a exclusão se consolidou”. As autoras sinalizam uma disparidade, haja vista que denuncia a consolidação da exclusão num contexto em que se sustenta, legalmente, a inserção de todas as crianças na escola.

Os novos estudantes da escola pública, oriundos de comunidades onde a maioria não frequentou uma instituição educacional, ingressaram repletos de demandas que também não faziam parte do contexto escolar. Junto com os novos estudantes, conforme discorrido, ingressaram as chamadas dificuldades de aprendizagem, a indisciplina, bem como todas as dificuldades sócio-econômicas vividas pelas comunidades.

Neste prisma, Miranda e Santiago (2006, p. 1) questionam: “O que induziria os professores a aprisionar alguns alunos no estatuto das impossibilidades escolares?” Em seus estudos, as duas constataram que os professores, uma vez fixados nos rótulos previamente estabelecidos pela cultura contemporânea, não investiam em uma ação que viabilizasse o acesso do estudante aos bens culturais.

Em campo empírico, uma das professoras colaboradoras neste estudo, permitiu inferir que a posição de não apostar em uma ação voltada para o enfrentamento do estatuto das impossibilidades escolares, constitui-se em indicador de mal-estar docente. Diante da pergunta, **quais são os principais problemas que você enfrenta durante o seu trabalho?** A professora respondeu:

Falta de recursos financeiros para gestão da escola; falta de autonomia gestora nas unidades educativas; ausência de uma política séria de formação de professores; negação das famílias em relação aos cuidados com seus filhos; a pobreza das crianças que frequentam a escola pública; **a descrença das pessoas no potencial dessas crianças.** (Professora 22, 32 anos, 10 anos na rede municipal, grifo nosso)

Perante a situação exemplificada acima, nota-se que o professor, em sua relação com os estudantes, em todo o seu trabalho, enxerga-se desamparado pela família destes, pelos gestores da escola, pelos colegas de trabalho, etc., e acometidos por um mal-estar geral no ambiente escolar.

Alguns pesquisadores, como, por exemplo, Mrech (2002) e Garcia (2006), ajudam a compreender que a relação entre o professor e o aluno, a depender de como se dá, também é geradora do mal-estar docente.

O que se vê em todos os sistemas educacionais é a crença na existência do Outro que cobra a redução e o achatamento das diferenças individuais em prol da chamada relação social normal. Um liame social que não tem existência real, [...]. O que acaba sendo esperado é que os sistemas educacionais normalizem as pessoas, tornando-as mais parecidas umas com as outras.

[...] A tentativa de encaixar todas as crianças dentro de um parâmetro de normalidade, acabou por desencadear a emergência do processo inverso, isto é, a exclusão dos alunos diferentes ou deficientes das salas de aulas comuns. (MRECH, 2002, p. 42)

Os escritos de Mrech possibilitam compreender que, o fato de o professor idealizar um aluno e de resistir em lidar com os alunos, que não se encaixam no padrão de normalidade culturalmente estabelecido, acaba deturpando o processo de construção da relação professor-aluno, haja vista que, conforme a autora: “[...] antes de observar como o aluno estrutura seu raciocínio, o professor já está às voltas com um procedimento de encaixe, tentando vê-lo como aluno normal, com distúrbios de aprendizagem ou com algum tipo de deficiência”. (ibid, 2002, p. 43).

É oportuno ressaltar que, a partir das queixas dos professores, percebe-se que as dificuldades que têm enfrentado no seu trabalho, ao lidar com os ditos alunos desinteressados, desobedientes, indisciplinados, diferentes, etc., vinculam-se, estreitamente, com o contexto social em que a criança vive. Acerca disto, Garcia (2006, p. 73), ancorando-se nos escritos do médico Arthur Ramos, discorre: “o meio é o elemento decisivo, que molda o comportamento das pessoas, portanto elas não podem ser responsáveis diretas, no caso os estudantes, desajustados, pelas suas atitudes pouco aceitáveis”.

O aluno que não se encaixa no projeto escolar, o chamado de desajustado, o estranho, desafia diariamente o professor, com atitudes que vão de encontro ao comportamento esperado, tal

como ressalta Lajonquière:

[...] os atos de indisciplina escolar, que bem podemos chamar de intraclasse, compõem um conjunto, pois convergem em maior ou menor grau para o ponto de fuga que a imagem de um aluno ideal recorta no horizonte do imaginário pedagógico. Em outras palavras, esses pequenos gestos infantis configuram a indisciplina de uma criança ou, se preferirmos, o inverso de como se espera que um aluno se comporte no dia-a-dia da escola ou que uma criança se revele enquanto aluno.

Obviamente, os atos de violência ou de agressão física, cada vez mais frequentes, também definem a figura do aluno não esperado. [...]

(2002, p. 53)

O autor colabora para uma compreensão que ultrapassa as concepções que identificam as crianças como “anormais”, “problemáticas”, dentre outros adjetivos depreciativos. Então, sugere uma compreensão da relação do aluno com o ambiente escolar, sustentada na psicanálise... Na noção de sujeito do desejo. No que tange a isto, Mrech indaga:

Até que ponto os educadores conseguem desencadear em seus alunos o desejo de ensinar? Até que ponto eles conseguem levar os seus alunos a ter o prazer de aprender? Será que eles se revelam também como sujeitos desejantes aos seus alunos ou se apresentam como máquinas de ensinar? (2002, p. 53).

Por ser, essencialmente, uma atividade social, o trabalho docente pressupõe uma dependência do estabelecimento do vínculo entre os sujeitos, pois, por mais que o professor planeje o seu trabalho, o sucesso da sua ação está vinculado ao desejo do outro querer aprender, o qual, por sua vez, em algumas ocasiões, precisa ser motivado pelo próprio trabalho docente.

Em suma, dito de outra forma, pode-se afirmar que o estudante identificado como a criança problema, além de não condizer com o sujeito desejado pelo professor, também não deseja ser desejado por este, porque, para isto, o aluno, precisaria desejar aprender ou ter este desejo motivado por aquele que o tem identificado como o aluno agressivo, desobediente, mal-educado, difícil, indisciplinado, etc.

Neste viés, precisamente no que se refere ao desejo do profissional professor, o Lajonquière elucidada:

O discurso (psico) pedagógico hegemônico pede inconscientemente em toda tarefa educativa que as crianças venham de fato a encarnar *no real* da existência escolar tudo aquilo que elas não são e que está feito de sonhos didáticos-morais. (2002, p. 96)

Tudo aquilo que os estudantes não são, na medida em que não condiz com o esperado pelo professor, tem se constituído, para este, num problema. Todavia, cabe ressaltar que não se trata de responsabilizar ou culpabilizar alguém ou alguma instituição, nem tampouco se desresponsabilizar, perante o fato de ter um aluno rotulado como o problemático. Trata-se de reconhecer e de aceitar as mudanças, a não linearidade, e, sobretudo, de encarar os fatos, a realidade presente e questionar: o que há de real dentro do que foi vislumbrado por nós professores? Corroborando Mrech:

Em síntese, há um plano de verdade que precisa ser resgatado na Educação brasileira atual. É preciso que se vá além das imagens que tradicionalmente têm sido tecidas. É preciso que se resgate aquilo que não está sendo percebido em relação aos alunos brasileiros. [...]

Na verdade, há na Educação atual o predomínio das imagens, dos estereótipos e dos preconceitos. Os educadores querem ficar com as imagens, principalmente se elas forem boas. Em suma, eles preferem as imagens do passado, a perceber qual é o contexto que vivem no presente. [...]

O real se introduz por entre as frestas das imagens, revelando que nós queremos o sonho à realidade. Preferimos a fantasia à verdade.

Não é ao acaso que nós preferimos o nosso sistema de crenças, de estereótipos e de preconceitos. Eles mantêm a nossa crença de que as coisas não mudam, de que o real permanece continuamente o mesmo, não se transformando. (2002, p. 26-27).

Definitivamente, no contexto atual em que se encontra a instituição educacional, o ser humano professor precisa se demitir do lugar que lhe foi dado ao longo dos anos, um lugar de alguém suficientemente apto a proteger e a educar, a qualquer preço, aqueles que têm estado sob a responsabilidade da escola por um curto período de tempo: os alunos reais. A instituição educacional, por sua vez, como se sabe, urge por uma reconfiguração concreta no sentido de estar em condições de atender aos sujeitos concretos que usufruem do ambiente escolar.

Assim, é necessário compreender que o trabalho docente, indubitavelmente está para além das teorizações e das idealizações fomentadas e discutidas. Consiste em algo complexo, no que concerne ao fato de estar atrelado a outros elementos, e em algo processual, repleto de



intenções dos diversos sujeitos envolvidos (professores, alunos, gestores, familiares, políticos partidários, etc.).

#### **4.1 REAÇÕES DOS PROFESSORES FRENTE AO MAL-ESTAR**

[...] para enfrentar de forma efetiva o mal-estar docente, onde se deve atuar prioritariamente é sobre suas condições de trabalho e sobre o apoio que o professor recebe para realizá-lo. (ESTEVE, 1999a, p. 144)

Imersos num contexto com inúmeros indicadores de mal-estar docente, os professores elaboram estratégias para lidar com o sofrimento: solicitam licença sem vencimento, reduzem a carga horária, pedem remoção, alguns silenciam, outros buscam cumplicidade com os seus pares, recorrem aos hospitais e/ou clínicas médicas, solicitam atestados, etc.

Os escritos de Esteve (1999), o de Santos (2004), bem como os estudos do psicanalista Christopher Dejours (2009), possibilitam uma compreensão sobre algumas estratégias possíveis para se evitar o mal-estar docente.

Esteve (1999a), primeiramente, ressalta que os professores em exercício devem assimilar as profundas modificações ocorridas na educação e no contexto social atual, adaptando, conseqüentemente, o seu trabalho e a função que vão desempenhar. Este sugere que algumas das estratégias possíveis são:

1. uma seleção do professorado baseada em critérios de personalidade e não apenas em critérios de qualificação intelectual;
2. adequação dos conteúdos da formação inicial docente à realidade prática do magistério;
3. substituição dos enfoques normativos (os programas de formação são orientados por um modelo de professor “eficaz” ou “bom”, um estereótipo ideal inatingível) por enfoques descritivos (os programas de formação partem da idéia do caráter multidimensional da eficácia docente, estudam as características do professor no âmbito de uma interação dinâmica).

Uma vez que as estratégias para evitar o mal-estar docente não são postas em práticas, alguns professores, desde os seus primeiros enfrentamentos com o cotidiano escolar, podem entrar numa crise de identidade profissional, ao constatarem que não se encaixam no modelo ideal do que é ser um bom professor; outros, tendem a sustentar a “máscara” do modelo normativo que interiorizaram, ocultando qualquer aspecto que possa revelar as suas limitações, não compartilhando as suas dificuldades em sala de aula, evitando, a qualquer preço, uma comprovação objetiva de sua atuação como docente. (ESTEVE, 1999a)

Acerca desta discussão, Dejours colabora para uma reflexão sobre o enfrentamento de qualquer mal-estar na profissão, sinalizando a importância do reconhecimento, da valorização, frente ao trabalho realizado. Este, ao discorrer sobre o que denomina a **psicodinâmica do trabalho** ressalta:

O que as pessoas esperam em troca de seu engajamento e de seu sofrimento é uma retribuição moral que assume uma forma extremamente precisa: reconhecimento. [...] O reconhecimento permite àquele que trabalha transformar o seu sofrimento em desenvolvimento de sua identidade. (2009, p. 53).

De acordo com o autor, a identidade é o alicerce da saúde mental, então, o trabalho, por meio da dinâmica do reconhecimento, contribui para o desenvolvimento da identidade do trabalhador e, conseqüentemente, para a manutenção do seu bem-estar.

As pessoas, segundo Dejours (2009), enfrentam riscos, e o sofrimento advém quando esperam uma retribuição, porém não a recebem. Trabalhando, o professor, assim como qualquer outro trabalhador, espera o reconhecimento: reconhecimento da utilidade e qualidade de seu trabalho.

O professor, na sua relação com o aluno, ao assumir a função de ensinar, ao compartilhar conhecimentos, realiza um trabalho individual, porém num plano coletivo. Em virtude dessa ação, aguarda uma recompensa, ou seja, uma gratificação pelo serviço prestado. Todavia, não basta que este reconhecimento seja somente material, sob a forma de salário, bônus extra, etc. A retribuição também deve ser simbólica, ou seja, é preciso que seja dito, que se faça saber.

Deste modo, efetivamente, o reconhecimento do trabalho docente permitiria a transformação do sofrimento, do mal-estar, em satisfação, em bem-estar. No entanto, conforme o discurso tecido atualmente pela sociedade contemporânea, e confirmado pelos professores, o

reconhecimento pelo trabalho do professor praticamente inexistente.

Não obstante, apesar da queixa e da constatação do desprestígio e desrespeito que os docentes vivenciam, muitos não abandonam a profissão, permanecem buscando sentido na sua atividade, criando estratégias para lidar com as adversidades do trabalho pedagógico e, na pior das hipóteses, suportando.

Santos ao discorrer sobre o que o professor e as professoras fazem diante das adversidades do cotidiano escolar, discute que a organização do trabalho pedagógico é um elemento de promoção ou agravamento do mal-estar docente. Em seu estudo, discorre que a organização do trabalho, por sua rigidez ou flexibilidade, viabiliza que os trabalhadores elaborem estratégias defensivas e de enfrentamento das adversidades do trabalho, visando assegurar um estado saudável. E sublinha:

Vale destacar que as condutas defensivas são necessárias para a sobrevivência psíquica dos indivíduos, de modo que, se colocada de outra forma, implicaria em desajustes emocionais, muitas vezes, irreversíveis à saúde mental do sujeito. (2004, p. 33).

Sustentando-se nos escritos de Dejours (2009), no que tange a este processo de enfrentamento, Santos destaca que as pessoas mobilizam suas inteligências e recursos disponíveis, buscando soluções criativas para tornar o trabalho desenvolvido satisfatório e, ao mesmo tempo, obter resultados positivos no exercício deste trabalho. Além disso:

Os sujeitos também se mobilizam no sentido de preservar sua integridade física e psíquica, endurecendo-se afetivamente, não se sensibilizando com os problemas insurgidos no trabalho, não se sentindo responsáveis por eles, não se mobilizando em buscas de soluções, mas se defendendo de um ambiente que os agride. (2004, p. 34).

Em sua pesquisa, o autor, utiliza a metáfora da Fênix<sup>11</sup> para compreender o movimento de saúde dos professores do ensino fundamental. O dicionário sintetiza este mito sobre a Fênix da seguinte forma: “Ave fabulosa, única na sua espécie, semelhante à águia. Vivia quinhentos

---

<sup>11</sup> Ovídio nos fala da seguinte maneira sobre a Fênix: “a maior parte dos seres nasce de outros indivíduos, mas há uma certa espécie que se reproduz sozinha. Os assírios chamam-na de fênix. [...] Depois de ter vivido quinhentos anos, faz um ninho nos ramos de um carvalho ou o alto de uma palmeira. Nele junta cinamomo, nardo e mirra, e com essas essências constrói uma pira sobre a qual se coloca, e morre, exalando o último suspiro entre os aromas. Do corpo da ave surge uma jovem fênix, destinada a viver tanto quanto a sua antecessora. [...]”. (BULFINCH, 2003, p. 362-363).

anos, morria queimada e renascia das próprias cinzas.” (DICIONÁRIO PRIBERAM DA LÍNGUA PORTUGUESA, 2011).

O autor estabelece esta relação, sublinhando que, tal como a ave Fênix, os professores, em situações adversas, consomem-se e são capazes de renascer, a cada dia, buscando sentido para a profissão, construindo estratégias. Na sua opinião,

Na rigidez do trabalho pedagógico, os docentes inventam um modo de gestão paralela que seja capaz de: estabelecer uma cumplicidade entre os pares visando enfrentar as adversidades do cotidiano escolar; motivar os alunos para a aprendizagem; minimizar o desgaste físico e emocional frente à docência; e afastar-se das atividades escolares. (SANTOS, 2004, p. 94).

Santos (2004) salienta que os professores, perante as dificuldades que vivenciam, buscam o estabelecimento de uma convivência mútua com os seus pares, de modo que não haja prejuízo alheio, colocando-se em uma situação próxima ao do outro. Esta cumplicidade se dá, por exemplo, da seguinte forma:

No apoio que recebe tanto da direção escolar, quanto dos colegas, para planejar e executar atividades alternativas que promovam aprendizagem dos alunos, ainda que não tenha condições adequadas para tal, pela falta de material e equipamento pedagógicos; nas barganhas feitas entre professores e direção; no apoio, nas confidências e nos aconselhamentos sobre problemas de ordem pessoal e profissional; e na criação de um clima que viabilize a convivência através da organização de eventos. [...] (ibid, 2006, p. 1).

Outro aspecto ressaltado no estudo de Santos (2004; 2006) se refere à economia de energias, frente às situações que possam desencadear o mal-estar docente. Os professores tentam não se aborrecer quando vivenciam situações desagradáveis. Este aspecto é particularmente evidenciado, quando:

[...] diante de um suposto desinteresse do aluno pela escola, diante da não aprendizagem, os professores [...] fazem uso de advertências orais; fazem de conta que não estão vendo qualquer atitude dos alunos, considerada inadequada, visando não se desgastar, despendendo menor esforço, evitar aborrecimentos ou mesmo evitar um clima afetivo desfavorável; redirecionam o problema para uma autoridade superior como direção escolar e pais (esse tipo de atitude é utilizado quando todas as outras já se esgotaram

e sendo assim, o desfecho é, frequentemente, a suspensão temporária dos alunos das atividades escolares). (ibid, 2006, p. 1).

Ademais, os professores evitam o mal-estar, através de atrasos para o início do trabalho, do prolongamento dos intervalos, ou de qualquer outra tarefa que possibilite a redução do tempo de assumir uma sala de aula. Todas estas atitudes se configuram, conforme o autor, em estratégias de defesa, elaborada pelos docentes.

O estudo de Diniz sinaliza uma das diversas estratégias utilizadas pelos professores, que é o afastamento justificado pelo atestado médico:

[...] o mal-estar permanentemente manifesto, gera uma outra situação traduzida pelas constantes ausências das professoras ao trabalho, muitas vezes justificadas por atestados médicos. É interessante notar que quando [...] recorrem aos médicos para se licenciarem do trabalho, as queixas que aparecem no seu discurso são as mais variadas possíveis "**diarréia, pressão alta, vômito, dores na nuca, na cabeça, na coluna, nas costas, dormência nas mãos, irritabilidade, choro fácil, ansiedade, insônia, outros**". (2001, p. 203, grifo da autora).

Os professores que se licenciam mediante atestados médicos, integram o percentual da pesquisa realizada em 2007 com 500 professores de redes públicas das capitais brasileiras. O estudo revelou que mais da metade dos entrevistados sofre de alguma doença e entre as queixas mais frequentes estão as dores musculares, citadas por 40% dos professores. (POLATO, 2008, p. 39).

Em campo empírico, durante sua pesquisa de mestrado, Santos (2004) reitera que o uso de atestados médicos se configura na estratégia de defesa mais comum, elaborada pelos professores, que visam ao afastamento do trabalho docente.

Neste tópico, cabe frisar, que a construção de estratégias para lidar com as adversidades do trabalho docente está sob condições de cumplicidade estabelecida entre os pares. Os professores que elaboram estratégias para superar os obstáculos encontrados no cotidiano escolar, que buscam sentido, satisfação e prazer na docência não têm o reconhecimento de todos os colegas; alguns são adjetivados como idiotas e bobos, que trabalham para o governo. Paradoxalmente, quando se isentam da criação de qualquer estratégia de superação, sobretudo quando assumem uma postura de afastamento, e quando buscam recursos para tornar o trabalho menos desgastante, são rotulados como quem não quer nada, descompromissados e

despreocupados com os alunos. (SANTOS, 2006)

As diversas estratégias elaboradas pelos professores que lidam com as adversidades do trabalho pedagógico sinalizam que há um movimento voltado para o bem-estar-docente, o qual segundo Jesus:

[...] pretende traduzir a motivação e a realização do professor, em virtude do conjunto de competências (resiliência) e de estratégias ( *coping* ) que este desenvolve para conseguir fazer face às exigências e dificuldades profissionais, superando-as e otimizando o seu próprio funcionamento. (2004, p. 86).

O bem-estar apontado pelo autor se apresenta, por exemplo, quando o profissional escolhe e aprecia a tarefa que desenvolve, sobretudo quando a sua ação é livremente organizada. Pode ser o caso do professor que gosta de lecionar, que cria estratégias de enfrentamento diante das adversidades do ensino e planeja a sua ação docente. Sobre este ponto, Dejours elucida:

Um trabalho livremente escolhido ou livremente organizado oferece, geralmente, vias de descargas mais adaptadas às necessidades: o trabalho torna-se então um meio de relaxamento, às vezes a um tal ponto que uma vez a tarefa terminada, o trabalhador se sente melhor que antes de tê-la começado: é o caso do artista, do pesquisador, do cirurgião, quando estão satisfeitos com o seu trabalho. (2010, p. 25).

A literatura indica que os professores não se acomodam perante uma situação que possa desencadear o mal-estar docente, e que o problema só se apresenta quando todas as tentativas possíveis de ajustamento e de enfrentamento no trabalho foram utilizadas e, mesmo assim, o profissional permanece no conflito entre a satisfação e o sofrimento.

Desta forma, é preciso considerar que, se o magistério, para uns, apesar de todas as dificuldades, é fonte de equilíbrio e prazer, para outros é lugar de fadiga e mal-estar. Apesar disto, um fato é inegável: os professores elaboram estratégias para vencer as adversidades do cotidiano escolar, visam tornar viável o seu trabalho e resistem ao mal-estar docente.

## 5 MÉTODO

Toda e qualquer pesquisa pode ser classificada sob diversas maneiras, mediante algum critério. Com base em seus objetivos, ela pode ser exploratória, descritiva ou explicativa. No que tange aos procedimentos técnicos utilizados, pode ser documental, estudo de caso, pesquisa participante, pesquisa-ação, entre outras. (GIL, 2009).

Quanto à abordagem, uma pesquisa também pode ser classificada como quantitativa, que agrega o levantamento e a experimentação; e qualitativa, cujo processo e seu significado, bem como a interpretação dos fenômenos são os focos principais. (LUDWIG, 2009)

Assim, este estudo é, predominantemente, qualitativo, pelo intento da compreensão. Quanto aos fins, é explicativo, porque buscou identificar os fatores que contribuem para a ocorrência do mal-estar docente; e quanto aos procedimentos técnicos, utilizou-se dos pressupostos metodológicos da pesquisa biográfica.

[...] o trabalho biográfico [...] situa-se no entrelaçamento de um destino sociologicamente, culturalmente e historicamente previsível, de uma memória personalizada desse destino potencial e de um imaginário sensível original capaz de seduzir, de tocar emocionalmente, de falar, de interpelar outras consciências ou ainda de convencer racionalmente. (JOSSO, 2007, p. 433)

De acordo com a autora supracitada, mediante a pesquisa biográfica, é possível trabalhar com o terreno onde estão os sujeitos da pesquisa e estar em contato com a dinâmica dos participantes nos seus processos de conhecimento e de aprendizagem. (ibid, 2004, p. 128)

Bolívar (2002, p.175), por seu turno, compartilha que a pesquisa biográfico-científica possibilita compreender os modos como os professores e professoras dão sentido ao seu trabalho e atuam em seus contextos profissionais. Este informa que: [...] a pessoa entrevistada conta a sua vida profissional ou familiar e o pesquisador induz e reorganiza os elementos para articular uma relação entre eles. (PINEAU e LE GRAND, 1993, apud BOLÍVAR, 2002, p. 181).

No mesmo percurso, Souza expressa:

[...] as biografias educativas permitem adentrar num campo subjetivo e concreto, através do texto narrativo das representações dos professores sobre as relações ensino-aprendizagem, sobre a identidade profissional, os ciclos de vida e, por fim, busca entender os sujeitos e os sentidos e situações do/no contexto escolar. (2006a, p. 136)

Souza referendado em Pineau discorre que a *biografia* “como escrito da vida do outro” se inscreve numa abordagem denominada abordagem biográfica; Pierre Dominicé a define como “biografia educativa”, por fazer entrada na trajetória educativa dos sujeitos; Christine Josso a reconhece como “biografia formativa”. A autobiografia, por sua vez, expressa o “escrito da própria vida”, caracterizando-se como oposta à biografia, porque o sujeito desloca-se numa análise entre o papel vivido de ator e autor de suas próprias experiências, sem que haja uma mediação externa de outros. (2006a, p. 138).

Bom Meihy (1996 apud SOUZA, 2008, p.119), classifica os tipos de relatos narrativos como modalidades da seguinte forma: “*história oral de vida* (narrativa da totalidade de experiência de vida de uma pessoa); *história oral temática* (recorte da história de vida do ator sobre a temática estudada); e *tradição oral* (relacionada às manifestações do passado sobre o folclore e a transmissão geracional).”.

Bolívar (2002), por sua vez, discorre que há diferentes usos das histórias de vida em Ciências Sociais e existe um conjunto de sete<sup>12</sup> categorias de relatos de vida. Dentre as categorias destacadas pelo autor, é oportuno ressaltar, que o método adotado neste estudo se situa em duas modalidades: em relato de práticas limitadas no tempo e em entrevistas biográficas ou relatos biográficos.

Sobre os relatos de práticas limitadas no tempo, o intuito é sublinhar “como alguém chegou a se decidir pela profissão do ensino. Nesse caso, o pesquisador se interessa apenas por um evento situado num tempo preciso.” (PINEAU e LE GRAND, 1993, apud BOLÍVAR, 2002, p. 180); ou seja, o foco é apenas em parte de uma história específica.

Os participantes deste estudo, ao responderem às perguntas realizadas e ao compartilharem suas experiências vividas no ambiente escolar, confirmaram em seus relatos, em seus dizeres,

---

<sup>12</sup> As sete categorias mencionadas pelo autor são: 1. Relatos de práticas limitadas no tempo. 2. Sequências biográficas. 3. Entrevistas biográficas. 4. Auto-apresentação ou mini-história de vida. 5. História de vida social. 6. Reconstrução biográfica. 7. Auto-bio-grafia. A descrição detalhada de cada uma dessas categorias pode ser encontrada em: BOLÍVAR, Antonio. (Org.) **Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola**. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2002, p. 180-181.



alguns dos indicadores apontados na literatura:

Gosto de ensinar, tenho prazer em sentar com meus alunos, mas não sei se quero fazer isso a minha vida inteira...aliás, sei que não quero. Procurei de todas as formas minimizar minhas insatisfações, mas infelizmente não foi possível. Aliado a todas as adversidades de uma sala, fiquei doente e precisei me afastar do meu trabalho, busquei estudar outra área (*Design*) e sinto que estou cada vez mais distante da sala de aula. [...] Tenho muitas colegas que se queixam deste nosso ofício... Existe uma desmotivação muito grande e quase generalizada. **A incidência da violência nas escolas, o regime de trabalho, as condições físicas da escola, a falta de capacitação, não reciclagem, enfim, as más condições de trabalho** têm feito com que o profissional de educação da rede municipal da educação sinta-se cada vez mais desinteressado em permanecer em sala de aula. [...] todos vivemos um estresse diário muito grande; psicologicamente estamos muito fragilizados e isso associado a uma má gerência pública e até mesmo nas unidades de ensino, tem sido determinante para que ocorra este mal-estar docente. Estamos adoecidos pela necessidade de trabalhar mais, afim de condições de vida melhores.

(Professora 9, 33 anos, formada em magistério, licenciada em biologia, 12 anos de docência, grifo nosso).

A narrativa acima, tal como os outros relatos transcritos neste texto, aponta alguns dos indicadores de mal-estar docente e possibilita compreender o modo como os professores imprimem sentido ao seu trabalho. Corroborando Bolívar (2002, p. 175), “[...], quando as professoras falam sobre o que conhecem e fazem, misturam o que faziam com o que poderiam/deveriam fazer”, no caso desta professora, pode-se perceber uma projeção pessoal concernente a outro campo de atuação profissional, ou seja, nota-se que há um movimento de saída da profissão docente para a área de *design*.

Além disso, evidencia-se, na escrita dos professores, um movimento ativo, uma mobilização, em prol do bem-estar pessoal; como diria Souza (2006b, p. 101), “a escrita da narrativa, como uma atividade metarreflexiva, mobiliza no sujeito uma tomada de consciência, por emergir do conhecimento de si e das dimensões intuitivas, pessoais, sociais e políticas impostas pelo mergulho interior [...]”.

O exercício de narrar sobre si, particularmente, neste estudo, de relatar as experiências profissionais, permite interpretar o que acontece (os fenômenos), valorizando os sujeitos e suas histórias, relacionando o individual e o social, possibilitando a reconstrução sócio-histórica do próprio docente, denunciando, enfim, o cotidiano escolar e suas vicissitudes. (AGUIAR e ALMEIDA, 2008, p. 23):

A Minha trajetória na área de educação iniciou a partir da experiência de cursar magistério no qual tive uma vivência marcante que me fez pensar na possibilidade de continuar atuando na área educacional.

Trabalhei em algumas escolas particulares e tentei o vestibular em Pedagogia. Durante o curso fiz vários estágios que me deram suporte na minha prática.

Quando conclui o curso trabalhei em Instituições Privada e tentei concurso na Prefeitura Municipal de Salvador para docente do Ensino Fundamental I.

Atualmente atuo como Gestora e Professora de classe especial. Hoje já não vejo a educação como algo de futuro, pois **não existe valorização do profissional tanto na sua prática como na sua remuneração**, sendo que **as condições de trabalho não são suficientes** para satisfação profissional tendo como exemplo a **carga horária que é muito vasta** e não dá condições para um planejamento e execução eficaz, e o profissional muitas vezes tem que trabalhar 60 horas para ganhar um pouco mais e isso contribui para um trabalho sem qualidade.

Sendo assim torna-se necessário que o poder público reveja sua atuação no campo educacional, onde o profissional de educação seja valorizado e reconhecido no seu trabalho tendo possibilidades de promover uma educação de qualidade. (Prof. 27, grifo nosso)

Os trechos sublinhados no relato acima, entre outros, integram o conjunto de indicadores de mal-estar docente e denotam o quanto a profissão, nas palavras do Professor 28, “é penosa”.

Destarte, este foi o método mais adequado para este estudo, já que os instrumentos de coleta de dados utilizados foram os relatos escritos, o questionário-aberto/entrevista, um instrumento de avaliação dos indicadores de mal-estar, que foi elaborado para este estudo; além da observação da infraestrutura escolar e das condições de trabalho disponibilizadas aos docentes.

## 5.1 O CAMPO EMPÍRICO E OS SUJEITOS DA PESQUISA

A Secretaria Municipal da Educação, Cultura, Esporte e Lazer – SECULT, possui 11 Coordenadorias Regionais – CREs, cada uma é responsável por cerca de 40 escolas.

Considerando este aspecto, o estudo envolveu uma amostra intencional<sup>13</sup> de 35 professores, que lecionam em escolas públicas municipais localizadas na cidade de Salvador. Cada docente é vinculado a uma CRE específica, conforme se pode observar na figura abaixo.

<b>CRE – Coordenadoria Regional</b>	<b>Quantidade de professores participantes por CRE</b>
CRE Cajazeiras	7
CRE Pirajá	7
CRE Centro	7
CRE Cabula	6
CRE Itapuã	3
CRE Orla	2
CRE Cidade Baixa	1
CRE ?	2
Total	35

Tabela 1 – quantidade de professores por CRE

Para manter o sigilo da identidade das escolas, o nome de cada uma não foi divulgada. A idade dos participantes varia entre 29 e 59 anos. No que tange à escolaridade, 26 são licenciados em pedagogia, 1 possui licenciatura em dança, 1 em biologia, 1 em matemática, 1 em desenho e artes plásticas, 1 em pedagogia e letras, 1 em pedagogia e direito, 1 em letras e 2 optaram pelo sigilo. O tempo de atuação profissional dos professores que compuseram a amostra varia entre 3 a 25 anos de docência. Do total de participantes, 5 trabalham 20h na rede municipal, 3 têm a carga horária de 60h, 1 não informou e os demais lecionam 40h; a maioria é do sexo feminino, sendo apenas três do sexo oposto.

Do total dos professores, 14 estiveram apenas em licença médica; 3 estiveram em licença médica e desvio de função; 2 estiveram somente em desvio de função/readaptação; 1 optou por não responder, 10 nunca estiveram em licença médica, nem em desvio de função/readaptação, contudo, apresentaram queixas de diversas ordens e 5 não foram indagados sobre este ponto.

---

<sup>13</sup> Cada docente da amostra deveria estar ou ter estado: em readaptação ou desvio de função, licença médica, respondendo processo ou com queixas de diversas ordens. Partiu-se do pressuposto de que, seguindo os critérios apresentados, a partir de uma seleção intencional, o discurso sobre o mal-estar docente pode ser melhor respaldado.

O perfil dos professores participantes do estudo pode ser observado no anexo 1.

Os participantes deste estudo foram contactados tanto em campo empírico, quanto em ambiente virtual, via e-mail. É oportuno ressaltar que, muitos professores se mostraram resistentes em colaborar com o estudo, adiando a participação e até mesmo negando a contribuição. Inclusive, uma das professoras da rede, quando solicitada para compor a amostra, questionou: “o que eu vou ganhar em troca”?.

A resistência dos professores, tanto em ambiente virtual como em campo empírico permite inferir que há um receio quanto à exposição da identidade e/ou a uma repercussão negativa, em relação à SECULT, sobre a colaboração no estudo do tema.

Não obstante, o fato de ser professora da rede pública municipal de ensino da cidade de Salvador e de integrar ambientes de pesquisa/estudo, onde há colegas da rede municipal, favoreceu a composição da amostra. Deste modo, foi possível contactar professores via e-mails e contar com o apoio das colegas para o envio dos questionários abertos; ainda assim, do total de e-mails enviados (no mínimo 50), apenas 9 professores deram um feedback. Em vista disso, com a ajuda de colegas, a maioria dos dados foi obtida em campo empírico, isto é, em Escolas Municipais de Salvador.

Em toda a escrita deste texto, buscou-se preservar o sigilo dos professores participantes, por isso os números foram utilizadas para citá-los.

## 5.2 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS

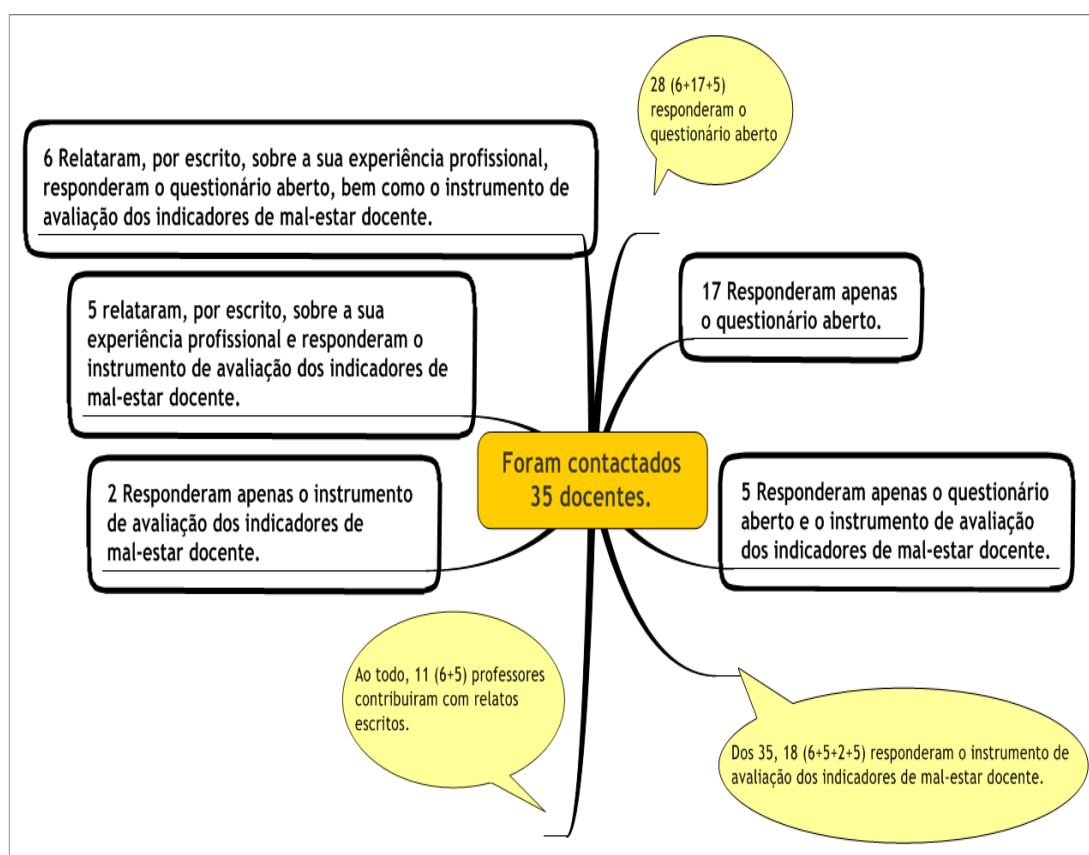
Os dados aqui apresentados foram obtidos durante o primeiro semestre do ano de 2010. Para coletá-los, fez-se uso de relatos escritos (transcritos no anexo 3), de questionário aberto (um conjunto de 12 perguntas em forma de entrevista) e de um instrumento de avaliação dos indicadores de mal-estar docente (observar apêndice 1), que foi elaborado exclusivamente para este estudo.

Pautada nos **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**, documento que foi elaborado sob a coordenação conjunta do Ministério da Educação, por meio da Secretaria da Educação Básica e parcerias, a presente pesquisa utiliza o seguinte conceito: “Indicadores são sinais que

revelam aspectos de determinada realidade e que podem qualificar algo [...]”. (INDICADORES DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL, 2009, p. 13).

Através de um conjunto de indicadores, o documento supracitado possibilita identificar o que vai bem e o que vai mal na instituição da Educação Infantil, de forma que todos tomem conhecimento e possam discutir e decidir as prioridades de ação para sua melhoria. Nesta mesma trilha, este estudo avaliou<sup>14</sup> alguns dos indicadores de mal-estar docente em Escolas Municipais da cidade de Salvador.

Para uma melhor compreensão da colaboração dos sujeitos da pesquisa, cabe ressaltar que a utilização de múltiplos instrumentos para diferentes participantes visou a obtenção de informações sobre o mal-estar docente e, sobretudo confirmar, senão todas, algumas das hipóteses elaboradas para responder ao problema deste estudo. Inicialmente, foi cogitada a possibilidade dos 35 sujeitos responderem aos três instrumentos de coleta de dados, todavia, nem todos desejaram responder... Este desejo foi respeitado. Deste modo, a forma de colaboração dos participantes ocorreu da seguinte forma:



**Mapa 02: Forma de colaboração dos professores participantes da pesquisa, 2010.**

14 Ver APÊNDICE I – Instrumento de avaliação de indicadores de mal-estar docente.

Ao analisar a figura acima, pode-se contabilizar que entre os 35 docentes participantes, 11 relataram a sua experiência profissional; 18 responderam o instrumento de avaliação dos indicadores de mal-estar docente e 28 responderam o questionário aberto/entrevista, dos quais 20 afirmaram que já pensaram em desistir de lecionar, 7 declararam que não pensaram em desistir do ensino e apenas 1 se absteve diante da questão. (observar o quadro das respostas no anexo 2).

As questões propostas durante a coleta de dados abordam situações do tipo: tempo de trabalho como docente, sentimentos de satisfação e insatisfação no exercício do magistério, desejo de desistir da profissão, etc.

Algumas das perguntas realizadas foram: **O que mais lhe proporciona satisfação em ser docente? Quais os principais problemas que você enfrenta durante o seu trabalho? Para você, o que é o mal-estar docente? Você acredita já ter vivenciado, em algum momento da sua trajetória profissional, o mal-estar docente?**

Após terem sido esclarecidas a relevância do estudo e as questões éticas envolvidas, os professores colaboraram livremente com este estudo.

### 5.3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Uma das maneiras básicas de se proceder à análise dos dados obtidos é via análise de conteúdo, que é uma forma utilizada para estudar e analisar o material qualitativo para compreender os aspectos relevantes sobre o que foi dito. Para tanto, fez-se uso desta forma de análise, mediante a organização de categorias temáticas, que estão apresentadas como resultados da pesquisa.

[...] As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos [...] sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos. O critério de categorização pode ser semântico (categorias temáticas: por exemplo, todos os temas que significam a ansiedade ficam agrupados na categoria <<ansiedade>>, enquanto que os que significam a descontração ficam agrupados sob o título conceptual <<descontração>>, sintático (os verbos, os adjetivos), léxico

(classificação das palavras segundo o seu sentido, com emparelhamento dos sinônimos e dos sentidos próximos) [...] (BARDIN, 2008, p. 145).

A opção por analisar os resultados mediante a organização de categorias temáticas ocorreu a partir da observação do que havia em comum entre as informações concedidas pelos participantes deste estudo. Em suma, a partir das narrativas e das respostas dos professores, foi possível identificar cinco temas relacionados aos objetivos deste trabalho: o salário do professor; a infraestrutura e as condições de trabalho docente; a família do estudante; o reconhecimento do trabalho docente; a inclusão de estudantes com qualquer deficiência na escola.

Nesse itinerário, o processo de análise dos dados seguiu os seguintes passos: transcrição dos questionários realizados, identificação dos temas recorrentes nas informações concedidas; e o agrupamento dos temas em categorias temáticas, através dos critérios de semelhança dos conteúdos.

Os dados obtidos estão descritos em quadros, tabelas e em “mapas cognitivos<sup>15</sup>”, neste trabalho, denominados de figuras, e foram avaliados/examinados tendo como base, também, a técnica da análise da enunciação, a qual, conforme Bardin:

Tem duas grandes características que a diferenciam de outras técnicas de análise de conteúdo. Apóia-se numa concepção da comunicação como processo e não como dado. Funciona desviando-se das estruturas e dos elementos formais. (2008, p. 215).

Efetivamente, o discurso é processual, um produto inacabado, que se constitui em um momento que pode comportar incoerências e imperfeições, cabendo, pois, sinalizar que o procedimento de análise de conteúdo, mediante técnica da análise da enunciação, tem como ponto forte a possibilidade de o pesquisador poder inferir sobre qualquer um dos elementos da comunicação.

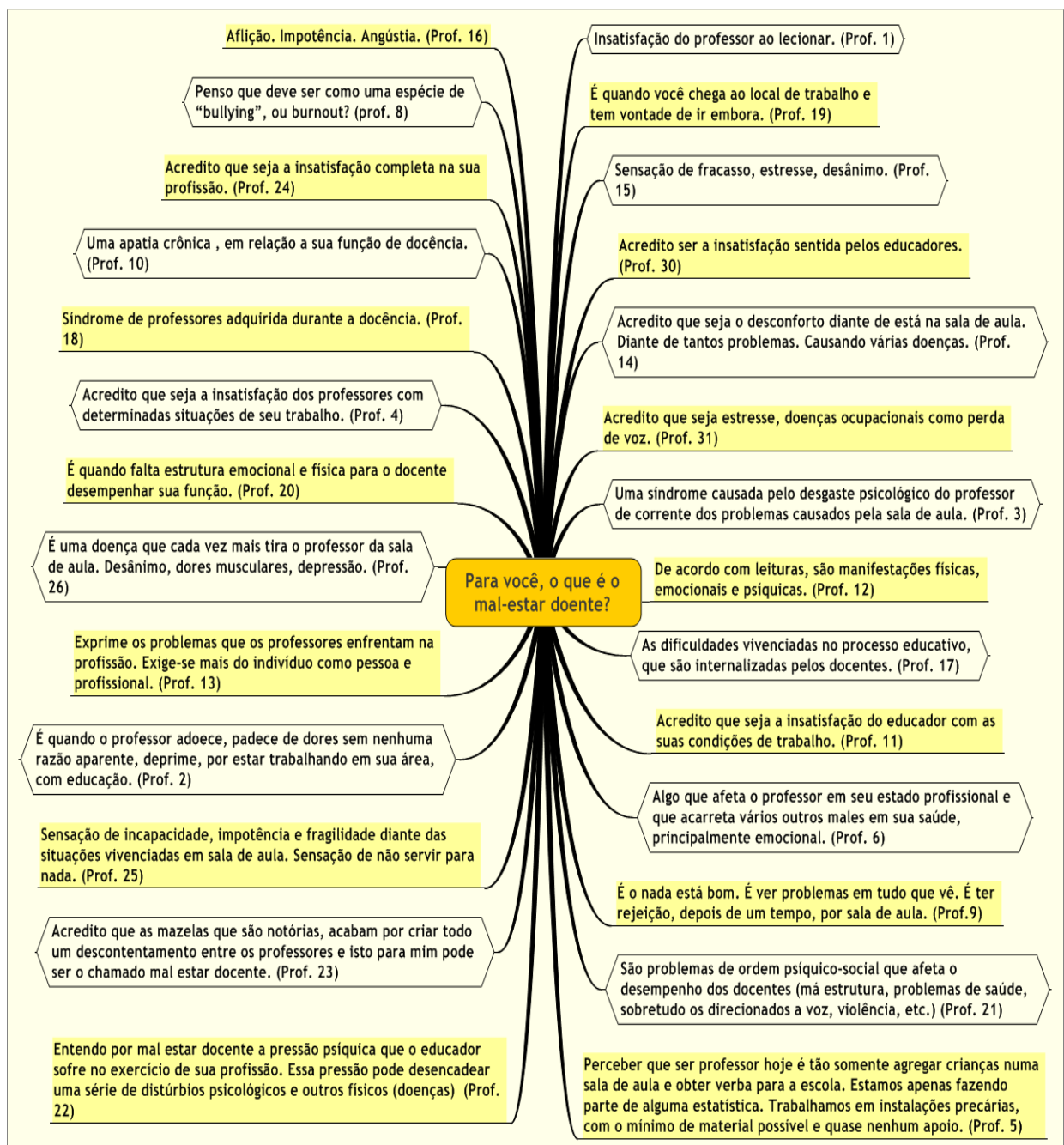
As inferências realizadas durante a análise contaram, indubitavelmente, com a colaboração dos autores que discorrem sobre os indicadores de mal-estar docente, os quais foram

---

<sup>15</sup> Os mapas cognitivos são estruturas epistemológicas; são constituídos de representações gráficas ou modelos mentais dos sujeitos, a partir das suas percepções extraídas de um contexto específico. Não são representações estáticas - são sempre atualizados de acordo com as experiências de aprendizagem dos sujeitos. Como ferramentas reflexivas, surgem de depoimentos dos participantes e buscam apresentar conceitos e idéias muitas vezes não conscientes para o próprio sujeito. (BASTOS, 2002).

identificados a partir da livre colaboração dos professores, que participaram relatando sua experiência profissional, respondendo ao questionário aberto, bem como ao instrumento de avaliação dos indicadores do fenômeno aqui abordado.

Entre os participantes da pesquisa, 19 professores já ouviram a expressão mal-estar docente e 9 disseram que nunca escutaram e 7 não foram indagados sobre esta questão. A maioria dos professores (28 dos 35) foi convidada a responder a seguinte questão: **Para você, o que é mal-estar docente?**. As respostas obtidas podem ser observadas na figura que segue (mapa 3).



Mapa 03: Definições dos professores sobre o mal-estar docente, 2010.



Pode-se observar, na figura acima (mapa 3), que as declarações concedidas pelos professores revelam uma concepção condizente com os escritos da literatura temática. Além disso, outras respostas obtidas evidenciaram os efeitos de caráter negativo que afetam a personalidade do professor e comprometem sobremaneira a prática educativa, como, por exemplo, o sentimento de insatisfação com o ensino.

A partir das respostas dos professores, percebeu-se que o mal-estar docente possui uma causalidade múltipla e se insere num contexto amplo; desta forma, deve-se compreender que a presença deste fenômeno no ambiente escolar está atrelada aos problemas da atualidade, como por exemplo, a crescente desigualdade social, a violência e a ineficiência de uma autoridade.

Considerando as diversas formas de especificar os relatos obtidos e aqui apresentados, é oportuno, novamente, reiterar que as contribuições dos professores, transcritas neste texto, situam-se na história oral temática, já que foi realizado um recorte das suas histórias de vida, bem como nos relatos de práticas limitadas na experiência profissional de cada um, como se pode observar na narrativa abaixo:

Estudei o ensino fundamental em escola Particular no bairro onde morava, onde foi de suma importância para a construção de uma base sólida na construção de outros conhecimentos que estariam por vir ao longo do meu processo escolar. Encontrava dificuldade na área de Língua Portuguesa, demorei um pouco para adquirir habilidades de leitura e escrita, porém não foi um entrave na minha vida estudantil, pois nunca perdi de ano, estudei quase todo o meu ensino fundamental em escolas particulares, salvando-se a 5ª e 6ª series. Cursei o ensino médio todo em escola pública, e passei no vestibular da UNEB, para o curso de Pedagogia. Dedico-me a docência a mais ou menos 9 anos. Prestei vestibular para Enfermagem por dois anos consecutivos. **Escolhi Pedagogia para o vestibular da UNEB, foi por falta de opção**; se passasse cursaria. Foi o que aconteceu. Não queria, mas teria que cursar. No decorrer do curso fui gostando da área e estou aqui até hoje. **Amo o que eu faço**.[...] Não sei o que seria o mal-estar docente, mas creio que cada um de nós está sofrendo um pouco deste mal; no final do ano não consigo planejar, olhar para cara de alguns alunos, tô sem ânimo.

(Professora 3, pedagoga, 9 anos de docência, grifo nosso)

Notadamente, os relatos de experiências sobre o trabalho pedagógico e a escolha pelo ensino, possibilitam localizar e compreender o mal-estar dos professores. A partir da escrita acima, por exemplo, pode-se inferir que o mal-estar docente pode se vincular às questões tanto pessoais quanto às condições laborais. A contribuição desta professora, tal como as outras, permite desvelar que alguns dos indicadores deste mal-estar têm seu embrião antes mesmo do

início da carreira; como se pode perceber no excerto da professora 3: “Escolhi Pedagogia [...] foi por falta de opção; [...] Não queria, mas teria que cursar”. Esta docente, no decorrer do curso, identificou-se com a profissão.

Da mesma forma, o relato da Professora 3 apresenta algumas convergências, bem como divergências com a narrativa que segue:

**Magistério foi minha segunda opção profissional**, no entanto, por não conseguir realizar a primeira opção na área de Turismo contentei-me com a segunda, mas ainda depois de formada resisti ao exercício da profissão por não me sentir realizada. Quando houve o concurso da prefeitura, eu atuava na área administrativa, porém me inscrevi para satisfazer à vontade de terceiros (mãe, professores...) além de me sentir atraída pela estabilidade de um emprego público. Já na rede municipal de ensino resolvi fazer o curso de Pedagogia, acreditando não ter mais saída. Sinceramente, **não amo o que faço**, mas procuro fazer com dedicação, porque acredito que tenho vocação, além de entender que tenho uma grande responsabilidade no desenvolvimento de seres em formação.

Completei 10 anos de docência no mês de abril, e percebo que, ao longo desse tempo de exercício do magistério, garanti com os cursos de graduação, especialização e aperfeiçoamentos maior capacidade e autoconhecimento para realizar meu trabalho com satisfação.

Acredito que aprendi a gostar do que faço com a busca da minha qualificação profissional. (Professora 4, grifo nosso).

As narrativas apresentadas podem ser analisadas a partir dos escritos de Jesus (2004) que, em sua investigação sobre a motivação para a profissão docente, verificou que “a falta de motivação inicial para a profissão docente é o principal factor de mal-estar e desejo de abandono desta atividade profissional”. (JESUS, 2000 apud JESUS, 2004, p. 85).

As professoras identificadas pelos números 3 e 4, aprenderam a gostar da profissão, mas quantos desistem ou reafirmam na ação educativa o desgosto pelo ensino? Salvo equívoco, um percentual significativo<sup>16</sup>! Principalmente quando em seu contexto laboral comparecem as demandas que ultrapassam os limites de atuação do trabalho do professor; tal como as agressões físicas, o tráfico e a utilização de drogas, que requerem um enfrentamento junto à Secretaria de Segurança Pública.

---

<sup>16</sup> As tendências crescentes de abandono da profissão foram analisadas por Lapo e Bueno (2003, p.11), em pesquisa sobre as razões do desligamento do emprego ou da profissão por professores da rede estadual de São Paulo, no período de 1990-1995, quando se verificou, a partir de dados da Secretaria Estadual de Educação, "um aumento da ordem de 300% nos pedidos de exoneração do magistério". (CALDAS, 2007, p. 58)

### 5.3.1 CATEGORIA: SALÁRIO DO PROFESSOR

Somando-se ao descontentamento docente, de acordo com alguns relatos, os professores acometidos pelo problema do mal-estar, se não vão ao trabalho plenamente satisfeito, comparecem apenas porque precisam, conforme consta no depoimento que segue: “Os professores vão à escola porque precisam do **emprego...**” (Professora 5, 33 anos, licenciada em biologia, grifo nosso). A referida professora, quando indagada sobre as suas expectativas em relação à docência, compartilha:

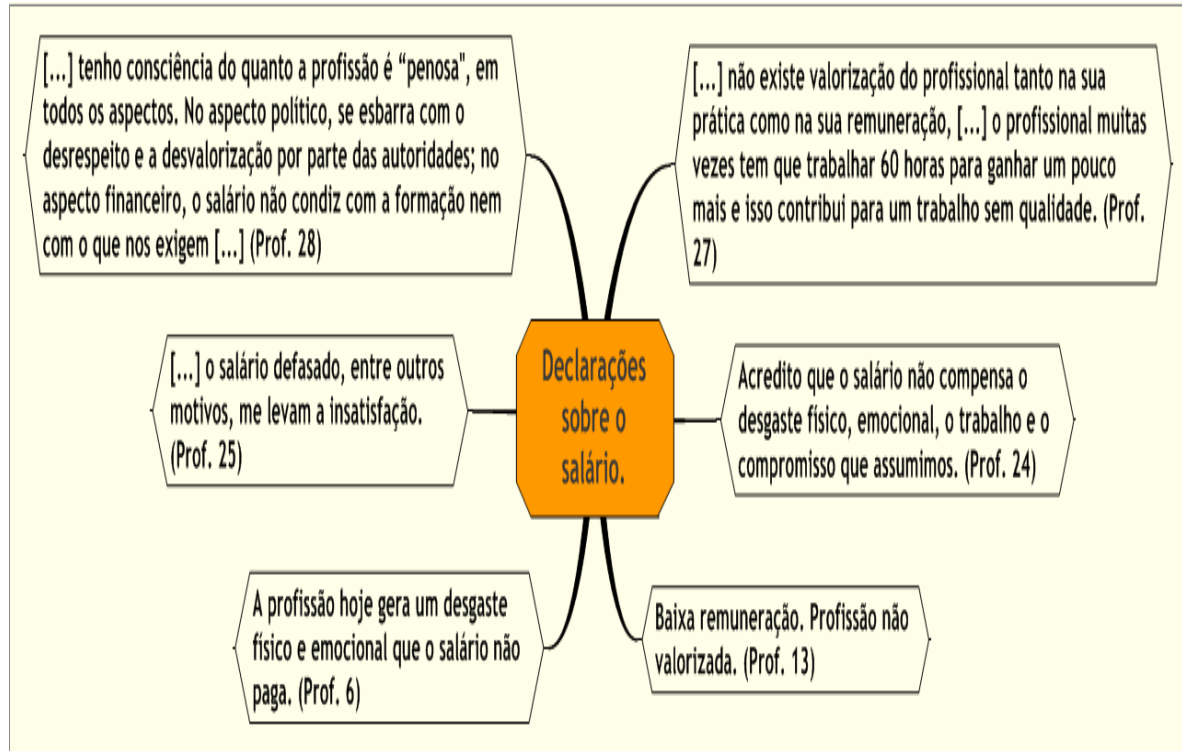
No início, **me ajudava a pagar a faculdade...** Depois passou a ser angustiante (porque lecionava num local muito desfavorecido – sob todos os aspectos -). Tive pouco tempo pra pensar nisso, não tinha muitas expectativas, a minha rotina diária era muito estressante...**era apenas um trabalho.** (Professora 5, 33 anos, licenciada em biologia, grifo nosso).

A declaração desta professora sugere uma discussão em torno do salário do profissional professor. Parafraseando os autores Odellius e Codo (2006, p. 206), procede a indagação: “que condições de vida e de consumo o salário do professor pode comprar”?

Os professores, de um modo geral, queixam-se da sua remuneração, afirmam que o salário não condiz com o trabalho que realizam... Alguns até ironizam ao se referirem ao recibo de vencimento como sinônimo de “contracheque”.

De fato, o salário é irrisório e isto é facilmente constatado, como já foi dito, quando se realizar uma comparação com a remuneração de outros profissionais, que têm a mesma titulação.

Durante a coleta dos dados deste estudo, por exemplo, alguns professores explicitaram suas insatisfações sobre o quanto ganham. O descontentamento docente, em relação ao indicador salário, converge com os achados escritos, a exemplo das palavras do professor 24, apresentadas na figura abaixo (mapa 4).



**Mapa 04: Declarações sobre o salário, 2010.**

Odélius e Codo colaboram com a discussão, recordando para o fato de que no caso dos professores das escolas públicas, o Estado, que é o patrão, tem outras obrigações além da educação e, em virtude disso, deve minimizar as despesas, no sentido de administrar seus recursos sem que lhe falte verba para alguma de suas missões. Assim, o patrão do professor da rede pública de ensino define o padrão mínimo aceitável para a realização do trabalho e, ao profissional, neste caso, o professor, cabe reivindicar, quantas vezes forem necessárias, para ampliar seu poder de consumo. Além disso, nas palavras dos autores, deve-se observar que:

Em uma organização que funcione dentro de uma economia de mercado, o trabalhador é uma das melhores mercadorias para investir. Pagar honestamente pela força significa ter como retorno a melhor qualidade do serviço prestado. Se pagarmos pelo melhor trabalhador o salário pior, ao trabalhador mais experiente o salário pior, estaremos cometendo um assassinato do trabalho que estamos gerenciando. O caso da educação no Brasil é pior, bem pior. O melhor trabalhador ganha desde o pior até o melhor salário, e vice-versa, o pior trabalhador também oscila entre as duas pontas. (2006, p. 217).

A partir disto, pode-se perceber, que a Escola Pública, até o presente momento, não se enquadra numa perspectiva organizacional de mercado, haja vista que, quando os autores discorrem sobre organização, realizam uma abordagem numa perspectiva empresarial,

elucidando que a definição de uma remuneração qualquer deve ser baseada na teoria da administração, em que os salários são definidos com base no trabalho realizado e em função dos requisitos necessários (escolaridade - experiência, especialização, etc. -, físicos – esforço, destreza, habilidade manual, etc. -, responsabilidade e condições de trabalho) para a realização do trabalho.

Relativo ao sujeito deste estudo, como se sabe, é bem diferente. Para o professor da rede pública de ensino - neste caso, do município - “escolaridade e experiência não são termômetros para a determinação de um **bom salário**” (ibid, 2006, grifo nosso), pelo menos, não no início da carreira. Este fato pode ser constatado, por exemplo, durante o ingresso na rede municipal de ensino da cidade de Salvador.

Todos os concursados, independente do grau de escolarização, seja apenas graduado, licenciado especialista, mestre ou doutor, ingressam no ensino público, em geral, com o mesmo contracheque<sup>17</sup>. Em geral, porque, do contrário, podem receber vantagens financeiras em face do local de trabalho e clientela, tal como uma das professoras participantes deste estudo que, por lecionar na Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE, recebe 30%, a mais, calculado em torno do seu vencimento.

Ademais, cabe informar, que o reconhecimento do grau de escolaridade, tratando-se de especialista, mestre e doutor, pode ser reivindicado, somente após o “estágio probatório<sup>18</sup>”, o qual deve ser cumprido por três anos consecutivos. Somente a partir disto, é que o professor, passa a receber mais um percentual no salário.

O fato de existir uma iniquidade na remuneração docente, conforme discorrido em síntese, permite reiterar:

[...] sabemos todos dos baixos salários e das lutas encaminhadas pelos professores para melhorar este quadro. O que talvez saibamos menos é que o que o professor ganha, seja lá quanto for, não pode, em nenhum aspecto, ser chamado de salário. Alguma coisa que apareça no *holerith*, que não tem nenhuma relação com o mercado, que não tem relação com as habilidades que o trabalhador coloque a serviço de seu cargo, que varia de trabalhador para trabalhador apesar de ocuparem o mesmo cargo, realizarem o mesmo

---

<sup>17</sup> Documento entregue pela entidade empregadora ao empregado, que contém informação discriminada sobre os valores recebidos ou descontados no salário e que, em alguns casos, permite a um empregado receber o seu salário ou pagamento. Igual a holerite, recibo de vencimento. Informação disponível em: < <http://www.priberam.pt/dlpo/default.aspx?pal=remunera%u00e7%u00e3o>> Acesso em: 16 nov. 2010.

<sup>18</sup> Estágio Probatório é o período inicial de 03(três) anos de efetivo exercício do servidor nomeado em virtude de concurso público, quando a sua aptidão e capacidade para permanecer no cargo serão objeto de avaliação obrigatória.

trabalho e terem a mesma qualificação. Aquilo pode ser chamado de qualquer coisa, menos de salário. Qualquer que seja a teoria que embasa a afirmação. Estamos diante de uma categoria profissional que obriga seus trabalhadores a se dedicar a um trabalho para qual não existe um salário. (ODÉLIUS; CODO, 2006, p. 234, grifo dos autores).

Pautada nestes autores, respondendo à pergunta realizada e para cessar, este tópico de discussão: há variantes, obviamente, mas ainda assim, pode-se afirmar que o dinheiro do professor pode comprar pouco, muito pouco. Concordando com os autores:

O professor ganha mal, em muitos casos, apenas com o que ganha não é possível fechar as contas básicas do mês; compara seu salário ao de seus colegas engenheiros, analistas de sistemas, todos com curso superior como ele, e descobre que é quem ganha menos. Compara seu salário com o de outros funcionários públicos do Estado e constata que está entre os que ganha pior para seu nível de formação e responsabilidade. (ODELIUS; RAMOS, 2006, p. 340)

Há situação de iniquidade quanto à remuneração dos professores em todos os sentidos: quando se compara o valor recebido com o valor do trabalho, quando se compara o salário percebido pelos professores com a remuneração percebida por outros cargos com atribuições e tarefas semelhantes, e até quando se compara a remuneração percebida pelos professores com outros professores. (ODÉLIUS; CODO, 2006, p. 222).

Enfim, a remuneração do professor, sem dúvida, tem sido uma das razões para a ausência de atratividade na carreira docente, junto com a inexistência de boas condições de trabalho.

### **5.3.2 CATEGORIA: INFRAESTRUTURA E CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE**

A discussão a respeito das condições em que o professor exerce a docência, com recursos e/ou ferramentas de ensino “na conta”, sustenta-se nas autoras Batista e Odelius, que compreendem por infraestrutura:

Um conjunto de aspectos que servem de suporte para as atividades que caracterizam a dinâmica da instituição escolar e que informam sobre as condições do trabalho que influenciam de forma mais ou menos direta o processo de ensino-aprendizagem. (2006a, p. 161)

Conforme as autoras supracitadas, “[...] um exame mais atento da questão revela que a infraestrutura das escolas deixa bastante a desejar, principalmente em dois tipos de recursos: materiais de apoio ao ensino e recursos que promovem melhores condições de trabalho.” (ibid, 2006a, p. 164). Para estas, os materiais de apoio ao ensino consistem em, aparelhos de som, biblioteca, computadores para alunos e professores, copiadora, material de educação física, projetos especiais (sala para artes, ciência, laboratório), oficinas de trabalho (marcenaria, artesanato) e recursos visuais (retroprojektor, quadro de flanela). Os recursos que promovem melhores condições de trabalho, por sua vez, são: sala de repouso para servidores, telefone na escola, armário para os profissionais da escola, sala de professores.

Batista e Odélius (2006a), a respeito da infraestrutura escolar, concluem que a maioria das escolas públicas dos estados brasileiros, possui recursos mínimos de funcionamento, condições ambientais (barulho, conservação do prédio, condições dos banheiros, umidade, poeira, iluminação) razoáveis e se caracterizam por possuir condições de trabalho ruins.

Jesus, em virtude da precariedade das escolas públicas, em sua discussão, enfatiza que, para a realização de um trabalho de qualidade, precisa-se dar aos professores condições de trabalho que possam permitir concretizar a sua motivação e competência profissional; nas palavras do autor:

[...] é prioritária a diminuição do número de alunos [...]. São ainda necessários melhores equipamentos, nomeadamente, meios audiovisuais e informáticos, bem como uma melhoria dos espaços físicos, no sentido de tornar as escolas locais mais agradáveis, do ponto de vista da arquitetura e da decoração, contribuindo para a diminuição da agressividade e do stress, não apenas dos professores, mas também dos alunos. (JESUS, 2004, p. 88)

Neste mesmo íterim, as condições de trabalho de escolas municipais representam um problema para muitos professores da rede, os quais, em resposta à pergunta sobre a insatisfação docente e aos problemas que enfrentam durante o ensino, compartilharam suas queixas.

As afirmações dos participantes acerca das condições de trabalho podem ser observadas na figura seguinte (mapa 05):



**Mapa 05: Declarações sobre as condições de trabalho e a infraestrutura escolar, 2010.**

A inadequada estrutura física da escola impacta diretamente na ação docente e é considerada, de acordo com os achados escritos, como um dos indicadores primários de mal-estar docente. As declarações dos professores sobre este indicador se apresentaram muitas vezes e em diferentes situações.

A professora 8, ao responder o instrumento de avaliação dos indicadores de mal-estar docente, reiterou: “A estrutura física é péssima”. De forma similar, compartilha uma colega do Professor 16, também da rede municipal de Salvador:



A estrutura física da escola é totalmente inadequada. Acústica ruim (estou readaptada com problemas nas cordas vocais há três anos, sem conseguir tratamento adequado); telhado que tem vazamentos e molha quase todo o chão, banheiros ruins, esgoto com problemas; espaços mal divididos. Os recursos são poucos ou inexistentes: lápis de cor, hidrocor, papel ofício, massa de modelar, até marcador para quadro branco muitas vezes não tem.

Perante o exposto, fica evidente que, os espaços destituídos de um mínimo de organização, reduzem o bem-estar docente. É fato que, o trabalho realizado num contexto mais adequado, melhor estruturado, repercute positivamente, como se percebe na declaração da professora 29:

A escola possui um espaço físico excelente, porém a falta de manutenção prejudica a boa utilização destes espaços. A gestão da escola se empenha bastante para proporcionar a qualidade no nosso fazer pedagógico, porém temos sempre muita dificuldade em relação ao material de apoio pedagógico em sala de aula. [...] Felizmente, em nossa escola o índice de violência física não é elevado [...].

O relato acima pode ser analisado a partir da contribuição das autoras Batista e Odelius (2006a; 2006b), quando discorrem que os problemas de infraestrutura nas escolas são graves e sublinham a inoperância do poder público em relação à educação:

[...] é preciso enfatizar que a menor ou maior pobreza das escolas não só fala do menor ou maior descaso público com o atendimento da população, particularmente os setores mais carentes, alvo preferencial deste tipo de ensino, mas também diz respeito a menor ou maior qualidade das ferramentas de trabalho do professor e da menor ou maior qualidade das suas condições do trabalho *stricto sensu*. (ibid, 2006b, p. 324).

Pode-se perceber que o descaso do poder público para com a educação ocorre sob duas formas. Primeiro, não ofertando uma infraestrutura condigna para que o professor trabalhe e, segundo, quando oferta, porém se isenta da manutenção do espaço disponibilizado, responsabilizando apenas a comunidade que usufrui do ambiente escolar por sua conservação.

A expansão do ensino público aconteceu sem cuidado com a qualidade da infra-estrutura das escolas. Edifícios com condições ruins, carência às vezes de materiais básicos de funcionamento da escola, ausência bem mais acentuada de recursos de apoio ao ensino e de recursos que promovem melhores condições de trabalho, etc. (BATISTA; CODO, 2006, p. 71).

Este descaso, esta ausência de um espaço adequado voltado para o trabalho docente, contribui sobremaneira na qualidade da educação e no bem-estar dos professores, motivando muitos deles a cogitarem a possibilidade de desistir da profissão.

O Professor 23, quando arguido se já pensou seriamente em desistir de lecionar, discorre: “Sim, quando percebi que as condições de trabalho eram estúpidas”. No mesmo viés, a professora 21, perante a mesma pergunta, compartilha:

Sim, quando me deparo com uma sala **que não tem sequer espaço físico adequado** para as crianças se acomodarem; **falta de material didático** para realizar o meu trabalho, e com profissionais que estão preocupados com mais quantidade e menos qualidade. (Professora 21, 31 anos, pedagoga, grifo nosso)

A professora supracitada também corrobora alguns dos fatores secundários de mal-estar docente, aqueles concernentes às contradições da função docente e aos objetivos do sistema de ensino. Esta confirmação pode ser observada, quando, diante da pergunta **você acredita já ter vivenciado, em algum momento da sua trajetória profissional, o mal-estar docente?**

A mesma responde:

Sim. E de um modo específico, quando chega o fim de ano no qual nos deparamos com a questão aprovação x reprovação, pois percebemos que **em nível de política não há uma preocupação com a qualidade de aprendizagem dos alunos, mas sim com a quantidade de alunos que devem ser aprovados**, sem considerar o que os alunos construíram em termos de aprendizagem. Sofremos uma pressão velada [...]. (Professora 21, 31 anos, pedagoga, grifo nosso)

A professora 21 elucida um paradoxo na educação, pois a aprovação de alunos que não alcançaram as habilidades necessárias para cursar o ano seguinte, apenas para fins estatísticos, denuncia uma despreocupação do poder público em relação à qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

A análise sobre as condições de trabalho dos professores da rede municipal de ensino, da cidade de Salvador, também pode ser observada na figura que segue (quadro 1), que apresenta os resultados que foram obtidos a partir da colaboração de 18 professores, que responderam o instrumento de avaliação dos indicadores de mal-estar docente. Estes foram orientados a atribuir a cor vermelha para sinalizar que estava muito insatisfeito, a cor amarela se estivesse

pouco satisfeito e a cor verde para informar que estava satisfeito.

		<b>Cores eleitas para a avaliação →</b>	<b>Verde (satisfeito)</b>	<b>Amarelo (pouco satisfeito)</b>	<b>Vermelho (muito insatisfeito)</b>
<b>Indicadores primários</b>	<b>A infraestrutura física</b>	Espaço de escuta, relaxamento, etc.	2 (11,1%)	6 (33,3%)	10 (55,6%)
		A sala de aula	4 (22,2%)	9 (50%)	5 (27,8%)
		Retirada do lixo	12 (66,7%)	6 (33,3%)	0%
		Bebedouros, banheiros, etc. (para o aluno)	6 (33,3%)	5 (27,8%)	7 (38,9%)
		Sala com mobiliário confortável, para reuniões, estudo e planejamento.	1 (5,5%)	5 (27,8%)	12 (66,7%)
		Banheiros, bebedouros, etc. (de uso exclusivo dos profissionais)	6 (33,3%)	3 (16,7%)	9 (50%)
	<b>Espaços e recursos pedagógicos.</b>	Recursos didáticos diversos (brinquedos, livros, revistas, etc.)	9 (50%)	7 (38,9%)	2 (11,1%)
		Biblioteca, espaço de leitura, etc.	3 (16,7%)	5 (27,8%)	10 (55,6%)
	<b>Formação continuada.</b>	Programa de formação continuada.	3 (16,7%)	9 (50%)	6 (33,3%)
		Formação continuada eficiente.	5 (27,8%)	7 (38,9%)	6 (33,3%)
		Apoio durante a inclusão de crianças com deficiência.	0	2 (11,1%)	16 (88,9%)
	<b>Jornadas de trabalho.</b>	Formação continuada incluída na jornada de trabalho.	10 (55,6%)	6 (33,3%)	2 (11,1%)
		Tempo de planejamento suficiente.	0	6 (33,3%)	12 (66,7%)
	<b>Disciplina na escola.</b>	Alunos disciplinados.	1 (5,5%)	12 (66,7%)	5 (27,8%)
		Respeito e valorização do aluno pelo professor.	1 (5,5%)	72,2%	4 (22,2%)
Preservação da unidade escolar.		5 (27,8%)	12 (66,7%)	1 (5,5%)	
<b>Indicadores secundários</b>	<b>A valorização do trabalho do professor</b>	Socialização pelos gestores das experiências positivas dos professores.	6 (33,3%)	10 (55,6%)	2 (11,1%)
		Intervenção da instituição quando há práticas de desrespeito ao professor.	12 (66,7%)	3 (16,7%)	2 (11,1%)
		Reconhecimento dos gestores da praxis docente.	9 (50%)	9 (50%)	0
		Organização pelos gestores de momentos para interação entre os docentes.	10 (55,6%)	7 (38,9%)	1 (5,5%)
		O docente percebe o reconhecimento do seu trabalho.	6 (33,3%)	9 (50%)	3 (16,7%)
	<b>A presença da família na trajetória escolar de seus filhos</b>	Espaço para recepção e acolhimento da família.	3 (16,7%)	7 (38,9%)	8
		Respeito da família pelo professor.	1 (5,5%)	9 (50%)	8
		Acompanhamento da família na aprendizagem dos filhos.	0	11 (61,1%)	7 (38,9%)
		Reuniões com os familiares pelo menos três vezes ao ano.	12 (66,7%)	4 (22,2%)	2 (11,1%)

Quadro 1: Resultados obtidos a partir do instrumento de avaliação dos indicadores de mal-estar docente, 2010.

O quadro apresentado acima, elucida, no tópico infraestrutura física, em relação aos espaços

que promoveriam melhores condições de trabalho, a insatisfação da maioria dos professores. Respectivamente, 55,6% dos professores pesquisados (10 professores) declararam insatisfação em relação ao espaço de escuta e descanso na escola; 66,7% (12 professores) afirmaram que estão insatisfeitos no que concerne à sala com mobiliário confortável, para reuniões, estudo e planejamento e 50% (9 professores) pontuaram a insatisfação no que se refere aos bebedouros e banheiros de uso exclusivo para os profissionais da escola.

Em relação aos espaços recursos pedagógicos, 10 (55,6%) dos docentes sinalizaram muita insatisfação concernente à biblioteca, aos computadores, entre outros materiais de apoio ao ensino, para alunos e professores.

Concernentes à infraestrutura e às condições de trabalho, os dados obtidos deste estudo convergem com os resultados do estudo realizado pelas autoras Batista e Odelius, que discorrem:

A pesquisa mostrou que o descaso da escola pública com os *“recursos que promovem melhores condições de trabalho”* para seus servidores como um todo tem provocado, como forma de expressão do sofrimento gerado nos professores, a falta de envolvimento pessoal no trabalho e a exaustão emocional. (2006b, p. 330, grifo das autoras)

Concordando com as autoras supracitadas, do ponto de vista do Estado, é possível visualizar algum investimento para incrementar os recursos de ensino, tais como computadores, TVs, etc. O que não se observa é qualquer esforço voltado para melhorar as condições de trabalho do professor, que viabilize tempo de planejamento suficiente, espaços de escuta, ambientes adequados para a realização do trabalho docente, etc. (ibid, 2006a; 2006b).

### **5.3.3 CATEGORIA: FAMÍLIA DO ESTUDANTE**

Os resultados concernentes à família do estudante também podem ser observados no quadro 1. Numa observação minuciosa, pode-se perceber que os professores estão, na sua grande maioria, pouco satisfeitos – 61,1% (11 professores) – e 38,9% (7 professores) muito insatisfeitos com a participação da família na trajetória escolar dos filhos. Conforme

discorrido, esta a ausência de participação, configura-se num indicador secundário de mal-estar docente, na medida em que a família se desresponsabiliza pelo processo de formação dos seus filhos, atribuindo a tarefa de educá-los apenas ao professor. Este fato se evidencia na narrativa que segue:

Optei por fazer magistério por gosto pessoal. Posteriormente cursei pedagogia e especialização em psicopedagogia, tenho aproximadamente vinte anos trabalhando como educadora; gosto, mas hoje é um verdadeiro desafio, pois **a escola hoje é responsável sozinha pela educação dos educandos, a família está muito distante**, os problemas familiares, sociais estão presentes no cotidiano escolar entre eles a violência, a droga, a falta de valores, o que vem dificultando a educação. Mas, em suma, eu gosto muito do que faço, do educar, do conduzir o processo de ensino, me dá prazer ver outros seres crescendo, evoluindo a partir do meu trabalho. (Prof. 31, grifo nosso)

Neste sentido, outra colaboradora socializa: “A função docente na sociedade atual está além da formação acadêmica dos alunos, uma vez que a escola tem assumido o papel, delegado à família, de educação de valores. [...]”. (Professora 10, 30 anos, pedagoga, 10 anos de docência).

As declarações concernentes à desobrigação da instituição familiar em relação à educação dos filhos alinham-se a um dos indicadores secundários abordados por Esteve (1999a), aquele concernente à modificação do papel do professor e dos agentes tradicionais de socialização.

No mesmo itinerário, as professoras identificadas pelos números 5 e 29 relatam:

A família tem se tornado cada vez mais ausente na escola, o que desestimula bastante o profissional, que vê seu trabalho sendo muito pouco valorizado... A escola tem tentado sanar este problema, tomando medidas cautelares e muitas vezes por meio da justiça legal... É lamentável que tenhamos chegado a este nível. (Prof. 5)

Como já sabemos, é fato que a família não participa e não contribui para o bom aproveitamento escolar. Muitos visam apenas os benefícios sociais que o governo oferece quando o aluno permanece na escola, que está sendo vista, como **ocupação** do tempo para as crianças, pelos pais. (Prof. 29, grifo da professora)

As declarações apresentadas acima, além de salientar a falta de apoio da família, contêm

indícios de que os professores são pouco reconhecidos e pouco valorizados em relação ao seu trabalho.

#### 5.3.4 CATEGORIA: RECONHECIMENTO DO TRABALHO DOCENTE

Os resultados em relação a esta categoria apontam que o reconhecimento do trabalho docente é pouco sentido pelos professores. A professora 29, por exemplo, declarou:

O reconhecimento do trabalho profissional, a meu ver só é observado quando no bom desempenho dos alunos, suas mudanças de comportamento e no seu aprendizado. No mais este reconhecimento praticamente não existe.

Este depoimento, juntamente com o depoimento da professora 5 (apresentado no tópico anterior) sinaliza que 50% (9 docentes), conforme quadro 1, demonstram pouca satisfação em relação ao reconhecimento pelo seu trabalho. Este dado se confirma em algumas das respostas obtidas, a partir da pergunta: **Como você percebe, hoje, a função docente diante da sociedade como um todo?**

As respostas advindas desta pergunta estão apresentadas na figura abaixo, que constata que a maioria dos participantes discorre que a profissão docente não é reconhecida e que o professor não é visto como um profissional que obteve uma formação e um conhecimento específico.

Acerca dos resultados concernentes a esta categoria, é oportuno recordar que, atualmente, há concursos públicos sem pré-requisito de formação em uma área específica, que têm atraído muitos candidatos em virtude do salário, que é bem mais elevado que o salário do professor da rede pública. Além disso, sabe-se que muitos licenciados, preferem atuar em outra área e desenvolver atividades desvinculadas da formação obtida.

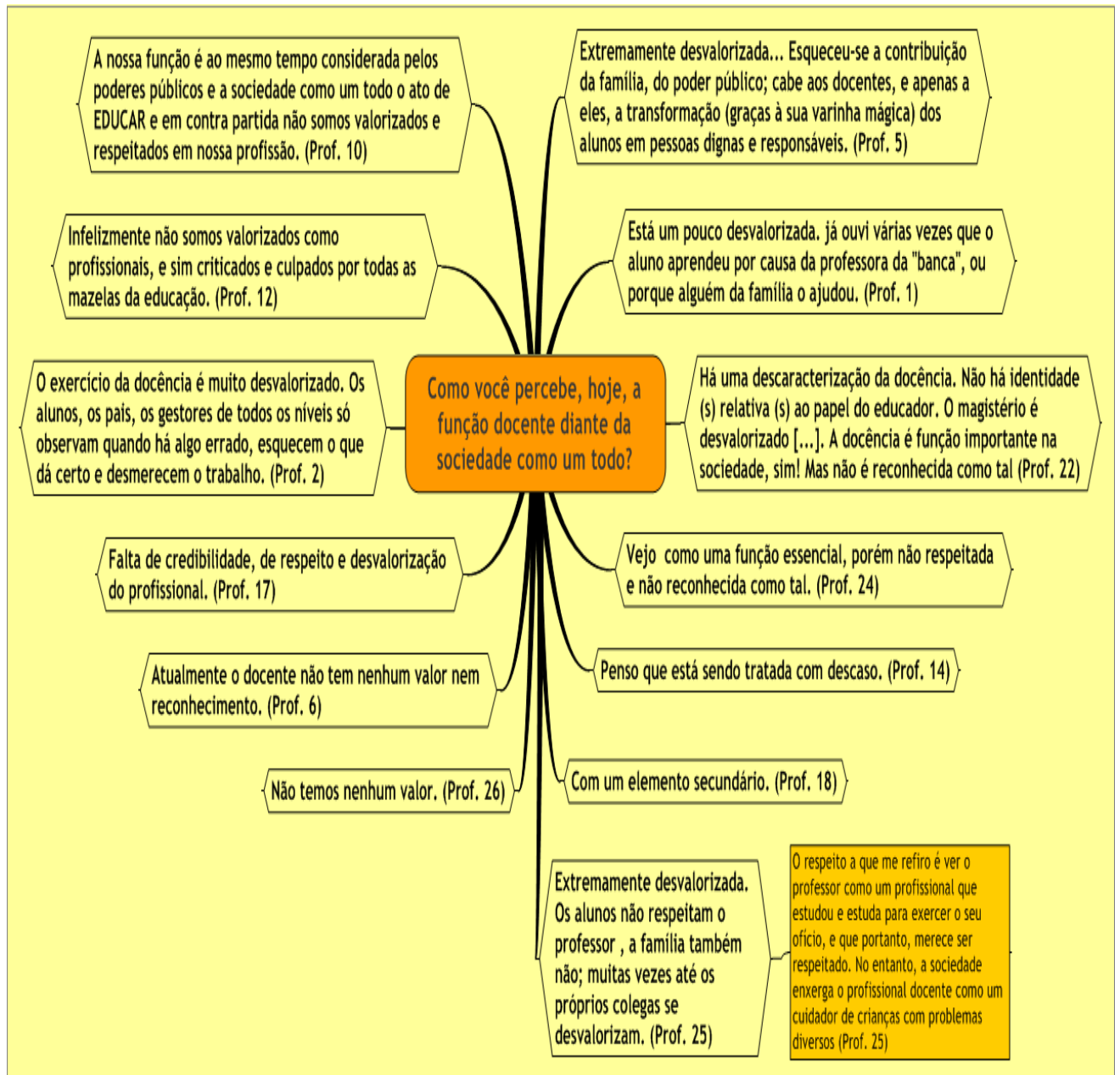
A formação e o conhecimento específico, no caso do professor, são um elemento secundário e/ou de pouco reconhecimento social, tal como compartilha um jovem, que pretende seguir a carreira docente, numa reportagem<sup>19</sup> publicada no jornal O globo: “O bacharelado é visto

---

<sup>19</sup> Reportagem disponível em: < <http://oglobo.globo.com/educacao/mat/2010/10/15/no-dia-do-professor-jovens->

como superior em relação à licenciatura. Todo mundo desestimula quando você fala que quer ser professor, inclusive a família”

A pesar disto, observando a figura que segue, nota-se que também há, ainda, professores que desenvolveram uma percepção positiva:



**Mapa 06: Declarações sobre a valorização/desvalorização da profissão docente, 2010.**

### 5.3.5 CATEGORIA: INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA

A inclusão de crianças com deficiência também se apresentou como um dos indicadores de mal-estar do professor. No quadro 1, que apresenta os resultados advindos do instrumento de avaliação dos indicadores de mal-estar docente, verifica-se que 2 professores (11,1%) estão pouco satisfeitos e 16 (88.9%) se encontram muito insatisfeitos no que tange ao apoio durante a inclusão de crianças com deficiência. A declaração que segue, elucida este descontentamento e ajuda a entender o porquê da insatisfação.

Existe a política de inclusão, entretanto estas crianças são jogadas numa sala de aula, sem que tenha havido uma preparação do profissional para lidar com infinitas variáveis de uma educação inclusiva de fato... As crianças muitas vezes são deixadas de lado por falta de preparo... É uma inclusão que **exclui** (Prof. 5, grifo da professora).

Outrossim, diante da questão **Você acredita já ter vivenciado, em algum momento, o mal-estar docente?**, A professora 4 discorreu: “Sim, quando tenho alunos com comprometimento cognitivo que não consigo ajudar a avançar e percebo o descaso familiar com a situação da criança.” No mesmo percurso, perante a pergunta referente à insatisfação docente, dois participantes, em suas respostas, sinalizaram a questão da inclusão:

Falta de apoio da família, distorção idade e série, **alunos com problemas psicológicos e que não tem nenhum acompanhamento.** (Prof. 7, grifo nosso)

Ensinar **alunos com problemas de aprendizagem**, sem êxito. (Prof. 9, grifo nosso)

A falta de um profissional na escola, para acompanhar **os alunos com dificuldade de aprendizagem e os portadores de deficiência**, digo especiais. (Prof. 18, grifo nosso)

As dificuldades apontadas nos relatos dos professores deste estudo têm sido pauta de discussão entre os profissionais da educação. O tema gera polêmica:



De um lado, liderados pelas escolas especiais e pelas redes como APAE, estão os defensores de uma inclusão gradual, dentro de um processo, feita com acompanhamento especial. De outro, organizações não-governamentais ligadas ao tema defendem a inclusão obrigatória e a diminuição da rede especial. Para elas, só com a entrada em massa das crianças e jovens na rede regular é que o sistema se adaptará e passará a acolhê-los. (O ESTADO DE SÃO PAULO, 2009)

Seja como for, no momento presente não há como se esquivar deste processo. Quanto a isso, a legislação é bastante evidente, respectivamente no capítulo III, seção I da Educação, art. 205, da constituição federal:

A educação, **direito de todos** e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL. Constituição, 1988, grifo nosso):

Sendo assim, a questão da inclusão, pode ser vista, como mais um ponto da pauta de reivindicações do professor, haja vista que a escola, tal como se apresenta hoje, não apresenta condições satisfatórias voltadas para a inclusão, fato que denota o descaso do Estado brasileiro.

O debate é complexo e delicado, envolve governos, famílias, equipe escolar e organizações da sociedade civil. Evidencia também todas as falhas da própria escola com todos seus alunos: excesso de estudantes em sala de aula, falta de acompanhamento individual, professores despreparados e episódios de violência. O resultado final é a falta de aprendizagem. (O ESTADO DE SÃO PAULO, 2009)

Para fins de conclusão deste tópico, até mesmo porque não é intuito aprofundar a discussão, deve-se ressaltar que não há como abordar a inclusão escolar sem observar as condições de acessibilidade, da falta de material adequado, do apoio administrativo, dos recursos financeiros e, sobretudo do preconceito. Se, por um lado, esta inclusão representa uma conquista, por outro, significa mais uma demanda para a escola “dar conta” e que impacta diretamente no professor.

## 6 CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS

O presente estudo buscou refletir sobre os indicadores de mal-estar docente, tendo como suporte, além da literatura temática, as narrativas dos sujeitos deste estudo. Objetivou responder algumas inquietações que emergiram no cotidiano escolar, durante o exercício da docência: O que acontece nas escolas que revela o mal-estar docente? Quais dos indicadores de mal-estar docente, apontados na literatura, são corroborados pelos professores que lecionam em Escolas públicas da rede municipal de Salvador?

A pesquisa permitiu elucidar que o professor, de um modo geral, vivencia, em seu trabalho diário, situações de insatisfação, incômodo, queixas e de muitas adversidades, que repercutem de forma negativa sobre o seu bem-estar. O mal-estar vivenciado pelos professores foi mostrado mediante os relatos vinculados à sua experiência profissional.

As narrativas apresentadas permitiram compreender, que o mal-estar vivido e sentido pelos professores está atrelado à conjuntura sócia histórica e constitui-se num problema que se manifesta no ambiente escolar, denunciando que algo não vai bem. Esta compreensão possibilita sustentar que o mal-estar não é um fenômeno situado apenas no contexto escolar, apresenta-se nas relações sociais e interpessoais, nos contextos sociais e, no caso do docente, ocorre na organização escolar e repercute negativamente, minimizando a qualidade do trabalho pedagógico.

A utilização dos relatos de práticas limitadas no tempo, permitiu sublinhar um evento específico, que, neste estudo, se referiu ao exercício da docência e às experiências em sala de aula. A escolha por esta perspectiva metodológica surgiu da possibilidade de melhor compreender o fenômeno do mal-estar docente, a partir dos relatos daquele que vivencia o problema, ou seja, o professor.

Os participantes revelaram as dificuldades e os desafios presentes na ação educativa, bem como os sentimentos de alegria e as emoções negativas experimentados. As declarações constituíram, portanto, um modo de ampliar a análise sobre as experiências de mal-estar vivenciadas no exercício da docência.

A partir dos instrumentos de coleta de dados (questionário aberto/entrevista, instrumento de avaliação dos indicadores de mal-estar docente, relato escrito), foram encontrados e confirmados alguns indicadores de mal-estar docente, tais como: a infraestrutura física escolar

inadequada, carência de materiais pedagógicos, a ausência de apoio da família e da Secretaria de Educação, a violência que está na escola, o ritmo intenso de trabalho, a ausência de reconhecimento e valorização da profissão, o salário defasado, a inclusão escolar; o número excessivo de alunos por sala de aula, as dificuldades de aprendizagem dos alunos, dentre outros.

Em síntese, os sujeitos participantes, a partir de suas contribuições, sinalizaram que, além da presença marcante dos indicadores de mal-estar, as funções designadas aos mesmos são diversas e que o fato de não as atender no todo, acarreta incômodo, desajustes na profissão docente, ou seja, o próprio mal-estar.

A pesquisa permitiu presumir que, por mais que se esforcem, é remotamente possível, que os professores alcancem um nível de excelência que a sociedade contemporânea exige, visto que o mundo tem se transformado numa velocidade cada vez mais rápida e as exigências são crescentes.

Somando-se a isto, percebeu-se, também, que parte dos docentes tende a se apresentar, mais cedo ou mais tarde, como profissionais frustrados, desencantados, exaustos, fragilizados, com a autoestima profissional baixa, além de impotentes perante o contexto educacional atual: pais isentos do seu papel de educadores/cuidadores, crianças sem limites, escolas públicas sucateadas, salários defasados, etc.

Em vista dos argumentos apresentados, pode-se conjecturar que a iniciativa deste estudo se mantenha e motive o interesse pela permanência de pesquisas sobre esta temática, para trazer à luz um problema presente em escolas municipais, que precisa ser objeto de estudo da Secretaria Municipal de Educação da cidade de Salvador, no sentido de reformular/reavaliar os aspectos concernentes ao trabalho docente.

Pode-se afirmar que já existe um indício de preocupação voltado para o docente: o estado de São Paulo, por exemplo, lançou no dia 15/02, o programa “*SP Educação com Saúde*”<sup>20</sup>. Conforme a notícia, a ação visa oferecer assistência médica preventiva aos servidores da educação no local de trabalho e objetiva diminuir os gastos com licenças na Educação, estimados em R\$ 235 milhões por ano.

O programa “*SP Educação com Saúde*” prevê que cada diretoria de ensino terá médico, dois enfermeiros, um nutricionista, um psicólogo, um fisioterapeuta, um fonoaudiólogo e uma

---

<sup>20</sup> Notícia disponível em: < <http://educacao.uol.com.br/ultnot/2011/02/15/para-economizar-r-235-milhoes-governo-de-sp-lanca-programa-de-saude-para-docentes.jhtm>> Acesso em: mar. 2011.

assistente social. Esta iniciativa não sanará todos os problemas que acarretam o mal-estar docente, mas pode contribuir, sensivelmente, para uma minimização. Assim, vislumbra-se que esta medida se mantenha e contemple todos os estados brasileiros.

Compreender o cotidiano do professor e o seu mal-estar convida-nos a reconhecer a urgência de o sistema educacional se voltar, muito mais, para o ser humano professor, para as suas condições de trabalho e não, apenas, para o elevado ou o baixo resultado do seu trabalho pedagógico.

Por último, cabe salientar, que este estudo pode contribuir para um melhor entendimento acerca das implicações dos indicadores de mal-estar docente no contexto laboral dos professores e seus impactos no desempenho da prática educativa. Esta reflexão pode ajudar a compreender a carência de motivação, bem como a ausência de comprometimento de alguns professores da rede pública municipal desta cidade e, quiçá, deste país.

## Referências

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.

AGUIAR, Rosana Márcia Rolando; ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. Professores sob pressão: sofrimento e mal-estar na educação. In: **Psicanálise, Educação e Transmissão**, nº6., 2006, São Paulo. Disponível em: <[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC000000003200600100063&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000003200600100063&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)> Acesso em: 09 fev. 2011.

\_\_\_\_\_. **Mal-estar na educação: o sofrimento psíquico de professores**. Curitiba: Juruá, 2008.

AQUINO, Júlio Groppa. A violência escolar e a crise da autoridade docente. **Cadernos Cedex**, ano XIX, n. 47, dez. 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n47/v1947a02.pdf>> Acesso em: 17 nov. 2010.

ARANDA, Silvana Maria. **Um olhar implicado sobre o mal-estar docente**. 2007. 147f. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2007. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/17311/000687320.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 05 nov. 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2008.

BARROSO, Betânia Oliveira. **Para além do sofrimento: uma possibilidade de compreensão do mal-estar docente**. 2008. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília. 2008. Disponível em: <<http://biblioteca.universia.net/ficha.do?id=36780786>>. Acesso em: 19 set. 2009.

BASTOS, A. V. B. **Mapas cognitivos: ferramentas de pesquisa e intervenção em processos organizacionais**. Salvador: NPGA/UFBA, 2002.

BATISTAS, Anália Soria; CODO, Wanderley. Crise de identidade e sofrimento. In: CODO, Wanderley. (Coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2006, p. 60-85.

BATISTA, Anália Soria; EL-MOOR, Patrícia Dario. Violência e Agressão. In: CODO, Wanderley. (Coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2006, p. 139-160.

BATISTA, Analía Soria; ODELIUS, Catarina Cecília. Infra-estrutura das escolas públicas. In: CODO, Wanderley. (Coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2006a, p. 161-173.

BATISTA, Analía Soria; PINTO, Ricardo Magalhães. Segurança nas escolas e *burnout* dos professores. In: CODO, Wanderley. (Coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2006, p.312-323.

BATISTA, Analía Soria; ODELIUS, Catarina Cecília. Infra-estrutura das escolas e *burnout* dos professores. In: CODO, Wanderley. (Coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2006b, p. 324-332.

BAUMAN, Zigmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

\_\_\_\_\_. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2007.

BIRMAM, Joel. **Mal-estar na atualidade: psicanálise e as novas formas de subjetivação**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

BOLÍVAR, Antonio. (Org.) **Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola**. Bauru: EDUSC, 2002.

BOTO, Carlota. A forma escolar de civilização: golpes e movimentos. **Revista educação: violência e indisciplina**. São Paulo: Segmento, 2009, n. 1, p. 36-45.

BRASIL. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996. Disponível em: [http://www.pucminas.br/imagedb/documento/DOC\\_DSC\\_NOME\\_ARQUI20041202141358.pdf](http://www.pucminas.br/imagedb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20041202141358.pdf) Acesso em: 20 out. 2009.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://200.217.71.99/data/site/uploads/arquivos/constituicao%20federal.pdf> Acesso em: 26. nov. 2010.

BULFINCH, Thomas. **O livro de ouro da mitologia: história de deuses e heróis**. Rio de Janeiro: Ediouro Publicações, 2003.

CALDAS, Andréa do Rocio. **Desistência e Resistência no Trabalho docente: Um estudo das Professoras e Professores do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Curitiba**. 2007. 173f. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba. 2007. Disponível em: <[http://www.ppge.ufpr.br/teses/D07\\_caldas.pdf](http://www.ppge.ufpr.br/teses/D07_caldas.pdf)> Acesso em: 20 ago. 2010. Retirar, pois não cita no texto

CAMANA, Christiane. O sofrimento “extremo” do professor. In: POURTOIS, J.P.; MOSCONI, Nicole. (orgs.). **Prazer, sofrimento, indiferença na educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2007, p. 95 -120.

CAMARGO, Ana Maria Faccioli de; DIAS, Maria Helena Pereira; ANDRADE, Maria Celeste de Moura. Prática Docente, Gênero e Cultura na Escola. In: MARIGUELA, Marcio; CAMARGO, Ana Maria Faccioli de; SOUZA, Regina Maria de. (Orgs.). **Que Escola é Essa? Anacronismos, Resistências e Subjetividades**. Campinas: Alínea, 2009, p. 133-158.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 4, n. 8, jul/dez 2002, p. 432-443.

CODO, Wanderley. (Coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis : Vozes, 2006.

DEJOURS, Christopher. Entre o desespero e a esperança: como reencantar o trabalho? **Cult**. São Paulo, set. 2009, ano 12. n.139, p.49-53

\_\_\_\_\_ ; ABDOUCHELI, Elisabeth; JAYET, Christian. **Psicodinâmica do trabalho: Contribuições da Escola Dejouriana à Análise da Relação Prazer, Sofrimento e Trabalho**. São Paulo: Atlas, 2010.

**DIÁRIO DO SENADO FEDERAL**. Projeto de Lei do Senado, Nº 191, 05/2009. Disponível em: < <http://www.senado.gov.br/publicacoes/diarios/pdf/sf/2009/05/12052009/16666.pdf> > Acesso em: jul. nov. 2009.

DICK, Sara Martha; LIMA, Marise da S. Urbano; PURIFICAÇÃO, Marília F. da. **Feminização do magistério primário baiano 1889 –1930**. In: II Seminário Nacional Gênero e Práticas Culturais: Culturas, leituras e representações, 2009. Disponível em: < <http://itaporanga.net/genero/gt1/20.pdf>> Acesso em: jan. 2011.

**DICIONÁRIO PRIBERAM DA LÍNGUA PORTUGUESA**. 2011. Disponível em: < <http://www.priberam.pt/dlpo/>> Acesso em: jan. 2011.

DINIZ, Margareth. Do que sofrem as mulheres-professoras? In: LOPES, Eliane Marta Teixeira. (Org.). **A psicanálise escuta a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p.194 - 221.

ESTEVE, José Manuel. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. São Paulo: EDUSC, 1999a.

\_\_\_\_\_. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, Antônio (org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1999b, p. 93-124.

FANTE, C. **Fenômeno bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas: Versus Editora, 2005.

FERRARI, Ilka Franco. Realidade social: a violência, a segregação e a falta de vergonha. **Revista Mal-estar e Subjetividade**, Fortaleza, Vol. VI, n 2, p. 269-284, Set. 2007. Disponível em: [http://www.unifor.br/joomla/joomla/images/pdfs/pdfs\\_notitia/1841.pdf](http://www.unifor.br/joomla/joomla/images/pdfs/pdfs_notitia/1841.pdf)> Acesso em 15 jul. 2010.

FERRARI, Ilka Franco; ARAÚJO, Renato Sarriddine. O mal-estar do professor frente à violência do aluno. **Revista Mal-Estar e Subjetividade**, Fortaleza, v. 5, n. 2, set. 2005. Disponível em <[http://pepsic.homolog.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1518-61482005000200004&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.homolog.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482005000200004&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 15 fev. 2011.

FERREIRA, Leda Leal; ARAÚJO, Tânia Maria de; BATISTA, José Hélio Lopes. **O trabalho de Professores na Educação Básica na Bahia**. São Paulo: Fundacentro, 2009.

FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização**. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

GARCIA, Aurélio Gimenes. Educação e Psicanálise: a criança problema na perspectiva de análise da obra de Arthur Ramos (Rio de Janeiro 1930-1940). In: **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, v. 1, n. 2, p. 65-76, jul. dez. 2006. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/viewFile/287/294>> Acesso em: jan. 2011.

GENTILI, Pablo. **Educar na esperança em tempo de desencanto**. Petrópolis: Vozes, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2009.



**INDICADORES da Qualidade na Educação Infantil.** Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2009. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/educacao-infantil/gestao/indicadores-qualidade-educacao-infantil-468338.shtml>>. Acesso em: 15 out. 2009.

JESUS, Saul Neves de. **Bem-estar dos professores:** estratégias para realização e desenvolvimento profissional. Porto: Porto, 1998.

\_\_\_\_\_. Motivação na profissão docente: perspectivas para o bem-estar docente. In: **Os professores:** identidades (re) construídas. JESUS, Saul neves de; LOPES, Amélia et. al. Porto: Edições Universitárias Lusófonas, 2004. p. 81-92

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação.** São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação.** Porto Alegre, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/2741/2088>>. Acesso em: 22 jul. 2010.

**LDB -** Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LEI No. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. D.O. U. de 23 de dezembro de 1996.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. **Infância e ilusão (psico) pedagógica:** escritos de psicanálise e educação. Petrópolis: Vozes, 2002.

LIPP, Marilda Novaes (Org.). **O stress do Professor.** Campinas: Papirus, 2002.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. Da sagrada missão pedagógica. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira. (org.). **A psicanálise escuta a educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 35-70.

LOPES, Amélia. Motivação e mal-estar docente. In: JESUS, Saul Neves de; LOPES, Amélia et. al. **Os professores:** identidades (re) construídas. Porto: Edições Universitárias Lusófonas, 2004, p.93 -108.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na Sala de Aula. In: DEL PRIORE, Mary. (Org.). **História das Mulheres no Brasil.** 5. ed. São Paulo: Contexto, 2001. p. 443-481.

LUDWIG, Antonio Carlos Will. **Fundamentos e prática de metodologia científica.** Petrópolis: Vozes, 2009.

MENDONÇA FILHO, João Batista de. Ensinar: do mal-entendido ao inesperado da transmissão. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira. (org.). **A psicanálise escuta a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 71 – 106.

MIRANDA, Margarete Parreira; SANTIAGO, Ana Lydia. O mal-estar do professor frente à "criança-problema". In: **Psicanálise, Educação e Transmissão**, n. 6, 2006, São Paulo.

Disponível em:

[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032006000100048&script=sci\\_arttext](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032006000100048&script=sci_arttext)> Acesso em: 31 jan. 2011.

MRECH, Leni Magalhães. **Psicanálise e educação: novos operadores de leitura**. São Paulo: Pioneira, 2002.

MURTA, Cláudia. **Magistério e sofrimento psíquico: contribuição para uma leitura psicanalítica da escola**, 2001. Disponível em:

<[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032001000300031&script=sci\\_arttext](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032001000300031&script=sci_arttext)>. Acesso em: 14 set. 2008.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1999, p. 15- 21.

\_\_\_\_\_. Cúmplices ou reféns? **Nova Escola**. São Paulo, Ano XVIII, n. 162, p. 14-15, mai. 2003. Disponível em:

<[http://www.esquerda.net/index.php?option=com\\_content&task=view&id=4339&Itemid=64](http://www.esquerda.net/index.php?option=com_content&task=view&id=4339&Itemid=64)>. Acesso em: 10 set. 2009

**O ESTADO DE SÃO PAULO**. Pedagogia preenche só metade das vagas. 2011. Disponível em: <[http://www.estadao.com.br/estadaodehoje/20110203/not\\_imp674574,0.php](http://www.estadao.com.br/estadaodehoje/20110203/not_imp674574,0.php)> Acesso em: fev. 2011.

\_\_\_\_\_. Inclusão escolar ainda é desafio. 2009. Disponível em:

<<http://aprendiz.uol.com.br/content/uufrenedib.mmp>> Acesso em: 26 set. 2010.

O DELIUS, Catarina Cecília; CODO, Wanderley. Salário. In: CODO, Wanderley. (Coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2006, p.193-203.

O DELIUS, Catarina Cecília; RAMOS, Fernando. Remuneração, renda, poder de compra e sofrimento psíquico do educador. In: CODO, Wanderley. (Coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2006, p. 338-354.

OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes. O “mal-estar docente” como fenômeno da modernidade: os professores no país das maravilhas. **Ciências & Cognição**, Ano 03, vol. 07, 2006. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org/artigos/v07/m31677.htm>>. Acesso em 15 set. 2008.

PACÍFICO, Juracy Machado. A queixa docente. In: PROENÇA, Marilene; MENEVÉ, Miguel. (Org). **Psicologia e educação na Amazônia: Pesquisa e realidade brasileira**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2002. p. 33-53. Disponível em: <[http://books.google.com/books?id=ayNgcORFwcMC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbv\\_v2\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q=&f=false](http://books.google.com/books?id=ayNgcORFwcMC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbv_v2_summary_r&cad=0#v=onepage&q=&f=false)>. Acesso em: 20 set. 09.

PASCHOALINO, Jussara Bueno de Queiroz. **O Professor Desencantado: Matizes do Trabalho Docente**. Belo Horizonte: Armazén de Idéias, 2009.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. **A impostura do mestre**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2008.

\_\_\_\_\_. Mal-estar docente e modos atuais de sintoma. In: MARIGUELA, Marcio; CAMARGO, Ana Maria Faccioli de; SOUZA, Regina Maria de. (Orgs.). **Que Escola é Essa? Anacronismos, Resistências e Subjetividades**. Campinas: Alínea, 2009. p. 37-58.

PINGOELLO, Ivone. **Descrição comportamental e percepção dos professores sobre o aluno vítima do bullying em sala de aula**. 2009. 143f. Mestrado. (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista - UNESP – Marília, 2009. Disponível em: <[http://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/pingoello\\_i\\_ms\\_mar.pdf](http://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/pingoello_i_ms_mar.pdf)> Acesso em: 25 jan. 2011.

POLATO, Amanda. Remédios para o professor e a Educação. **Nova Escola: como anda a sua saúde?** São Paulo, Ano XXIII, n. 211, p. 39. abril, 2008.

**RATIO studiorum**. Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Ratio\\_Studiorum](http://pt.wikipedia.org/wiki/Ratio_Studiorum)>. Acesso em: 10 out. 2009

RODRIGUES, Tyffanne Serra Paraná; DITTRICH, Alexandre. Um diálogo entre um cristão ortodoxo e um behaviorista radical. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 27, n. 3, set. 2007. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932007000300012&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932007000300012&lng=pt&nrm=iso)> Acesso em: 02 nov. 2010.

ROMANELLI, Thaís. **Cristovam Buarque fala sobre o piso salarial**. Educar para Crescer, São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/politica-publica/cristovam-piso-432621.shtml>> Acesso em: 2 abr. 2010.

SANTOS, Gideon Borges dos. **A fênix renasce das cinzas: o que os professores e professoras fazem para enfrentar as adversidades do cotidiano escolar**. 2004. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2004. Disponível em:

<[http://www.bibliotecadigital.ufba.br/tde\\_arquivos/12/TDE-2005-05-24T053808Z-54/Publico/Dissertacao\\_%20Santos%20G%20B.pdf](http://www.bibliotecadigital.ufba.br/tde_arquivos/12/TDE-2005-05-24T053808Z-54/Publico/Dissertacao_%20Santos%20G%20B.pdf)> Acesso em: 17 out. 2010.

\_\_\_\_\_. **As estratégias de fuga e enfrentamento frente às adversidades do trabalho docente**. 2006. Disponível em:

<<http://www.revispsi.uerj.br/v6n1/artigos/v6n1a12.htm>>. Acesso em: 13 set. 2008.

SENA, Isael de Jesus; ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares. Função paterna e adolescência em suas relações com a violência escolar. **Revista Mal-Estar e Subjetividade**, Fortaleza, X., n. 2, mar. 2010. p. 111-136. Disponível em:

<[http://www.unifor.br/images/pdfs/subjetividade/artigo5\\_2010.1.pdf](http://www.unifor.br/images/pdfs/subjetividade/artigo5_2010.1.pdf)> Acesso em: 12 fev. 2011.

SCHILLING, Flávia. Indisciplina, violência: debates e desafios. **Revista educação: violência e indisciplina**, São Paulo, n.º. 1, 2009, p. 6-17.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Pesquisa narrativa e escrita (auto) biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, Elizeu. Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006a, p. 135-147.

\_\_\_\_\_. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006b.

\_\_\_\_\_; FORNARI, Liege Maria Sitja. Memória, (Auto) Biografia e Formação. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. D'ÁVILA, Maria Cristina. (Orgs.). **Profissão docente: Novos sentidos, novas perspectivas**. São Paulo: Papirus, 2008.

WEBER, Lídia Natália Dobrianskyj. Algumas notas sobre o conceito de poder em Skinner. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 9, p. 29-39, 1989. Disponível em:

<<http://www.cemp.com.br/artigos.asp?id=36>> Acesso em: 3 nov. 2010.

# APÊNDICES

**Apêndice 1 - Instrumento de avaliação dos indicadores de mal-estar docente.**

Prof.(a): (opcional e/ou Iniciais) \_\_\_\_\_

Escola: \_\_\_\_\_ CRE: \_\_\_\_\_

**INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DOS INDICADORES DE MAL-ESTAR DOCENTE.**

Prezado Professor (a), ao lado de cada pergunta, há bolinhas em branco para serem coloridas com as cores determinadas abaixo. Ao final de cada indicador haverá também espaço para registrar os pontos mais importantes avaliados por você.

- A cor vermelha se o docente estiver muito insatisfeito.

- A cor amarela se o docente estiver pouco satisfeito.

- A cor verde se o docente estiver satisfeito.

- **Indicadores principais:**

**1. A infraestrutura física**

1.1. A instituição reconhece e recorre a procedimentos que visam prevenir problemas de saúde dos professores como estratégias de acolhimento com orientações acerca do cuidado com a voz, com o estresse, entre outros; mediante técnicas de relaxamento, alongamento, acompanhamento terapêutico grupal, espaço de escuta/diálogo, etc.?

1.2. As salas de aula, demais ambientes internos e externos são agradáveis, limpos, ventilados e tranquilos, com acústica que permite uma boa comunicação?

1.3. O lixo é retirado diariamente dos ambientes internos e externos?

1.4. Há bebedouros, vasos sanitários, pias e chuveiros em número suficiente e acessíveis aos discentes?

1.5. Há espaço que permite o descanso e o trabalho individual ou coletivo da equipe que seja confortável, silencioso, com mobiliário adequado para os professores e separado dos

espaços das crianças (para reuniões, estudos, momentos de formação e planejamento)?

1.6. Há banheiro de uso exclusivo dos profissionais, com chuveiro, pia e vaso Sanitário?

## **2. Espaços e recursos pedagógicos satisfatórios.**

2.1. A instituição disponibiliza materiais e oportunidades variadas (histórias orais, brinquedos, livros, revistas, cartazes, etc.)?

2.4. Há espaço organizado para a leitura, como biblioteca ou cantinho de leitura, equipado com estantes, livros, revistas e outros materiais acessíveis às crianças e em quantidade suficiente?

## **3. Formação continuada.**

3.1. A instituição possui um programa de formação continuada que possibilita que as professoras planejem, avaliem, aprimorem seus registros e reorientem suas práticas?

3.2. A formação continuada atualiza conhecimentos, promovendo a leitura e discussão de pesquisas e estudos sobre a docência e sobre as práticas de educação básica?

3.3. As professoras são orientadas e apoiadas na inclusão de crianças com deficiência?

## **4. Jornadas de trabalho.**

4.1. Os momentos formativos estão incluídos na jornada de trabalho remunerada dos profissionais?

4.2. O tempo de planejamento é suficiente para preparar as atividades pedagógicas?.

## **5. DISCIPLINA NA ESCOLA.**

5.1 Os discentes são disciplinados e respeitam regras de convivência já discutidas e

previamente combinadas?

**O 5.2.** Os discentes respeitam e valorizam o professor?

**O 5.3.** Os alunos preservam a escola.

### **Indicadores secundários:**

#### **1. A valorização do trabalho do professor.**

**O 1.1.** Os gestores utilizam experiências docentes que deram certo no sentido de compartilhar com a equipe?

**O 1.2.** A instituição combate e intervém imediatamente quando ocorrem práticas de desrespeito a integridade dos docentes (gritos, comentários que humilham os professores/assédio moral.)?

**O 1.3.** Os gestores reconhecem a práxis dos docentes, ainda que seja necessário aprimorá-la?

**O 1.4.** Os gestores organizam periodicamente espaços que promovem oportunidades de interação entre os docentes?

**O 1.5** O docente percebe o reconhecimento pelo seu trabalho?

#### **2. A presença da família na trajetória escolar de seus filhos.**

**O 2.1.** Há espaços especialmente planejados para recepção e acolhimento dos familiares?

**O 2.2.** Os professores sentem-se respeitados pelos familiares?

**O 2.3.** A família acompanha o processo de ensino e aprendizagem dos filhos?

**O 2.4.** Há reuniões com os familiares pelo menos três vezes por ano para apresentar planejamentos, discutir e avaliar as vivências e produções dos alunos?

**Obrigada pela participação e contribuição!**

Flaviane F. Sudario Pereira

[flasudario@oi.com.br](mailto:flasudario@oi.com.br)

71 – 88492962 – 99558569

Orientanda do Prof. Dr. Paulo Gurgel

Professora da Secretaria Municipal de Educação - Matrícula 875320



## Apêndice 2 - Roteiro de entrevista

### Roteiro de entrevista

#### 1 Dados iniciais:

1. Nome do docente:
2. Formação profissional: Idade:
3. Instituição onde trabalha:
4. Tempo de atuação na rede municipal: CRE:
5. Jornada de trabalho – Ch:

2 Há quanto tempo dedica-se à docência?

3 Durante este tempo, você já esteve readaptado, em desvio de função, em licença médica ou já respondeu processo?

4 O que mais lhe proporciona satisfação em ser docente?

5 E no que se refere à insatisfação?

6 Quais são os principais problemas que você enfrenta durante o seu trabalho?

7 Como você percebe, hoje, a função docente diante da sociedade como um todo? (pense nos alunos, na escola, na família, etc.).

8 Você já pensou seriamente em desistir de lecionar? Justifique.

9 Você já ouviu alguma vez a expressão mal-estar docente?

10 Para você, o que é mal-estar docente?

11 Você acredita já ter vivenciado, em algum momento da sua trajetória profissional, o mal-estar docente? Se positivo, em que situação?

12 Você conhece alguém que tenha vivenciado situações vinculadas ao mal-estar docente? Se positivo, pode falar a respeito?

### Apêndice 3 - Termo de consentimento

#### Termo de consentimento

Salvador, \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Prezado (a) Sr (a):

Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, venho por meio deste autorizar Flaviane Farias Sudario Pereira a transcrever em sua dissertação de mestrado trechos de declarações e dados concedidos, bem como fazer uso de parte ou da totalidade dos mesmos na análise dos dados da dissertação cujo título é Indicadores de Mal-estar docente em escolas municipais. Em contrapartida, ainda que os resultados deste estudo sejam divulgados em espaço eletrônico, científico, dentre outros, a pesquisadora compromete-se a ser fiel aos dados fornecidos, não alterando as informações por mim concedidas, mantendo a minha identificação e a da unidade de Ensino em sigilo.

Assinatura do participante da pesquisa

# **ANEXOS**

## Anexo 1

Quadro 1 - Perfil dos professores participantes

Professores	Faixa etária	Formação (graduação)	Tempo de atuação na docência	Tempo de atuação na rede municipal	Carga horária	Já esteve readaptado e/ou em desvio de função?	Já respondeu processo administrativo?	Já esteve em licença médica?
Professora 1	30 anos	pedagogia	14 anos	6 anos	40h	Não	Não	Sim
Professora 2	33 anos	pedagogia	8 anos	8 anos	40h	Não	Não	Sim
Professora 3	31 anos	pedagogia	9 anos	7 anos	40h	Não	Não	Sim
Professora 4	30 anos	pedagogia	10 anos	10 anos	40h	Não	Não	Não
Professora 5	33 anos	pedagogia	12 anos	8 anos	40h	Sim (estou)	Não	Sim
Professora 6	32 anos	pedagogia	10 anos	3 anos	40h	Não	Não	Sim
Professora 7	29 anos	letras	13 anos	10 anos	40h	Não	Não	Sim
Professora 8	35 anos	dança	3 anos	3 anos	40h	Não	Não	Sim
Professora 9	54 anos	pedagogia	25 anos	25 anos	60h	Não	Não	Não
Professora 10	36 anos	pedagogia direito	19 anos	6 anos	20h	Sim	Não	Sim
Professora 11	44 anos	Não informou	21 anos	4 anos	20h	Não	Não	Não
Professora 12	41 anos	pedagogia	13 anos	11 anos	20h	Não	Não	Não
Professor 13	46 anos	matemática	6 anos	6 anos	20h	Não	Não	Não
Professora 14	34 anos	pedagogia	Uns 8 anos	5 anos	40h	Não	Não	Não
Professora 15	34 anos	pedagogia	11 anos	3 anos	40h	Não	Não	Sim
Professor 16	37 anos	pedagogia	10 anos	6 anos	40h	Não	Não	Sim
Professora 17	37 anos	pedagogia	6 anos	6 anos	40h	Não	Não	Não
Professora 18	59 anos	Não informou	14 anos	10 anos	40h	Não	Não	Não
Professora 19	47 anos	pedagogia	8 anos	3 anos	40h	Sim	Não	Não

Professora 20	57 anos	pedagogia	12 anos	10 anos	40h	Sim	Não	Sim
Professora 21	31 anos	pedagogia	8 anos	6 anos	60h	Não	Não	Não
Professora 22	32 anos	pedagogia	17 anos	10 anos	60h	Não	Não	Não
Professora 23	41 anos	Desenho e Artes plásticas	5 anos	3 anos	40h	Não	Não	Sim
Professora 24	32 anos	pedagogia	8 anos	5 anos	40h	Não	Não	Sim
Professora 25	33 anos	pedagogia	16 anos	12 anos	40h	Não	Não	Sim
Professora 26	33 anos	pedagogia	6 anos	3 anos	20h	Não	Não	Sim
Professora 27	38 anos	pedagogia	-	6 anos	40h	Não	Não	Sim
Professora 28	33 anos	Pedagogia e letras	-	6 anos	40h	-	-	-
Professora 29	46 anos	pedagogia	-	-	40h	-	-	-
Professora 30	40 anos	pedagogia	15 anos	10 anos	40h	Não	Não	Sim
Professora 31	43 anos	pedagogia	Aprox. 20 anos	10 anos	40h	Sim	Não	Não
Professora 32	-	-	-	-	-	Optou por não responder	Optou por não responder	Optou por não responder
Professora 33	43 anos	pedagogia	-	-	40h	-	-	-
Professora 34	-	-	-	-	-	-	-	-
Professora 35	33 anos	pedagogia	-	3 anos	40h	-	-	-

## Anexo 2

### Transcrição dos relatos escritos dos professores participantes da pesquisa

#### **Relato da Prof. 3**

Estudei o ensino fundamental em escola Particular no bairro onde morava, onde foi de suma importância para a construção de uma base sólida na construção de outros conhecimentos que estariam por vir ao longo do meu processo escolar. Encontrava dificuldade na área de Língua Portuguesa, demorei um pouco para adquirir habilidades de leitura e escrita, porém não foi um entrave na minha vida estudantil, pois nunca perdi de ano, estudei quase todo o meu ensino fundamental em escolas particulares, salvando-se a 5ª e 6ª series. Cursei o ensino médio todo em escola pública, e passei no vestibular da UNEB, para o curso de Pedagogia. Dedico-me a docência a mais ou menos 9 anos. Prestei vestibular para Enfermagem por dois anos consecutivos. **Escolhi Pedagogia para o vestibular da Uneb, foi por falta de opção**; se passasse cursaria. Foi o que aconteceu. Não queria, mas teria que cursar. No decorrer do curso fui gostando da área e estou aqui até hoje. **Amo o que eu faço**. Não sei o que seria o mal-estar docente, mas creio que cada um de nós está sofrendo um pouco deste mal; no final do ano não consigo planejar, olhar para cara de alguns alunos, tô sem ânimo. (grifo nosso)

#### **Relato da Prof. 4**

Magistério foi minha segunda opção profissional, no entanto, por não conseguir realizar a primeira opção na área de Turismo contentei-me com a segunda, mas ainda depois de formada resisti ao exercício da profissão por não me sentir realizada. Quando houve o concurso da prefeitura, eu atuava na área administrativa, porém me inscrevi para satisfazer à vontade de terceiros (mãe, professores...) além de me sentir atraída pela estabilidade de um emprego público. Já na rede municipal de ensino resolvi fazer o curso de Pedagogia, acreditando não ter mais saída. Sinceramente, não amo o que faço, mas procuro fazer com dedicação, porque acredito que tenho vocação, além de entender que tenho uma grande responsabilidade no desenvolvimento de seres em formação.

Completei 10 anos de docência no mês de abril, e percebo que, ao longo desse tempo de exercício do magistério, garanti com os cursos de graduação, especialização e

aperfeiçoamentos maior capacidade e autoconhecimento para realizar meu trabalho com satisfação.

Acredito que aprendi a gostar do que faço com a busca da minha qualificação profissional.

### **Relato da Prof. 5**

Gosto de ensinar, tenho prazer em sentar com meus alunos, mas não sei se quero fazer isso a minha vida inteira...aliás, sei que não quero. Procurei de todas as formas minimizar minhas insatisfações, mas infelizmente não foi possível. Aliado a todas as adversidades de uma sala, fiquei doente e precisei me afastar do meu trabalho, busquei estudar outra área (*Design*) e sinto que estou cada vez mais distante da sala de aula.

Tenho muitas colegas que se queixam deste nosso ofício... Existe uma desmotivação muito grande e quase generalizada. **A incidência da violência nas escolas, o regime de trabalho, as condições físicas da escola, a falta de capacitação, não reciclagem, enfim, as más condições de trabalho** têm feito com que o profissional de educação da rede municipal da educação sinta-se cada vez mais desinteressado em permanecer em sala de aula. Todos vivemos um stress diário muito grande; psicologicamente estamos muito fragilizados e isso associado a uma má gerência pública e até mesmo nas unidades de ensino, tem sido determinante para que ocorra este mal-estar docente. Estamos adoecidos pela necessidade de trabalhar mais, afim de condições de vida melhores.

### **Relato da Prof. 7**

Sob a influência de uma mãe professora resolvi ingressar nessa profissão. Na infância ia com minha mãe à escola dela vê-la dar aula e foi assim que me apaixonei no “ser professora”.

Fiz magistério e logo após o curso de letras vernáculas e pós-graduação em história e cultura afro-brasileira. Comecei a ensinar com 18 anos em escolas da rede pública e hoje ensino na rede municipal. Apesar de todos os entraves gosto da minha profissão e me sinto realizada com ela.

### **Relato da Prof. 27**

A Minha trajetória na área de educação iniciou a partir da experiência de cursar magistério no qual tive uma vivência marcante que me fez pensar na possibilidade de continuar atuando na área educacional.

Trabalhei em algumas escolas particulares e tentei o vestibular em Pedagogia. Durante o curso fiz vários estágios que me deram suporte na minha prática.

Quando conclui o curso trabalhei em Instituições Privada e tentei concurso na Prefeitura Municipal de Salvador para docente do Ensino Fundamental I.

Atualmente atuo como Gestora e Professora de classe especial. Hoje já não vejo a educação como algo de futuro, pois não existe valorização do profissional tanto na sua prática como na sua remuneração, sendo que as condições de trabalho não são suficientes para satisfação profissional tendo como exemplo a carga horária que é muito vasta e não dá condições para um planejamento e execução eficaz, e o profissional muitas vezes tem que trabalhar 60 horas para ganhar um pouco mais e isso contribui para um trabalho sem qualidade.

Sendo assim torna-se necessário que o poder público reveja sua atuação no campo educacional, onde o profissional de educação seja valorizado e reconhecido no seu trabalho tendo possibilidades de promover uma educação de qualidade.

### **Relato do Prof. 28**

Dentre tantos fatores que me aproximaram do trabalho como educador posso sinalizar que a ausência de um projeto de vida foi determinante. Porém quando inserido num processo de formação, e isso inclui uma constante práxis, a responsabilidade e o compromisso que me eram exigidos me fizeram descobrir na profissão a paixão e o encantamento, algo embriagador, um vício do qual hoje é difícil me curar. Não obstante, tenho consciência do quanto a profissão é “penosa”, em todos os aspectos. No aspecto político, se esbarra com o desrespeito e a desvalorização por parte das autoridades; no aspecto financeiro, o salário não condiz com a formação nem com o que nos exigem; no aspecto pedagógico, lida-se com demandas que não contemplam as reais potencialidades do professor.

### **Relato da Prof. 29**



Sou feliz com a minha escolha profissional. Faço o que gosto.

A realidade que hora se instala é que me desestimula a fazer da prática pedagógica uma verdadeira satisfação profissional e pessoal; falta de apoio, de material, de condições estruturais; quantidade excessiva de alunos em sala; irresponsabilidade da família; e diversos outros fatores que nos “causam” nos deixam desacreditar no que queremos de fato para os nossos alunos.

Já fiz vários cursos de especialização no sentido de melhorar a minha prática, pesquiso, leio, crio, mas na hora da prática a frustração sempre aparece. Mas ainda assim, acredito no que faço e que algo vai acontecer e mudar a atual situação da educação no nosso país.

### **Relato da Prof. 30**

A escolha por educação se deu após a conclusão do ensino médio, antigo segundo grau. Gosto muito do que faço, acredito ser uma profissão desafiadora. Fiz pedagogia na UFBA, hoje além de dar aula em classe comum, trabalho com Educação Especial, particularmente alunos autistas em um dos turnos. Fiz psicopedagogia e estou fazendo curso de pós em AEE (Atendimento Educacional Especializado). Os maiores problemas enfrentados pelos educadores são a falta de recursos pedagógicos, valorização profissional e respeito por parte dos gestores.

### **Relato da Prof. 31**

Optei por fazer magistério por gosto pessoal. Posteriormente cursei pedagogia e especialização em psicopedagogia, tenho aproximadamente vinte anos trabalhando como educadora; gosto, mas hoje é um verdadeiro desafio, pois a escola hoje é responsável sozinha pela educação dos educandos, a família está muito distante, os problemas familiares, sociais estão presentes no cotidiano escolar entre eles a violência, a droga, a falta de valores, o que vem dificultando a educação.

Mas, em suma, eu gosto muito do que faço, do educar, do conduzir o processo de ensino, me dá prazer ver outros seres crescendo, evoluindo a partir do meu trabalho.

### **Relato do Prof. 32**

Fiz magistério por ser a segunda opção numa cidade do interior.

Quando mudei para Salvador, resolvi fazer pedagogia por influência de amigas. Já atuo como docente há 16 anos. Durante este período também atuei como coordenadora pedagógica, vice-diretora e diretora.

### **Relato da Prof. 33**

Sou pedagoga, pós graduada em educação especial na área de deficiente auditivo formada pela UNEB. O fato de conviver com pessoas envolvidas em educação e ser filha de professora e diretora de escola particular, me fez vivenciar experiências do cotidiano escolar e criar gosto pelos conhecimentos educacionais. Fiz o magistério, depois o curso de pedagogia e pós-graduação, os quais me deram oportunidades de estagiar em escolas do estado, particulares e algumas instituições. Vivenciei e obtive experiências também em coordenação do ensino fundamental I e II. Atualmente estou na rede municipal de ensino como professora e vice-diretora. Sempre tive habilidade para lecionar e gosto muito do que faço, pois acredito que a educação é o ponto chave da transformação do homem. O ritmo de trabalho é cansativo devido à falta de recursos materiais, apoio pedagógico, participação dos pais e outros. Porém, procuro oferecer aos meus alunos o melhor dentro das minhas possibilidades e das condições oferecidas pela unidade escolar.

Anexo 3 - Quadro: Resposta das perguntas realizadas aos professores participantes da pesquisa

	O que mais lhe proporciona satisfação em ser docente?	E no que se refere à insatisfação?	Quais são os principais problemas que você enfrenta durante o seu trabalho?	Você já pensou seriamente em desistir de lecionar? Justifique.	Você já ouviu alguma vez a expressão mal-estar docente?	Para você, o que é o mal-estar docente?	Você acredita já ter vivenciado, em algum momento, o mal-estar docente? Se positivo, em que situação?
Prof. 1	Ver o crescimento dos alunos.	A falta de valorização profissional.	Turmas numerosas, indisciplina, dificuldade de aprendizagem.	Sim. Pretendo passar num outro concurso, onde o <u>salário</u> seja maior.	Sim	Insatisfação do professor ao lecionar.	Sim. Ao ver que o meu trabalho não deu muitos resultados positivos, como no caso da alfabetização por exemplo.
Prof. 2	Ver que o meu trabalho funciona com algumas crianças, mesmo com tanto problema agindo contra.	Somos alvo de muita violência. Muitas vezes não física, mas psicológica. Nem a SECULT e nem a APLB defendem o professor quando somos alvo de injustiças, quando somos agredidos.	As crianças se agredem muito [...] perdemos tempo demais separando brigas.	Mesmo chateada, não penso em desistir.	Sim.	É quando o professor adocece, padece de dores sem nenhuma razão aparente, deprime, por estar trabalhando em sua área, com educação.	Sim, quando estava trabalhando no noturno, pois eu não via resultados esperados na aprendizagem
Prof. 3*	Ver o resultado positivo do meu trabalho, principalmente na alfabetização.	Desrespeito e falta de educação doméstica dos alunos (xingamentos, desobediência) e a minha impotência em poder resolver esses conflitos quando surgem.	A indisciplina de alguns alunos.	Sim, pois não estudei para ouvir xingamentos e palavras desrespeitosas dos alunos.	Sim	Uma síndrome causada pelo desgaste psicológico do professor de corrente dos problemas causados pela sala de aula.	Ainda não.
Prof. 4*	Perceber os avanços dos alunos ao final de cada ano letivo.	A falta de apoio dos pais na educação de valores.	Alunos indisciplinados.	Sim, porque sempre quis trabalhar em outra área.	Sim	Acredito que seja a insatisfação dos professores com determinadas situações de seu trabalho.	Sim, quando tenho alunos com comprometimento cognitivo que não consigo ajudá-lo a avançar e percebo o descaso familiar com a situação da criança.
Prof. 5*	Dar às crianças a oportunidade de ter um futuro melhor.	A falta de material, apoio... Carência na estrutura física da unidade escolar e acima de tudo à falta	Falta de material pedagógico. Diante de uma realidade tão informatizada, fica difícil trabalhar com crianças	Sim... Muitas vezes... Ir à luta sozinha cansa, por mais otimista que você seja!	Inúmeras...	Perceber que ser professor hoje é tão somente agregar crianças numa sala	Sim... Nas muitas vezes que tentamos desempenhar nossa função e não nos é oferecido nenhum tipo de apoio, e isso não é raro de acontecer.

		de incentivo por parte da contratante (SECULT – Prefeitura Mun. De Salvador.)	“antenadas” com lousa e caderno apenas... Propaganda não ensina ninguém a ser cidadão de fato.			de aula e obter verba para a escola. Estamos apenas fazendo parte de alguma estatística. Trabalhamos em instalações precárias, com o mínimo de material possível e quase nenhum apoio.	
Prof. 6	Ver o desenvolvimento da turma.	Indisciplina, falta de apoio técnico, falta de estrutura física, tempo inábil para conclusão de projetos que chegam de pára-quadras, falta de apoio de gestores e coordenadores, a carga horária.	A indisciplina de alunos, descaso das famílias e a falta de apoio dos gestores e coordenadores.	Sim, várias vezes. A profissão hoje gera um desgaste físico e emocional que o salário não paga.	Não	Algo que afeta o professor em seu estado profissional e que acarreta vários outros males em sua saúde, principalmente emocional.	Sim, tenho tido crises de baixa estima frequentemente. Sinto que meu trabalho não tem resultado.
Prof. 7*	Os alunos, o resultado do meu trabalho e empenho, quando os alunos aprendem.	Falta de apoio da SECULT, falta de incentivo aos professores, salário.	Falta de apoio da família, distorção idade e série, alunos com problemas psicológicos e que não tem nenhum acompanhamento.	Sim, por conta da carga horária que é muito cansativa e por problema de saúde.	Não.	<i>(Participante não respondeu)</i>	<i>(Participante não respondeu)</i>
Prof. 8	A possibilidade de usar a dança como objeto de transformação no âmbito escolar.	A falta de ética e coerência de alguns profissionais, que acham que a função da arte na escola é entretenimento.	A falta de um espaço físico com condições adequadas. Sem dúvida é um grande problema.	Sim. Quando comecei a perceber que estava acordando infeliz para vir trabalhar.	Não	Penso que deve ser como uma espécie de “bullying”, ou burnout?	Sim. Logo que entrei na rede e percebi o quanto era surreal trabalhar com dança, com as condições as quais foram impostas.
Prof. 9	Ver meu aluno aprender e vencer situações difíceis (no) em seu meio social.	Ver profissionais de educação principalmente professores agindo com insignificância perante seus alunos.	Ensinar alunos com problemas de aprendizagem, sem êxito.	Não. Sempre tive desejo em ser professora e temos que dar a nossa contribuição para a sociedade.	Sim	É o nada está bom. É ver problemas em tudo que vê. É ter rejeição, depois de um tempo, por sala de aula.	Não, mas tenho uma colega que surtou várias vezes só em pensar em enfrentar a sala de aula e alunos indisciplinados.
Prof. 10	A relação de troca de	A desvalorização	Já relatei... Falta de recursos	Não	Já	Uma apatia crônica,	Sim, quando me deparo com salas de

	conhecimento, as relações interpessoais que são criadas em sala de aula com o educando	profissional, falta de uma política pública séria para nós docente, a escassez de recursos didáticos para a realização de nosso trabalho.	didáticos, escassez de pessoal de apoio nas escolas, para nós auxiliar, dar apoio técnico, o desrespeito de muitos gestores com o nosso trabalho.			em relação a sua função de docência.	aula lotadas, sem nenhuma infraestrutura mínima para a realização do trabalho
Prof. 11	Os resultados refletidos na melhoria da aprendizagem dos nossos alunos ao final do ano letivo.	A falta de atenção do poder público com as reais necessidades das comunidades; falta da família na escola.	Ausência de alguns pais no acompanhamento da jornada escolar dos seus filhos; falta de valorização profissional do educador em relação às demais profissões.	Já. Isso ocorreu num momento em que atuava numa escola que não oferecia condições mínimas para o desenvolvimento do meu trabalho.	Não	Acredito que seja a insatisfação do educador com as suas condições de trabalho.	Sim. Ao conviver com colegas que não eram abertos às mudanças e insistiam em manter uma postura autoritária e repressiva junto aos alunos.
Prof. 12	A aprendizagem dos alunos	As condições de trabalho que são ruins. Falta estrutura física, material.	Falta de estrutura física. Sala de aula sem a parte principal, biblioteca. – violência agressividade entre os alunos.	Sim, passei um período totalmente desmotivada e ainda penso em alternativas.	Sim, na internet.	De acordo com leituras, são manifestações físicas, emocionais e psíquicas.	Sim, senti angústia, desmotivação e insatisfação diante de nossa realidade profissional.
Prof. 13	Passar conhecimento e obter um feedback positivo. Quando o aluno consegue ingressar numa universidade.	Baixa remuneração. Profissão não valorizada. Alunos sem comprometimento e sem base de interpretação e assuntos básicos.	Falta de conhecimentos básicos dos alunos. Falta de interesse dos alunos. Unidade sem estrutura e profissionais onde ocorre, conseqüentemente, disfunções.	Sim. Quando faço reflexão de até quando vale à pena dar toda uma dedicação em transmitir o conhecimento e este é banalizado!?	Sim	Exprime os problemas que os professores enfrentam na profissão. Exige-se mais do indivíduo como pessoa e profissional.	Sim. Quando preciso administrar situações de falta de educação doméstica entre os alunos, desinteresse na aprendizagem, etc.
Prof. 14	Saber que os alunos estão aprendendo.	O descaso do sistema educacional deste país. Que coloca a educação em último lugar.	São muitos. Como falta de apoio por parte do próprio sistema e a ausência das famílias no acompanhamento no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.	Não. Acredito numa mudança positiva.	Sim	Acredito que seja o desconforto diante de está na sala de aula. Diante de tantos problemas. Causando várias doenças.	Não.
Prof. 15	É saber que tirei frutos do meu trabalho.	A falta de apoio dos pais de alunos. A desvalorização das autoridades. Os problemas na sala de aula.	Sala com muitos alunos. Falta de recursos. Indisciplina.	Sim. Quando me sinto desanimada devido aos problemas enfrentados na sala de aula.	Não	Sensação de fracasso, estresse, desânimo.	Sim. Quando trabalhei com uma turma do quinto ano, que a maioria não dominava a leitura e a escrita. Tive muita dificuldade.
Prof. 16	O convívio com os alunos	Burocracia interna.	Pouco “poder” de decisão e lentidão	Sim. Quando resolvi assumir a	Não. Mas deve ser o que eu estou	Aflição. Impotência	Não.

	e a possibilidade de influenciá-los positivamente em suas decisões.		administrativa para apoio às necessidades de materiais.	gestão. Pensei que poderia ser mais útil. Me enganei.	sentindo.	. Angústia.	
Prof. 17	A evolução cognitiva dos discentes.	A falta de reconhecimento do trabalho e a culpabilidade em relação ao fracasso escolar.	Estrutura física inadequada e a falta de apoio pedagógico efetivo e eficiente.	Sim. As dificuldades são muitas em relação ao município, a escola, a família e aos alunos.	Sim	As dificuldades vivenciadas no processo educativo, que são internalizadas pelos docentes.	Sim, no momento em que levo para casa as angústias, os temores vivenciados na prática.
Prof. 18	Contribuir para o desenvolvimento dos alunos e saber que o aluno continua estudando sem dificuldade.	A falta de um profissional na escola, para acompanhar os alunos com dificuldade de aprendizagem e os portadores de deficiência, digo especiais.	Indisciplina, falta de acompanhamento dos pais.	Até o momento...	Já	Síndrome de professores adquirida durante a docência.	Não.
Prof. 19	Saber que posso ser um agente transformador e que posso ajudar cada aluno a ser um cidadão.	A falta de estrutura física da escola, material didático e as cadernetas escolares.	A falta de infraestrutura física da escola, material didático, a caderneta escolar.	Sim. Porque não somos respeitados como profissional pelos gestores, coordenadores, Secretaria da Educação.	Sim	É quando você chega ao local de trabalho e tem vontade de ir embora.	Não.
Prof. 20	Ser um agente transformador, de forma eficaz no processo de ensino aprendizagem.	A falta de responsabilidade e apoio na concretização de ações básicas no processo de ensino.	A irresponsabilidade e de vários setores inviabilizando a eficácia no processo.	Não. Apesar das inegáveis limitações, tenho desafios a superar nesse processo.	Sim	É quando falta estrutura emocional e física para o docente desempenhar sua função.	Sim... Colegas em estado de colapso nervoso, sendo humilhadas com tratamento depreciativas, por parte de alguns setores.
Prof. 21	Saber que estou contribuindo para minimizar as desigualdades que assolam no país, bem como o carinho das crianças e a satisfação dos pais e mães com o meu trabalho.	Saber que há um descaso no que se refere à educação como direito de todos, pois vejo que as políticas públicas são obsoletas. Ao menos quando se trata de educação pública.	Falta de tempo para planejar e aperfeiçoar. Falta de profissionais que complementem o trabalho do professor: assistente social, prof. de arte e ed. Física.	Sim, quando me deparo como uma sala que não tem se quer espaço físico adequado para as crianças se acomodarem; falta de material didático para realizar o meu trabalho. E com profissionais que estão preocupados com mais quantidade e menos qualidade.	Sim	São problemas de ordem psíquico-social que afeta o desempenho dos docentes (má estrutura, problemas de saúde, sobretudo os direcionados a voz, violência, etc.)	Sim. E de um modo específico quando chega o fim do ano, no qual nos deparamos com a questão aprovação X reprovação, pois percebemos que a nível de política não há uma preocupação com a qualidade de aprendizagem dos alunos, mas sim com a quantidade de alunos que devem ser aprovados, sem considerar o que os alunos construíram em termos de aprendizagem. Sofremos uma pressão velada. Uma "violência simbólica".

Prof. 22	Dinâmica de trabalho; função social da profissão; busco aliar pessoa-profissão de modo harmônico.	Más condições de trabalho; sobrecarga na atuação; ausência de um estatuto de docência reconhecido socialmente; desvalorização do magistério. Descrença na educação como potencializador a emancipação do ser e crença na educação como promotora de ascensão social.	Falta de recursos financeiros para gestão da escola; falta de autonomia nas unidades educativas; ausência de uma política séria de formação de professores; negação das famílias em relação aos cuidados com seus filhos; a pobreza das crianças que frequentam a escola pública; a descrença das pessoas no potencial dessas crianças;	Penso, mas tão rapidinho que esqueço logo! O que mais me desestimula é a relação esforço/demanda de trabalho x salário/condições de trabalho.	Sim	Entendo por mal estar docente a pressão psíquica que o educador sofre no exercício e sua profissão. Essa pressão pode desencadear uma série de distúrbios psicológicos e outros físicos (doenças)	Muitos. Das mais leves e passageiras, até as mais complexas de realmente precisar de ajuda médica. A maior parte dos meus problemas teve a ver com o relacionamento entre colegas e chefia e eu ora como docente, ora como gestora.
Prof. 23	Estar contribuindo para a formação de uma pessoa.	Condições de trabalho e instalações inadequadas.	A falta de uma sala com o equipamento necessário.	Sim, quando percebi que as condições de trabalho eram estúpidas.	Não	Acredito que as mazelas que são notórias, acabam por criar todo um descontentamento entre os professores e isto para mim pode ser o chamado mal estar docente.	Quando percebi o preconceito com minha disciplina
Prof. 24	Ver a aprendizagem acontecer.	Salários, não ter uma folga durante a semana para resolver coisas pessoais, como acontece no Estado.	Indisciplina, falta de interesse dos alunos, falta de participação dos pais.	Sim. Acredito que o salário não compensa o desgaste físico, emocional, o trabalho e o compromisso que assumimos.	Não	Acredito que seja a insatisfação completa na sua profissão.	Não.
Prof. 25	Atualmente nada. Gestores	Atualmente nada. Gestores	Falta de comprometiment	Sim. Pensei e penso até hoje,	Sim	Sensação de	Sim. Atualmente vivo isso. Diante de

	incapacitados, crianças cheias de problemas sociais, escolas mal estruturadas, sem contar com o salário defasado, entre outros motivos, me levam a insatisfação.	incapacitados, crianças cheias de problemas sociais, escolas mal estruturadas, sem contar com o salário defasado, entre outros motivos, me levam a insatisfação.	o de muitos gestores e coordenadores pedagógicos, que deixam todo problema transcorrido sob a responsabilidade do professor, crianças com sérios problemas sociais, salas de aula superlotadas, falta de apoio familiar na ajuda com a educação dos filhos, problemas constantes de rouquidão, falta de reconhecimento social, entre muitas outras.	inclusive me preparo para concursos. É desumano continuar numa profissão extremamente desvalorizada por todos. Qualquer profissional quer ser reconhecido, e este é o meu caso.		incapacitada, impotência e fragilidade diante das situações vivenciadas em sala de aula. Sensação de não servir para nada.	todos os fatos mencionados nas questões anteriores, é o que vivo cotidianamente.
Prof. 26	Estudar, ver que as crianças conseguiram avançar.	O descaso, a falta de respeito tanto entre os próprios colegas, como pais e governo.	Falta de material, violência, indisciplina, desrespeito, salas super lotadas.	Sim. Muitas vezes acho que não vale mais a pena lecionar, pois não vejo meu trabalho reconhecido.	Já	É uma doença que cada vez mais tira o professor da sala de aula. Desânimo, dores musculares, depressão.	Sim. Quando fico sem vontade de dar aula. Torcendo para chegar à escola e não ter aula, ou sair mais cedo.
Prof. 27	-	-	-	-	-	-	-
Prof. 28	-	-	-	-	-	-	-
Prof. 29	-	-	-	-	-	-	-
Prof. 30*	A capacidade de mudança, transformação de crianças, jovens e adultos. Formação de cidadãos ativos.	Estrutura e materiais de trabalho, valorização salarial.	Falta de interesse dos jovens, estrutura de trabalho, materiais didáticos pedagógicos.	Não. Sei que posso fazer muito.	Não. Já ouvi insatisfação.	Acredito ser a insatisfação sentida pelos educadores.	Sim, quando não somos valorizados, principalmente pelos poderes públicos. Desrespeito dos gestores.



Prof. 31*	Observar o avanço dos educandos.	As condições de trabalho em relação ao sistema, a falta de participação da família no processo de aprendizagem dos seus entes.	No momento atuando na Educação no segmento SEJA, e o problema maior é a falta de tempo dos alunos para se dedicar aos estudos, ficando apenas às 2h para dar conta dos estudos. E o atual sistema semestral que proporciona a redução do tempo escolar.	Não, apesar dos problemas enfrentados eu me realizo na sala de aula.	Sim.	Acredito que seja estresse, doenças ocupacionais como perda de voz.	Sim, quando estive afastada em readaptação por problema na voz (rouquidão, falha e perda parcial)
Prof. 32	-	-	-	-	-	-	-
Prof. 33	-	-	-	-	-	-	-
Prof. 34	-	-	-	-	-	-	-
Prof. 35	-	-	-	-	-	-	-

Como é possível observar, 35 foram os participantes. Entre eles, os professores 27, 28, 29, 32, 33 não responderam as perguntas apresentadas nesta tabela, pois os mesmos contribuíram, gentilmente, com um relato por escrito concernente a experiência profissional. Os colaboradores identificados pelos números 3\*, 4\*, 5\*, 7\*, 30\* e 31\* além de responderem as perguntas realizadas, também relataram sobre a sua experiência. Dos 35 docentes contactados, pode-se observar na figura acima, que 28 responderam o questionário aberto, 11 relataram sobre a sua experiência profissional. Os professores 34 e 35 integram o grupo dos 18 que responderam o instrumento de avaliação dos indicadores de mal-estar docente.