

PODER EXECUTIVO
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE - IEAA

**SENTIMENTOS DE (DES)VALORIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: UMA
ANÁLISE COM PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO MUNICÍPIO DE
HUMAITÁ - AM**

HUMAITÁ - AM
2022

DIEGO GOMES DA COSTA

**SENTIMENTOS DE (DES)VALORIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: UMA
ANÁLISE COM PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO MUNICÍPIO DE
HUMAITÁ - AM**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia do IEAA como requisito para obtenção do Grau de Licenciado em Pedagogia.

Orientação: Profa. Dra. Maria Isabel Alonso Alves.

HUMAITÁ – AM
2022

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

C837s Costa, Diego Gomes da
Sentimentos de (des) valorização do trabalho docente : uma análise com professores dos anos iniciais do município de Humaitá-AM / Diego Gomes da Costa . 2022
47 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Maria Isabel Alonso Alves
TCC de Graduação (Pedagogia - Humaitá) - Universidade Federal do Amazonas.

1. (Des)valorização docente. 2. Mal-estar. 3. Bem-estar. 4. Educação. 5. Humaitá-AM. I. Alves, Maria Isabel Alonso. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

DIEGO GOMES DA COSTA

**SENTIMENTOS DE (DES)VALORIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: UMA
ANÁLISE COM PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO MUNICÍPIO DE
HUMAITÁ - AM**

Monografia submetida à Comissão Examinadora designada pelo curso de Graduação em Pedagogia em 02/09/2022, como requisito parcial para obtenção o grau de licenciado e Pedagogia.

Aprovado em 02 de setembro do ano de 2022.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Maria Isabel Alonso Alves
Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente – UFAM

Membro: Prof. Dr. Genivaldo Fróis Scaramuzza
Universidade Federal de Rondônia – UNIR, Campus de Ji-Paraná – Departamento de
Licenciatura em Educação Básica Intercultural – DEINTER/UNIR

Membro: Profa. Dra. Simone de Oliveira Alencar
Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente – UFAM

Dedico este TCC a todos (as) que estiveram comigo até o fim dessa jornada, que é apresentar o TCC.

AGRADECIMENTOS

Nesse momento de grande importância na minha vida, gostaria de agradecer primeiramente a Deus por ter me dado saúde, perseverança e sabedoria para ter chegado até aqui. Muito obrigado! Meu Deus! Os dias não foram fáceis, várias foram às lutas e por isso celebro essa vitória com prazeroso sabor de mel;

Agradeço a toda minha família que me deu esse grande apoio ao longo de toda essa trajetória. A família vem em segundo lugar em nossas vidas, obrigado por terem acreditado no meu potencial, por isso dedico essa conquista a vocês;

Não poderia deixar de agradecer a minha orientadora Dr. Pra^a. Maria Isabel por aceitar esse desafio, que não foi nada fácil. Como dizia minha professora Simone de Oliveira Alencar: “Escrever é igual parir um filho”, dói de mais. Portanto, aproveito o espaço e também agradeço a todos os professores e colegas que me acompanharam ao longo desses anos, vocês estarão para sempre comigo.

Os professores não são valorizados socialmente como merecem, não estão nos noticiários da TV, vivem no anonimato da sala de aula, mas são os únicos que têm o poder de causar uma revolução social. Com uma das mãos eles escrevem na lousa, com a outra, movem o mundo, pois trabalham com a maior riqueza da sociedade: a juventude. Cada aluno é um diamante que, bem lapidado, brilhará para sempre.

Augusto Cury.

RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso foi desenvolvido no âmbito do Curso de Pedagogia da UFAM/IEAA, onde buscou-se analisar sentimentos de (des)valorização docente na rede pública municipal de Humaitá/AM a partir da problemática: Como se sentem os professores/as do município de Humaitá - AM frente a profissão docente? Neste sentido, de modo geral, buscou-se analisar os sentimentos de (des)valorização docente dos professores/as da rede pública municipal de Humaitá/AM que atuam nos Anos Iniciais do ensino Fundamental. A abordagem metodológica utilizada na realização desta pesquisa teve o viés qualitativo em educação com caráter exploratório e interpretativo. Para o levantamento de dados foi utilizado questionário semiestruturado. O questionário foi respondido pelos/as professores/as em tempo oportuno, garantindo o distanciamento social por causa da COVID-19 que ainda encontra-se presente em nosso meio. Com relação aos resultados alcançados, verificou-se que o sentimento de (des)valorização evidenciado pelos/as professores/as é subjetivo e está ligado aos conceitos de bem e mal estar docente na perspectiva de Rebolo e Bueno (2014). A pesquisa constatou que nenhum dos professores/as participantes do estudo indicam estar plenamente satisfeitos/as com a profissão.

Palavras-chave: (Des)valorização Docente. Mal-estar. Bem-estar. Educação. Humaitá/AM.

ABSTRACT

This Course Conclusion Work was developed within the scope of the Pedagogy Course at UFAM/IEAA, where we sought to analyze feelings of teacher (de)valuation in the municipal public network of Humaitá/AM from the question: How do teachers feel /as of the municipality of Humaitá - AM facing the teaching profession? In this sense, in general, we sought to analyze the feelings of teacher (de)valuation of teachers from the municipal public network of Humaitá/AM who work in the Initial Years of Elementary School. The methodological approach used in carrying out this research had a qualitative bias in education with an exploratory and interpretive character. For data collection, a semi-structured questionnaire was used. The questionnaire was answered by the teachers in a timely manner, ensuring social distancing due to COVID-19, which is still present in our midst. Regarding the results achieved, it was found that the feeling of (de)valuation shown by the teachers is subjective and is linked to the concepts of good and bad being teachers in the perspective of Rebolo and Bueno (2014). The survey found that none of the teachers participating in the study indicated being fully satisfied with the profession.

Keywords: Teacher (D)valuation. malaise. Welfare. Education. Humaitá/AM.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

IEAA - Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente

TCC - Trabalho e Conclusão de Curso

UFAM - Universidade Federal do Amazonas

AM – Amazonas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
SEÇÃO 1	14
A PROFISSÃO DOCENTE NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS	14
SEÇÃO 2	21
REFLEXÕES SOBRE O SENTIMENTOS DE (DES)VALORIZAÇÃO DOCENTE: O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA	21
2.1 O educador no contexto da educação brasileira contemporânea	21
2.2 A (des)valorização do trabalho docente frente ao contexto da educação contemporânea	29
2.3 A desvalorização dos professores no Brasil: percepções a partir da história da educação no Brasil	30
2.4 (Des) valorização dos professores em termos salariais	32
SEÇÃO 3	36
SENTIMENTO DE (DES)VALORIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: ANÁLISES E DISCUSSÕES	36
3.1 Situações que provocam bem ou mal-estar docente	38
3.2 Desafios enfrentados na atuação da profissão docente	41
CONSIDERAÇÕES FINAIS	44
REFERÊNCIAS	46

INTRODUÇÃO

O Trabalho de Conclusão de Curso ora apresentado foi elaborado no âmbito do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas - UFAM, Unidade Acadêmica de Humaitá/AM (Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente – IEAA). No âmbito da formação docente na Licenciatura em pedagogia no IEAA, algumas discussões davam conta de mostrar o quanto a profissão docente tem sido desvalorizada. Tal fato tem ocorrido por diversos motivos, entre eles podemos citar: a desvalorização da educação, a falta de investimentos públicos, seja em estrutura nas escolas ou mesmo em formação continuada aos docentes, entre outros aspectos.

Partindo das discussões emergidas na formação docente inicial, no Curso de Pedagogia, especificamente, e durante a realização de atividades práticas nas quais tive contato com os professores da rede pública municipal de ensino em Humaitá/AM e Estágio Supervisionado, me prepus a entender o sentimento de (des)valorização na docência, já que era um tema que me provocava enquanto discente do Curso de Pedagogia e em preparação para assumir a docência. Na ocasião das atividades práticas, alguns professores da rede pública me questionaram se realmente eu queria me tornar professor, citavam as dificuldades que enfrentavam na profissão e suas angústias docentes. Os questionamentos eram os mais variados e, de certo modo, isso acabava me preocupando, me sentia desmotivado, visto que eu vinha me preparando para a docência e estava com uma grande expectativa em conhecer a minha futura área de atuação.

Por intermédio das discussões produzidas nas práticas e no Estágio Supervisionado surgiram questionamentos que impulsionaram esta pesquisa: Como se sentem os professores/as do município de Humaitá - AM frente à profissão docente? Quais os principais desafios enfrentados na profissão docente do/a professor/a da rede pública municipal de Humaitá? Em que aspectos o professor/a da rede pública municipal de Humaitá se sente valorizado ou não na profissão docente?

Mediante a tais indagações, como objetivo geral, buscou-se analisar as situações de (des)valorização docente dos professores/as da rede pública municipal de Humaitá e de forma específica foram elencados os seguintes objetivos: a) identificar quais os principais desafios enfrentados na profissão docente do/a professor/a da rede pública municipal de Humaitá; b) analisar os aspectos em que o professor/a da rede pública municipal de Humaitá se sente valorizado ou não na profissão docente.

As contribuições desta pesquisa são no sentido de trazer à tona, reflexões acerca da valorização e/ou desvalorização da profissão docente e, conseqüentemente, da educação escolar

pública. Entendemos que valorizar significa propiciar os subsídios necessários ao trabalho docente, como: melhor estrutura, apoio didático, melhores salários, bem como reconhecimento social e político da profissão. Com esses benefícios/reconhecimentos, os professores não precisariam se desdobrar com longas cargas de trabalho para conseguir uma renda razoável, como ocorre em muitos casos, onde docentes acabam assumindo várias cadeiras (contratos de trabalho) nas redes públicas, bem como, não iriam precisar fazer atividades extras de comércio (vendas de produtos) para complementar a sua renda e, talvez, estes pudessem sentir-se valorizados, o que causaria sentimento de bem-estar em sua profissão docente.

A metodologia utilizada para o levantamento e análise dos dados está amparada na abordagem qualitativa em educação, com caráter exploratório e interpretativo. A quanto a esse tipo de pesquisa Freitas (2009), aponta que a pesquisa qualitativa “tem ambiente natural como fonte de dados e o pesquisador como principal instrumento”.

O instrumento utilizado para o levantamento de dados foi o questionário semiestruturado com 08 questões abertas e fechadas. Gil (2008) ressalta que essa técnica de investigação tem muitas vantagens como: “a possibilidade do entrevistado responder no momento em que achar conveniente, garante o anonimato dos entrevistados, além de requisitar menos gastos para ser aplicado”. O contato com os entrevistados ocorreu de forma remota, por via whatsapp, também devido ao momento de distanciamento social que estamos vivenciando por causa da COVID -19. Por via disto, optou-se pela utilização do questionário, que lhes foi enviado por intermédio da internet.

Este Trabalho de Conclusão de Curso tem como aporte teórico autores que discorrem sobre a profissão e trabalho docente, mal-estar e bem-estar docente e história da profissão docente. Os principais autores que discorrem sobre a temática são: Vicentini e Lugli (2009), Nóvoa (2005; 2009), Rebolo e Bueno (2014).

Convém aqui, mostrar a forma como este TCC está estruturado. A seção 1 intitulada *A profissão docente no Brasil: aspectos históricos* aborda os aspectos históricos da profissionalização docente no Brasil com intermédio da colonização. Na seção 2 intitulada *Reflexões sobre o sentimentos de (des)valorização docente: o contexto da educação brasileira contemporânea*, retrata os principais anseios que muitos docentes vivem no exercício da profissão, tendo em vista a mudança nos paradigmas sociais que aos quais a sociedade vivencia.

Na seção 3, intitulada *Sentimento de (des)valorização do trabalho docente: análises e discussões* são apresentados e analisados os dados obtidos por intermédio da pesquisa feita com os professores do município de Humaitá - AM com relação ao sentimentos de (des)valorização

da profissão docente que estes possuem. Através dos dados pudemos verificar como os professores se sentem atuando e qual o sentimento adquirido durante esse período de exercício.

SEÇÃO 1 A PROFISSÃO DOCENTE NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS

A história da educação brasileira teve os indígenas como os primeiros discentes. Quando os colonizadores Portugueses chegaram ao Brasil e tiveram os primeiros contatos com os nativos, foi constatado que aqueles povos que aqui residiam necessitavam de “civilidade”, visto que, *a priori*, foram considerados povos selvagens, ou seja, sem cultura, religião e organização política (ARCANJO; HANASHIRO, 2010, p. 27).

Com a ponta Arcanjo e Hanashiro (2010), no ano de 1549 os primeiros jesuítas chegaram ao Brasil, comandados pelo padre Manoel de Nóbrega. Essa primeira caravana tinha como o seu objetivo principal dar início no processo de catequização dos indígenas com as doutrinas da igreja, visto que no presente momento a igreja católica exercia grande influência social e política.

A formação pedagógica dos professores jesuítas era realizada de acordo com os preceitos da igreja:

A formação do professor jesuíta era de aproximadamente 12 anos, sendo os 2 primeiros apenas para preparar sua alma para servir a Deus, com exercícios espirituais específicos como meditações e orações. Os demais anos eram divididos entre as disciplinas de Letras (gramática, retórica e dialética) e Ciências (aritmética, música, geometria e astronomia). Sua formação pedagógica era ensinada durante o exercício da profissão. Todo ensino era dado em Latim inclusive as peças de teatro, sem referências a língua materna, e as indumentárias femininas eram proibidas (ARCANJO; HANASHIRO, 2010, p. 23).

Nesta forma de ver, para tornar-se um professor naquele momento os interessados recebiam a formação com base nos preceitos da igreja católica, tendo em vista que alguns fundamentos básicos eram considerados importantes para carreira dos professores, e só eram aprendidos com prática.

O modelo de ensino aplicado era de forma mecanicista. Deste modo, o aluno tinha como papel decorar todo conhecimento repassado pelo professor, para isso, exercia o mecanismo de repetições, pois mais importante do que decorar era a fé em Deus. Contudo, podemos notar que o ensino era totalmente pautado na figura do professor jesuíta e na submissão geral às ordens da igreja, onde o aluno não tinha sequer as suas opiniões aceitas. Todo material didático era escolhido pelos professores, porém sempre com orientação de superiores.

Dentro das salas o que prevalecia era a total obediência dos alunos para com o professor, aquele que não se comportasse de acordo com a regras era severamente punido. Assim, “Os castigos eram dados de acordo com a gravidade, seguindo a ordem; advertência, recriminação,

castigo corporal e por último a expulsão. Havia um funcionário específico para aplicar os castigos corporais sempre na frente de duas testemunhas” (ARCANJO; HANASHIRO, 2010 p. 24).

A campanha jesuíta no Brasil teve o seu término quando a coroa Portuguesa começou a ver os jesuítas como uma ameaça ao estado, onde em 1759 foram expulsos do território por Marquês de Pombal. Segundo Nóvoa (2005), o professorado constituiu – se em profissão graças à intenção e ao enquadramento do estado, que substituiu a igreja como entidade de tutela do ensino. Deste modo, rompe-se o poderio que a igreja tinha sobre processo da educação e, com isso, legitima-se totalmente o poder estatal. Com a expulsão da companhia de Jesus do comando da educação, o ensino não teve uma mudança significativa. Isso porque, os professores que no Brasil ficaram, eram aqueles que tinham recebido a educação jesuítica, os chamados padres-mestres.

Deste modo, os professores que foram ali instituídos pelo estado, para dar prosseguimento na educação, através das aulas régias, muitos não tinham a formação adequada acarretando em uma educação fragmentada, modelo ao qual ficou conhecido como modelo artesanal (VICENTINI; LUGLI, 2009).

Para suprir a falta de professores que fora deixado com a saída dos Jesuítas, o estado precisou realizar medidas urgentes para que o processo de escolarização no país não ficasse estagnado. Assim, realizou-se concursos para nomeação de novos professores que ficariam responsáveis em lecionar as aulas régias. Entretanto, para se tornar professor naquela ocasião não era preciso uma formação específica, muito menos ser doutor em alguma área do conhecimento.

O concurso de nomeação para as aulas régias exigia apenas a apresentação de provas de moralidade fornecidas pelo padre da paróquia e pelo juiz de paz da localidade de origem do candidato à licença docente. Exigia-se, também que o futuro professor conhecesse aquilo que deveria ensinar, sendo avaliado por uma dissertação apresentada à banca de seleção nomeada pelo diretor geral dos estudos (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 30).

Dessa forma, podemos perceber que neste segundo momento da educação no Brasil o professor era selecionado pelo seu caráter moral diante da sociedade, ou seja, para exercer a profissão, o mesmo precisaria ter um bom conceito social com base nos preceitos da igreja. Entretanto, somente isso não bastava para se tornar professor. Era fundamental que o futuro professor tivesse o mínimo de conhecimento naquilo que ele iria ensinar, por isso o professor realizava uma dissertação classificatória definindo assim se estava ou não apto a lecionar.

Segundo Neves (2007, apud VICENTINI; LUGLI, 2009), deveria haver uma discussão pública sobre como seria a melhor forma de preparação para os professores, isso no século XIX. Contudo, esse diálogo surgiu por intermédio de uma necessidade que se tinha de “treinar” soldados e obter um exército totalmente disciplinado e isso passou a ser função da escola. Vale ressaltar que nesse período, o método Lancaster era utilizado para formação de novos professores.

O método Lancaster funcionava como uma forma de modelar aquilo que se tinha a intenção de aprender. A formação dos futuros professores partia da ação de observar a ação do outro, e com isso construir a sua base formativa. Entretanto, tratava – se um método de controle, como afirma:

Tratava – se de um método bastante complexo, que exigia treinamento de um corpo de monitores para o controle dos alunos, a memorização dos sinais e comandos para comunicação entre o professor, os monitores e os alunos, bem como a compreensão dos castigos (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 30).

Por se tratar de um método complexo e movimentar um grupo grande de pessoas, esse método acabava tendo um alto custo para o governo. O professor além de compreender vários códigos para comunicação dentro da sala de aula com os alunos e monitores, também deveria usar em suas aulas os materiais que estivessem disponíveis como recursos, como por exemplo: cartazes, lousa e relógio. Com o passar do tempo, foram criados debates a respeito de uma formação mais adequada e mais extensa para os professores, principalmente para a utilização do novo método de ensino. Deste modo, chegou – se a conclusão a duas alternativas de formação: sistema de professores adjuntos e, os das escolas normais.

O sistema de professores adjuntos permaneceu durante praticamente todo o período imperial. Isso por se tratar de um modelo de formação com baixo custo de investimento, pois, baseava-se em aprendizado tradicional, onde se aprendia técnicas por meio das observações das aulas de um professor experiente. Como podemos perceber esse método tem grande proximidade com Lancaster.

Segundo Villela (2005 apud VICENTINI; LUGLI, 2009), “o sistema de professores adjuntos constituía na nomeação como professores os melhores alunos das escolas públicas de primeiras letras, a partir dos 12 ou 13 anos de idade, [...]”. Entretanto, esses alunos que estavam sendo modelados através da observação, recebiam uma pequena quantia em dinheiro que servia de incentivo aos adolescentes.

Ainda no século XIX, surgiu uma preocupação com a educação escolar que vinha sendo aplicada no cenário brasileiro. Isso, graças à ineficiência do método Lancaster que vinha sendo utilizado. Gallego (2008, apud VICENTINI; LUGLI, 2009) explana que, de acordo com alguns

relatórios de mestres-escolas dos tempos que o método era utilizado, foi possível concluir que a ineficiência da educação ocorreu pelo fato de que os materiais pedagógicos utilizados dentro da sala de aula eram insuficientes. Vale ressaltar que o presente método necessitava de uma grande demanda de apoio e material pedagógico para que funcionasse da maneira como foi idealizado. Essa falta de suporte pedagógico acarretou na descontinuação do método, onde o modelo de formação docente nas escolas normais ganhou forças. Com relação às escolas normais, os primeiros cursos ofertados no território brasileiro surgiram a partir da proclamação do ano de 1827 e posteriormente do ato adicional do ano de 1834. A princípio, os cursos não foram ofertados para todas as províncias do território brasileiro, onde os pioneiros foram em Minas Gerais e em Niterói no ano de 1835. Posteriormente, os cursos normais começaram a ser ofertados em outras províncias como: Bahia (1836), Ceará (1845), São Paulo (1846).

Podemos notar uma grande lentidão na expansão e oferta dos cursos normais. Isso se deu, pelo fato de a educação na presente época não estar disponível a todos. Segundo Vicentini e Lugli (2009), todas as escolas normais eram de responsabilidade do governo provincial. Para que o curso normal fosse ofertado precisaria do aval do governo vigente. Deste modo, podemos constatar que cada governo era condicionado à disponibilidade de recursos para que o curso de formação de novos professores fosse ofertado.

No entanto, pode-se aqui também destacar outros fatores que limitaram o pleno funcionamento das escolas normais no seu início de ascensão. Como dito anteriormente, para que as escolas normais funcionassem, precisaria do aval do governo de cada província. Isso significa que o governo iria ser fiador do funcionamento desse curso de formação. Vale ressaltar, que as províncias naquele momento não viviam um momento financeiro muito bom, acarretando na falta de recursos e precarizando o funcionamento dessas escolas. Vicentini e Lugli (2009), afirmam que “essa precariedade, fez com que esse tipo de ensino tivesse, durante muito tempo, uma existência incerta”. Deste modo, essa falta de recurso e incertezas acabou fluindo de forma negativa, pois não passou muita confiança a sociedade em manter o seu funcionamento, ocasionando em uma decadência de alunos matriculados.

Essa falta de recursos, fez com que muitos alunos desistissem de estudar nessas escolas. Isso também acarretou no fechamento de muitas delas, como por exemplo, a Escola Normal de São Paulo que abre em 1846 e fecha em 1867, reabre em 1876 e fecha novamente em 1877, reabrindo ainda outra vez em 1880. (TANURI, 1996 apud VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 33).

Com o fechamento das escolas normais, voltou a ganhar preferência o modelo de formação artesanal, em específico, o modelo representado pelo sistema de professores adjuntos, visto que o curso normal exigia por parte do governo provincial muito mais investimentos para

contratação professores especializados e na construção de prédios próprios. Deste modo, o modelo artesanal de professores adjuntos ganhou forças, ainda mais por se tratar de um modelo muito mais econômico para os cofres do estado, visto que não seria preciso contratar professores especialistas ou construir novos prédios.

Outro aspecto importante a ser ressaltado sobre a falta de interesse dos alunos em se graduar em escolas normais, se deu pela atração das condições de entrada que os cursos artesanais poderiam oferecer em relação a escola normal. Segundo Vicentini e Lugli (2009, p. 33), “a idade mínima de entrada para prestar seleção em uma escola normal era de 18 anos. Entretanto, com 12 ou 13 anos já se podia exercer atividade remunerada como professor adjunto”. Nessa ótica, podemos notar que faz muito sentido as pessoas daquele tempo não optarem em se matricular em escolas normais, tendo em vista os benefícios que elas teriam no modelo artesanal da profissão. Vale ressaltar que o diploma não era obrigatório para lecionar em escolas de primeiras letras. Entretanto, era exigido um certificado de boa conduta emitido pela igreja e o conhecimento daquilo que deveria ensinar, no caso das primeiras letras, tinha que se saber ler, escrever, contar e princípios de religião.

A organização curricular das escolas normais até meados do século XIX, contava com um professor ministrando todas as disciplinas. Essa organização é muito diferente do que podemos encontrar nos dias atuais. Algumas questões ainda se fazem necessárias: Como é que os alunos poderiam ser considerados concluintes? Como pode ser notada, a organização dessas escolas não era de modelo seriada, organizada por um calendário escolar e com avanço anual nas séries estudadas. “Os alunos estudavam até que o professor os considerasse aptos para fazer o exame, que era realizado por uma comissão julgadora de notáveis locais, [...]” (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 34).

O modelo de organização curricular das escolas normais teve uma grande mudança no ano de 1890, com a reforma Benjamin Constant, que trouxe um novo ideal de escola. Contudo, esse novo ideal chegou baseado nos fundamentos positivistas, reformulando o currículo ali até então presente. Essa influência no positivismo fez com que fosse colocada no currículo disciplinas com caráter científico. Essa interferência com viés positivista também fez com que a organização das disciplinas de modo que estas fossem separadas, onde cada professor seria responsável por lecionar apenas uma disciplina.

A profissionalização dos professores públicos foi dada pela Constituição da primeira República (1889-1930). Deste modo, essa constituição teve grande importância para que se estabelecesse o cargo de professor como profissão assegurada pelo estado. A importância se deu pelo fato de que a disseminação das escolas normais ainda estava intimamente vinculada à

aceitação da nova forma escolar de educação (VICENTINI; LUGLI, 2009). De acordo com as autoras citadas, as escolas normais, naquele momento, concorriam fortemente com formas não escolares de educação, ou seja, aqueles modelos de educação que eram realizados em residências ou aulas particulares. Vale ressaltar, que naquele momento a educação não estaria acessível a todos, ficando a cargo apenas das classes mais favorecidas.

Mas, em se tratando da formação dos professores para lecionar nas escolas normais da República, quais eram as suas formações? Vicentini e Lugli (2009), apontam que, com exceção do Estado de São Paulo, grande parte dos professores que lecionavam nas escolas pelo país, eram docentes de notório saber. Muitos desses professores tinham diplomas universitários com ênfase em Direito e Medicina. Entretanto, não se pode falar de um modelo único de formação de professores no Brasil, visto que cada região do país tinha suas próprias particularidades sociais e econômicas. Porém, existia algo em comum entre a formação dos professores, que de acordo com Vicentini e Lugli (2009), seria curso de formação complementar. As autoras ainda apontam que, com origem em São Paulo, por intermédio da reforma de 1892, o curso complementar se constituía por um período de 4 anos, sendo realizado após os primeiros 4 anos do ensino primário. Assim como seu nome afirma, seu objetivo era complementar, ou seja, aprofundar o conhecimento adquirido no período normal da educação.

As escolas normais desde a sua origem se disseminaram lentamente pelo território Brasileiro. Isso ocorria, pelo fato de que para uma escola normal funcionar, demandava-se de um grande número de professores, que lecionavam uma disciplina, além de serem especialistas nas disciplinas que ministravam. Essas escolas também demandam de estrutura apropriada (VICENTINI; LUGLI, 2009). Para as autoras, o pleno funcionamento dessas escolas dependiam exclusivamente do governo estatal. Entretanto, por falta de investimentos, os cursos funcionavam em número insuficiente para suprir a demanda de vagas que se necessitava. De acordo com Vicentini e Lugli (2009), na tentativa de melhorar esse cenário e expandir mais vagas para formação de professores, resultou-se na transformação do Curso Primário Complementar em curso de formação de professores.

Nesse contexto, vale ressaltar que não houve nenhuma alteração no currículo no antigo curso primário, onde não foi pensando algo exclusivo para resolução dos problemas que se estavam enfrentando. No entanto, pegou-se algo que já estava elaborado sistematicamente, considerando, ser uma devida solução, para necessidade evidenciada. Para não dizer que não houve, nenhuma mudança nesse processo de formação complementarista, foi acrescentado no final do curso um ano de prática de ensino que seria realizado em uma escola modelo anexo a escola normal. (VICENTINI; LUGLI, 2009)

O processo de formação dos complementaristas era muito diferente dos normalistas. Essa diferença se inicia já no processo de seleção dos alunos. Para se adentrar em uma escola normal, os alunos eram submetidos a um exame de admissão. Entretanto, aos complementaristas bastava ter concluído o curso primário preliminar. Outro aspecto que diferenciava ambos os cursos se dizia respeito a formação do corpo docente. Enquanto nas escolas normais os professores eram especialistas em sua área de atuação e ministravam apenas uma disciplina, entretanto nos complementaristas todas as disciplinas de cada série eram ministradas por um único professor.

Como podemos observar, os cursos de formação de professores no Brasil passavam por um momento de heterogeneização. Cada estado tinha o seu próprio sistema de ensino, ou seja, cada estado era responsável por financiar e gerir a educação em seu território. Entretanto, isso colaborou para que existissem uma variedades de currículos que existiam nacionalmente. Esses fatos, Segundo Ribeiro (2000, apud VICENTINI; LUGLI, 2009), inviabilizavam a validade nacional dos diplomas normalistas ou complementaristas.

Partindo dos apontamentos citados neste tópico, podemos entender que desde a história da profissão docente no Brasil ocorre indícios de (des)valorização do trabalho docente. Tais problemáticas podem ser percebidas quando os docentes brasileiros, no decorrer da história, já destacavam a necessidade da criação de uma política nacional de educação, necessidade ainda presente no século XXI, momento em que está acentuada a desvalorização do trabalho docente, seja pela falta de políticas públicas voltadas à formação de qualidade, seja pela desvalorização salarial ou pela falta de reconhecimento da importância da profissão docente na sociedade.

SEÇÃO 2

REFLEXÕES SOBRE O SENTIMENTOS DE (DES)VALORIZAÇÃO DOCENTE: O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA

No contexto atual brasileiro, os modelos convencionais dos currículos escolares voltados para as escolas públicas estão sofrendo questionamentos por parte da sociedade em geral que, cada vez mais, exige um ensino que atenda as necessidades atuais da sociedade, como combate e respeito as diferenças, exercício da cidadania preservação do meio ambiente . Diante das transformações sociais, a escola e o professorado desempenham uma função imposta pelos setores sociais, que atendem aos interesses das esferas econômicas e políticas, que formam os estudantes com um ensino voltado às exigências do mercado capitalista global. Essas transformações oportunizaram mudanças no que Feldmann (2009, p. 74) denomina de “novos paradigmas do conhecimento” onde o “profissional professor, nesse contexto, passa a ser solicitado a assumir um novo perfil, respondendo às novas dimensões diante dos desafios da sociedade contemporânea”. Partindo de tais entendimentos, nesta seção buscamos refletir sobre o sentimento de (des)valorização docente no contexto da educação brasileira.

2.1 O educador no contexto da educação brasileira contemporânea

Como já anunciado, as mudanças ocorridas na sociedade nos últimos tempos têm provocado reflexões que giram em torno da educação e tais mudanças tem provocado a (in)satisfação no trabalho docente. Do ponto de vista histórico, nos últimos anos as expectativas com relação à escola mudaram e conseqüentemente os professores têm sido confrontados com os novos desafios que tem alargado suas responsabilidades e estreitados o prestígio e a valorização da profissão. São expectativas “elevadas” e “irrealistas” e “hiperresponsabilização” dos docentes, que de forma geral, passam a ser “o bode expiatório do sistema educativo” (FLORES, 2011, p. 163), pois são considerados os “detentores da chave do sucesso da educação”, ou também do fracasso.

Não são comuns no âmbito acadêmico, pesquisas, inclusive de TCCs, que levam em consideração o lado positivo da educação, é mais corriqueiro pesquisar a negatividade, o mal-estar, o sofrimento, as doenças e o pessimismo que envolve a profissão docente. Análises que levam em consideração a felicidade e a satisfação no trabalho docente ainda são inferiores às pesquisas que verificam o mal-estar. Rebolo e Bueno (2014) buscam mostrar que, além das condições que levam ao mal-estar no trabalho docente, existem também satisfação e felicidade no exercício do magistério que, entremeadas com experiências de insatisfação e desconforto,

existem momentos prazerosos que induzem os docentes a sentirem-se satisfeitos e felizes no trabalho.

Foi em busca de investigar as questões que levam em consideração o bem-estar e a satisfação no trabalho docente que as autoras (REBOLO; BUENO, 2014) realizaram uma pesquisa em escolas das redes municipais e estaduais de uma cidade no interior de São Paulo (não citada pelas autoras) cujo objetivo foi analisar os fatores de satisfação docente, bem como as estratégias que geram e mantêm o bem-estar dos professores no sentido de perceber de que modo estes constroem a felicidade no trabalho. O termo “trabalho docente” é pensado no sentido de emprego em comparação com outros tipos de empregos existentes, sua noção de autonomia e trabalho objetivado.

A esse respeito Mazzotti (2010) expõe algumas comparações para esboçar uma revisão conceitual sobre o trabalho docente em detrimento aos outros tipos de trabalho neoliberais e explica que o “trabalho docente” é inferior ao termo “profissões liberais”, pois profissão docente não chega a ser considerado profissão de fato, mas uma semiprofissão em consideração às demais profissões liberais. Entretanto, Mazzotti (2010) mostra a fragilidade dessas dissociações quando compara o trabalho docente aos demais tipos de trabalho/profissões, e explica:

O trabalhador docente, ao contrário de um profissional liberal, não vende seus serviços diretamente aos clientes, pois trabalha em instituições escolares. Isso porque lhe falta um conjunto de conhecimentos validados pela comunidade dos trabalhadores docentes, na qual alguns exercem o papel de liderança técnica e científica, seus mestres de ofício. Essa falta determina a não autonomia do trabalho docente que foi perdida em algum momento da história. Para superar essas faltas, propõe-se a constituição de conhecimentos válidos, que permitiria a autonomia profissional. Nessa hipótese, alguns deverão exercer a função social de mestres de ofício, tal como ocorre nas profissões liberais (MAZZOTTI, 2010, p. 195-196).

Com relação à comparação do trabalho docente ao trabalho assalariado, Mazzotti (2010) explica que desde a civilização clássica os docentes vendiam seu ensino a quem pudesse pagar, e, por isso, a busca pelo “método do bem ensinar” encontram-se registrados nos “analíticos de Aristóteles” e é anterior ao modo de produção capitalista e ao conceito de “Didática Magna” trazido por Comenius no século XVII onde o professor passou a ser considerado “mestre”. “Em suma, seja qual for o mestre, ele precisa receber pelo seu trabalho” (MAZZOTTI, 2010, p. 201), logo, não é pertinente a afirmação de que “se proletário, não é autônomo”, pois tal afirmação decorre dos trabalhos assalariados das fábricas modernas e não cabe aos docentes, pois estes desempenham um trabalho marcado pela contingência e depende de habilidades e conhecimentos, assim como o artesão (MAZZOTTI, 2010).

O docente é comparado ao artesão, hoje substituído pelas produções em larga escala. A educação, neste sentido, também passou a ser vista como mercadoria produzida a serviço do capital. O trabalhador docente produz em suas salas de aula os mais variados tipos de conhecimento e é cobrado para isso. Dessa forma, há uma objetivação do trabalho docente.

Em suma, a objetivação do trabalho docente não pode ser confundida com a sua precarização, que é a super exploração do trabalho individual e coletivo. A objetivação, em seu sentido próprio, é um conjunto determinado de procedimentos intelectuais que tornam o trabalho independente do sujeito, este compreendido como agente (MAZZOTTI, 2010, p. 202).

Dessa forma, “a objetivação do trabalho docente não pode ser buscada fora de seu âmbito: o de ser um trabalho intelectual. O trabalho intelectual tem-se tornado intersubjetivo, objetivo, por meio do domínio dos instrumentos intelectuais necessários à sua realização” (MAZZOTTI, 2010, p. 202). Os trabalhadores docentes pertencem à classe proletariada, pois

Ao comparar os trabalhadores docentes com o proletariado moderno retêm-se os significados considerados próprios para definir este último. Estes significados contêm as noções de (a) assalariado, (b) trabalho parcelado, (c) subsunção real do trabalho pelo capital, (d) divisão técnica do trabalho, (e) falta de capital cultural. No caso da “falta de capital cultural” há duas alternativas: (a) essa falta é um bem, pois a cultura burguesa é ruim, logo é preciso substituí-la pela cultura proletária, que é superior; (b) essa falta é um mal, uma vez que não se pode ensinar o que não se sabe. Uma última comparação para encerrar: a de gênero (MAZZOTTI, 2010, p. 204).

A comparação de gênero trazida por Mazzotti (2010) se dá pela expressiva presença feminina na profissão docente, pois supõe-se que as mulheres são consideradas mais hábeis com crianças e possuem instinto materno. De acordo com o autor, a comparação de gênero é um dos fatores que leva o trabalho docente a uma semiprofissão uma vez que o docente homem “opera como o que apresenta as boas e superiores qualidades para o trabalho regulamentado ou para as lutas políticas.

Do ponto de vista das condutas, as mulheres são apresentadas como pessoas mais capazes de realizarem as tarefas do cuidar, são mais responsáveis pelos outros dos que os homens (MAZZOTTI, 2010, p. 205). Por outro lado, aos homens são atribuídas às qualidades superiores, como afirma Mazzotti (2010, p. 205): “são as da impessoalidade, da obediência às regras, do conhecimento, um corpus de saber científico, que seriam próprias do masculino; enquanto o feminino caracteriza-se pelo cuidar, ser responsável pelo outro, com um corpus de conhecimentos do senso comum”. Essas comparações evidenciam o trabalho docente como sendo “uma semiprofissão, própria para as mulheres”.

Outra definição do termo trabalho refere-se a “uma atividade que permite ao homem transformar sua realidade e transformar-se” (REBOLO; BUENO, 2014, p. 324). Em todo o

mundo, a palavra trabalho pode ter vários significados e pode representar situações de dor, angústia, fadiga, conflitos, entre outros. Trabalho “lembra tortura, suor do rosto, mais que aflição, fardo” (ALBORNOZ, 2008, p. 8-9). Ao longo dos tempos o trabalho tem sido relacionado à evolução das sociedades humanas e suas transformações econômicas, sociais e culturais.

A concepção de trabalho foi se transformando ao longo dos tempos de acordo com a evolução social e econômica. De outra forma, o trabalho passou a ser visto como labor prazeroso, capaz de levar o ser humano à realização psicossocial.

Os termos “felicidade” e “trabalho” são recorrentes ao meio acadêmico, entretanto também fazem parte do senso comum, devendo, portanto, seus sentidos serem situados na pesquisa, assim explicam Rebolo e Bueno (2014, p. 324). A ‘felicidade’ significada no estudo em questão é aquela que “está relacionada à satisfação em diversos domínios da vida, estados emocionas positivos e à quase ausência de estados depressivos ou de ansiedade, decorrentes da avaliação que cada pessoa faz de suas vivências” (REBOLO; BUENO, 2014, p. 324). Assim Rebolo e Bueno (2014) definem bem-estar como algo que decorre da vivência e de experiências positivas, ou seja, “um processo dinâmico construído na intersecção de duas dimensões, uma objetiva e outra subjetiva” (REBOLO; BUENO, 2014, p. 324).

O que as autoras chamam de dimensão objetiva são características do trabalho e condições oferecidas para sua realização. Dentro destas características aparecem quatro componentes considerados essenciais para a satisfação das atividades da vida cotidiana. Para Rebolo e Bueno, (2014, p. 324), de forma resumida, os componentes são: a) Componente da atividade laboral – trata-se de um conjunto de tarefas que o trabalho docente comporta e suas especificidades quanto à diversidade e identidade que possuem; b) Componente relacional – são as relações interpessoais mantidas na instituição escolar; c) Componente socioeconômico – refere-se ao salário fixo e salário variável; d) Componente infraestrutural – faz referência às condições materiais e/ou ambientais em que se realiza o trabalho, além de incluir a adequação das instalações e as condições gerais de infraestrutura (REBOLO; BUENO, 2014).

Além dos componentes descritos, Rebolo e Bueno (2014) citam a que o bem-estar e o mal-estar no trabalho docente integram os mesmos espaços, não sendo estados absolutos de satisfação e insatisfação, sendo que o bem-estar está relacionado a alguns fatores e limitado a outros, dependendo de cada contexto ou sujeito.

Rebolo e Bueno (2014) ainda mostram que um dos principais fatores que levam ao mal-estar no trabalho docente está relacionado ao componente socioeconômico que tem influenciado de forma negativa as condições precárias de trabalho gerando mal-estar,

sofrimento psíquico, abandono da profissão, falta de comprometimento com o trabalho e o absenteísmo (p. 328). O abandono do magistério público provavelmente decorre da formação docente isolada da prática e do olhar sobre a vida e a pessoa do professor. A insatisfação docente no exercício do magistério tem sido temas de estudos cada vez mais frequentes nos últimos anos, inclusive no Brasil. O fenômeno (insatisfação/mal-estar docente) está relacionado às várias formas de esgotamento que afetam os professores, esgotamentos estes “alimentados tanto pela escola como pela comunidade e sociedade em geral” (LAPO; BUENO, 2003, p. 66).

Vários são os fatores que possivelmente levaram os professores a pedirem demissão do cargo. De acordo com Lapo e Bueno (2003), os principais fatores foram a desvalorização da profissão ocasionada pela falta de apoio dos pais e do sistema de organização do ensino e a qualificação em nível de pós-graduação que proporcionou novas oportunidades no mercado de trabalho com condições salariais e de trabalho melhores, fazendo com que muitos professores abandonem a rede pública de ensino.

Para Lapo e Bueno (2003, p. 75), “o abandono da profissão não significa apenas simples renúncia ou desistência de algo, mas um desfecho de um processo para o qual concorrem insatisfações, fadigas, descuidos e desprezos com o objeto abandonado”, no caso, o objeto é a profissão docente e “significa o cancelamento das obrigações assumidas com a instituição escolar, visto como ruptura total dos vínculos necessários aos desempenhos do trabalho”. Para as autoras, o abandono da profissão é decorrente da ausência ou do relaxamento dos vínculos (instituição, pessoa, instrumentos, organizações, etc...). O abandono ocorre “quando o confronto da realidade idealizada não condiz com as expectativas do professor” (LAPO; BUENO, 2003, p. 75).

A profissão docente, neste caso, pode ser a alternativa possível, não a sonhada pelos docentes que, muitas vezes acabam entrando para a profissão por falta de oportunidade de outras profissões, talvez daí o desencanto, a insatisfação e o abandono. Os aspectos que incidem na insatisfação do trabalho docente são: sobrecarga de trabalho; falta de apoio dos pais dos alunos; concorrência com outros meios de informação (TICs); sentimento de inutilidade na profissão; baixos salários; organização do sistema educacional (escola como instituição pública de prestação de serviços e o local de trabalho; excesso de burocracia; falta de apoio e reconhecimento do trabalho; controle do trabalho docente; escassez de recursos materiais; falta de apoio técnico-pedagógico; falta de incentivo do aprimoramento profissional) e a qualidade das relações interpessoais no ambiente do trabalho (LAPO; BUENO, 2003).

A junção desses fatores leva a percepção de que o trabalho realizado não possui relação com as necessidades e as expectativas dos professores, enfraquecendo os vínculos e causando

o abandono da profissão. As diferentes formas de abandonar a profissão estão ligadas à frustração e à renúncia pessoal do professor, entretanto, isso não ocorre sem sofrimento, em decorrência disso vem o sentimento de perda, de inutilidade, de tempo perdido, de impotência. É o abandono definitivo “a única solução encontrada para um processo de conflito e insatisfação constituído lentamente durante seus percursos profissionais; o desfecho inevitável de um processo que há muito vinha se desenvolvendo” (LAPO; BUENO, 2003, p. 75).

De acordo com Flores (2011, p. 165), “Os modos como os professores têm vivido a profissão docente em resultado são as reformas educativas mais recentes” que, na maioria das vezes, são impostas “de cima para baixo” sem levar em consideração a opinião dos professores sobre as reformas. Desse modo, o acúmulo e sobrecarga intensificam a atividade docente e decorrem do volume de reformas políticas postas, aumentando também as tarefas burocráticas e administrativas, papel antes realizado pelo pessoal de apoio pedagógico, agora função do docente.

Assim, “Fabricar docentes auto-administrativos, escolhedores e consumidores fazem parte do ideário de uma sociedade de mercado para formar estudantes consumidores, escolhedores e auto-administrativos” (HYPÓLITO; VIEIRA; PIZZI, 2009, 109). Parece um círculo vicioso, mas que faz sentido. Atuando em função do mercado global, a educação tende a fabricar professores que venham a satisfazer os anseios também do capital.

O modelo econômico e o processo de globalização do mercado neoliberal têm instigado mudanças na organização do trabalho docente e na sociedade o que tem gerado redução na autonomia da educação com relação à economia, que por sua vez “é rígida e avalia com critérios técnicos de eficiência e produtividade” (HYPÓLITO; VIEIRA; PIZZI, 2009, p. 107). Tais medidas tendem a reforçar processos “desqualificadores” e “desprofissionalizantes” no trabalho docente. “Este é um processo, evidentemente, pregado ao desenvolvimento curricular” (HYPÓLITO; VIEIRA; PIZZI, 2009, p. 107).

A sobrecarga acarreta insatisfação e mal-estar no trabalho docente. Flores (2011) explica que em Portugal o profissionalismo docente aparece marcado por dois conceitos: ambivalência e conflito. A ambivalência e conflito são marcados porque, ao mesmo tempo em que os professores entendem que é preciso reforma/mudanças no sistema de ensino, os professores dizem estar despreparados ou constrangidos por tais reformas impostas, comprometendo o desenvolvimento do seu trabalho, gerando conflitos na profissão. Queriam e viam ser importante a mudança, mas reivindicam a participação no processo de reforma, não apenas ser considerados mero aplicadores e/ou produtores de resultados.

Assim, a concepção de profissionalismo foi “marcada pela ambivalência, pelo conflito e pela ausência de referentes claros” (FLORES, 2011, p. 168). Também na Inglaterra, a autora explica amparada em Day e Smethem (apud FLOES, 2011) que “a introdução de um currículo nacional, a mercantilização da educação, o crescente gerencialismo e prestação pública [...] estão entre os elementos mais ilustrativos das medidas educativas naquele país” (FLORES, 2011, p. 169). Segundo a autora, “todos esses aspectos conduziram à erosão da autonomia dos professores e afetaram suas identidades individuais e coletivas” (DAY; SMETHEM apud FLORES, 2011, p. 169). Tanto em Portugal quanto na Inglaterra “foram identificadas preocupações dos professores com relação ao tempo dedicado à tarefas administrativas e burocráticas e ao modo como respondiam a novas medidas/iniciativas políticas” (FLORES, 2011, p. 170).

No Brasil, nos últimos anos têm surgido políticas educacionais centradas no modelo gerencialista da qualidade da educação – Gerência da Qualidade Total baseada na eficiência e no sucesso, ou seja, no mercado sob a orientação do Banco Mundial (HYPÓLITO; VIEIRA; PIZZI, 2009). Tais políticas não deram conta de solucionar os problemas da educação, pelo contrário, aprofundaram a intensificação do trabalho docente. Criou-se com essas políticas “um discurso de autonomia da escola, o que em princípio poderia significar um fortalecimento do trabalho docente, um rígido controle pedagógico [...] que é a própria negação da autonomia docente (HYPÓLITO; VIEIRA; PIZZI, 2009, p. 104). Os processos de reestruturação da educação propostos pelas atuais políticas acabam causando impacto negativo sobre o trabalho docente, como exemplo, aparece a sobrecarga de trabalho e insatisfação, provavelmente provocando sensações de mal-estar na profissão.

As reformas educativas tem levado o sistema de ensino à novas formas de controle e de prestação de contas nas escolas. Flores (2011, p. 171) afirma que “termos como padrão, melhoria, qualidade, resultados, eficácia e eficiência” passaram a fazer parte do vocabulário do sistema educacional desses dois países (Portugal e Inglaterra). As escolas passaram a ser cobradas em níveis de bom desempenho, além de provar que “o dinheiro nelas investidos é usado de forma eficiente conduzindo a bons resultados” (FLORES, 2011, p. 171). Assim, passaram a cobrar das escolas índices cada vez mais altos e a educação passou a ser “mercadoria no mercado cada vez mais internacional” (FLORES, 2011, p. 171). Sob esta ótica o trabalho do professor passou a ser visto como mero instrumento de resultados em função dos padrões de qualidade estabelecidos pelo sistema educacional, sob forma de gerencialismo e performatividade, o que compromete a satisfação profissional dos professores, pois se veem desmotivados na profissão.

O gerencialismo e a performatividade impostos para os professores ocasionam a falta de tempo e a intensificação do trabalho, o que tem levado os professores à situações de *stress* e desmotivação, além de diminuir o nível de satisfação no trabalho. “A intensificação do seu trabalho e a burocracia, a par dos mecanismos de avaliação do desempenho e cada vez maior pressão relativamente aos resultados escolares, conduziu à falta de motivação e à desilusão e até alguma frustração (FLORES, 2011, p. 180) dos professores. Contudo, apesar dos fatores que levam os professores ao desestímulo e insatisfação, muitos parecem resistir e mantêm-se na profissão, atribuindo seu comprometimento à vocação para o trabalho docente.

Os impactos dos processos de reestruturação educacional e curricular propostos pelas políticas neoliberais que tem afetado a “fabricação” das identidades docentes e intensificado seu trabalho. A análise do trabalho docente das pesquisas atuais privilegia a perspectiva sociológica centrada na classe social e no gênero no sentido de interpretar a “fabricação da identidade docente”. Alguns estudos têm verificado o trabalho e a identidade docente levando em consideração as políticas de organização escolar que tem vistas na “qualidade total”. Tais estudos são no sentido de analisar como as identidades docentes são fabricadas num contexto de mudança e reestruturação curricular educacional e estão voltados aos modos de produção das identidades docentes num contexto de reestruturação curricular, bem como saber se e como as perspectivas conservadoras e os novos modos de pensar a educação no Brasil influenciam em sua identidade docente.

Os fatores que causam o bem e/ou o mal-estar podem estar relacionados à importância do trabalho docente para a sociedade a partir da pergunta posta por Rebolo e Bueno (2014) “Quem precisa de mim?”. Um sentimento ambíguo que pode levar ou não motivos para satisfação e felicidade no trabalho docente, isso além dos fatores antes destacados.

Visando o perfil do professor mediante as exigências globais, a escola vem ganhando características diferentes neste século, passando a ser considerada responsável pela solução das questões que o Estado e seus “aparelhos¹” não dão conta. Neste sentido, as escolas devem preparar os estudantes para enfrentarem os desafios sociais que vem sendo postos na atualidade. A educação hoje tem a função de formar o jovem estudante para assumir suas responsabilidades sociais com base nas “habilidades e competências”, é voltada para o mercado de trabalho, para a inclusão social, para a diversidade e pluralidade cultural.

¹ Os aparelhos do Estado são compreendidos como Escola, Família, Igreja que impõe uma ideologia de dominação evidenciados por Louis Altusser.

2.2 A (des)valorização do trabalho docente frente ao contexto da educação contemporânea

As reflexões postas no item anterior nos levam a pensar que, para conseguir um salário "digno" que supra suas necessidades básicas, um professor acaba precisando assumir várias "Cadeiras" – Carga Horária de Trabalho Docente dividida em turnos, na escola, e, em alguns casos, exercendo outras atividades remuneradas fora da rotina escolar no sentido de complementar sua renda. Isso ocorre, devido a baixos salários destinados à classe docente. Nesta forma de ver, a questão salarial infere no sentimento de desvalorização do trabalho docente e isso aparece nos depoimentos dos docentes que participaram desta pesquisa de TCC e que podem ser observados na seção de análise, mais adiante neste trabalho.

Entendemos que, para que um professor possa ter um ganho digno e compatível com suas atribuições docentes, seriam necessárias várias políticas públicas de valorização do trabalho docente no Brasil, fazendo jus às horas de trabalho destes profissionais, que muitas vezes não trabalha apenas na escola, levando trabalho para em casa, onde corrige trabalhos dos alunos, faz planejamentos, dentre outras atribuições que extrapolam a sala de aula e a escola.

Essa rotina intensa que acompanha o trabalho do professor se reflete na qualidade da educação, já que afeta a saúde dos mesmos e acaba surgindo sentimentos negativos relacionados à profissão docente, ou seja, se a saúde do professor vai bem, isso se reflete de forma positiva na educação, caso seja o contrário, a negatividade recai sobre o ensino, inferindo diretamente na qualidade da educação.

Por outro lado, mesmo o professor ganhando pouco, se compararmos com outras profissões, muitos professores têm o prazer de estar em sala de aula. A motivação que o cercam não é a esperança futura da valorização do seu trabalho, mas sim a felicidade de ver a evolução dos alunos nos aprendizados. O foco central é o aprendizado do aluno. Para tal, muitos docentes contornam a maioria dos problemas que estão ao seu alcance com recursos tirados do seu próprio bolso. Se os alunos estão precisando de um material didático ou algum outro recurso para o desenvolvimento das atividades, estes muitas vezes acabam sendo adquiridos pelo professor.

Muitos são os desafios da profissão docente. O estado tem colocado a educação como terceiro plano, tendo outras propostas como prioridades, como por exemplo, a política. O que fica sucinto é que a educação não é vista como uma ferramenta de transformação social, mas como gasto para os cofres públicos. Atualmente, podemos notar certo desprestígio social da profissão docente. Antigamente, o professor era visto como "mestre", aquele que tinha algo para ensinar. Entretanto, nos dias atuais essa visão está totalmente conturbada. Certo dia estava

em uma escola fazendo estágio em educação infantil, onde me deparei inúmeras vezes com pais indo à escola reclamar da postura do professor com relação aos seus filhos, onde quase sempre a prática do professor era refutada pelos pais. O que será que levou a profissão docente ficar assim, tão desvalorizada?

2.3 A desvalorização dos professores no Brasil: percepções a partir da história da educação no Brasil

Quando as primeiras embarcações Portuguesas chegaram as terras brasileiras com o intuito de explorar o novo território. No primeiro momento os habitantes aqui da região – os indígenas - foram considerados como selvagens e sem almas (RIBEIRO, 1995). Deste modo, na concepção colonizatória, estes povos originários deveriam receber uma “educação” para se tornarem “civilizados”. Assim, a missão de educar os indígenas ficou a cargo da companhia de Jesus, representada pelos jesuítas, no qual catequizavam os indígenas (RIBEIRO, 1995).

Vale ressaltar que naquele momento a educação tinha o viés totalmente religioso, a começar pela formação dos jesuítas, como afirma Arcanjo e Hanashiro (2010, p. 23),

A formação do professor jesuíta era de aproximadamente 12 anos, sendo os 2 primeiros apenas para preparar sua alma para servir a Deus, com exercícios espirituais específicos como meditações e orações. Os demais anos eram divididos entre as disciplinas de letras (gramática, retórica e dialética) e ciências (aritmética, música, geometria, astronomia).

A missão principal dos jesuítas era a catequização dos indígenas, ou seja, a conversão deles para fé cristã, já que no primeiro momento foram considerados povos sem fé. Contudo, esse processo levou cerca de duzentos anos. No final do século XVIII o exercício de catequização dos indígenas entrou em decadência, no período, Portugal passava por uma crise financeira, e os jesuítas foram considerados um dos culpados desta crise por concentração de riquezas e a desvalorização da coroa portuguesa. Deste modo, uma expedição militar comandada por Marquês de Pombal, expulsou os jesuítas do território Brasileiro. Nesse exato momento histórico se iniciava o professorado no Brasil, já que a intervenção do estado tirava a educação dos preceitos da igreja.

O professorado constituiu-se em profissão graças à intervenção e ao enquadramento do Estado, que substituiu a Igreja como entidade de tutela do ensino. Esta mudança complexa no controlo da acção docente adquiriu contornos muito específicos em Portugal, devido à precocidade das dinâmicas de centralização do ensino e de funcionarização do professorado (NÓVOA, 1992 p. 2).

Nesta forma de ver, com a saída dos jesuítas do país, o estado assumia o controle da educação e Marquês de Pombal instituiu a ideia de educação laica, devendo esta ocorrer

conforme os preceitos do estado, não mais com o viés da igreja. Segundo Arcanjo (2010) a expulsão dos jesuítas do território Brasileiro tinha como objetivo fortalecer o estado e combater aqueles que desafiavam a nobreza e com a expulsão dos jesuítas a educação ficou a cargo das províncias nomeadas, a partir de seus chefes nomeados em Portugal. No entanto, não haviam professores com formação adequada para continuação do trabalho educacional e, com a saída dos jesuítas, a educação ficou estagnada. Percebe-se, que não havia critérios para a escolha dos professores, a maioria era improvisada, e, com isso, eram desvalorizados financeiramente, já que eram mal pagos. A nomeação era feita por indicação e supervisão de bispos (VICENTINI; LUGLI, 2009).

Apesar de, no primeiro momento a educação tinha um viés totalmente religioso, com a saída dos jesuítas isso não mudou muito, já que a maioria dos professores que eram nomeados tinha recebido a educação jesuítica e eram nomeados pela igreja – os bispos. A política Pombalina ocasionou no fechamento de várias escolas, pois não havia professores suficientes e com formação adequada para lecionar. Deste modo, Pombal instituiu aulas régias na tentativa de amenizar a falta de professores. Podemos constatar que esse período foi terrível para educação nacional como ressalta Arcanjo e Hanashiro (2010, p. 31),

A política Pombalina foi um fracasso e extinta com a elevação de D. Maria I através da Carta Régia que estabelecia várias regras aos indígenas, entre elas, o trabalho público, o recrutamento militar para os mesmos contribuindo com o desaparecimento das aldeias, a liquidação do patrimônio indígena e a posterior política de servidão indígena.

Com o estado no controle da educação, fez-se necessário a elaboração de um plano emergencial para que fossem diminuídos os impactos educacionais para que se retomasse o progresso. Deste modo, segundo Vicentini e Lugli (2009), o estado decidiu ofertar concurso público para nomeação de novos professores, entretanto, devido aos critérios estabelecidos para contratação de novos professores, podemos verificar o quanto a profissão estava desprestigiada, visto que muitos leigos assumiram o cargo.

De acordo com Vicentini e Lugli (2009), para ser classificado, os candidatos precisavam passar por uma peneira. O primeiro critério eliminatório era de caráter pessoal, ou seja, os candidatos deveriam ter o nome limpo na praça, tendo uma boa conduta e também o aval da igreja, caso o candidato não tivesse uma boa conduta – de acordo com os padrões morais da época - estaria desclassificado.

Vicentini e Lugli (2009), ainda afirmam que o professor também deveria dominar o mínimo daquilo que iria ensinar. A princípio, não era necessário ser doutor em educação para se tornar docente e, com o conhecimento mínimo, o candidato já poderia se tornar um professor.

2.4 (Des) valorização dos professores em termos salariais

No ensino médio, quando questionado pelo professor acerca da escolha das profissões ao término da educação básica, a profissão mais citada pelos estudantes² foi a medicina, seguida das engenharias. Os médicos e engenheiros foram os mais mencionados devido ao prestígio socialmente estabelecidos historicamente e, conseqüentemente bem remunerados em detrimento a outras profissões, superando, em termos de valorização salarial e social, a profissão docente.

Com relação a profissão docente, podemos notar uma certa discrepância na comparação salarial entre um médico e um professor. Mas qual será o motivo? O médico em seu trabalho preserva a saúde e a manutenção da vida do próximo, enquanto que o professor na sua área de atuação concentra-se na manutenção da sociedade com a formação de novos cidadãos para o exercício da cidadania e formação inicial para seguimento nas graduações em ensino superior. Partimos do entendimento de que, sem o professor, nenhuma profissão existiria, como mostra – de forma ilustrativa - a “figura a seguir”.

Figura 1 - Ela foi minha professora (imagem ilustrativa)



Fonte: Pagina de educação no Pinterest³

Como mostra a imagem, a profissão docente acaba sendo uma das profissões que capaz de contribuir para o desenvolvimento de tantas outras profissões, e, por esse motivo, deveria

² Como estudante, muitas vezes, fui questionado sobre a profissão do futuro. Nas discussões, e em respostas às indagações dos docentes, nas turmas em que estudei as respostas eram medicina e engenharia civil ou arquitetura, isso por conta do prestígio social ocasionado pelo *status* destas profissões e dos valores salariais a elas atribuídos. Poucos eram os que queriam ser professores, e, quando alguém firmava querer tal profissão, ouvia zombarias (relato pessoal).

³ Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/336362665903581887/>. Acesso em: 15 ago. 2022.

ser mais valorizada, tanto em termos salariais, como do ponto de vista social. Diante disso, concordamos que,

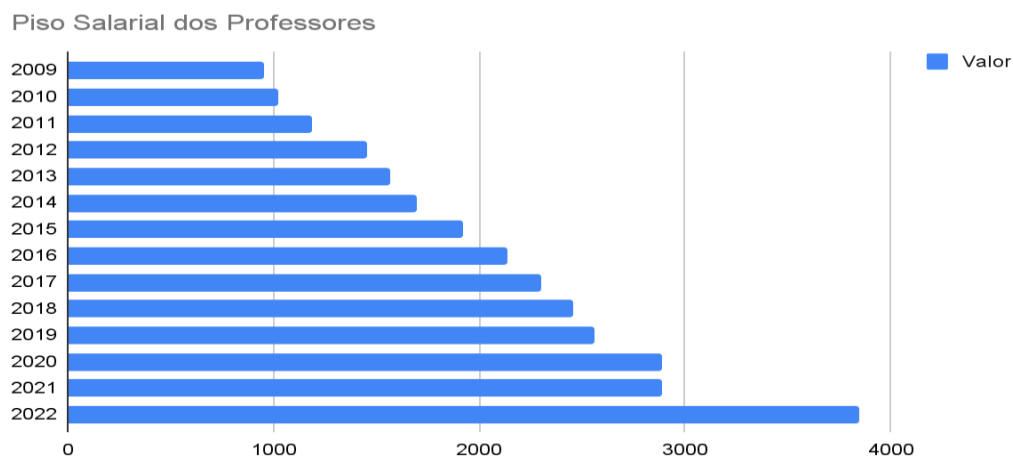
[...] ainda que bons salários não deem conta de melhorar a qualidade da educação e do trabalho docente, sem eles, tão pouco terá uma perspectiva de mudança na valorização do professor, mesmo reconhecendo que outros fatores interferem na qualidade desse trabalho, será improvável exercer esse trabalho de forma satisfatória (MELO, 2015 p. 11).

Com relação à (Des)valorização do trabalho docente em termos salariais, no dia 25 de junho de 2014 foi criada a Lei 13.005, que aborda o Plano Nacional da Educação (PNE) para os próximos dez anos, ou seja, Plano vigente até 0 ano de 2024 que prevê, inclusive, as questões salariais da classe docente no Brasil.

Também em termos legais, a Lei 11.738/2008 foi criada como uma forma de valorização do trabalho do professor e ficou conhecida como a “Lei do Piso”. A mesma surgiu no governo Lula e teve como objetivo, a criação um teto mínimo, a nível federal, para pagamento dos salários dos professores da educação básica. Em seu Art. 5º, a referida lei prevê que “O piso salarial profissional nacional do magistério público da educação básica será atualizado, anualmente, no mês de janeiro, a partir do ano de 2009⁴”.

Abaixo, podemos verificar no gráfico as atualizações dos salários dos professores de acordo com MEC, desde que a lei do piso foi instituída no ano de 2008.

Figura 2: Piso salarial dos professores a partir da Lei 11.738/2008.



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do MEC ⁵

⁴ Informações disponíveis no site: <https://lucianecarminatti.com.br/sobre-a-lei-do-piso-e-o-reajuste-de-33-ao-magisterio-em-2022/>.

⁵ Disponível em: < <https://ciodepar.com.br/piso-do-magisterio-nao-tera-reajuste-em-2021-e-piso-nacional-por-aluno-ano-sera-de-r-3-34956/>>. Acesso em: 11, jun. 2022.

A regra do Piso partiu do salário mínimo de 950,00 (novecentos e cinquenta reais), cujo valor e foi sendo alterando ao longo dos anos, sofrendo um decréscimo em comparação as taxas de inflação a partir de 2016. Em 2022, durante o governo Bolsonaro, os índices foram equiparados e o piso salarial dos professores da educação básica foi corrigido em 33%. Essa modificação do teto salarial foi definida a partir do valor mínimo por estudante com base nas projeções do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).

Analisando o gráfico, percebe - se que no ano de 2021 o piso salarial não teve o seu reajuste como fora previsto na Lei. De acordo com o Consórcio Intermunicipal de Educação e Ensino do Pará (CIEDEPAR⁶), esse aumento que por lei deveria ocorrer em anualmente no mês de janeiro, não se concretizou devido à queda de receita do Fundeb no ano de 2020, acarretando assim no mantimento da base salarial do ano anterior.

Como podemos perceber mediante os apontamentos feitos, a formação não era necessária para se tornar docente e os critérios para ocupação do cargo eram estabelecidos pelo estado. Assim, os problemas da má formação docente acabavam refletindo negativamente na sociedade, já que criou-se uma ideia de que para ser docente bastava mostrar aptidão ou “vocaçào” para a docência, resquícios ainda percebidos em discursos contemporâneos que mostram a ideia de professor por “amor”, entre outras visões estereotipadas da profissão docente, que acaba desconsiderando os aspectos da formação e da profissionalização docente.

Tais ocorrências acabam trazendo aspectos da desvalorização do trabalho docente, muitas vezes mal visto pela sociedade, ou como uma frase proferida nos corredores da universidade: “quem não tem o que fazer, faz pedagogia⁷” ou momentos em que nos deparamos com relatos de professores sobre como pais e/ou responsáveis se deslocam à escola para reclamar do trabalho docente, não confiando no trabalho que os professores prestam à sociedade.

Outro fator que impulsiona refletir sobre o sentimento de (Des)valorização do trabalho docente está relacionado ao contexto pandêmico pelo qual o mundo vem vivenciando a partir do final do ano de 2019. A pandemia do novo coronavírus (COVID-19) demonstrou duas versões importantes sobre a profissão docente. A primeira versão mostra uma sociedade na qual a figura do professor tornou-se importante, principalmente a partir do momento em que a família se viu parte integradora do ensino, passando a reconhecer a figura da docência no ato

⁶ Informações a respeito do Piso salarial foram retiradas do site <https://ampr.org.br/pisodomagisterio/>.

⁷ Fala vinda de um bacharel, em uma conversa informal, que mostra a desvalorização social do trabalho docente e da formação do pedagogo.

da educação escolar realizada no contexto doméstico durante o isolamento social. Com a pandemia os alunos tiveram que realizar as suas atividades curriculares em casa e com a monitoria dos pais e/ou responsáveis. Vários foram os desafios, mostrando o valor que tem o professor e a formação para o trabalho docente.

A segunda visão está relacionada à falsa ideia de que a figura do professor é dispensável, criando – se uma ideologia enganosa de que família dá conta do ensino escolar. O professor, neste caso, é aquele que não fazia nada durante o ensino remoto, só estava recebendo para a família ensinar e ministrar os conteúdos escolares, isso mediante argumentos advindos de senso comum presentes nas redes sociais, entre outros, ou seja, a profissão docente passou a ser considerada dispensável por alguns setores sociais e, assim, desvalorizada. Isso sem falar no *Homeschooling (escola em casa)* que passou a ser discutida no senado brasileiro em 2022, o que mostra ainda mais o contexto de desvalorização do trabalho docente.

SEÇÃO 3

SENTIMENTO DE (DES)VALORIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: ANÁLISES E DISCUSSÕES

Como antes mencionado, este trabalho é de cunho qualitativo, com vista em questionário semiestruturado. O levantamento bibliográfico é considerado aqui um elemento importante na construção teórico-metodológica nesta pesquisa de TCC, pois, foi a partir dele que pudemos enfatizar sobre os aspectos da (des)valorização do trabalho docente no contexto da história da profissão docente no Brasil, além de mostrar o referencial teórico que discute bem e mal estar docente o Brasil. Os dados apresentados nesta seção partem das respostas produzidas pelos docentes da rede pública municipal de educação, especificamente docentes que atuam nos anos iniciais acerca de seus sentimentos de valorização e desvalorização do trabalho docente.

Os sujeitos participantes da pesquisa são professores/as, conforme já mencionado, que aceitaram livremente participar deste levantamento. Os questionários foram enviados e devolvidos via *WhatsApp* em função da pandemia por COVID-19, cada resposta foi transcrita na íntegra, porém, aparecem no tópico de análise em fragmentos a partir dos eixos de análise previamente estabelecidos. Os professores/as foram convidados a participarem da pesquisa via mensagem de *Whatsapp* e se dispuseram a dar seus depoimentos sobre seus sentimentos de (des)valorização do trabalho docente.

Para chegar a estes professores/as fez se uma busca no quadro efetivo docente na secretaria municipal de educação, onde foram repassados dados telefônicos de 10 professores/as pelos quais buscamos contatos, porém ao serem contatados, apenas oito professores/as manifestaram interesse em responder ao questionário. Para manter o anonimato, conforme manda a ética na pesquisa, os professores/as foram nomeados como Professor/a 1 (P1), Professor/a 2 (P2), Professor/a 3 (P3), Professor/a 4 (P4), sucessivamente, mediante a ordem em que estes foram devolvendo os questionários respondidos. O perfil dos participantes da pesquisa consta no quadro a seguir.

Quadro 1: Perfil dos sujeitos participantes da pesquisa

Participantes	Idade	Formação	Segmento que atua na educação	Tempo de docência	Carga Horária de Trabalho	Atividade Complementar	Se sente valorizado na profissão docente
P1	42	Normal Superior	Anos Iniciais Ens. Fundamental.	21 anos	20h	Sim	Em parte

P2	46	Geografia	Anos Finais do Ens. Fundamental.	10 anos	40h	Não	Não
P3	22	Pedagogia	Anos Iniciais Ens. Fundamental.	1 mês	20h	Não	Em parte
P4	45	Pedagogia	Anos Iniciais Ens. Fundamental.	24 anos	40h	Não	Não
P5	29	Pedagogia	Educação Infantil	3 meses	40h	Não	Em parte
P6	22	Pedagogia	Educação Infantil	2 meses	20h	Não	Em parte
P7	41	Educação Física	Anos Iniciais Ens. Fundamental.	7 anos	40h	Não	Em parte
P8	38	Pedagogia	Educação Infantil	14 anos	20h	Não	Não

Fonte: Organizado pelo autor com base nas informações dos participantes (questionário).

Como mostra o quadro, a idade dos participantes é entre 22 a 46 anos, sendo 05 deles formados em Licenciatura em Pedagogia, 01 em Educação Física, 01 Geografia, 01 Normal Superior. Com relação à formação dos professores/a, vejamos que a maioria é tem graduação no curso de Pedagogia onde alguns já ultrapassaram os 24 anos de exercício da profissão docente.

Questionados/as sobre atividades para complementar a renda, apenas o professor/a P1, confirmou que praticava atividades extras. Entretanto, ressalto que a prática de complemento de renda é a realidade de muitos professores e, por algum motivo subjetivo, os mesmos não quiseram expor na pesquisa, destaco tal realidade a partir de minha vivência na escola, experiência enquanto estagiário, momento em era muito comum ver professores compartilhando revistas de cosméticos.

Já me deparei até com professores vendendo salgadinho e picolé na hora do intervalo, dura e triste realidade docente no complemento da renda. De certa forma até entendo o motivo de muitos não relatarem que exercem atividades extras para complementar a renda, pois, para muitos professores não basta apenas trabalhar, tem que “andar na linha”, no sentido de obedecer às diretrizes que vem de cima, onde muitas vezes se fazem com o viés político partidário.

Ao serem questionados sobre a valorização do trabalho docente, alguns os professores/as foram taxativos em responderem que não se sentem valorizados em nenhum aspecto, outros participantes disseram que se sentem valorizados em partes, tais sentimentos, veremos nos dados aqui mostrados e analisados.

3.1 Situações que provocam bem ou mal-estar docente

O termo bem ou mal-estar aqui mencionados tem como finalidade exprimir os sentimentos dos professores enquanto a realização de sua prática docente. De acordo com Picado (2009 apud RAUSCH; DUBIELLA, 2013, p. 12), o mal-estar comporta sentimentos de desmoralização, desmotivação e desencantamento relacionados à profissão docente e que emergem dos professores “devido às vicissitudes do processo de reconstrução identitária em que a emergência da mudança [...] como finalidade da educação, irreversivelmente os colocou”. De outro modo, Rebolo; Bueno (2014) ressaltam que a satisfação pessoal tem um grande peso na geração do sentimento de bem estar e também para a permanência do professor na escola, tendo em vista que o bem estar reflete de forma positiva na qualidade do seu trabalho. Rebolo; Bueno (2014), com base em Hargreaves e Fullan (2000) também apontam que é essencial encontrar as fontes de satisfação no trabalho docente, tais fontes são espécie de subsídios para o encorajamento dos professores, assim, professores e professoras teriam como superar os descontentamentos e as adversidades encontradas na docência.

Nesse sentido, considera-se que a felicidade relacionada ao trabalho docente será obtida quando for positivo o resultado da avaliação que o professor faz de si próprio, como trabalhador, e das condições existentes para a realização do seu trabalho. O bem-estar docente, delimitado como algo que decorre da vivência de experiências positivas é, deste modo, um processo dinâmico construído na intersecção de duas dimensões, uma objetiva e outra subjetiva (REBOLO; BUENO, 2014, p. 324).

Como mencionado, a satisfação ou insatisfação irá de depender inteiramente das vivências ocorridas na vida do professor, seja elas negativas ou positivas, onde de forma subjetiva cada um encontrará os aspectos que lhe proporcionam esse sentimento de realização. Tais ocorrências são observadas nos dados produzidos junto aos docentes no município de Humaitá/AM, com relação ao sentimento de bem ou mal estar dos mesmos.

De acordo com os dados da pesquisa feita com os docentes, o aspecto que mais tem provocado sentimentos de bem-estar nos professores/as em sido no aspecto do desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, seguidos de sentimento de afetividade, porém, com relação ao reconhecimento social e salarial, os sentimentos narrados, em maioria, são de insatisfação, o que remete ao mal-estar docente. Nesse aspecto Rebolo e Bueno (2014 p. 328) destacam:

Nesse sentido pode-se pensar que o retorno positivo que o professor recebe da comunidade mais próxima (alunos, pais, colegas, diretores) e o saber usufruir das potencialidades de satisfação que o trabalho oferece, são fundamentais para a obtenção do bem-estar, tendo peso maior do que a insatisfação causada por fatores socioeconômicos.

O que mais provocou mal-estar foi a desvalorização da profissão. Essa desvalorização se concretiza desde a falta de materiais de apoio básico para trabalho do professor à falta de confiança dos pais na docência e os baixos salários atribuídos à categoria. Para contornar esses problemas muitas vezes os/as professores/as acabam criando mecanismos individuais de superação, aos quais, Rebolo e Bueno (2014) chamam de estratégias de enfrentamento que minimizam o sentimento de mal-estar. Assim,

As estratégias de enfrentamento, além de minimizar o mal-estar, denotam envolvimento e comprometimento com o trabalho a despeito dos dissabores provocados pelos aspectos avaliados como negativos. São, assim, importantes componentes para a obtenção do bem-estar (REBOLO; BUENO, 2014 p. 328).

Com essa afirmação das autoras fica bem mais fácil entender o motivo de muitos professores se desdobrarem com grandes cargas horárias de trabalho, ou exercendo outras funções, por exemplo, venda de cosméticos no âmbito da escola para suprir suas necessidades financeiras, dentre outros aspectos.

No que diz respeito aos fatores do componente socioeconômico, são fontes de bem-estar aqueles que propiciam a satisfação das necessidades básicas, o crescimento pessoal e profissional e a possibilidade de contribuição para o bem da comunidade. Alguns professores afirmaram que, embora o salário não corresponda ao que seria ideal, satisfaz as necessidades básicas. Além disso, consideram que ter emprego, convênio médico e estabilidade garantem segurança para viver a vida com certa tranquilidade (REBOLO; BUENO, 2014 p. 327).

Apesar de os professores não receberem um salário digno pelo que exercem no âmbito da profissão, muitas vezes os ganhos acabam suprimindo as necessidades essenciais dos docentes e isso acaba compensando o quesito de desvalorização, causando em alguns o sentimento de bem estar. Ressaltando que esse sentimento é subjetivo a cada sujeito (REBOLO; BUENO, 2014).

Evidências de sentimento de bem-estar e mal-estar na docência podem ser notadas nas respostas dos/as professores/as que participaram da pesquisa:

O que me provoca bem-estar é quando vejo meus alunos lendo e escrevendo, minha estabilidade financeira e por fazer o que gosto. O que me provoca mal-estar é quando mesmo que eu me esforce, algum aluno não avance positivamente, também quando os pais não participam e não são presentes na vida escolar (P1).

Me sinto bem ao ver o progresso dos alunos e me sinto mal com a burocracia das instituições (P2).

Me provoca bem estar quando noto que os pais valorizam meu trabalho e ajudam as crianças em casa. E me provoca mal-estar encontrar crianças em estado de vulnerabilidade social e econômica (P3).

Bem-estar é estar fazendo o que gosto e Mal-estar é a falta de compromisso político com a profissão por parte das autoridades competentes (P4).

Uma situação de bem-estar docente é ver e sentir o carinho e afeto que os alunos sentem para com a gente enquanto professora, sinto-me muito bem satisfeita quando chego na sala de aula e os recebo, eles se sentem acolhidos e eu também, há uma troca muito bonita entre mim e meus alunos, sinto como se eles fossem meus filhos... O que provoca o mal-estar docente é a desvalorização que muitas vezes o professor tem dentro da sociedade, que isso vai do pagamento do salário, ao ser visto como alguém que tem a profissão, sendo para muitas pessoas, uma das piores ou banais... (P5).

Bem-estar docente é o carinho que recebemos dos alunos e outros. Mal-estar é a desvalorização da profissão (P6)

Bem estar: Quando vejo que meus alunos estão conseguindo aprender o que está sendo ensinado. Mal-estar: Falta de apoio em relação a recursos para melhorar o ensino aprendizagem (P7).

Me sinto bem por trabalhar no que gosto, mas às vezes me sinto frustrada por minha profissão ser tão desvalorizada (P8).

Nos relatos docentes aqui apresentados, é possível destacar que o bem-estar refere-se a realização profissional que o exercício da profissão traz aos professores/as. O sentimento de bem-estar ocorre quando os/as professores/as se sentem realizados, seja no processo de ensino e aprendizagem, “*Quando vejo que meus alunos estão conseguindo aprender o que está sendo ensinado*”, na satisfação em trabalhar como que gosta e nas relações interpessoais com colegas e alunos. Tais descrições de bem-estar ocasionam comprometimento e satisfação no trabalho desses/as professores/as.

Com relação ao mal-estar aqui relatado, percebemos que este sentimento ocorre quando algo ou alguma situação traz tristeza e desmotivação ao professor/a em sua área de atuação e no exercício da docência, além das questões salariais e da falta de políticas públicas de valorização do trabalho docente. A falta de reconhecimento social e político da profissão docente, bem como o descaso da família, como relatado pela maioria, acaba despertando a insatisfação com o trabalho docente. Assim, entendemos que o sentimento de bem-estar e mal-estar docente é subjetivo, já que, o que pode causar mal-estar em um docente, pode não causar em outro.

Como pode ser observado, o que mais ocasionou bem-estar nos docentes foram as suas relações com os alunos, seguidos da evolução da aprendizagem dos mesmos. Neste caso, Marchesi (2008 apud RAUSCH; DUBIELLA, 2013, p. 9) afirma que,

[...] o trabalho no ensino está baseado principalmente nas relações interpessoais com os alunos e os colegas, razão pela qual as experiências emocionais são permanentes: irritação, alegria, ansiedade, afeto, preocupação, tristeza, frustração etc. Além disso, está comprovado que o trabalho de um docente é emocional, mas nem todos experimentam as mesmas emoções. Os equilíbrios desses sentimentos dependem de suas condições de trabalho.

Com as respostas da maioria dos/as professores/as, podemos perceber o que traz prazer e motivação para o trabalho docente tem sido as ocorrências de aprendizagem dos alunos, bem como, as relações interpessoais com os alunos e a família destes. Tal entendimento se dá a partir de Rebolo e Bueno (2014), quando destacam que os professores precisam identificar pontos que lhe causam prazeres na tentativa de contornar aquilo que lhe causam mal-estar. Marchesi (2008) também destaca que o bem estar emocional é uma das condições necessária para uma boa prática. Nesta forma de ver, o/a professor/a precisam estar bem consigo mesmo/a, para que o seu trabalho possa fluir naturalmente. Na mesma direção, Nóvoa (2009) destaca que o não tem como o ser humano viver em dois mundos distintos simultaneamente, por isso, conseqüentemente, os problemas pessoais acabam influenciando na sua prática docente e na escola, de modo que os problemas escolares acabam, também, influenciando na sua vida pessoal dos/as professores/as.

Com relação à participação da família na escola, também citado como sentimento de bem-estar e mal-estar docente pelos/as professores/as em suas respostas, é possível destacar, de acordo com Paro (1992 apud SOUZA, 2009, p. 22), que “a escola precisa usar todos os métodos possíveis para a aproximação direta com a família possibilitando compartilhar informações significativas em relação aos seus objetivos, recursos, problemas e até questões pedagógicas”, porém, apesar dos esforços docentes, muitas vezes a família não faz o acompanhamento necessário junto aos estudantes, repassando toda a responsabilidade da educação para os docentes, sendo este um dos fatores de insatisfação na profissão, já que emite certa sobrecarga de reponsabilidades ao docente .

3.2 Desafios enfrentados na atuação da profissão docente

A falta de valorização dos professores tem sido um dos principais desafios da profissão docente e tem provocado sentimentos de mal-estar mais citado pelos professores na pesquisa, visto que nenhum deles se sentiu plenamente valorizado, como mostra o quadro⁸ do perfil docente.

A profissão docente é considerada “a mãe” de todas as profissões, entretanto, em termos salariais e em prestígio social tem sido a mais desvalorizada. Se compararmos a outras profissões, como medicina, por exemplo, é possível observar a discrepância em termos salariais e em termos de reconhecimento da profissão, sem negar aqui mérito de qualquer profissão. Essa

⁸ Consta na página 36-37 neste TCC.

desvalorização da profissão docente, muitas vezes, faz com os profissionais da educação se sintam desnecessários para a sociedade ou assumam uma sobrecarga de trabalho com várias cadeiras dentro da escola ou busquem fontes alternativas para complementar a sua renda. Isso muitas vezes se torna cansativo causando problemas tanto físicos como psicológicos, gerados pelos sentimentos de mal-estar.

Por outro lado, mesmo o professor ganhando pouco, se compararmos com outras profissões, muitos professores têm o prazer de estar em sala de aula. A motivação que os cerca não é a esperança futura da valorização do seu trabalho, mas sim a felicidade de ver a evolução dos alunos nos aprendizados escolares.

Nesse sentido pode-se pensar que o retorno positivo que o professor recebe da comunidade mais próxima (alunos, pais, colegas, diretores) e o saber usufruir das potencialidades de satisfação que o trabalho oferece, são fundamentais para a obtenção do bem-estar, tendo peso maior do que a insatisfação causada por fatores socioeconômicos (REBOLO; BUENO, 2014 p. 328).

Para os/as professores que participaram da pesquisa, o foco central da profissão docente é o aprendizado do aluno. Para atingir o objetivo da aprendizagem, muitos docentes relataram contornar os problemas de aquisição de materiais didáticos muitas vezes com recursos próprios, apesar dos baixos salários. Entretanto, sabe-se que essa obrigação é do poder público o investimento na educação, mas na prática não é sempre assim que funciona, muitas vezes o professor se depara com escolas mal estruturadas, com a falta de recursos pedagógicos e dentre outras problemáticas e, para atingir o objetivo da aprendizagem faz sacrifícios que vão além de suas atribuições docentes, sendo isso, um aspecto gerador de insatisfação, causando mal-estar docente.

Mesmo com todas as dificuldades citadas os professores precisam achar seu ponto de motivação, buscando sempre atualização profissional para que a rotina e as problemáticas do dia não superem os pontos positivos, que são extremamente importantes para construção do bem-estar.

Com relação aos desafios na profissão docente, as respostas dos/as professores/as foram:

Tem pouco apoio pedagógico, incluindo materiais, espaço físico (P1).

Falta de apoio da família. Pouco recurso didático. Falta de um professor para reforço, as crianças estão com muita dificuldade de aprendizagem, dentre outros desafios (P2).

Falta de suporte econômico, como materiais para fazer atividades (P3).

A falta de material básico para execução do trabalho O pouco compromisso dos responsáveis com a educação dos filhos (P4).

[...] há vários, como a adaptação dos alunos dentro de sala de aula, Tem o desafio também do tempo que você tem que é pouco para elaborar atividades diversificadas para oferecer aos alunos, mas no meu tempo estou procurando fazer o melhor... (P5).

Desafio na questão de conseguir alcançar todos os alunos, que por questões subjetivas, estão em níveis de aprendizagem diferente (P6).

Ter que lidar com as salas superlotadas e falta de acompanhamento das famílias (P7).

Um dos maiores desafios é a falta de materiais pedagógicos para realização de atividades diferenciadas (P8).

Fazendo uma análise geral das respostas dos professores, pode perceber que grande maioria colocou como principal empecilho a falta de materiais pedagógicos para realização das atividades. Freitas (2009, p. 21) conceitua materiais didático-pedagógicos da seguinte maneira: “Também conhecidos como ‘recursos’ ou ‘tecnologias educacionais’, os materiais e equipamentos didáticos são todo e qualquer recurso utilizado em um procedimento de ensino, visando à estimulação do aluno e à sua aproximação do conteúdo”. A partir de Freitas (2009), podemos entender a crítica dos professores com relação a falta de materiais didáticos, visto que os mesmos são de grande importância para o desenvolvimento educacional dos alunos, pois atuam como mediadores e estimuladores da aprendizagem.

Ao final do questionário foi acrescentado se os participantes da pesquisa gostariam de mencionar algo que não lhe foram perguntados. Dos oito professores que responderam ao questionário, apenas o P3 mencionou que “*O professor muitas vezes atua como voz dos seus alunos, uma extensão dos seus laços de confiança e isso devem ser consideradas no processo de ensino*”. Esse comentário mostra que, em algumas ocasiões a escola representada pela figura do professor acaba exercendo funções que vão muito além do seu papel. Isso se dá muitas vezes, pela ausência da família na participação educacional do aluno, tendo em vista que o sucesso escolar depende de vários fatores extraescolares, inclusive de uma cooperação entre escola e família para esse sucesso, além do investimento público para uma educação de qualidade, dentre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Feita análise dos dados da presente pesquisa, constatou-se que nenhum dos educadores participantes se sentiu valorizado no exercício da profissão docente no município de Humaitá – AM. A falta de valorização desencadeou nos professores um sentimento de mal-estar docente ocasionando reflexos significativos de desvalorização do trabalho docente na educação. Entendemos que as dificuldades de aprendizagem de alguns alunos tiram o sono do professor, mas por intermédio do questionário ficou inteiramente implícito que o motivo da “falta de sono” seriam os problemas de valorização da forma de trabalho dos professores refletidos na falta de estrutura das escolas, baixa remuneração.

Quando questionados se exerciam qualquer outra prática remunerativa para complemento de renda, apenas um professor disse que sim. Entretanto, essa prática não condiz com a realidade de todos os entrevistados, pois alguns deles exercem trabalhos por fora da profissão, mas por algum motivo não quiseram mencionar na pesquisa.

Um dos objetivos do presente trabalho foi identificar em qual aspecto os professores se sentiam valorizados ou não. Em vista disso percebeu-se que por parte das políticas de governo os professores não viam essa valorização, pois como dito na fala deles muitas vezes faltavam o mínimo para se trabalhar. Entretanto, o reconhecimento da família pelo trabalho prestado a sociedade ficou nitidamente claro, se tornando um propulsor do bem-estar dos docentes.

Mesmo a docência sendo muitas vezes vista como uma profissão subalterna é inegável não reconhecer o fundamental papel que a mesma exerce na sociedade. A educação tem um grande poder de transformação, ela, dita o tipo de sociedade que teremos para o futuro, onde o professor é peça fundamental nessa engrenagem. Nas falas dos docentes, notamos que muitos exercem a profissão por gostarem, isso é extremamente importante, pois é extraordinário fazer o que gostamos. Mas é necessário lutarmos por uma educação de qualidade, com melhores salários, estruturas, materiais pedagógicos. Todos esses aparatos passam inteiramente pela figura do professor, se o mesmo é valorizado, e lhe são proporcionados os meios necessários que vai desde sua autonomia até a formação continuada.

Considera-se que os objetivos desta pesquisa foram alcançados, tendo como resultado a ideia de que o trabalho e profissão docente devem ser valorizados, pois são extremamente essenciais no processo de transformação social no qual almejamos. Como base nos dados, será possível fazer outras explorações futuras. Se analisarmos o perfil levantando dos docentes é possível verificar que teve professores que acabaram de ingressar na profissão. Deste modo

seria possível explorar uma linha do tempo desde a sua entrada na docência até o momento atual, desafios, resultados alcançados, choque de realidade entre teoria x prática.

REFERÊNCIAS

- ALBORNOZ, Suzana. **O que é trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 2008.
- ARCANJO, Fernanda; HANASHIRO, Midori. **A História da Educação no Brasil**. 1.ed. São Paulo – SP: Biblioteca24horas, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Plano Nacional da Educação. Brasília.
- BRASIL. Ministério da Educação. **FUNDEB – Manual de Orientação**. Brasília, 2008.
- FELDMANN, Marina Graziela. (Org.). **Formação de professores e cotidiano escolar**. São Paulo: Ed. SENAC, 2009.
- FLORES, Maria Assunção. Tendências e tensões no trabalho docente: reflexões a partir da voz dos professores. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 1, 161-191, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>.
- FREITAS, Olga. Equipamentos e materiais didáticos. Brasília: Universidade de Brasília, 2009. p.11-84. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/equipamentos.pdf>. Acesso em 27 de nov. 2019.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- HARGREAVES, Andy; FULLAN, Michael. **A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos; PIZZI, Laura Cristina Vieira. Reestruturação curricular e autointensificação Do trabalho docente. **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.2, pp.100-112, Jul/Dez 2009.
- LAPO, Flavinês Rebolo; BUENO, Belmira Oliveira. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, março/ 2003.
- MARCHESI, Álvaro. **O Bem-Estar dos Professores: competências, emoções e valores**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Instituinto significados de “trabalho docente” por meio de dissociação de noções. **Nuances: estudos sobre Educação**. Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 193-208, jan./dez. 2010.
- MELO, Daniela da Silva. **Profissão docente: um estudo sobre a desvalorização/valorização da carreira**. 2015. Disponível em: http://nead.uesc.br/jornaped/anais_2015/formacao_de_professores_e_profissionalizacao_docente/profissao_docente_um_estudo_sobre_a.pdf >. Acesso em: 25 out. 2021.
- NÓVOA, Antonio. **O passado e o presente dos professores**. Porto: Porto Editora, 2005.

NÓVOA, Antonio. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

RAUSCH, Rita Buzzi; DUBIELLA, Eliani. Fatores que promoveram mal ou bem-estar ao longo da profissão docente na opinião de professores em fase final de carreira. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, V 13, N 40, p. 1041-1061, set/dez, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1891292169012>. Acesso em: 28 jun. 2022.

REBOLO, Flavinês ; BUENO, Belmira . Bem-estar docente: limites e possibilidades para a felicidade docente no trabalho. Dialnet, **Acta Scientiarum. Education**, v.36, Nº. 2, p. 323-331, 2014.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SOUSA, J. M. **As missões (im)possíveis do professor: o bem/mal estar docente**. Tribuna da Madeira, Madeira, 18 maio 2001. Disponível em: <http://www3.uma.pt/jesussousa/Tribuna/7.pdf> . Acesso em: 28 jun. 2022.

SOUZA, Maria Ester do Prado. "**Família/Escola: a importância dessa relação no desempenho escolar.**" *Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE)*. Paraná (2009): 1764-8. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1764-8.pdf>. Acesso em: 28 jun.2022.

VICENTINE, Paula Perin; LUGLI, Rosário G. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009.