

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LARISSA ARAÚJO BASTOS MACHADO

**MAL-ESTAR/BEM-ESTAR E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: UM
ESTUDO DE PRODUÇÕES ACADÊMICAS BRASILEIRAS**

Goiânia

2014

LARISSA ARAÚJO BASTOS MACHADO

MAL-ESTAR/BEM-ESTAR E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: UM
ESTUDO DE PRODUÇÕES ACADÊMICAS BRASILEIRAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Doutora Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza

GOIÂNIA
Agosto-2014

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação na (CIP)
GPT/BC/UFG**

M149 Machado, Larissa Araújo Bastos.
m Mal-estar/bem-estar e profissionalização docente
[manuscrito] : um estudo de produções acadêmicas
brasileiras / Larissa Araújo Bastos Machado. - 2014.
141 f. : il.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro
de Souza.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de Educação, 2014.

Bibliografia.

Anexo.

1. Identidade profissional – Docente 2. Formação e
profissionalização docentes 3. Formação de professores

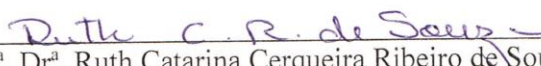
I. Título.

CDU: 377.8

LARISSA ARAÚJO BASTOS MACHADO

**MAL-ESTAR/BEM-ESTAR E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE:
UM ESTUDO DE PRODUÇÕES ACADÊMICAS BRASILEIRAS**

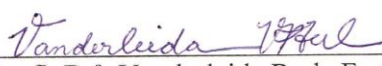
Dissertação defendida no Curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para a obtenção do grau de Mestre, aprovada aos vinte e sete dias do mês de agosto de 2014, pela Banca Examinadora constituída pelos professores:



Prof.^a. Dr.^a. Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza - UFG
Presidente da Banca



Prof.^a. Dr.^a. Solange Martins O. Magalhães - FE/UFG



Prof.^a. Dr.^a. Vanderleida R. de Freitas e Queiroz – IFG

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, pela graça concedida durante todo o processo de estudo, pelo sustento, refúgio e amor que me conduziram e fortaleceram para conseguir chegar até aqui.

A meu esposo Pedro Henrique Silveira Machado, pelo amor, companheirismo, força, palavras de ânimo, amizade, paciência e apoio para que eu pudesse concluir mais uma etapa da minha formação.

A meus pais, Ilka Alves Araújo Bastos e Al Máquio Bastos Filho, pelo exemplo de força, determinação e sabedoria.

A minha eterna parceira, companheira e amiga Marlene, com quem dividi momentos de alegria e tristeza e que, apesar das dificuldades, sempre esteve presente me incentivando e apoiando.

À Prof^a. Dr^a. Ruth Catarina Cerqueira R. de Souza orientadora da pesquisa, pela alta competência na orientação desta dissertação, por sua compreensão, paciência e por suas orientações, críticas e elogios, com vistas ao meu crescimento como pessoa e profissional.

À Prof^a Dr^a Solange Martins Oliveira Magalhães, pelas contribuições ao meu processo formativo, tanto nas discussões em grupo como nas bancas de qualificação e defesa.

À Prof^a. Dr^a. Vanderleida Rosa de Freitas e Queiroz, pela contribuição de sua tese e discussões ao meu trabalho, por sua simplicidade, sensibilidade e carinho que sempre demonstrou a todos.

À Redecentro, à qual esta pesquisa está vinculada. E aos colegas que fiz nessa jornada, agradeço pelo apoio, especialmente, a Vanderleida, Jane, Denise, Cyntia, Rodrigo, Ione, Suelayne, Cida e Dagmar.

Às companheiras de luta e trabalho da Escola Municipal Francisco Matias Tereza, Tânia, Thais, Anália, Nilma, em especial, a Ilka, Carolina, Milenni, que me ajudaram a vivenciar a coletividade necessária na luta pela justiça e pela ética profissional. Aprendi e vivenciei com essas companheiras a docência contestatória; embora este caminho, por vezes, seja penoso, é sempre o melhor a ser seguido. Pelo apoio e força para que eu conseguisse finalizar essa pesquisa, muito obrigada.

Mesmo sem mencionar nominalmente, agradeço a todas as pessoas que contribuíram direta ou indiretamente para o desenvolvimento e consolidação desta pesquisa.

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas *objeto*, mas sujeito também da História (FREIRE, 2006, p. 54)

RESUMO

MACHADO, Larissa Araújo Bastos. *Mal-estar/Bem-estar e Profissionalização Docente: um estudo de produções acadêmicas brasileiras*. 2014. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

Este trabalho tem como tema o mal-estar e o bem-estar docentes, sendo ligado à linha de pesquisa Formação, Profissionalização docente e práticas educativas. Esta linha abriga a REDECENTRO, Rede de Pesquisadores do Centro-Oeste. Com base no método materialista histórico-dialético e nos princípios da abordagem qualitativa, esta pesquisa constitui-se como um estado do conhecimento, caracterizando-se como bibliográfica. Com o objetivo geral de compreender e sistematizar as contribuições das produções acadêmicas brasileiras sobre mal-estar e bem-estar docentes (2007-2011) e sua relação com o processo de profissionalização dos professores de ensino fundamental, foram selecionadas no Portal Capes e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDBTD) dez dissertações, que foram lidas integralmente. Como objetivos específicos, buscou-se: compreender o processo de trabalho e de profissionalização docente na educação básica e sua relação com o mal-estar/bem-estar docente; compreender as concepções de mal-estar e bem-estar docente; analisar as produções acadêmicas que abordam o tema no que diz respeito ao ensino fundamental; indicar as contribuições das produções e concepções de mal-estar/bem-estar docente e de profissionalização para a compreensão do processo de profissionalização do professor no ensino fundamental. Para tanto, no primeiro capítulo foi feito um percurso histórico da formação de professores, e viu-se que este se deu com avanços e retrocessos. Entendemos que as políticas de formação de professores, em especial após 1990, incentivaram uma formação aligeirada, rasa e flexível. Entendemos a profissionalização docente, como conceito apropriado pelas políticas e reformas educacionais com vistas a definir um novo perfil de professor e novos modelos de formação. No segundo capítulo, refletiu-se sobre os conceitos de mal-estar e bem-estar docente na literatura educacional, na qual o mal-estar, em geral, não é analisado articulado às políticas educacionais; o bem-estar é tomado em uma perspectiva de resiliência que visa a estratégias e habilidades a serem desenvolvidas pelo sujeito com o objetivo de se adaptar-se às condições do mal-estar. No nosso entendimento, mal-estar e bem-estar docentes estão relacionados com os ditames das políticas educacionais, enquanto catalizadoras da intensificação e alienação do trabalho docente. Entendemos o bem-estar como uma decorrência do fortalecimento do coletivo de professores na defesa dos seus direitos, lutando na contramão de tais políticas que (des)profissionalizam e (de)formam o professor. No terceiro capítulo, percebemos que as dez dissertações analisadas reforçam a visão das produções acadêmicas educacionais nas quais o mal-estar é desarticulado dos condicionantes políticos e epistemometodológicos e o bem-estar está ligado à perspectiva da resiliência. Vimos ainda que as produções reforçam o conceito hegemônico de profissionalização adotado pelas políticas educacionais contemporâneas, reproduzindo discursos de competências e do professor reflexivo, que disseminam a ideia de uma educação pragmática, voltada para o mercado servindo às exigências do sistema capitalista.

Palavras-chave: Mal-estar docente; Bem-estar docente; Profissionalização docente.

ABSTRACT

MACHADO, Larissa Araújo Bastos. *Uneasiness/Welfare and Teachers' professionalization: a study of Brazilian academic productions*. 2014. 131 sheets. Dissertation (Mastership in Education) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Brazil. 2014.

The theme of this work is Teachers' Uneasiness and Welfare links to the Research Line Teachers' Formation, Professionalization and educational practices, which shelters the REDECEDNTRO, a Brazilian Middle East researchers' net. With basis on the historical-dialectical materialistic method and on qualitative approach principles, this research constitutes itself as a knowledge state and it characterizes itself as a bibliographic research. Having the general aim of understanding and systematizing the contributions of Brazilian academic productions about teachers' uneasiness and welfare (2007-2011) and its relations to teachers' professionalization process in fundamental school, were selected in CAPES Portal and in Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDBTD) ten dissertations, which were read integrally. As specific aims, the work searched, at first to understand: the teachers' work and professionalization process in basic education and its relation to teachers' uneasiness/welfare. Second. to understand the conceptions of teachers' uneasiness and teachers' welfare; third, to analyze the academic productions that broach this subject and its relationship to fundamental teaching; fourth, to indicate the contributions of the productions and conceptions of teachers' uneasiness/welfare to understanding the professionalization process of fundamental schooling teachers. For doing that, in the first chapter was made a historical trajectory of teachers' formation where was shown that it happened by means of forward and backward movements. We understand that policies of teachers' formation, especially after 1990, incited a slight made, vulgar and flexible formation. We understand teachers' professionalization as concept assumed by the educational policies and reformations aiming at defining a new teachers' profile and new formation models. In second chapter, one pondered over the concepts of teachers' uneasiness and welfare in educational literature, in which, generally uneasiness is not analyzed in its articulations to educational policies. In turn, one accepts Welfare from a resilience perspective that aims at developing strategies and abilities in order to make people adapt to uneasiness conditions. We understand teachers' uneasiness and welfare as related to the dictates of educational policies while catalyzers of intensification and alienation of teachers' work. We understand welfare as a consequence of teachers' collective strengthening in defense of their interests, while they struggle in opposite to those policies that (un)professionalize and (de)form the teachers. In the third chapter, we perceive that the ten dissertations analyzed reinforce the conception of the educational academic productions in which uneasiness seems misarticulated from political, epistemological and methodological conditioners while welfare links to resilience perspective. We have seen too that the productions reinforce the hegemonic concept of professionalization adopted by the contemporary educational policies reproducing the competence speeches of a reflexive teacher, which broadcasts the idea of a pragmatism education, turned to market and attending to the capitalist system exigencies.

Key-words: Teachers' uneasiness; Teachers' welfare; Professionalization of Teachers.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO I - O TRABALHO DOCENTE NO ENSINO FUNDAMENTAL E REFORMAS EDUCACIONAIS: PROJETOS DE (DE)FORMAÇÃO E (DES)PROFISSIONALIZAÇÃO.....	26
Histórico da formação de professores no Brasil	27
Reformas educacionais de 1990	33
Formação de professores: formação hegemônica X formação contra-hegemônica	39
Profissionalização docente: “professor competente?”	55
Os docentes do ensino fundamental	61
CAPÍTULO II - MAL-ESTAR E BEM-ESTAR DOCENTES	66
Mal-estar docente	67
Implicações do mal-estar docente	79
Bem-estar docente	80
CAPÍTULO III - MAL-ESTAR E BEM-ESTAR DOCENTES: PROFISSIONALIZAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL	89
Método	93
Mal-estar	96
Bem-estar	103
Profissionalização	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	115
REFERÊNCIAS.....	121
ANEXO	131

INTRODUÇÃO

A década de 1990 reconfigurou a formação de professores e o trabalho docente por meio de reformas e políticas educacionais, que tiveram como centralidade a formação e profissionalização dos professores. Esse processo de reconfiguração gerou acúmulo de exigências feitas aos professores e obrigações a eles atribuídas nos discursos oficiais, resultando na intensificação do trabalho e em maior responsabilização dos docentes pelo resultado da educação. (BITES, 2012; SHIROMA; EVANGELISTA, 2007; SHIROMA, 2004; KRUPPA, 2001; OLIVEIRA, 2004; GARCIA, 2009; FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003; SOUZA; GOUVEIA, 2012).

Shiroma e Evangelista (2003, p. 9) afirmam que a crise econômica mundial após 1970, repercutiu no campo educacional. Decorrente dessa crise, uma situação precisava ser administrada: o risco de rebelião da população que sofreu os efeitos devastadores da globalização. Como exemplo desses efeitos, temos “corte de direitos e condições mínimas de sobrevivência física”. Para amenizar os efeitos dessa crise, criou-se uma política compensatória acompanhada do discurso de uma educação salvacionista. A partir desse momento, o olhar político volta-se, no âmbito das reformas e políticas públicas educacionais para a formação e profissionalização do professor.

Com a intenção de diminuir a possibilidade de uma revolta social, os governantes e órgãos internacionais tomaram medidas preventivas, como a delimitação da educação para o novo milênio por meio do relatório “Educação um tesouro a descobrir” da UNESCO. O Banco Mundial também lança o programa “Poverty net”, na qual se insere um grupo temático “Pro-Poor Growth and Inequality” que sugere atenção e ouvido à voz da classe pobre. Na América Latina foi proposto, pela CEPAL, um projeto – “Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad” – em que se articulam transformação produtiva e equidade (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003).

O exposto pelas autoras demonstra que a crise econômica repercutiu na área educacional dos países da América Latina. Na tentativa de minimizar seus efeitos, os governantes desenvolveram ações variadas, criando, com isso, uma política compensatória e um discurso de uma educação salvacionista específicos para o caso brasileiro.

Shiroma e Evangelista (2003) citam uma série de reformas e políticas educacionais da década de 1990 que se situam nesse contexto, dentre as quais: *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad* (1992), projeto proposto pela

CEPAL/UNESCO; *Proyecto Principal de Educación* (PROMEADLAC, 1993) produzido em reunião realizada pelo Comitê intergovernamental; LDBEN, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); *Educação: um tesouro a descobrir* – presidido por Jacques Delors (1998) em Relatório Unesco; *Seminário de Desempenho dos professores na América Latina e Caribe: novas prioridades* (2002).

Essas reformas desempenham o papel de difundir princípios da Qualidade Total e disseminar interesses neoliberais segundo os quais o sistema e a administração educacional recebem financiamento por meio de resultados. Entre esses interesses, destacam-se: intervenção estatal com caráter privatista e flexível; profissionalização como estratégia técnica e política; mudanças na organização escolar, na prática e na formação de professores; transformação produtiva com equidade¹ (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003).

Para Shiroma e Evangelista (2003, p. 17) “a reforma educacional dos anos de 1990 se atrela à reforma das políticas públicas do Estado brasileiro que, por sua vez, articula-se à dinâmica do desenvolvimento do capitalismo no último quartel do século XX”. O capitalismo mundial estava em crise e em processo de reestruturação, crise traduzida no discurso oficial como uma “crise educacional”. Houve, portanto, uma abordagem reducionista, que afirmava estar a origem da crise na ineficiência escolar. Para solucioná-la, os governantes, sob a égide do capitalismo, propõem seguir exemplos bem sucedidos de superação da crise e resolvem adequar o sistema escolar a um modelo empresarial com a adoção de medidas de eficiência, produtividade e qualidade.

Nesse contexto, no Brasil, o governo de Fernando Henrique Cardoso, FHC (1995-2002), constrói um discurso que desqualifica a educação pública “denunciando sua suposta ineficiência, ineficácia e má qualidade” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003, p. 8). E, com base nisso, elaboram-se uma reforma educacional “de largo espectro no interior da qual se construiu tanto a noção de crise educacional quanto de sua autossolução” na perspectiva empresarial, seguindo orientações de organismos internacionais² (p. 10).

¹ *Equidade* é um conceito-chave no discurso oficial. Ver, a respeito, Miranda (1997; 2009).

² Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID); Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD); Oficina Regional de Educação para América Latina e Caribe (OREALC); e Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL) (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003).

Segundo afirmam Oliveira e Maués (2012), a necessidade do professor assumir o protagonismo nas reformas educacionais foi decidida por organismos multilaterais³, entre 1980 e 1990, com ciclos de orientações e diretrizes educacionais voltadas para gestão, o currículo, a avaliação e o financiamento.

A formação de professores como centro das atenções dos debates governamentais, das associações científicas, acadêmicas e sindicais se deve à “necessidade do cumprimento dos acordos firmados pelo governo em cúpulas, congressos e afins, ao (sic) atendimento de recomendações oriundas de resultado de pesquisas internacionais, até o resultado de exames externos” (OLIVEIRA; MAUÉS, 2012, p. 64).

Para adequar o professor e findar a “crise educacional”, na leitura do governo federal e nos documentos por ele produzidos, foram necessárias intervenções em dois polos. O primeiro polo, que recebeu intervenção estatal, diz respeito às práticas escolares, como: “livro didático, sistema de avaliação, gestão escolar, material pedagógico, currículo, relação professor-aluno” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003, p. 12). Com intervenções nesse primeiro polo, o governo difundiu princípios baseados na Qualidade Total, segundo interesses neoliberais e conservadores (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003, p. 12).

No segundo polo de ação, o governo referiu-se à formação docente. Esta foi alvo de ações, principalmente após 1996, com a LDB, que objetivou “mudar as regras, a lógica da organização escolar e as práticas” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003, p. 13), pela via da formação de professores. Com isso foi-se criando a ideia de que possuir competências e habilidades elevavam o nível profissional e respondiam às exigências do mercado de trabalho.

Shiroma (2003, p. 65) afirma que foi no governo de FHC que “as leis, decretos, pareceres e medidas” intensificando o trabalho docente foram implementadas no Brasil. Na mesma perspectiva, Oliveira e Maués (2012, p. 63) afirmam que a formação de professores foi objeto das políticas e reformas educacionais no governo de FHC e tiveram continuidade no governo de Luís Inácio Lula da Silva, Lula (2003-2010). Com as reformulações, a educação passou a ser entendida “sob a égide da meritocracia, do desempenho e da produtividade docente e das escolas”.

O professor passa a ser considerado pelo discurso reformador como detentor de um papel imprescindível que precisa ser “(con)formado” pelas exigências contemporâneas. Com

³ Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE); Banco Mundial (BM); Organização Mundial do Comércio (OMC);, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco); Programa da Reforma Educativa na América Latina e Caribe (Preal).

isso, o termo professor é substituído pelos reformadores pela expressão “professor profissional”, sugerindo que este, diferentemente do professor tradicional, é “competente nas respostas que oferece aos problemas do cotidiano escolar” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003, p. 11).

As reformas trouxeram mudanças e novas exigências ao trabalho docente, pois (re)significaram a educação nos aspectos econômicos, políticos, sociais e educacionais por meio de políticas que tiveram como base o neoliberalismo. E estas assumiram um “cunho mais gerencial, de *quase-mercado*⁴ e de controle de formação e do trabalho docente” (OLIVEIRA; MAUÉS, 2012, p. 64).

O destaque dado ao professor e à sua formação nos discursos e documentos oficiais indica a profissionalização do professor como estratégica. Este se concretiza com a LDB, que organiza um sistema nacional de ensino a partir dos Institutos Superiores de Educação (ISE). O interesse de colocar esses institutos como novo lócus de ensino superior para formação docente mal disfarça a intenção de substituir a formação nas universidades.

Tal mudança, estipulada pelo Decreto presidencial 3.276/99, de acordo com Shiroma e Evangelista (2003, p.14):

Não almejava apenas uma mudança do lócus da formação. Estava em jogo a constituição de um novo tipo de professor, formado sobre novas bases e que serviria como “correia de transmissão” na produção de cidadãos portadores de uma nova mentalidade adequada aos interesses do capital nos novos tempos.

A formação do professor, neste novo lócus, possui caráter tecnicista, priorizando o ensino de competências e habilidades. O docente passa a ser um transmissor de conhecimentos, que forma sujeitos conformados e preparados para o mercado de trabalho, conforme o interesse do sistema capitalista. Juntamente com a mudança no lócus da formação

⁴ *Quase-mercado* é a racionalidade econômica, mercantil e competitiva. No Brasil, adotou-se esse pensamento de que a competição entre os sistemas de ensino, escola e professores melhoraria aspectos educacionais. Assim, vieram desenvolvendo-se metas de desempenho pelas políticas de regulação e avaliação do governo federal e estadual. O controle sobre a escola ampliou-se nos aspectos do financiamento, gestão, currículo e avaliação (OLIVEIRA; MAUÉS, 2012). Oliveira (2004) contribui para essa reflexão, demonstrando que as novas regulações das políticas educacionais são perceptíveis pela: “Centralidade atribuída à administração escolar nos programas de reforma, elegendo a escola como núcleo do planejamento e da gestão; o financiamento *per capita*, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), por meio da Lei n. 9.424/96; a regularidade e a ampliação dos exames nacionais de avaliação (SAEB, ENEM, ENC), bem como a avaliação institucional e os mecanismos de gestão escolares que insistem na participação da comunidade” (OLIVEIRA, 2004, p. 1130).

é disseminada uma nova concepção de professor: o professor reflexivo, que investiga, reflete e transforma sua prática por meio da reflexão individual.

As autoras afirmam que a reforma se contradiz de forma cínica, pois, ao mudar o lócus da formação, retira dos professores a reflexão crítica, ao mesmo tempo em que afirma ter como meta produzir o professor reflexivo, o profissional capaz de refletir sobre sua prática.

Para completar e efetivar as mudanças, foram implementados variados mecanismos de avaliação como uma eficiente forma de controle. A avaliação deixa o professor refém do cumprimento de determinações, uma vez que não serve como instrumento de melhoria da qualidade do ensino, mas apenas como instrumento de verificação da “competência” do professor. Nesse sentido, a avaliação compara, regula e controla o grau de incorporação do projeto governamental pelo professorado.

Na Educação Básica, foram implantados os seguintes exames: Saeb, em 1994; Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em 1998; Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), em 2002; Prova Brasil, em 2005; Provinha Brasil, em 2007; Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), em 2007; Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente em 2010. “Todos esses exames sofreram alterações ao longo do processo de execução, nos diferentes governos, mas estão todos sendo realizados em conformidade com sua periodicidade” (OLIVEIRA; MAUÉS, 2012, p. 69).

Os autores acima citados destacam, ainda, que há exames desenvolvidos por programas internacionais, como o Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA) e os Estudos Regionais Comparativos. O PISA é realizado pela OCDE, com o objetivo de verificar o nível dos estudantes com 15 anos em linguagem, matemática e ciências. Os Estudos Regionais Comparativos, que têm como objetivo avaliar a qualidade da educação do Ensino Fundamental, são realizados pelo *Laboratório Latino-americano de Evaluación de la Calidad de la Educación* (LLECE), ligado à OREALC.

As políticas responsabilizam o professor pelo sucesso ou fracasso escolar do aluno nas avaliações com base no enquadramento do resultado nos índices e “metas de qualidade” estabelecidos em âmbito nacional e internacional. Os resultados desses exames que não atingiram os índices e metas fizeram o governo questionar a qualidade do ensino e colocarem a responsabilidade da melhoria deste exclusivamente no professor. A partir desse pressuposto, os governos definem ações que incluem mudanças na formação inicial, na continuada, no ingresso da profissão, na carreira, dentre outros, na busca por melhor atuação dos docentes e melhor “qualidade” no ensino (OLIVEIRA; MAUÉS, 2012). Shiroma e Evangelista (2003, p.15), complementando essa ideia acerca das avaliações, escrevem que:

A partir dos indicadores que ela oferece, torna-se possível responsabilizar o professor por tarefas para as quais não foi preparado, estruturar o discurso da competência para colocá-lo na ilusão de que pode escolher: ou investir em sua profissionalização, formação continuada, ampliando o rol de competência, ou enquadrar-se em outra lista, a dos incompetentes.

Dessa forma, a avaliação cumpre um papel de regulação e controle da atividade docente e responsabiliza unicamente o professor pelo sucesso ou fracasso, geralmente fracasso, da educação. O discurso das competências cumpre o mesmo papel de responsabilização do professor, uma vez supondo que o professor resolverá os problemas educacionais ao se apropriar de determinada competência.

Ao questionar tais decisões, Oliveira (2004) acredita que as reformas educacionais reestruturaram o trabalho docente com fatores presentes na gestão e organização do trabalho e que tem como fim a responsabilização dos professores e o envolvimento da comunidade. Assim, os professores são os “principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema. Diante desse quadro, os professores veem-se, muitas vezes, constrangidos a tomarem para si a responsabilidade pelo êxito ou insucesso dos programas” (p. 1132).

Ao ampliar sua análise para a América Latina, a autora considera que as reformas dos anos 1990 resultaram em reestruturação do trabalho docente. Sua definição não se atém mais às atividades da sala de aula, mas envolve a gestão da escola, planejamento, elaboração de projetos, discussão coletiva do currículo e da avaliação. Acrescenta que essa reestruturação, seja no Brasil ou nos demais países da América Latina, é resultado dos programas de reforma, faz com que os docentes sintam-se obrigados a dominar novas práticas e saberes para exercer bem seu ofício. E essas novas obrigações são, por vezes, tomadas como naturais e indispensáveis. E, mesmo que os professores sintam-se obrigados a cumprirem as novas exigências, o que acontece é que eles se sentem inseguros e desamparados pela falta de condições de trabalho adequadas, ou seja, pelas condições objetivas, assim como pelas condições subjetivas.

Diante do exposto, percebemos a profissionalização docente como alvo das políticas educacionais na reestruturação do ofício docente. Concordamos com Shiroma e Evangelista (2003, p. 17) que a definição da profissionalização docente produzida pelos discursos oficiais está “organicamente articulada aos dilemas da gestão educacional e aos objetivos de privatização da educação, representando uma continuidade da investida neoliberal no campo educacional”.

Shiroma e Evangelista (2003, p. 15) pontuam que, diferentemente do que era pretendido pelos professores, o termo *profissional* presente nas reformas não propiciou o distanciamento do amadorismo. O termo trouxe novas exigências e uma sensação de incompletude e incapacidade, pois “o adjetivo serviu para dar ciência de que estaria condenado a viver em eterna formação, lançando-o à condição de um quase-professor que nunca estará preparado”.

As autoras ainda consideram que esse sentimento de quase-professor é intensificado pelas avaliações com estímulo à competição e ao individualismo. No entanto, para evitar uma competição exacerbada, combinou-se a competição com a colaboração. E são lançados nos discursos oficiais termos como “profissionalismo coletivo”, sugerindo “que os professores devem pensar coletivamente sua ‘profissionalidade’, os impasses de sua prática pedagógica, o seu ‘que fazer’” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003, p. 16, grifo das autoras).

No governo FHC, o professor crítico reflexivo foi substituído por um professor sem críticas. Os termos construídos no campo crítico e reivindicados pelos professores foram vulgarizados pelos discursos oficiais subtraindo o poder de contestação, pois, “ao expropriar-nos as palavras de ordem, intentaram, de fato, retirar-nos as ferramentas do pensar” (Idem, p. 19).

Todo esse processo de reformas culminou em novas exigências e precarização do trabalho docente. Segundo Oliveira (2004, p. 1140), a precarização do trabalho docente é perceptível com

O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns estados, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, o respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriundas dos processos de reforma do Aparelho de Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público.

Nesse contexto de reformulações, reestruturação e precarização do trabalho dos professores, consequência das políticas e reformas educacionais, os docentes sentem-se sobrecarregados com novas exigências e obrigações e experienciam efeitos negativos de ordem psicológica e física que, na literatura pedagógica, receberam a denominação de mal-estar docente.

Segundo Esteve (1992), autor espanhol referência para o estudo do tema, o mal-estar docente é condicionado pelas mudanças aceleradas que atingiram a profissão docente e que se materializam, na personalidade do professor, sob a forma de insatisfação, desejo de abandonar

a docência, absenteísmo, esgotamento, ansiedade, stress, neurose e depressão. Em seus estudos, o autor define indicadores do mal-estar docente e os classifica com fatores indiretos e diretos.

Dentre os fatores que atuam indiretamente na profissão docente está a modificação do papel do professor e do contexto social, a mudança da imagem do professor e da função docente. Quanto aos fatores que interferem diretamente no trabalho docente estão os recursos materiais e condições de trabalho, violência nas instituições escolares, esgotamento e acúmulo de exigências (ESTEVE, 1992).

Jesus (2006), outro autor referência para o estudo do tema, afirma que este é um fenômeno dos nossos dias, pois tem aumentado o número de professores com sintomas de mal-estar (stress, insatisfação e exaustão) e que, no passado, não havia índices significativos desses sintomas entre os professores. Por se tratar de um fenômeno da atualidade, é importante verificar o que ocasionou seu aumento. O autor, pesquisando professores portugueses, destaca mudanças socioeducativas ocorridas nas últimas décadas, destacando implicações decorrentes “da massificação do ensino, da excessiva exigência política colocada sobre o trabalho do professor, das alterações ocorridas na estrutura e dinâmica das famílias, do acelerado desenvolvimento tecnológico e dos conteúdos transmitidos pelos media” (p. 11).

Embora os estudos desse autor apontem para mudanças ocorridas em Portugal, assim como os de Esteve (1992) para as ocorridas na Espanha, percebemos semelhanças com o cenário brasileiro, principalmente a partir das reformas de 1990, que trouxeram grandes mudanças para a educação no Brasil.

Para Jesus (2006), a falta de motivação inicial para a profissão docente é o principal fator de mal-estar juntamente com o desejo de abandono da profissão docente. Ele aponta, ainda, como causadores de mal-estar a indisciplina dos alunos, a relação com colegas de trabalho e a sobrecarga de trabalho. Estes fatores interferem subjetivamente no trabalho docente, podendo ser causadores, ou não, de mal-estar, dependendo da vivência de cada professor.

O autor considera a importância dos estudos acerca do mal-estar docente na busca por superação desse estado, mas afirma ser preciso cuidado para que os professores não considerem esse fenômeno “normal” acentuando e aumentando aspectos do mal-estar e encobrendo os aspectos positivos da profissão. Evidenciar os aspectos positivos e identificar as condições necessárias para o bem-estar dos professores é seu objetivo. No desenvolvimento dessa temática e buscando a superação do mal-estar, aponta como alternativas estratégias como o *coping* – adaptação a situações adversas – e competências de resiliência.

O autor desenvolveu um curso de formação com o objetivo de contribuir para o bem-estar, fundamentado em competências identificadas como relevantes para sua promoção. Abordou os seguintes temas: análise histórica do tema (bem-estar), exercícios de reflexão, debate e troca de experiências. Segundo o autor, foi verificado nos participantes a diminuição do stress profissional, das crenças irracionais e aumento da percepção do bem-estar profissional. Jesus (2006) afirma que, mesmo se considerando mudanças na formação e nas condições sociopolíticas necessárias ao bem-estar docente, o professor é responsável por vivenciar esse estado, dependendo dele a busca pela melhora de sua situação.

De acordo com Queiroz (2014), os estudos sobre a temática do mal-estar e bem-estar docente têm ganhado espaço no Brasil, principalmente a partir de 1993, sendo Esteve (1992; 1999a; 1999b) o autor mais utilizado nos estudos sobre mal-estar docente, e Jesus (1996; 2006; 2007) nos do bem-estar. No Brasil, entre os pesquisadores que se têm dedicado a essa temática, destacam-se Mosquera (1978), Stobäus e Mosquera (2007), Souza (2012), Souza e Magalhães (2013).

Como vimos, o cenário atual insere-se na lógica das reformas e políticas educacionais de 1990, com a reestruturação do trabalho docente na lógica do capital, do neoliberalismo e da Qualidade Total. Essa lógica promoveu mudanças na formação e na profissionalização docente. Por isso é de extrema importância pensar a temática mal-estar/bem-estar docente e sua relação com a profissionalização, e, também, como estas são analisadas nas produções acadêmicas brasileiras.

Acreditamos que as produções acadêmicas podem contribuir, pelos discursos que produzem ou reproduzem, para a explicação, conservação ou transformação da sociedade na qual estão inseridos (ALMEIDA; SILVA, 2013). É com a intenção de desvelar essas contribuições que realizamos, nesta pesquisa, um estado do conhecimento das produções acadêmicas brasileiras sobre a temática mal/bem-estar docente dos professores do ensino fundamental.

O interesse pela temática mal-estar e bem-estar docente deve-se ao processo vivenciado na pós-graduação e à vivência profissional pessoal na Rede de Educação Municipal de Goiânia. Na disciplina “Formação e profissionalização de professores(as): pesquisas e perspectivas críticas”, ministrada pelas professoras Dra. Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza e Dra. Solange M. O. Magalhães, pudemos estudar as políticas educacionais e suas interferências na sala de aula, bem como a ressignificação da profissionalidade e da profissão docente. Juntamente ao fato de ser professora do Ensino Fundamental e participar

da REDECENTRO, desenvolveu-se o interesse pela pesquisa relacionada ao tema mal-estar/bem-estar dos professores do ensino fundamental.

Este trabalho está ligado à linha de pesquisa “Formação e Profissionalização Docente e Práticas Educativas”, que abriga a Rede de Pesquisadores do Centro-Oeste (REDECENTRO), constituída por um amplo grupo de pesquisadores que investiga a produção dos programas da Região Centro-Oeste relacionada à temática *professor*. Esse grupo surgiu com a pesquisa “A produção acadêmica sobre professores - estudo interinstitucional da Região Centro-Oeste”, que analisou as produções acadêmicas de 1999 a 2009. O grupo envolve os Programas de Pós-Graduação em Educação das seguintes instituições: Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade de Uberaba (UNIUBE); Universidade Federal do Tocantins (UFT), e Universidade Estadual de Goiás (UEG) (MAGALHÃES; SOUZA, 2012).

Como a Pesquisa se dá em parceria entre oito instituições, foi escolhido o conceito de Rede “como forma de reorganização alternativa denominada ‘globalização solidária’, que se contrapõe à ‘globalização neoliberal’” (SOUZA;MAGALHÃES, 2011, p. 27). A Pesquisa Interinstitucional sobre Professores(as) busca identificar, organizar e catalogar a produção sobre o professor na intenção de responder “se e como a atual produção acadêmica sobre esse tema está contribuindo para o avanço do conhecimento científico e para a melhoria dos processos e das práticas educacionais” (SOUZA; MAGALHÃES, 2011, p. 19). A participação na REDECENTRO propicia grande crescimento intelectual mediante o desenvolvimento de grupos de estudo, encontros regionais, participação em congressos, seminários e simpósios. A REDECENTRO proporciona que cada participante a possibilidade de utilizar-se do trabalho conjunto para o desenvolvimento de suas pesquisas.

Recentemente, a REDECENTRO associou-se ao Observatório Internacional da Profissão Docente (OBIPD), da Universidade de Barcelona. O objetivo de tal associação é a análise da produção acadêmica sobre o tema “professores”, em âmbito local, nacional e internacional. E um dos temas de pesquisa desse observatório é “o mal-estar e o bem-estar docente” (QUEIROZ, 2014; BERNARDES, 2013), que já foi temática de uma tese no grupo, denominada “O mal-estar e bem-estar na docência superior: a dialética entre resiliência e contestação”, de Queiroz (2014).

Na experiência com o Ensino Fundamental da rede Municipal de Goiânia (2011-2013), atualmente trabalhando na Educação Infantil, presenciamos conversas e

desabafos, assim como situações de mal-estar docente. Julgamos que essas situações são decorrentes das políticas educacionais, que interferem diretamente na gestão, na organização e na prática escolar. No ano de 2013, houve um agravamento da situação de mal-estar na escola em que atuávamos, por causa da perseguição da gestora ao grupo de professoras, que contestavam as determinações da Secretaria Municipal de Educação e sua gestão na escola.

Nesse período, juntamente com as colegas da escola, vivenciamos, de forma intensificada, todos os indicadores e sintomas de mal-estar, causado pelas exigências e precarização do trabalho docente, pela perseguição, intimidação, difamação e pelo assédio moral da gestora local; até mesmo complicações psicossomáticas foram desenvolvidas nessa situação, que se agravou de tal modo que foi preciso recorrer à Secretaria Municipal de Educação, que encobriu o fato. Em consequência, recorremos à delegacia de Polícia, como forma de resguardo até mesmo físico, ocasião em que foi lavrado um Termo Circunstanciado de Ocorrência (TCO). E, ainda, entraremos com processo na justiça comum. Essa experiência, embora bastante sofrida, propiciou o fortalecimento do coletivo de professoras e uma perspectiva de bem-estar por meio da contestação e do fortalecimento das relações.

Esse breve relato de nossa curta experiência profissional de três anos na rede pública serve para explicitar e justificar o interesse pela temática mal-estar/bem-estar docente. Todos esses fatores nos provocaram a buscar o entendimento do que são o mal-estar e o bem-estar docente. Assim, propusemos investigar como o tema é analisado nas produções acadêmicas brasileiras, com foco no professor do ensino fundamental e em referência ao seu processo de profissionalização.

Para a realização desta pesquisa, propusemos o seguinte problema: *quais as contribuições das produções acadêmicas brasileiras sobre o mal-estar e o bem-estar docente, produzidas no período de 2007 a 2011, em referência ao processo de profissionalização dos professores de ensino fundamental?*

Para orientar a análise e a construção da pesquisa em busca de responder a problemática temos como questões direcionadoras:

- Quais concepções de profissionalização os trabalhos explicitam?
- A que se relacionam o mal-estar e o bem-estar docente? Quais são seus indicadores?
- Como se relacionam mal-estar e bem-estar aos processos de profissionalização?
- Os estudos realizados acerca deste tema têm contribuído para melhorar o processo de profissionalização dos professores do ensino fundamental? Como?

Assim, este trabalho tem como objetivo geral: *compreender e sistematizar as contribuições das produções acadêmicas brasileiras sobre o mal-estar e o bem-estar docente (2007-2011) e sua relação com o processo de profissionalização dos professores de ensino fundamental.*

Para a consecução desse objetivo, estabelecemos como objetivos específicos:

- a) Compreender o processo de trabalho e de profissionalização docente na educação básica e sua relação com o mal-estar/bem-estar docente.
- b) Compreender as concepções de mal-estar e bem-estar docente.
- c) Selecionar, no banco de dissertações e teses da CAPES, as produções acadêmicas que abordam o tema mal-estar/bem-estar docente no ensino fundamental e analisá-las.
- d) Indicar as contribuições das produções no que diz respeito às concepções de mal/bem-estar docente e de profissionalização com vistas à compreensão do processo de profissionalização do professor no ensino fundamental.

O método utilizado como orientação da presente pesquisa é o Materialista Histórico Dialético. Este consiste em uma “postura”, uma “concepção de mundo” e não em uma doutrina (FRIGOTTO, 2000). Gamboa (2000, p.107) corrobora essa ideia ao afirmar que:

A visão de mundo, que organiza, como categoria mais complexa e abrangente, os diversos elementos implícitos na concreticidade de uma determinada opção metodológica, é a responsável pelas opções de caráter técnico, metodológico, teórico, epistemológico e filosófico que o pesquisador faz durante o processo de investigação.

A definição do método desde o princípio da pesquisa foi fundamental, pois, como afirma Oliveira (1998, p. 17), “Método indica [...] estrada, via de acesso e, simultaneamente, rumo, discernimento”. Ou, ainda, como afirma Marilena Chauí, citada por Oliveira (ibidem), “um modo ou uma maneira planejada e determinada de conhecer alguma coisa”. Oliveira (1998) ressalta que esse método não consiste apenas em um caminho, mas um caminho seguro que permite ao pesquisador a interpretação, com coerência e correção, do fenômeno social que esteja sendo estudado.

Magalhães e Souza (2012, p. 689) assumem método como crítica do conhecimento. Ressaltam a importância de não abrir mão da teoria e do aprofundamento do conhecimento teórico, pois, nessa perspectiva, supera-se “a descontextualização da pesquisa, a redução da reflexão à experiência sensível, o imediatismo, a fragmentação”.

Essa concepção objetiva romper com a ideologia dominante e, por meio do conhecimento crítico, realizar uma prática que transforme a realidade. Dessa maneira, é fundamental o pensamento, a reflexão, a análise da realidade com o objetivo de emancipação. Conforme afirma Frigotto (2000, p.73), “um método que permite uma apreensão radical (que vai à raiz) da realidade e, enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica”.

Pelo método materialista histórico dialético, busca-se analisar o caráter conflitivo, contraditório, dinâmico e histórico da realidade e do fenômeno pesquisado. Pretende-se desvendar os interesses e as possibilidades de mudanças. Esse método considera o homem como ser social, histórico e condicionado pela realidade (econômica, política e cultural), ao mesmo tempo em que é criador e transformador desse contexto (Gamboa, 2000).

Souza, Magalhães e Guimarães (2011) afirmam que, na perspectiva materialista histórica dialética, sujeito e objeto pesquisados são históricos, têm papel ativo na construção do conhecimento e se transformam durante esse processo. Os autores complementam, definindo concepções de mundo, sociedade, homem, história e educação, que

O mundo é inacabado, está em constante construção e transformação. A sociedade é condicionada pelos contextos econômicos, político e cultural, passível de ser transformada pela ação do homem. O homem, por sua vez, é um ser histórico e social, inserido em um determinado contexto. A concepção de história é o eixo da explicação e da compreensão científica e a educação é compreendida como prática social resultante de condicionantes econômicas, sociais e políticas; é vista de modo complexo, a partir de uma dinâmica própria, sustentada nas contradições e polarizações. (SOUZA; MAGALHÃES; GUIMARÃES, 2011, p. 45).

Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, postula que nem tudo pode ser quantificável, considerando que há uma relação indissociável entre o mundo objetivo e o subjetivo. A pesquisa qualitativa apresenta especificidades quanto ao objeto de estudo, que é histórico, possui consciência histórica, identidade com o sujeito, é intrínseca e extrinsecamente ideológico e essencialmente qualitativo. (LIMA; MIOTO 2007).

Caracterizada como bibliográfica, esta pesquisa sobre a temática mal-estar e bem-estar docente dos professores do ensino fundamental consiste em um estado do conhecimento de

produções acadêmicas brasileiras no período de 2007 a 2011. Segundo Lima e Mioto (2007, p. 38), a pesquisa bibliográfica “implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que por isso, não pode ser aleatório”. As autoras ainda ressaltam a distinção entre a pesquisa bibliográfica e a revisão bibliográfica, sendo a segunda, necessária para qualquer tipo de pesquisa.

Lima e Mioto (2007) apontam a necessidade de rigor científico nas pesquisas bibliográficas. Estas precisam de delimitação, critérios e procedimentos metodológicos. Destacam ainda que, para sua realização, não se pode seguir caminhos aleatórios, pois para esse tipo de pesquisa faz-se necessário um “alto grau de vigilância epistemológica, de observação e de cuidado na escolha e no encaminhamento dos procedimentos metodológicos” (p. 44).

As autoras destacam pontos imprescindíveis em uma pesquisa bibliográfica, como: definição do método, metodologia e procedimentos, bem como apresentação do percurso da pesquisa. E apontam como processo da pesquisa a elaboração do projeto de pesquisa, investigação das soluções, análise explicativa das soluções e síntese integradora (Salvador, apud, LIMA E MIOTO, 2007).

Apresentam, ainda, como principal técnica da pesquisa bibliográfica, a leitura, “pois é através dela que se pode identificar as informações e os dados contidos no material selecionado, bem como verificar as relações existentes entre eles de modo a analisar a sua consistência” (p. 41). As autoras se embasam em Salvador (1986) como sugestão de orientação de sucessivas leituras: de reconhecimento do material bibliográfico, exploratória, seletiva, reflexiva ou crítica e interpretativa.

Assim, para elaboração da dissertação, foi realizada uma leitura de materiais com caráter de reconhecimento bibliográfico, exploratório e leitura seletiva em que se selecionou o que de fato interessa para o objetivo da pesquisa. O levantamento para seleção das dissertações e teses que tinham como tema o mal-estar e bem-estar docente foi realizado no Portal Capes e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDBTD) em 2012. Os descritores utilizados foram: mal-estar docente, bem-estar docente e educação básica. Os trabalhos mais antigos datavam de 1998 e os mais recentes de 2011. No total, foram encontrados aproximadamente 85 trabalhos. Definimos por analisar os trabalhos dos últimos cinco anos disponibilizados online. Visto que ainda não havia trabalhos de 2012 nesses bancos de dados, escolhemos o período de 2007 a 2011. Foram reunidos cinquenta e cinco 55 trabalhos, sendo nove de 2007, treze de 2008, oito de 2009, onze de 2010 e quatorze de 2011.

Desses trabalhos, 48 são de mestrado, quatro de doutorado e três de mestrado profissionalizante.

Dado que esses trabalhos abrangem toda a educação básica, uma nova delimitação foi realizada conforme o recorte de estudo, o ensino fundamental. Dos 55 trabalhos, 28 não especificam em que nível do ensino básico foi feita a pesquisa. Referem-se à temática *professores* e não indicam se são da rede estadual, municipal ou outro tipo de instituição. Quinze são referentes ao ensino fundamental, três tratam do ensino fundamental e médio, três afirmam tratar do ensino básico no geral, um refere-se à educação infantil e ensino fundamental, três ao ensino médio, um ao EJA e um à educação infantil.

Para nossa pesquisa, analisamos os trabalhos que especificam claramente o ensino fundamental. Dos quinze trabalhos que analisam a realidade do ensino fundamental, dois são de 2007, três de 2008, três de 2009, três de 2010 e quatro de 2011. Destes, treze são de mestrado e dois de mestrado profissionalizante.

Dos quinze trabalhos que se referem à educação fundamental, treze estão online. Desses treze, retiramos três, que se referiam a áreas de conhecimento específico: educação física e alfabetização. Restaram dez trabalhos para serem analisados. Destes, um é de 2007, um de 2008, três de 2009, dois de 2010 e três de 2011. Oito trabalhos são de mestrado acadêmico e dois de mestrado profissionalizante. Não houve teses de doutorado que obedecessem aos critérios estabelecidos. Portanto, nossa pesquisa abrange dez dissertações.

Por fim, realizamos a análise e sistematização das produções selecionadas, a partir de leituras reflexivas e interpretativas, que deram origem à síntese integradora, junção dos dados e de sua análise, com o auxílio de uma ficha de análise⁵.

A dissertação que resultou dessa pesquisa está estruturada em três capítulos, além da introdução e do capítulo conclusivo. No primeiro capítulo, desenvolvemos o primeiro objetivo específico: compreender o processo de trabalho e de profissionalização docente na educação básica e sua relação com o mal-estar/bem-estar docente. Dessa forma, buscamos fazer um estudo dos aspectos que envolvem o trabalho docente: constituição histórica, formação, profissionalização, identidade, percepção sobre o sujeito professor. E para compreender a relação do trabalho docente com o mal-estar/bem-estar fizemos um estudo das reformas de 1990.

⁵ Ficha de análise produzida por Queiroz, 2014. Ver anexo.

Os autores que referendam a construção histórica da formação de professores brasileira são Saviani (2008; 2009), Tanuri (2000), Libâneo e Pimenta (2002), Pinho (2009), entre outros. A fim de compreender o trabalho docente, a profissionalização e a relação com mal-estar/bem-estar no contexto das reformas educacionais de 1990, tomamos como referência Kruppa (2001), Frigotto e Ciavatta (2003), Arelaro (2005), Oliveira (2009) e Libâneo (2008). Sobre o conceito de formação e profissionalização docente fundamentamo-nos em Brzezinski (2008), Coêlho (2006; 2009), Guimarães (2009; 2010); Chauí (2003), Souza (2014), Souza e Magalhães (2013a; 2013); Bernardes (2013), Souza e Guimarães (2011); Souza, Magalhães e Guimarães (2011); Cunha (2001), Severino, 2002), Freire (1996), Garcia, Hypolito e Vieira (2005), Ludke e Boing (2004), Bites (2012), Contreras (2002), Esteve (1992), Garcia (2005) e Cunha (2010). Esses conceitos são fundamentais para a compreensão do sujeito professor e do seu trabalho, pois referem-se a seu ofício. Finalizando o primeiro capítulo, fizemos um estudo apoiado em Souza e Gouveia (2012) e Fernandes e Silva (2012) com o intuito de perceber quem é este docente, o sujeito desta pesquisa.

No segundo capítulo, desenvolvemos o objetivo específico de compreender as concepções de mal-estar e bem-estar docente na literatura pedagógica. Para isso, realizamos o estudo da temática fundamentando-nos nos autores mais citados: Esteve (1992; 1999a; 1999b) e Jesus (2004; 2006; 2007; 2011). Destacamos ainda autores como Stobäus, Mosquera e Santos (2007), Souza (2012), Pocinho e Capelo (2009), Goes (s/d), Lapo (2011) e Queiroz (2014).

No terceiro capítulo, desenvolvemos os seguintes objetivos específicos: analisar as produções acadêmicas que abordam o tema mal-estar/bem-estar docente no ensino fundamental e indicar as contribuições das produções quanto às concepções de mal-estar/bem-estar docente e de profissionalização para a compreensão do processo de profissionalização do professor no ensino fundamental.

CAPÍTULO I

O TRABALHO DOCENTE NO ENSINO FUNDAMENTAL E REFORMAS EDUCACIONAIS: PROJETOS DE (DE)FORMAÇÃO E (DES)PROFISSIONALIZAÇÃO

Para compreender o mal-estar e o bem-estar docente dos professores do ensino fundamental, é necessário, primeiramente, retomar a constituição histórica desse professor. Partimos do pressuposto de que as reformas educacionais de 1990 modificaram completamente a formação e o trabalho docente. Como resultado dessas reformas, temos intensificação e precarização do trabalho do professor. A reforma educacional, ligada a princípios neoliberais e à reestruturação produtiva do capital, trouxe novas concepções de formação e profissionalização docente, constituindo um “novo” tipo de professor.

Acreditamos ser fundamental para o docente buscar conhecimento sobre sua formação e profissão, sobre questões que discutam planos de carreira, leis, desenvolvendo, assim, consciência profissional. Conhecer a constituição do seu trabalho, a história de vitórias, lutas e derrotas é fundamental para o desenvolvimento de uma classe profissional (GUIMARÃES, 2010).

A fundamentação teórica sobre profissionalização é essencial para a prática profissional, pois só com consciência da origem, sentido da profissão, será feito um trabalho com intencionalidade, visando a aperfeiçoar e transformar o trabalho docente (COÊLHO, 2009).

A formação e a profissionalização docente como alvos das políticas e reformas educacionais estão carregadas de intencionalidade, visando a construir um professor alheio à reflexão crítica e submisso às determinações provenientes do neoliberalismo.

Com o objetivo de compreender o processo de trabalho e de profissionalização docente na educação básica e sua relação com o mal-estar e o bem-estar docente é necessário, primeiramente, compreender como tanto trabalho quanto profissionalização são constituídos historicamente.

Histórico da formação de professores no Brasil

A formação de professores no Brasil aparece pela primeira vez explicitamente após a independência, com a instrução popular, em 1827, com a Lei das escolas de primeiras letras. Essa formação deveria ser realizada pelo método mútuo e os professores deveriam ser treinados nas capitais das províncias, com o investimento do próprio sujeito em sua formação (SAVIANI, 2008; 2009). Segundo Tanuri (2000), essa primeira forma de formação tinha base apenas prática, nenhuma base teórica.

Em 1834, com o Ato Adicional, as províncias se tornaram responsáveis pela educação primária. Com isso, foi adotada a criação de escolas normais seguindo o modelo europeu. A primeira escola normal do país surgiu na província do Rio de Janeiro, em Niterói, no ano de 1835. Várias outras províncias seguiram o mesmo caminho. Mas as escolas só conseguiram certa estabilidade após 1870 (SAVIANI, 2008; 2009).

O modelo europeu de Escola Normal seguido foi mais especificamente o francês. Tanuri (2000) explicita que o estabelecimento desse modelo se deve à nossa tradição colonial e ao fato de que o projeto nacional, de formação cultural europeia, era destinado às elites. Assim, as iniciativas relacionadas às escolas normais corroboraram a hegemonia do grupo conservador, com o objetivo de consolidar sua supremacia e impor seu projeto político.

Para a autora, a estabilidade das escolas normais só se deu após 1870 devido ao fortalecimento de ideias liberais de democratização e obrigatoriedade da instrução primária, assim como de liberdade do ensino. Saviani (2009) afirma que a existência intermitente (abertura, fechamento e reabertura) das escolas normais ocorria anteriormente porque estas estavam sujeitas a contestações. O autor exemplifica tais contestações com a posição de Couto Ferraz, presidente da Província do Rio de Janeiro, que considerava as escolas normais onerosas, ineficientes qualitativamente e insignificantes quantitativamente. Dessa forma, em 1849, o presidente da Província do Rio de Janeiro fechou a escola normal que presidia e adotou o método de professores adjuntos⁶.

Sobre a organização das escolas normais, Tanuri (2000) mostra que elas se restringiam ao estudo de conteúdos a serem ministrados nas escolas primárias. Isso marcou o início das escolas em diversos países. A organização didática do curso era simples, consistindo, geralmente, em um ou dois professores a ministrarem todo o curso de dois anos. O currículo

⁶ Adjunto - Pessoa associada a outra, no caso, alunos associados aos professores, para auxiliá-la em suas funções.

era rudimentar, a frequência reduzida e a infraestrutura sendo alvo de críticas nos documentos da época. Em 1840, na primeira escola normal, do Rio de Janeiro, apenas quatorze alunos se formaram. É importante mencionar que, apesar dessa quantidade de alunos, somente onze exerceram a docência no primário. Dessa forma, as escolas, que sofreram constantes medidas de abertura e fechamento, eram fechadas por falta de alunos e/ou descontinuidade administrativa. O fracasso inicial das escolas normais se deve ainda à falta de interesse da população pela docência, pois esta possuía pouco apreço e atrativo financeiro.

Devido aos problemas referentes às escolas normais, alguns presidentes das Províncias e inspetores de Instrução rejeitaram-nas como instrumento de qualificação e aconselharam, como forma de qualificação, o modelo austríaco e holandês de professor adjunto. Nesse modelo, os aprendizes eram colocados como auxiliares dos professores em exercício para aprenderem por meio da observação e experiência. Novamente, a formação tinha uma base estritamente prática e nada teórica (TANURI, 2000). Mas esse modelo não prosperou e, em 1859, a escola de Niterói foi reaberta (SAVIANI, 2009). Tanuri (2000, p. 65) afirma que nos “primeiros 50 anos do Império, as poucas escolas normais do Brasil, pautadas nos moldes de medíocres escolas primárias, não foram além de ensaios rudimentares e mal sucedidos”.

A partir de 1868, surgem transformações de ordem ideológica, política e cultural com intervenções no sistema educacional. A educação passa a ser tida como indispensável ao desenvolvimento social e econômico do país. Nesse período, há obrigatoriedade da instrução elementar e liberdade de ensino. Com a popularização do ensino, as escolas normais ganham força. Em 1867, havia apenas quatro escolas normais enquanto, em 1883, são registradas 22 (TANURI, 2000).

Juntamente com a valorização das escolas normais, há um enriquecimento do seu currículo, ampliação dos requisitos para ingresso e abertura ao sexo feminino. A autora afirma que as primeiras escolas normais, como a de Niterói, Bahia, São Paulo e Pernambuco, eram destinadas unicamente ao sexo masculino, o que ocorria ou por exclusão do sexo feminino ou pela previsão de futuras instituições destinadas às mulheres. Foi no fim do Império que houve abertura para o ingresso das mulheres no ensino normal. Assim, o problema da baixa frequência de mão de obra para o ensino primário foi solucionado, pois o magistério, associado à maternidade e ao trabalho doméstico, torna-se alternativa para o trabalho feminino.

O período de 1890 a 1932, segundo Saviani (2009), foi momento de estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais. Esse padrão foi construído a partir da reforma da instrução pública do estado de São Paulo, que tinha como eixo a organização curricular e a

preparação didático pedagógica. A grande inovação da reforma foi a criação da escola-modelo, anexa à Escola Normal.

Segundo Tanuri (2000), na década de 1920, surgem a preocupação e o entusiasmo pela problemática educacional, com a divulgação de princípios e fundamentos escolanovistas. A orientação do ensino não estava centrada em estudos gerais mas em “conhecimentos sobre o desenvolvimento e a natureza da criança, os métodos e técnicas de ensino a ela adaptados e os amplos fins do processo educativo” (p. 70). No final da década, as escolas normais já haviam ampliado a duração e o nível dos estudos com a introdução de disciplinas, princípios e práticas do escolanovismo.

Nesse período, com base no ideário da Escola Nova, surge uma revisão no modelo tradicional de ensino:

Não mais programas rígidos, mas flexíveis, adaptados ao desenvolvimento e à individualidade das crianças; inversão dos papéis do professor e do aluno, ou seja, educação como resultado das experiências e atividades deste, sob o acompanhamento do professor; ensino ativo em oposição a um criticado “verbalismo” da escola tradicional. (TANURI, 2000, p. 72)

Com a tentativa de introduzir tais ideias na legislação escolar, houve novas remodelações na escola normal. Tanuri (2000) destaca a reforma realizada por Anísio Teixeira no Distrito Federal (Decreto 3.810, de 19/3/1932), em que se aborda a necessidade de acabar com o “vício de constituição” das escolas normais, pois, na tentativa de ser escola de cultura geral e escola de cultura profissional, falhavam as duas. A reforma transforma a escola normal do Distrito Federal em Instituto de Educação. Saviani (2008) acrescenta que, com base nesse novo ideário, escolanovista, os Institutos de Educação não se centravam apenas no ensino, mas também na pesquisa. As primeiras duas iniciativas foram o Instituto de Educação do Distrito Federal, em 1932, concebido e implantado por Anísio Teixeira e dirigido por Lourenço Filho e o Instituto de Educação de São Paulo, por Fernando de Azevedo, em 1933.

Segundo Saviani (2008), o Instituto de Educação do então Distrito Federal e o de São Paulo eram considerados de nível universitário. Foram incorporados, respectivamente, pela Universidade do Distrito Federal, criada em 1935, e pela Universidade de São Paulo, fundada em 1934. Foram consideradas referência e seu modelo estendeu-se para todo o país, adotado nos Cursos de Licenciatura, que formavam professores para várias disciplinas que compunham o currículo do ensino secundário, e de Pedagogia, em que se formava o

profissional para exercer docência nas escolas normais. O currículo organizava-se no esquema 3+1: três anos para disciplinas específicas e um ano para formação didática.

O curso de Pedagogia foi criado em 1939 para formar licenciados e bacharéis em pedagogia, inaugurando o esquema 3+1 (LIBÂNEO; PIMENTA, 2002). Ou seja “além da formação de professores para a habilitação específica de Magistério (HEM), conferiu-se [a ele] a atribuição de formar os especialistas em Educação, aí compreendidos os diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino” (SAVIANI, 2009, p.147). Os professores primários se formavam no Curso Normal dos Institutos de Educação e os professores para o ensino fundamental e médio eram formados nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Foi com o Parecer nº 251/62 que foi atribuída ao curso de Pedagogia a formação de profissionais para os cursos normais. O curso, na prática, mantinha a separação entre os licenciados e os bacharéis (LIBÂNEO; PIMENTA, 2002).

Em 1941, o governo federal convoca a I Conferência Nacional de Educação, explicitando preocupações com normas centrais que objetivassem garantir uma base comum dos sistemas estaduais de formação de professores. Na tentativa de regulamentar a organização e o funcionamento do ensino no país, surgem as “Leis Orgânicas do Ensino”, que se constituem em decretos-leis federais, promulgados de 1942 a 1946. A Lei Orgânica do Ensino Normal conseguiu consagrar um padrão de ensino normal, mas não acrescentou outras inovações. Dessa forma, o Decreto-Lei

Evidencia o intento de dar uniformidade à formação de professores nos vários estados, especificando as condições para ingresso, regulamentando a “outorga de mandatos”, ou seja, o reconhecimento oficial para cursos municipais e particulares, a transferência de alunos e até os trabalhos escolares e as práticas pedagógicas (TANURI, 2000, p. 76).

A autora acrescenta que, após a aprovação da Lei Orgânica do Ensino Normal, a Constituição de 1946 retomou as orientações descentralista e liberal da Carta de 1934, atribuindo aos estados e ao Distrito Federal a responsabilidade de organizar os sistemas de ensino seguindo as diretrizes e bases da União. A maioria dos estados manteve a Lei Orgânica como modelo de organização da escola normal, o que contribuiu para manter um padrão semelhante de formação em todo o país.

Nos anos 1950, ocorriam tentativas de “modernização” do ensino médio e superior atingindo também o ensino primário e a formação de professores. De 1957 a 1965 foi desenvolvido o Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar, acordo entre o MEC/INEP e a USAID. O objetivo de tal programa se dá no âmbito das metodologias

de ensino para os professores das escolas normais, com base na psicologia. O programa teve influência na implantação da tendência tecnicista presente nos anos 60 e 70 (TANURI, 2000).

O ensino normal não sofreu grandes inovações com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024, de 20/12/1961), conservando as grandes linhas da organização anterior. A Lei fixou apenas padrões mínimos de duração para os cursos, ficando aos conselhos estaduais a incumbência e iniciativa de estender esse mínimo nas proporções desejadas.

Com o golpe militar em 1964, as Escolas Normais foram desativadas e a formação de professores foi reduzida à habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau (HEM). Dessa forma, o antigo Curso Normal foi substituído por uma habilitação de 2º grau (SAVIANI, 2008).

Tanuri (2000) mostra que, após o regime militar, as preocupações educacionais deslocam-se dos conteúdos curriculares, literatura educacional e treinamento de professores para aspectos internos da escola. Desenvolve-se uma visão tecnicista, que busca a eficiência e produtividade do trabalho, por meio do planejamento, da coordenação, do controle, de técnicas, métodos e recursos audiovisuais, de forma a modernizar e operacionalizar a educação.

A formação de professores em nível superior foi regulamentada pela Lei 5.692/71. Aos Cursos de Pedagogia, além da habilitação Específica de Magistério, foi atribuída a formação de especialistas em Educação (diretores, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino). Mas, a partir de 1983, houve mudanças com a reformulação dos cursos de licenciatura e pedagogia, adotando-se o princípio da docência como base da identidade dos profissionais da educação. Assim, a formação de professores para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino fundamental foi atribuída aos Cursos de Pedagogia. (SAVIANI, 2008).

Com o fim do regime militar, os professores acreditavam que os problemas de pouco investimento e dualidade teoricoprática da formação de professores seriam mais bem equacionados. Mas a LDB, de 20 de dezembro de 1996, não correspondeu a essas expectativas, pois sinalizou uma política educacional de nivelamento por baixo, na qual os institutos superiores passam a ser tidos como instituições de nível superior com uma formação aligeirada, barata e de curta duração (SAVIANI, 2009). O caráter tecnicista, o pouco investimento na formação de professores e a dualidade entre teoria e prática não foram superadas com a LDB, conforme esperado pelos professores; pelo contrário, foram reforçadas.

O movimento da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) assume posição contrária à legislação vigente. Esta associação defende a formação relacionada ao ensino, à pesquisa e à extensão. As entidades representativas dos professores desempenharam um papel muito importante quando foi definido o Parecer n. 970/99, que retirava do curso de Pedagogia a habilitação para o magistério em educação infantil e séries iniciais e a atribuía exclusivamente ao Curso Normal Superior. Ao ser assinado o Decreto n. 3.276, regulamentando o Parecer n. 970/99, a Anfope pediu sua revogação, apresentando o Projeto de Decreto Legislativo (PDL) n. 385 na Comissão de Desporto e Cultura da Câmara. Com a pressão exercida pelas Associações de Educadores, o governo baixou o Decreto n. 3.554/2000, substituindo o termo “exclusivamente” por “preferencialmente”. Dessa forma, o Curso de Pedagogia pôde continuar formando professores para atuar na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental.

A criação da ANFOPE foi aclamada “pelos educadores brasileiros que aspirava subverter a tradicional ordem governamental ‘de cima para baixo’ nas decisões sobre as políticas educacionais”. Surgida como forma autônoma de organização dos trabalhadores, possui como identidade “a prática e a consciência coletiva, forjadas nas lutas concretas dessa categoria” (BRZEZINSKI, 2009, p. 1, grifos da autora). Atualmente a ANFOPE possui parceria e ações conjuntas com a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) e com o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades e Centros de Educação das Universidades Públicas (FORUNDIR). Essas entidades, autônomas perante o Estado e distintas entre si, se organizam como uma rede que “fortalece a legitimidade de cada associação e garante especificidades próprias”. (BRZEZINSKI, 2009, p. 2)

Percebemos pelo percurso histórico da formação de professores, que esta se deu com avanços e retrocessos. Mas, desde o seu início, tem sido marcada pela desvalorização. O ofício docente tem sofrido um processo de precarização da formação, do salário e das condições de trabalho. Percebemos que as políticas de formação de professores, em especial após 1990, incentivam uma formação aligeirada, rasa e flexível. Essa década foi marcada, no âmbito educacional, por reformas e políticas que não afetaram apenas a formação docente mas também a profissionalização. Dessa forma, é imprescindível estudar esse período para a compreensão das interferências das reformas e políticas educacionais na profissão docente.

Reformas educacionais de 1990

Após a década de 1990, as políticas educacionais estiveram voltadas para interesses econômicos neoliberais. Dessa forma, estar atento ao que é difundido pelas políticas e possuir um pensamento crítico em relação às determinações, que acontecem de cima para baixo, é de fundamental importância para a compreensão do que fundamenta o desenvolvimento do trabalho docente crítico e emancipatório.

Sobre as interferências oriundas do Banco Mundial na educação brasileira, Kruppa (2001) afirma que estas se iniciaram entre a década de 1950 e 1970. Essas interferências se apresentam em três segmentos: na definição de concepções e atendimento do ensino em todos os níveis, na governabilidade e nas formas de financiamento. A concepção e definição do acesso ao ensino fundamental que o Banco Mundial apresentou ao Brasil redefiniu e transformou o mínimo de reposição educacional, que era destinado a pessoas de baixa escolaridade, em conteúdo principal a ser transmitido na escola regular, ou seja, a ampliação de acesso ao ensino público se deu sob a condição de que o conteúdo a ser ministrado fosse apenas o básico. É com essas definições que a escolaridade passa a ser tida como obrigatória e a oferta passa a ser responsabilidade do setor público.

Já as bases da reforma dos anos 90 se fundam sobre o princípio de governabilidade, com base no qual se definem os

Níveis de articulação entre as esferas de governos dos países e do comando do sistema”, baseado na padronização “(do currículo ao conjunto de insumos/inputs do sistema)” e em um sistema de avaliação externo. Outra intervenção do BM, neste período, se refere ao processo de privatização que se acentua visto que este define as formas de financiamento, gerenciamento e execução (KRUPPA, 2001, p. 3).

Os principais agentes dessas reformas são os organismos internacionais, ligados ao mercado com o objetivo de garantir a rentabilidade do sistema de capital. Estes, representados pelo FMI, BIRD, BID, PNUD e OMC, assumem o papel de comandar as reformas dos Estados nacionais. Há ainda organismos como CEPAL, OREALC e ALCA, criados para dar apoio regional aos organismos internacionais (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

Segundo esses autores, os organismos internacionais aparecem em cena na década de 1990 com grandes eventos, produções documentais e assessoria técnica. O documento orientador das reformas desse período é o *Consenso de Washington* e neste vem inserida a doutrina do neoliberalismo. O primeiro evento realizado é em Jomtien, Tailândia, com a

“Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, que orientou o Plano Decenal de Educação para Todos, em 1993. Ainda nessa década foram publicados os documentos “*Transformación productiva con equidad*” e “*Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*”, “*Prioridades y estrategias para la educación*” e, pela Comissão Internacional sobre Educação para todos para o século XXI, o Relatório Delors.

Todos estes documentos e eventos influenciaram, em alguma medida, as ações na área educacional do Brasil. Frigotto e Ciavatta (2003) apontam que é nesse contexto, no governo do Fernando Henrique Cardoso, que é elaborada e aprovada a LDB, governo que se subordinou e se associou aos organismos internacionais, no que diz respeito à gestão do capital e à doutrina neoliberal. Nesse sentido, o projeto econômico-social de governo é baseado no *Consenso de Washington*, que defende as seguintes ideias:

Primeiramente que acabaram as polaridades, a luta de classes, as ideologias, as utopias igualitárias e as políticas de Estado nelas baseadas. A segunda ideia-matriz é a de que estamos num novo tempo – da globalização, da modernidade competitiva, de reestruturação produtiva, de reengenharia-, do qual estamos defasados e ao qual devemos ajustar-nos. Este ajustamento deve dar-se não mediante políticas protecionistas, intervencionistas ou estatistas, mas de acordo com as leis de mercado globalizado, mundial (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 106).

Esse ajuste, portanto, dá-se com a implementação das estratégias de desregulamentação, descentralização, autonomia, e privatização. A desregulamentação consiste em fazer desaparecer as leis e normas, constituindo as bases de um Estado mínimo, que serve ao mercado. A descentralização e a autonomia consistem em responsabilizar, pela oferta dos seus serviços, os agentes econômicos, sociais e educacionais aos quais compete disputar a venda dos seus produtos. E, por fim, a privatização dos serviços e direitos públicos, de forma que o Estado seja mínimo e o mercado máximo. Dessa forma, “o mercado passa a ser o regulador, inclusive dos direitos” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 106).

Frigotto e Ciavatta (2003) destacam outras duas políticas do governo federal para o ensino fundamental: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), políticas que demonstram o caráter economicista e mercantilista das propostas educacionais de FHC. Há uma proclamada autonomia da escola em produzir seu currículo, o Projeto Político Pedagógico (PPP) e conduzir seu gerenciamento. Mas essa autonomia se apresenta de forma falsa, uma vez que a escola vem sendo atropelada pela exigência dos PCNs, de fato, obrigatórias, visto que são utilizados mecanismos intimidadores

como o SAEB, elaborado a partir dos PCNs, a política do livro didático e a formação nacional dos professores da educação básica em serviço.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) constitui-se em mais um instrumento coercitivo, também produzido pelo alto e que tem efeito desagregador e inócuo[...]. Trata-se de uma avaliação que não avalia as condições de produção dos processos de ensino e que não envolve diretamente o corpo docente, portanto não é avaliação e sim uma mensuração simples. A forma de divulgação e o uso desta “medida” como avaliação punitiva pelo Ministério da Educação ou a sua utilização seletiva como critério de acesso ao nível superior e ao emprego ampliam as suas deformações. Ressaltamos que não se trata de negar o direito e o dever do Estado de avaliar, o que está em questão é o método, o conteúdo e a forma autoritários e impositivos de sua implementação (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 117).

Outro resultado das reformas refere-se à gestão escolar. Nesse aspecto, é incentivada a gestão local, de forma que a intervenção do Estado esteja menos presente, menos responsável pela organização e gestão da educação pública. Dessa forma, a escola torna-se núcleo do sistema e o diretor seu representante. Essas mudanças contribuem para

O desmantelamento dos regimes organizativos dos profissionais da educação, com base em maior autonomia de caráter corporativo-profissional, e sua substituição por regimes de empresa: o estabelecimento de missões e objetivos que cada escola por si deve atingir (OLIVEIRA, 2009, p. 202).

Assim, esse sistema enfraquece a concepção e visão ampla da educação e sua universalização. Em decorrência disso, surge uma nova forma de controle e vigilância em que são cobrados resultados e metas. Um exemplo de metas a atingir é o bom resultado no IDEB, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, tido como indicador de qualidade da educação.

Oliveira (2009) aponta algumas iniciativas originadas nas reformas de 1990, como a tentativa de mudar a economia mundial por meio da escolaridade, emprego e produtividade. Desenvolver habilidades e competências nos estudantes relacionadas à empregabilidade; regulação e controle do currículo e avaliação; minimização dos gastos com educação pelos governos; participação popular na escola por meio da “livre escolha de mercado”. A autora acrescenta que:

A descentralização administrativa, financeira e pedagógica foi a grande marca dessas reformas, resultando em significativo repasse de responsabilidades para o nível local, por meio da transferência de ações e processos de implementação, atribuindo grande relevância à gestão escolar (p. 201).

Frigotto e Ciavatta (2003) chamam a atenção ao projeto educativo do governo de FHC, demonstrando que este articula-se ao projeto de sociedade ajustado à lógica do capital. “As demandas da sociedade organizada são substituídas por medidas produzidas por especialistas, tecnocratas e técnicos que definem as políticas de cima para baixo e de acordo com os princípios de ajuste” (p. 106 e 107). Os especialistas que definem tais políticas são,

Na sua maioria, intelectuais altamente preparados em universidades do exterior e com passagem, alguns muito longa, outros mais breve, nos organismos internacionais que estão na base das reformas educativas: Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento, Organização Internacional do Comércio (OIT) etc (p. 107).

Os autores referem-se ao pensamento pedagógico adotado no governo FHC como empresarial e instrumental, fundamentado em critérios mercantilistas e economicista. Nesse período, a prioridade foi o ensino fundamental, ficando a educação infantil, educação de jovens e adultos, ensino médio e superior submetidos a medidas locais. Embora o ensino fundamental tenha sido prioridade, não houve uma melhoria efetiva nos aspectos básicos; houve aumento de acesso, mas as condições materiais e estruturais não acompanharam este aumento de oferta. O não comprometimento efetivo fica mais explícito quando a verba para o ensino fundamental passa a ser de repasse dos municípios. Os autores ainda explicitam claramente como é grande, e de forma especialmente mais enfática no governo FHC, o descaso com a educação e a desvalorização do trabalho docente. Chamam a atenção, assim como Chauí (2003), para a forma como o governo deixa de considerar a educação básica como tarefa do Estado:

As apelativas e sequenciais campanhas de “adote uma escola”, “amigos da escola”, “padrinhos da escola” e, depois, do “voluntariado” explicitam a substituição de políticas públicas efetivas por campanhas filantrópicas. No âmbito organizativo e institucional, a educação básica, de direito social de todos, passa a ser cada vez mais encarada como um serviço ou filantropia. Com isso se passa a imagem e se instaura uma efetiva materialidade de que a educação fundamental não é dever do Estado e espaço para profissionais especializados e qualificados, mas para ações fortuitas e tópicas de amigos, padrinhos e voluntários. Os professores foram sendo prostrados por uma avalanche de imposições, reformas sobre reformas e mudanças sobre mudanças, humilhados nas suas condições de vida e de trabalho e ignorados e desrespeitados no seu saber e profissão (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003 p. 115).

Oliveira (2009) complementa essa ideia ao afirmar a importância dos fatores estruturais para o desempenho escolar:

A ideia de que a melhoria da educação básica é compromisso de todos e só se dá com o envolvimento de toda a sociedade é recorrente nas políticas educacionais a

partir dos anos 1990. O apelo ao compromisso social para com a melhoria da educação básica é fundado na noção de que a educação é responsabilidade da família e dos indivíduos e que a escola pública necessita do apoio de todos os segmentos para cumprir seu papel de educar. Esse argumento recorrente é bastante retórico no sentido que insiste em um discurso que evoca práticas de envolvimento e responsabilização social – como se estivesse nas mãos de cada indivíduo, em particular, melhorar o mundo, melhorando a educação – quando se sabe que fatores estruturais intra e extraescolares são determinantes do baixo desempenho obtido nos exames de “medição” de qualidade (p. 206).

Os organismos internacionais possuem interesses econômicos e, portanto, não têm o interesse de desenvolver o pensamento crítico, social e emancipatório das pessoas. As políticas se utilizam de uma linguagem sedutora rebuscada e eloquente para demonstrarem interesse pelo fim das desigualdades e desenvolvimento integral dos sujeitos, mas, na sua essência, não tratam de desenvolver os aspectos didaticopedagógicos que fundamentem uma prática emancipatória. Isso acaba promovendo a permanência do estado de desigualdade. Promove, também, a intensificação do trabalho docente, num ritmo mais evidente a partir da década de 1990, com as reformas educacionais, conforme os apontamentos das pesquisas de Oliveira et al (s/d); Oliveira (2004); Garcia (2009); Frigotto e Ciavatta (2003); Souza e Gouveia (2012).

Nessa ordem de ideias, Libâneo (2008) defende que falta às políticas educacionais se voltarem para os aspectos didaticopedagógicos, visto que estes são os que, de fato, interferem diretamente na aprendizagem e no desenvolvimento dos educandos. Para o autor, na investigação sobre problemas educacionais, há dois enfoques de análise predominantes: os que abordam questões internas e os que abordam questões externas aos problemas da educação. A análise externa se pauta em questões econômicas, culturais e curriculares. Enfim, pauta-se em fatores que interferem no ensino, mas que são externos ao ambiente e prática escolar, ou melhor, que vêm de fora para dentro na educação. As análises internas tratam das questões dos objetivos, conteúdos, metodologias, avaliação, fatores que estão dentro da escola e interferem diretamente na prática educativa, ou seja, ocorrem de dentro para fora.

No entanto, é necessário considerar que, ao se analisarem os problemas educacionais, torna-se de fundamental importância a consideração de ambos os fatores, externo e interno, de forma dialética, visto que um interfere e modifica o outro. Libâneo (2008, p. 169) defende:

No Brasil, nas últimas décadas, tanto no âmbito da gestão dos sistemas de ensino como na própria pesquisa educacional, as análises externas têm se sobreposto às internas. E afirmo que, em boa parte, as políticas educacionais estão fracassando porque elas não partem da realidade escolar, de políticas voltadas diretamente às escolas, das necessidades dos professores, das condições de aprendizagem dos alunos.

Libâneo (2008) enfatiza a necessidade de se considerarem os aspectos didaticopedagógicos, mas não se refere à intencionalidade dos autores das políticas educacionais. É preciso considerar que, se os interesses são econômicos, nessa mesma política, não haverá lugar para a formação integral do sujeito.

Frigotto e Ciavatta (2003, p. 122) apontam que o governo FHC deixou herança dos compromissos e acordos feitos no seu governo, que se constituiu como uma esfinge que deveria ser decifrada pelo próximo governo ou este seria devorado. E, ao fazerem uma síntese do governo FHC, o consideram-no “um retrocesso tanto organizativo como em termos pedagógicos”.

Oliveira (2009) mostra que o governo FHC mudou os rumos da educação em todos os níveis; as reformas implementadas reestruturaram a escola na sua organização, currículo, avaliação, gestão e financiamento. Durante esse período, ocorreram mudanças amplas e complexas e o governo Lula tinha uma escolha a fazer: romper com tal posicionamento ou conservá-lo. A autora enfatiza que houve mais continuidade de ações educacionais do que rompimento.

Libâneo (2008), ao analisar as questões didático-pedagógicas nas políticas educacionais no governo Lula, afirma que a organização curricular das escolas não foi abordada claramente nos documentos do MEC, deixando presumir que há uma continuidade com as ações tomadas no governo FHC. Para ele, essa organização focou a “organização curricular por ciclos de escolarização, a flexibilização da avaliação da aprendizagem pela progressão automática e a integração de alunos portadores de necessidades especiais em classes no ensino regular” (p. 173). Outra ação do governo Lula que se aproxima de uma continuação do governo FHC se refere à formação de professores, visto que houve um incentivo à formação de professores por meio da educação a distância com o programa da Universidade Aberta do Brasil (UAB), implementado pelo MEC.

Sobre essas ações, Libâneo (2008, p. 173) afirma que “os ciclos, a flexibilização da avaliação, a integração de alunos especiais em classes regulares e a escola de tempo integral são mostras de um falso pioneirismo, são medidas aparentemente progressistas, mas não vão fundo na solução dos problemas da escola brasileira”.

Corroboramos o pensamento crítico de Libâneo (2008) a respeito das políticas educacionais e das metas econômicas para a educação:

As políticas educacionais, desde a época da transição política, é (sic) identificadas com a visão economicista. A avaliação externa transformou-se em motor das

reformas educacionais. As metas são quantificadas, muito mais em função da diminuição dos custos do ensino do que de uma sólida preparação escolar dos alunos. Força-se a melhoria dos índices educacionais sem ampliação das verbas para o que é realmente prioritário. As escolas devem mostrar produtividade com base em resultados possíveis de serem falseados. Alunos são aprovados sem critérios claros de níveis de escolarização. Os números aparecem positivamente nas estatísticas, mas os aprovados não sabem ler e escrever. Estamos, efetivamente, frente a uma pedagogia de resultados: põem-se as metas, e as escolas que se virem para atingi-las. Mas se virar com que meios? Onde estão as instalações físicas? O material didático? O atendimento à saúde das crianças? Os salários e as condições de trabalho dos professores? Onde estão as professoras que dominam os conteúdos, que sabem pensar, raciocinar, argumentar e têm uma visão crítica das coisas? Não contamos, para isso, com um sistema nacional de educação, na forma de um sistema único de educação pública, com metas pedagógicas consequentes. O que temos são metas econômicas, burocráticas (LIBÂNEO, 2008, p. 175 e 176).

A pedagogia de resultado que se apresenta, hoje, nos discursos oficiais modifica o papel do professor, sua formação, profissionalização e prática. As reformas de 1990 desenvolveram grandes intervenções no sistema educacional, trouxeram concepções de educação, formação e profissionalização que colaboram com a manutenção das desigualdades sociais. É de extrema importância a clareza das concepções que estes discursos disseminam e as concepções em que alicerçamos nossa prática e pelas quais devemos lutar. Por isso, discorreremos sobre os conceitos de formação e profissionalização docente nos tópicos seguintes.

Formação de professores: formação hegemônica X formação contra-hegemônica

A formação de professores se constitui como um campo de disputa entre concepções hegemônicas e contra-hegemônicas. As políticas educacionais veiculam discursos que reforçam a hegemonia e a desigualdade social. Ao mesmo tempo, surgem concepções contra-hegemônicas, que buscam a transformação social e o fim das desigualdades sociais. Conhecer essas concepções é fundamental, pois desvela as intenções das políticas e discursos sobre a formação e prática docente.

Cunha (2001) afirma que os cursos de formação docente não se definem apenas pelo currículo. Para a autora, os valores, concepções de conhecimento, educação e prática pedagógica são elementos mais poderosos na formação do que os conteúdos ministrados. Os discursos oficiais, políticas e reformas educacionais produzem concepções e modelos de profissionalização, formação e prática. É para esses discursos que devemos voltar a nossa

preocupação e crítica. Brzezinski (2008) complementa essa ideia ao ressaltar a importância de se ater às políticas que são externas à formação inicial e continuada, mas que interferem diretamente tanto na qualidade da educação básica, quanto no profissionalismo⁷ docente.

Esse cuidado e preocupação são necessários devido ao fato de, historicamente, as políticas e os discursos oficiais abraçarem e difundirem concepções de cunho hegemônicas. Segundo Almeida e Silva (2013), hegemonia consiste na formação de massa de homens que pensem de forma única e consensual. Colabora com essa ideia Bernardes (2013, p. 30), ao afirmar que as concepções de educação e formação hegemônicas pretendem “formar determinado tipo de homem, modificando essa formação de acordo com diferentes exigências e interesses; com isso, entendemos que os objetivos mudam em função das prioridades ditadas, sobretudo, pelas exigências do capital”.

As concepções hegemônicas são “influenciadas por determinantes sociais, políticos, econômicos e culturais, de acordo com os interesses das classes dominantes” e contribuem para a “reprodução social e para a construção de consensos em torno da ideologia dominante, ou seja, para perpetuar um projeto de dominação e subalternização da maioria” (BERNARDES, 2013, p. 182).

Historicamente, de acordo com Bernardes (2013), as concepções hegemônicas construídas foram: a tradicional, a educação nova e a tecnicista. Saviani (2005) divide essas concepções em duas grandes tendências, sendo a primeira composta pela priorização da teoria sobre a prática, cuja preocupação está nas “teorias do ensino”. A segunda tendência subordina a teoria à prática, sendo a prática priorizada e as teorias da aprendizagem enfatizadas. Pode-se resumir as duas tendências, respectivamente, na busca pelas respostas às seguintes perguntas: “como ensinar?” e “como aprender?”.

Segundo Saviani (2005), a primeira tendência, das concepções tradicionais, foi dominante até o final do século XIX. No século posterior, ocorreu o deslocamento para a segunda tendência, das correntes renovadoras. A primeira concepção da corrente renovadora foi a escolanovista, que passou a ser dominante, mas não excluiu por completo a concepção tradicional.

⁷ Profissionalismo é conceituado como “o desempenho competente e comprometido de deveres e responsabilidades no exercício da profissão do magistério” (BRZEZINSKI, 2008, p. 1149) A autora afirma ainda que o profissionalismo e a profissionalidade constituem unidades dialéticas da profissionalização. Para ela, profissionalidade é “um conjunto de conhecimentos, de saberes, de capacidades de que o professor dispõe para o desempenho de suas atividades” (BRZEZINSKI, 2008, p. 1149).

Bernardes (2013) descreve as características principais de cada concepção hegemônica. A concepção pedagógica tradicional possui como eixo a instrução; o professor é o centro e deve transmitir conhecimento. O aluno é visto como um adulto em miniatura, sendo desconsideradas as especificidades da criança. A relação entre o professor e o aluno se dá de forma hierárquica e verticalizada. Essa perspectiva, sob a qual a educação é vista como um produto, possui caráter utilitarista e prepara o indivíduo para desempenhar papéis sociais. Segundo essa concepção, o indivíduo deve adaptar-se ao todo social, para que a sociedade se conserve tal como é.

A concepção escolanovista, cujo auge se dá na década de 1960, quando se pensava em educação para todos, em democratização da educação, é fundamentada no caráter biológico, e não no social. Pressupõe-se que qualquer pessoa pode instruir-se, dependendo unicamente de suas aptidões naturais. Nesse momento, a educação passa a ser entendida como papel do Estado e deve laica, gratuita, obrigatória e coeducacional (direito de todos independente do sexo). Mas, não há rupturas significativas com a concepção tradicional, pois a educação ainda está ligada à ideia de preparação dos indivíduos para exercer papéis e de adaptação às exigências sociais (BERNARDES, 2013).

A autora complementa que, nessa concepção, a educação centra-se na criança e não mais no professor. A escola deve proporcionar experiências que eduquem a criança; aprender passa a ser uma atividade de descoberta e o aluno deve “aprender fazendo”. O professor é um auxiliar no processo de aprendizagem, e a relação entre professor e aluno passa a ser horizontal. Essa perspectiva, influenciada por Dewey, altera a relação professor-aluno, o método de ensino, o papel da escola e as práticas pedagógicas.

Já a concepção tecnicista entra em cena com as reconfigurações políticas, econômicas e sociais que resultaram no Golpe de 1964. Para Bernardes (2013), termos como “racionalidade”, “eficiência” e “produtividade”, influências do tecnicismo, foram incorporadas às políticas educacionais a partir de 1970. Essa concepção visava a elevar a produtividade e preparar mão de obra para as empresas. A educação, sob essa perspectiva, vai ao encontro dos objetivos e interesses do regime militar, o controle social, devendo transmitir conhecimentos, comportamentos, práticas e habilidades consentâneas com o projeto liberal de sociedade.

A concepção de formação atual foi implantada por meio de políticas educacionais nas reformas educacionais brasileiras de 1990, período em que se criou um discurso de fracasso e má qualidade da educação pública para construir um novo sentido da educação. Com esse fim, foi desenvolvida uma política compensatória resultando em uma educação redentorista,

ligada a um novo projeto de sociedade, que solucionaria os problemas econômicos (BERNARDES; MAGALHÃES, s/d; SHIROMA; EVANGELISTA, 2003).

Assim, com o objetivo de melhorar a qualidade na educação, o foco das políticas educacionais passa a ser o professor e a sua formação. Com isso, estruturou-se, no discurso oficial, uma concepção de formação docente de cunho hegemônico, que traz termos como professor reflexivo e pesquisador. Disseminam-se a necessidade da reflexão na ação pedagógica e o desenvolvimento de competências e saberes docentes. Nesse sentido, a melhoria da qualidade da educação condiciona-se à formação para atuar no mercado de trabalho e a formação de professores, com desenvolvimento de conhecimentos práticos e utilitários, torna-se estratégica para atingir este objetivo. (BERNARDES; MAGALHÃES, s/d)

Para Bernardes e Magalhães (s/d), essa nova concepção de educação e formação liga-se à lógica do mercado e prioriza aspectos econômicos e conhecimentos pragmáticos. A educação passa a ser estratégia de modernização, com vistas a impulsionar a produtividade e a eficiência. E, nessa perspectiva, a formação dos professores objetiva a reprodução social e a conformação dos sujeitos ao modelo societal vigente.

A ideia de professor reflexivo, que, segundo Bernardes e Magalhães (s/d), é difundida no Brasil a partir da década de 1990, contrapõe-se ao tecnicismo abordagem centrada no conhecimento técnico e disciplinar do professor, da qual distanciou-se. Foi uma concepção bem aceita por pesquisadores brasileiros devido à necessidade de reconhecimento do professor como fundamental para o processo de mudança educacional.

As autoras ressaltam que, embora essa abordagem de professor reflexivo centre-se no docente como agente de mudanças, ela recompõe o discurso hegemônico de atendimento às necessidades do capitalismo no momento em que responsabiliza o professor pelo fracasso da escola.

Embora, portanto, tenha sido essa perspectiva inicialmente bem aceita pelos pesquisadores brasileiros, houve amplo debate sobre ela, onde foi considerada desde utilitarista e tecnológica até o crítico-emancipadora. Embora predomine o discurso oficial, ele não acontece consensualmente e nem sem contradições, pois, ao mesmo tempo em que promove alienação por parte de seus adeptos, possibilita sua própria crítica. “Assim, contemporaneamente, defronta-se com um cenário de projetos de sociedade em disputa, o mesmo acontece com o campo de formação de professores” (BERNARDES; MAGALHÃES, s/d, p.10).

Bernardes (2013), fundamentada em Freire (2005) e Arroyo (2012), afirma que essas concepções que se estabeleceram hegemonicamente priorizam, por vezes, os métodos ou os conteúdos; são concepções desumanizantes, pois não consideraram o pensamento e a construção do conhecimento, a relação entre a reflexão e a ação.

As concepções perpassam os contextos formativos e são apropriadas de forma individual, conforme as representações e visões de mundo pessoais, sendo posteriormente assumidas na prática e vivência pedagógica do professor (BERNARDES, 2013). Souza (2014), complementa essa ideia ao dizer que as instituições formadoras podem ser compreendidas como espaços ideológicos e de reprodução da hegemonia, dos interesses da classe dominante. Mas que, embora a política, economia e ideologia direcionem o processo formativo, elas não o determinam, pois “é o professor, em sua interação intersubjetiva com os estudantes, quem concretiza a prática formadora emancipadora na sala de aula” (p. 6).

A concepção de professor reflexivo foi difundida juntamente com uma política de formação de professores que mudava da universidade para os Institutos Superiores de Educação o lócus da formação docente. Esse foi um movimento contraditório, pois, ao retirar a formação de professores das universidades, com a suposta intenção de promover o desenvolvimento de um professor reflexivo, retira a reflexão crítica da formação docente (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003; BERNARDES; MAGALHÃES, s/d).

Freire (2011) complementa que a reforma institucional, consequência da LDB, caracterizou-se pela delimitação de um novo lócus para a formação de professores, causando esvaziamento da formação docente ao retirá-la do ambiente universitário. Essa é uma proposta que, atualmente, com a ampliação da UAB, vem sendo retomada.

A segunda característica da reforma, no que se refere à formação de professores, deu-se no âmbito curricular, em que a orientação dos cursos de formação baseia-se na concepção de competências, o que traduz uma “submissão da educação às exigências do sistema produtivo, cuja intencionalidade é adequar os indivíduos às exigências do mundo do trabalho”, como afirmam Sousa e Pestana (2009, p. 136) ao demonstrarem o pensamento de autores, como Hirata (1994), Frigotto (1998) e Ferretti (1997), sobre o modelo de competência.

A noção de competência, nas políticas públicas do Brasil, esteve associada à ideia de qualidade do ensino e da educação, tendo sido incorporada às reformas curriculares da educação básica em 1990. Essa concepção foi relevante para a implantação dos sistemas de avaliação educacional nas esferas, local, regional, nacional e internacional.

No campo educacional, a noção de competência foi influenciada pelo mundo do trabalho, vinculada aos “conhecimentos, habilidades e atitudes requeridos aos trabalhadores”, segundo Souza e Pestana (2009, p. 142), concepção de autores como Ferretti (1997) e Defune e Depresbiteres (2002). Para Souza e Pestana (2009, p. 147) a competência, ligada ao campo do trabalho, centra-se em “potencialidades e características psicológicas do indivíduo, que privilegiam trajetórias e projetos pessoais descolados de movimentos sociais e coletivos”.

Souza & Pestana (2009, p. 142), Frigotto (1998) e Hirata (1994) contribuem para esta discussão, com a reflexão semelhante, de que houve influência da concepção de competência ainda nas “formas de organização da produção e do trabalho na definição de políticas de recrutamento, seleção e treinamento de mão-de-obra”.

Souza e Pestana (2009) criticam essa concepção de competência, pois nela o sujeito é considerado isoladamente de suas circunstâncias. Nessa perspectiva, são realizados cursos de capacitação do sujeito isoladamente, negligenciando-se as condições que o constituem como professor e sujeito. Nessa formação são “preparados” professores para atuar, independentemente do contexto social, com base numa perspectiva de competência descontextualizada, processo que resulta “na responsabilização individual do docente pela qualidade do ensino e educação nacional” (p. 147).

Atualmente, os indicadores de qualidade da formação docente na perspectiva hegemônica são expressos pelas novas competências, conferidas pelas avaliações que controlam o desempenho dos docentes e incentivam a competição entre os professores. Segundo Souza, (2014),

Nesse processo, o sujeito e a sociedade incorporam subjetivamente a não exigência de qualificação para o trabalho docente, aceitam a desintelectualização do professor, a precarização do seu trabalho e a identificação da docência com processos de transmissão do conhecimento. Consideramos que esse conjunto, incorporado ao ser professor, consolidado como a posição hegemônica define seus indicadores de qualidade da formação e profissionalização no sentido de torná-los competentes, performáticos, flexíveis, resilientes, mais técnicos do que intelectuais (p.10)

Percebemos, com o excerto, que as políticas educacionais, ao flexibilizar e diversificar as instituições formadoras, enfraquecem o rigor e a criticidade da formação docente. Não importa o tipo e a qualidade da formação, mas apenas a prática docente. Assim, desloca-se o olhar para a profissionalização docente como desenvolvimento de competências, habilidades e técnicas. Segundo Bernardes (2013, p. 92), essas condições serviram para reforçar o sentido de formar “para o mercado de trabalho, para certificação, e a prevalência do ensino sobre a produção do conhecimento”.

Com a diversificação e flexibilização das instituições formadoras, a formação deixa de ser prioridade da universidade, que sofre um processo de mercantilização, tornando-se mais produtiva e pragmática. A universidade passa por um processo de ajustamento ao novo ordenamento político e econômico, organizando-se por princípios empresariais e reforçando o modelo econômico de exclusão e divisão social (BERNARDES, 2013).

Na contramão da política institucional, Brzezinski (2008) defende que a universidade é o ambiente de formação completa/integral de professores. Para a autora, “outros modelos de preparo do professor previstos na LDB/1996 aceleraram a criação de instituições desobrigadas de realizar pesquisa, tais como: o Instituto Superior de Educação e a Escola Normal Superior” (BRZEZINSKI, 2008, p.1147). Esses modelos, que não se dão na universidade, deixam a desejar na qualidade, já que, nos contextos em que se dão, em sua maioria, a formação é aligeirada e desobrigada da realização de pesquisa. Dessa forma, com formação aligeirada e priorizando competências, os futuros professores dessas instituições são treinados apenas para transmissão de conhecimento.

Compreende-se, além disso, que formação universitária não se restringe ao pedagógico. Essa formação abarca o estímulo à capacidade de entender e transformar o real, ou seja, realizar a práxis. Guimarães (2010) afirma que formar é tornar alguém melhor e formar o professor é formar um profissional, sujeito que, a partir de um conhecimento, intervenha intencionalmente nos destinos formativos do ser humano, potencializando sua humanização.

Corroborando a ideia de que formar professor é formar um profissional, Pimenta (2002) defende que ser professor é exercer uma profissão e que é preciso preparo para atuar com clareza e compromisso, não podendo qualquer pessoa ser professor. Para exercer essa função, devemos abandonar a noção de vocação ou dom, pois a formação do professor é “investimento pessoal, institucional, público, político e social” (p. 15). Guimarães (2010) reafirma tal pressuposto ao dizer que “ser professor não é atividade para amadores e diletantes, mas para profissionais” (p.1). Alves (2006) destaca que para a atuação do professor são necessárias características profissionais, que são construídas durante o processo formativo e no exercício da profissão.

Silva (2011) amplia a concepção de formação, ao afirmar que a formação não se restringe a alguns anos de curso. A formação de professores é um processo contínuo que ocorre na “reflexão coletiva do trabalho, de sua direção, seus meios e fins, antes e durante a carreira profissional” (p. 15).

Formação é práxis, ou seja, é uma prática pedagógica dialética em que teoria e prática se articulam (BRZEZINSKI, 2008). Para o desenvolvimento dessa formação articuladora da teoria e da prática, é necessária uma formação rigorosa e crítica, opondo-se radicalmente à noção de competências e de uma formação aligeirada e pragmática.

Brzezinski (2008) chama atenção para a existência de dois projetos de formação que se fundamentam em concepções diferentes: o baseado na concepção histórico-social e o baseado na concepção da economia de mercado. O projeto de formação baseado na concepção histórico-social propõe o conhecimento como eixo de formação a partir do paradigma da qualidade social. Nessa concepção, prima-se pela reflexão, pelo conhecimento como eixo norteador da prática. Seu paradigma é a relação entre cultura, educação e sociedade. Considera as relações contraditórias e dialéticas da sociedade, sendo que estas compõem o papel social do professor.

Já o projeto de formação de professores baseado na concepção da economia de mercado se baseia na ideologia neoliberal, na refuncionalização do Estado para mínimo, fixado na tendência neotecnista e na teoria do neo-capital (BRZEZINSKI, 2008) humano, tendo como eixo a formação de competências. Ou seja, essa concepção prima pela instrumentalidade, pela técnica e tem como objetivo atender unicamente ao mercado; para isso, defende a competência e a excelência como sinônimo de qualidade total, tendo-as como habilidades fundamentais e úteis para o atendimento das exigências do sistema capitalista. A formação nesse paradigma prima pelo aligeiramento e pela flexibilidade, sendo essas qualificações requeridas pelo mercado. Tem como meta, ao invés do conhecimento, a aquisição de certificados visto que estes deixarão o *curriculum vitae* mais atrativo. Nessa concepção, o eixo da formação inicial e continuada está nas competências (BRZEZINSKI, 2008).

Apoiando-se na concepção histórico-social, Brzezinski (2008) defende a formação que tem como base o paradigma que leva em consideração as transformações sociais e econômicas, considerando que estas influenciam diretamente o trabalho do professor e o papel que lhe é atribuído. Dessa forma, é na universidade que a formação inicial deve ocorrer, pois esse é o lugar de formação, criação e produção do conhecimento, além do fato de que a universidade tem como finalidade fazer com que o sujeito entenda e transforme o real, o que a torna o lócus mais apropriado para essa formação. Brzezinski (2008, p. 1147) afirma que a “universidade consolida-se como instituição clássica de formação de professores na modalidade inicial compromissada com o desenvolvimento da pesquisa articulada, (sic) ao ensino e à extensão”.

Nesse sentido, acreditamos que é a universidade o lócus responsável pela formação de intelectuais, pois privilegia o cultivo do saber, busca transformação da realidade e do saber existente, cultiva o trabalho da razão e da formação humana. A investigação deve ser sua característica por excelência, a fim de inserir os estudantes no mundo da cultura e do pensamento (COÊLHO 2009).

É certo que a universidade pública tem passado, na contemporaneidade, por mudanças decorrentes do sistema produtivo capitalista que interferem na sua organização e que a fazem perder seu sentido de formadora. A universidade, como instituição, está inserida na divisão social e política, se percebe enquanto tal “e busca definir uma universalidade (imaginária ou desejável) que lhe permita responder às contradições, impostas pela divisão” (CHAUÍ, 2003, p. 6) social.

Segundo Severino (2002), no emaranhado de ideias, decorrentes da globalização, capitalismo e neoliberalismo, o significado de universidade se dilui. O momento atual se caracteriza pela revolução tecnológica, transmissão de informações em velocidade inimaginável, privilegiamento da iniciativa privada, Estado mínimo, maximalização das leis de mercado e ruptura das fronteiras entre estados e mercado.

Chauí (2003) ressalta, ainda, que nos últimos anos a universidade sofreu importantes mudanças. As reformas de Estado definiram como serviços não exclusivos do Estado a educação, a cultura e a saúde. Nessa reformulação, a educação passa a ser vista como um serviço, não mais direito; mais ainda, deixa de ser um serviço público e passa a ser vista como um serviço que pode ser privatizado. Com essas mudanças, a universidade passa a ser regida por ideias de eficácia, gestão, planejamento, êxito. Sob essa lógica, não busca questionar a realidade, nem sua transformação, pois a considera como imutável. Possui a si mesmo como referência e não a sociedade. Entra em competição com outras organizações que também buscam atender a interesses econômicos e políticos. A meta está em vencer a competição com os “iguais”.

A reforma define a universidade como organização e não mais como instituição social. Nessa perspectiva, a prática é determinada pela instrumentalidade para atingir objetivos particulares. Passa a ser regida por ideias de eficácia, sucesso, gestão, planejamento, previsão, controle e êxito. Estruturada como organização, a universidade perde o seu caráter institucional de reflexão, de crítica, de superação, de busca pela transformação, de respostas e alternativas às contradições, pois “numa organização não há tempo para reflexão, a crítica, o exame de conhecimentos instituídos, sua mudança ou sua superação. Numa organização, a atividade cognitiva não tem como nem por que se realizar” (CHAUÍ, 2003, p.7).

Para Chauí (2003), redefinir a universidade pública como instituição social exigirá do Estado assumir a educação pública não como gasto, concepção de educação ligada à ideia de serviço; ao contrário, é preciso conceber a educação como investimento social e político, como direito.

Segundo Anes (2013), a universidade que temos hoje é condicionada pelas mudanças que vêm ocorrendo, há algum tempo, sob influência neoliberal, que resultam na alteração de sua natureza e função. Assim, compreende-se por que a universidade atual se preocupa mais com profissionalização e formação para o mundo da produção e do consumo, visando a resultados imediatos. Para o autor, as políticas educacionais dos últimos anos trouxeram um esvaziamento teórico e conceitual, priorizando a flexibilidade, noções de polivalência, valorização de competências, pragmatismo.

Severino (2002), considerando o contexto e as mudanças ocorridas em decorrência do neoliberalismo e do sistema produtivo capitalista, afirma que a situação atual terá seus desdobramentos e dependerá da ação e decisão dos homens. E que é mediante essa situação que devemos pensar o papel da educação, redimensionando-a continuamente.

O autor complementa que o conhecimento, que diferencia os seres humanos de outras espécies animais, é um instrumento estratégico. Ele propicia a transformação e se distancia do determinismo. O conhecimento decorrente de significações intencionais pelos sujeitos constrói novas possibilidades de mudanças históricas, sendo elemento fundamental na construção do destino da humanidade. O termo construção é entendido como capacidade de planejar, prever o que se pretende realizar, projetar. Pela educação produz-se conhecimento e a universidade é o lugar priorizado para essa produção, que precisa ser crítica, criativa e competente se o que se vislumbra é a transformação social.

Para Souza (2009), é necessário um processo inovador na universidade, um processo de compromisso com as rupturas paradigmáticas visando à mudança e ao rompimento com os processos hegemônicos que estão instituindo a universidade como organização. Esse processo representa um movimento de resistência ao desprestígio do conhecimento pedagógico e defesa de uma educação emancipatória e solidária.

Mesmo diante da dificuldade, a universidade pública necessita manter seu espírito institucional perante as pressões neoliberais. Acreditamos ser possível distanciar-se ainda do organizacionismo e promover uma formação contra-hegemônica.

As concepções hegemônicas visam a formar determinado tipo de homem que atenda a exigências e interesses específicos, que pensem de forma única e consensual (BERNARDES, 2013; ALMEIDA; SILVA, 2013), concepções essas construídas historicamente. A concepção

hegemônica atual está disseminada nas políticas educacionais e discursos oficiais, interferindo na organização institucional, na formação, no currículo, nas práticas, entre outros. É importante pensarmos como é possível, nesse contexto, uma formação contra-hegemônica.

Falamos de uma formação contra-hegemônica que abarque as dimensões técnica, ética, estética e política, o que no nosso entendimento, alude à criticidade e à transição de uma consciência ingênua para a consciência crítica, criativa, cuja dialeticidade envolva a compreensão da relação entre objetividade e subjetividade, a dialogicidade e a horizontalidade na relação professor-aluno, a autonomia do pensamento, a historicidade, a valoração, a intersubjetividade, a ética, a cultura, a humildade, a politicidade, a liberdade, a afetividade, a autonomia, o protagonismo dos sujeitos (FREIRE, 1996; SOUZA, 2009; CUNHA, 2006; SCOZ, 2009; MAGALHÃES, 2009) aspectos esses que, interconectados, integram um todo complexo da formação (BERNARDES, 2013, p. 138).

Severino (2002) aponta a importância do compromisso ético e político na educação, argumentando que o futuro da sociedade depende da sua transformação na busca por diminuir a exclusão, de forma intencional e planejada. “E nesse processo, a educação, diretamente vinculada à produção econômica e à dinâmica política, terá papel relevante no compromisso de responder aos desafios da alta modernidade” (SEVERINO, 2002, p. 121).

Severino (2010) complementa o conceito de formação para emancipação:

A ideia de formação é, pois, aquela do alcance de um modo de ser, mediante um *dever*, modo de ser que se caracterizaria por uma qualidade existencial marcada por um máximo possível de emancipação, pela condição de sujeito autônomo. Uma situação de plena humanidade. A educação não é apenas um processo institucional e instrucional, seu lado visível, mas fundamentalmente um investimento formativo do humano (p.621).

Corroborando essa linha de pensamento Freire (1996, p. 77), ao afirmar que, “no mundo da história, da cultura, da política, *constato* não para me *adaptar*, mas para *mudar*”. (p. 77). O autor enfatiza a importância de se acreditar que a mudança é possível, pois a história deve ser vivida como “tempo de possibilidade e não de determinação”. Ou seja, devemos agir consciente e intencionalmente visando à emancipação e à superação das desigualdades.

Historicamente, têm-se construído concepções contra-hegemônicas e assim foi “por não terem sido incorporadas às políticas educacionais e por expressarem um posicionamento de resistência às ideias educacionais em vigor” (BERNARDES, 2013, p. 45).

Dentro das concepções críticas, Bernardes (2013) destaca a Pedagogia histórico-crítica e a Pedagogia crítico-social dos conteúdos, defendidas por Saviani, Luckesi e Libâneo, a

Pedagogia libertadora de Paulo Freire, de que se aproximam Gadotti e Arroyo, e as Pedagogias libertárias, de Saviani.

Percebemos que não há um projeto e um discurso únicos de formação contra-hegemônica, mas, concordamos com Bernardes e Magalhães (s/d) no seguinte: os discursos contra-hegemônicos, embora diversos e diferentes em princípios e fundamentos, lutam todos contra as concepções hegemônicas.

Conforme já exposto, acreditamos na formação como práxis, relação dialética entre teoria e prática, como meio para transformação. Bernardes (2013) afirma que, para a emancipação dos sujeitos, é necessário superar a dissociação entre teoria e prática. Pois a teoria e a prática dicotômicas não propiciam emancipação e libertação. Complementa que a emancipação está ligada à ideia de práxis transformadora, mas que, para que se concretize, exige-se análise das condições sócio-históricas, por meio da prática reflexiva. Esta reflexão se dá de forma crítica, viabilizando

Processos de construção coletiva das condições para a transformação da realidade e emancipação dos sujeitos, ajuda [a]os sujeitos a considerarem as múltiplas determinações (econômicas, sociais, históricas, políticas e culturais) sobre a educação, tornando também possível perceber as contradições que permeiam a sociedade, as relações de produção da existência, para que se vislumbrem a consciência dos limites e as possibilidades de uma prática transformadora (BERNARDES, 2013, p. 131).

O princípio da relação teoria e prática, práxis, na formação docente é fundamental para a construção de uma perspectiva crítico-emancipadora. A formação, entendida como atividade humana que transforma o mundo, é constituída pelas dimensões de conhecer e de transformar. O “conhecer – da atividade teórica– e do transformar – a atividade prática –, numa indissociação entre ambas: teoria e prática.”, de forma indissociável, construindo a práxis. Dessa forma, “só na unidade entre teoria e prática pode haver uma práxis transformadora da realidade, pois é a teoria que possibilita, de modo indissociável, o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para sua transformação” (SILVA, 2011, p. 22).

Bernardes e Magalhães (s/d) apontam a necessidade do conhecimento das condições e construções históricas da formação fundamentando o discurso sobre a formação docente, crítica e dialeticamente, em conhecimentos sobre saberes e fazeres, envolvendo aspectos da vida profissional e pessoal, assim como das relações estabelecidas, da afetividade, valores e ética.

Afirmam, ainda, que para caminhar rumo a uma formação crítico-emancipadora é necessário considerar

A indissociabilidade entre teoria e prática na construção de uma práxis transformadora; o destaque à reflexão coletiva do trabalho docente; a compreensão de que a formação é um “processo contínuo de desenvolvimento pessoal, profissional e político-social” (...); a defesa da “pesquisa no espaço escolar como integrante da jornada de trabalho dos profissionais da escola, com a colaboração de pesquisadores da universidade” (...); o desenvolvimento profissional como resultante da formação inicial e continuada e do investimento na valorização e na profissionalização docente (BERNARDES; MAGALHÃES, p. 12).

Segundo Souza (2014), para haver uma formação e prática contra-hegemônicas é preciso que a docência como ação pragmática e sua função ligada à transmissão de conhecimentos sejam superadas, afastando-se do paradigma da reprodução do conhecimento e da concepção de professor como “*mestre explicador*”. A autora destaca que a transmissão nas práticas educativas preponderou em contextos em que predominaram o despotismo, a tirania, a cultura opressiva, violenta e totalitária. No Brasil, este modelo predomina até em períodos democráticos.

A autora, apontando caminhos contra-hegemônicos, diferencia os conceitos de transmitir e comunicar. Transmitir está ligado ao paradigma tradicional e exclui a relação de reciprocidade; ao contrário, a relação que sustenta é a de subordinação e dominação. Já o comunicar remete ao diálogo, a discussões, resultando em crescimento mútuo. Também é necessária a distinção entre explicar e compreender. Na ciência moderna, esses termos tornaram-se sinônimos, em que a explicação passa a ser entendida como a única forma para a compreensão. Outro aspecto a ser destacado nessa concepção é a mediação, no lugar da transmissão. A mediação considera que as potencialidades humanas são resultados de movimento, enfrentamento de contradições e, portando, não se dão automaticamente (SOUZA, 2014).

Nessa perspectiva, a aprendizagem está ligada a uma ação compartilhada, pois o ser humano se desenvolve na relação com os outros. Nessa relação, é necessário o esclarecimento e debate dos fundamentos entre os formadores. Assim, “assumir a docência como comunicação e compreensão solicita explicitar escolha epistemológica que implica deixar de nomear o aprendiz como incapaz” (SOUZA, 2014, p. 6).

A autora constrói indicadores de qualidade para a formação de professores em uma perspectiva contra-hegemônica. O termo qualidade, para ela, está ligado a uma concepção de educação como bem público, opondo-se à educação submissa aos interesses mercadológicos. Alguns dos indicadores de qualidade apontados pela autora são: metacognição – autorreflexão

– que consiste na valorização das questões relativas a como melhor refletir, “fazer que o que se aprende tenha significado e esteja articulado à prática social ética que lhe deu origem, combinar a síntese com a análise, visar a práxis” (p. 3); defesa da educação emancipatória e solidária – visa a transformações cognitivas, afetivas, corporais; e adotar a perspectiva de comunicação (relação dialógica entre docentes e discentes), da aprendizagem cooperativa e das dimensões intersubjetivas e intrasubjetivas do aprender.

Sem o conhecimento completo da lógica da reprodução capitalista, toda tentativa de mudança resultará na “desconsideração da relação entre as esferas de produção e de reprodução das relações capitalistas” (KUENZER, 2011, p. 676) e esse conhecimento parcial leva à crença de que uma boa formação resultará em bons professores, pois não se considera que “a formação só se materializa na ação docente que ocorre em situações concretas determinadas” (ibidem). Dentro dessa visão parcial, é possível culpar os professores, os cursos de formação e as instituições formadoras pelo baixo desempenho dos alunos, mesmo sendo o trabalho docente desenvolvido sem as devidas condições, acompanhado de desvalorização social e baixa remuneração.

Segundo Kuenzer (2011), para avançar rumo a uma formação contra-hegemônica com o objetivo de desenvolver consciências críticas, é preciso que as propostas de formação partam da realidade do trabalho docente, tal como se realiza no modo de produção capitalista, e considerem os processos educacionais no interior dos processos mais amplos de reprodução que ocorrem na sociedade.

Assim, as propostas curriculares de formação de professores podem estimular as práticas revolucionárias ou retardá-las, à medida que permitam ou não a compreensão do mundo do trabalho capitalista com todas as suas contradições; que possibilitem o desenvolvimento de práticas conservadoras ou estimulem o desenvolvimento de sujeitos críticos e criativos, comprometidos com a construção de outras relações sociais. Portanto, a proposta pedagógica tem papel fundamental a desempenhar na formação e profissionalização de professores que, por sua vez, vão formar homens e mulheres através de propostas curriculares. A qualidade da formação, contudo, vai depender das concepções ontológicas e epistemológicas que sustentam essas propostas curriculares, a partir das quais se formulam diferentes concepções de homem, de trabalho e de sociedade. (KUENZER, 2011, p. 678)

Acreditando que para caminhar rumo a uma formação contra-hegemônica é necessário o conhecimento das diversas determinações que atuam sobre a educação, Kuenzer (2011) contribui com uma exposição das categorias que compõe o trabalho docente no sistema capitalista de produção. Ela explicita categorias que constituem o trabalho docente no capitalismo para a compreensão das relações sociais e produtivas que formam esse professor.

Ao se indicarem as contradições presentes nessas categorias é que surge a possibilidade de construção das dimensões formativas contra-hegemônicas.

As categorias apresentadas pela autora são: o trabalho docente é constituído pelo trabalho no capitalismo; o trabalho docente é trabalho não material; e a condição do exercício do trabalho capitalista não material forma o professor para enfrentar uma dialética complexa que articula desistência e resistência, com o que se amplia seu sofrimento no trabalho.

Na primeira categoria, a autora demonstra que a construção do trabalho docente se dá dialeticamente entre as determinações estruturais da sociedade e suas determinações específicas. Nesse movimento, há produção da alienação ao mesmo tempo em que se possibilita sua autonomia relativa. Nesse sentido, o trabalho docente está submetido a sua lógica e suas contradições.

Submetido a lógica do capitalismo, o professor, no exercício de sua função, está sujeito a dimensões capitalistas do trabalho. As duas primeiras dimensões são a: produção de valores de uso e de troca. Essas duas dimensões se compõem dialeticamente e é nesse movimento de negação e afirmação que o trabalho do professor também se qualifica e desqualifica, ou seja, é prazeroso e ao mesmo tempo explorado e sofrido (KUENZER, 2011).

A outra dimensão do trabalho capitalista está em que a realização do trabalho depende do consentimento do trabalhador, tornando-o criador da sua exploração. Ao recompor a unidade rompida entre ação e decisão do trabalhador, sem alteração na origem do seu rompimento, a propriedade privada dos meios de produção, é colocada para o capitalista a necessidade do controle, mas também da capacidade multilateral do trabalhador. Nesse sentido, na nova organização e gestão do trabalho, a fragmentação é substituída pelo conhecimento da totalidade do trabalhador por procedimentos amplos, flexíveis e intelectuais. O trabalhador passa a ter possibilidade de participação, decisão e controle do trabalho. Essa mudança na organização e gestão do trabalho exige um tipo de trabalhador que tenha conhecimento de educação geral para que, a partir daí, se desenvolva uma formação profissional densa e continuada (KUENZER, 2011).

Segundo Kuenzer (2011), na segunda categoria, o trabalho docente se constitui como não material pela impossibilidade de separação do seu produtor e do produto. A natureza diferencial desse trabalho limita a realização do trabalho nos moldes capitalistas. Dessa forma, amplia-se a possibilidade de resistência e autonomia, pois a realização do trabalho nos moldes capitalistas, de ser o criador da sua exploração, ao ser limitada, se dá indiretamente já que não há produto. Assim, usa-se de persuasão para convencer o trabalhador docente a ser criador da sua exploração.

O trabalho docente conceituado por Silva (2011) se aproxima da reflexão realizada por Kuenzer (2011). Dessa forma, a autora considera o trabalho docente e sua condição histórica inseridos na lógica de produção e trabalho capitalista. Nessa lógica, de subordinação ao mercado capitalista, aprofunda-se a divisão do trabalho na escola. Para Silva (2011), qualquer projeto de formação de professores precisa considerar a materialidade do trabalho docente, pois só por meio de mudanças nas relações de trabalho haverá transformação da realidade.

E, por fim, na última categoria, a relação de dominação entre a sociedade e o trabalho pode gerar reações de desistência e comportamentos de resistência. A desistência acontece na “perda do sentido do trabalho e o descompromisso com a organização em que atuam e com os destinatários de seu trabalho” (KUENZER, 2011, p. 681). Já a resistência é, na perspectiva crítico-emancipatória, um comportamento de luta contra-hegemônica.

Resumindo, o trabalho dos professores não se diferencia dos demais trabalhos, já que submetido à lógica do capital, sob a qual todos os trabalhadores são explorados. O fato de o trabalho docente ser não material intensifica o sofrimento, a precarização e, até mesmo, a maior vulnerabilidade a doenças ocupacionais, podendo resultar na desistência (KUENZER, 2011). Mas, havendo consciência dos determinantes do modo de produção capitalista sobre o trabalho docente, o primeiro passo rumo a uma concepção contra-hegemônica foi realizado, pois, segundo Neves (2013), a natureza da formação e da prática profissional do professor são decisivas para fortalecer o discurso hegemônico ou para criticar a ideologia dominante rumo à transformação.

Profissionalização docente: “professor competente?”

Guimarães (2009) afirma que a temática da profissionalização docente é complexa e tem sido alvo de várias pesquisas com diferentes enfoques. Essa temática envolve inúmeros fatores como a docência enquanto profissão, estatuto, ética, jornada de trabalho, remuneração, saberes, condições objetivas e gênero, entre outras.

Freire (2011, p. 53 e 54), fundamentado em Guimarães (2006), afirma que a profissionalização docente tem sido analisada sob quatro perspectivas:

A primeira, vinculada à sociologia das profissões, busca definir os critérios que distinguem uma ocupação de uma profissão, conformando assim um estatuto profissional das profissões; a segunda tem por base uma interpretação das exigências do mundo do trabalho que orienta as diretrizes para a formação e certificação de competências profissionais, no âmbito das reformas educacionais; a terceira, identifica no pleito da profissionalização uma estratégia ideológica de exploração e expropriação dos conhecimentos e capacidades do trabalhador docente; e, por último, uma perspectiva de base epistemológica diferenciada, que procura abordar a profissão docente a partir do contexto histórico e da especificidade da educação escolar e do ensino, tendo em vista a constituição do estatuto profissional do professor.

Para Guimarães (2009), a profissionalização docente requer a elaboração de um estatuto, ou seja, “a condição de um segmento profissional na sociedade” com os seguintes pontos:

Estabelecimento de contornos para a formação (inicial e continuada); [...] constituição de condições de trabalho (além das condições materiais, também apoio pedagógico, relações democráticas; [...] garantia de remuneração condizente; [...] jornada de trabalho (que leve em consideração o desgaste físico e psicológico inerente a essa profissão) e, por último, [...]o vínculo desses trabalhadores a instituições sindicais e associativas (2006, p.132).

Já para Shiroma e Evangelista (2004), a profissionalização docente, atual, é entendida como campo de políticas de formação, de interesse do Estado, de disputa e interesses econômicos. Nessa perspectiva, a profissionalização docente está articulada a dilemas da gestão educacional e aos objetivos de privatização da educação. Esse movimento representa o investimento neoliberal no campo educacional (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003).

Souza e Magalhães (2013a) aproximam-se do conceito de Shiroma e Evangelista, pois definem a profissionalização docente como campo de interesse estatal, disputa de interesses econômicos e políticas de formação.

É nesse sentido que entendemos a profissionalização docente e discorreremos sobre ela, como um conceito apropriado pelas políticas e reformas educacionais com vistas a definir um novo perfil de professor e novos modelos de formação. Acreditamos que a discussão sobre profissionalização está articulada aos discursos oficiais e reformas de 1990, anteriormente explicitadas, com o objetivo de reestruturação da profissão docente.

Segundo Souza e Magalhães (2013), a profissionalização envolve diversos conceitos correlatos, como: desenvolvimento profissional, profissionalismo, profissionalidade docente e identidade profissional. O mais importante, porém, é compreender por que a profissionalização altera o lócus e modelos de formação docente, gerando um novo perfil docente subordinado ao sistema capitalista e mercadológico.

A profissionalização docente é proposta como um modo de se produzir um professor competente e barato para o século XXI. Conclui-se que a política de profissionalização articulada ao gerencialismo é uma maneira de redefinir a formação de professores e administradores e, também, monitorar a incorporação das recomendações internacionais no trabalho pedagógico escolar. (SHIROMA; EVANGELISTA, 2004, p. 525)

A temática profissionalização ganhou maior destaque a partir da década de 1990, destacando um conjunto de relações. O conceito de competências passa a ser o modelo para a formação docente (SOUZA; MAGALHÃES, 2013). Essa década foi proficiente na produção de documentos oficiais, relatórios e reformas na educação mundial (SHIROMA, 2003).

Shiroma (2004) chama atenção para o fato de as políticas educacionais serem semelhantes em nível global. No processo de globalização, as políticas educacionais utilizam um discurso padronizado produzindo reformas em diferentes regiões. Embora haja semelhança nos discursos e vocábulos difundidos globalmente, as prioridades e mudanças produzidas, no entanto, são diferenciadas, sendo os organismos internacionais reguladores desse processo.

No Brasil, as medidas foram implantadas no governo do FHC. Foram adotados na política educacional conceitos comuns no setor empresarial, como competição e “remuneração por produtividade”, modificando o sistema educacional (SHIROMA, 2003). A autora destaca que os conceitos de profissão e profissionalização ganham destaque, sendo lançado, nesse governo, o “PLANFOR (Plano Nacional de Educação Profissional) e separadamente, a SEMTEC lançou as bases da reforma da Educação Profissional; a LDBEN 9394/96 consagrou a expressão ‘profissionais da educação’; a SESU/CAPES promoveu os mestrados profissionalizantes, entre outros” (SHIROMA, 2004, p. 155, grifos da autora).

Shiroma (2003) afirma que os professores tiveram dificuldade de se contrapor a tais medidas, pois, no bojo dessas mesmas políticas, foi adotada uma “cultura de avaliação” nas instituições escolares. Já outros não se contrapuseram, pois foram seduzidos pelo discurso da profissionalização. Para reforçar a adesão do professorado, foi usado nos discursos oficiais o termo “profissional”, que, no senso comum, é sinônimo de bom trabalho.

Quanto à sedução dos professores por tais discursos, esta é uma estratégia dos órgãos governamentais e internacionais que buscam conquistar sua adesão aos projetos reformadores (por coerção, cooptação ou por exploração de sua ingenuidade). Essa foi a estratégia adotada, visto que os professores compõem um grupo amplo e organizado do setor público. A capacidade de organização dos professores provocava o temor de que estes se constituíssem em obstáculo para a concretização das reformas (SHIROMA, 2004).

Shiroma e Evangelista (2004) afirmam que se tem tornado comum a propagação de ideias como a de que o professor não está preparado para atender às exigências do século XXI e a de que a escola pública é de péssima qualidade. Essas ideias são difundidas por projetos educacionais internacionais na década de 1990 com o intuito de modificar a “formação” dos professores, mediante a exigência de sua (re)formação.

Com o objetivo de trazer qualidade para a educação, propostas de mudanças na profissão docente, no perfil do professor e nos modelos de formação são objetivadas pelos organismos internacionais. Souza e Magalhães (2013, p. 2) contribuem para essa reflexão, ao afirmarem que:

A suposta “qualidade da educação” evocada como consequência almejada da profissionalização docente foi projetada no conjunto de documentos oficiais, marcados pelas políticas neoliberais e pelas diretrizes das agências multilaterais (Banco Mundial, Unesco), com eles foi definido um novo perfil de professor: competente, performático, criativo, inovador, que respeita a diversidade dos alunos.

Nos textos oficiais que tratam de “resolver” problemas da qualidade nas escolas, indica-se a necessidade de alteração do lócus e do modelo de formação, modificando o “quefazer” docente (métodos e conteúdos de ensino, fórmulas de avaliação, relações afetivas, ações em equipe, entre outros). Com as reformas de 1990 e instalada a noção de competência docente, esse processo, denominado pelas autoras de “alargamento-restrição das atribuições docentes”, é perceptível pela restrição da imagem política do professor, que passa a preocupar-se apenas com os resultados do seu ensino, “abstraindo-os das condições político-econômicas que os produzem” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2004, p. 526 e 527).

As noções de competência inseridas no modelo de formação docente são reforçadas pela cultura de avaliação de desempenho, aumentando a competição entre os professores. A avaliação desempenha o papel de controle, que serve como bom mecanismo, já que os professores, realizando um trabalho técnico, desempenham o papel de reprodutores dos conteúdos. A noção de eficiência e competitividade é solidificada com a avaliação dos professores sob o regime da meritocracia.

Souza e Magalhães (2013, p. 3) reforçam que o intuito da mudança do modelo e locus de formação e a implantação da avaliação como medidor de qualidade mascaram o objetivo de “processar mudanças na identidade docente, incentivar sua desintelectualização, fragilizar seus laços de solidariedade, inviabilizar a participação em movimentos sociais, associativos e sindicais”. Para as autoras, os organismos internacionais promovem a desintelectualização docente, estabelecendo um movimento de separação do professor como sujeito do conhecimento, resultando em sua proletarização, precarização e alienação do trabalho docente. Shiroma (2003, p. 79) complementa essa ideia ao afirmar que “a preocupação desta reforma é modelar um novo perfil de professor, competente tecnicamente e inofensivo politicamente, um *expert* preocupado com suas produções, sua avaliação e suas recompensas”.

De acordo com Shiroma (2004), o aligeiramento da formação de professores e a segmentação da categoria são prescrições dos organismos internacionais para a educação na última década. No documento *Making quality basic education affordable: what have we learned?* da UNICEF, é recomendada a redução de custos, havendo um item exclusivo para essa temática, denominado “custo-professor”. A redução de custo não se limita à redução salarial, mas envolve a distribuição e utilização do professor de modo mais eficiente. O documento sugere investimentos na formação em serviço e em cursos a distância para expandir a oferta de professores e garantir um grupo de professores “estoque” mais baratos.

Como consequência desse modelo de profissionalização docente, implantando pelas políticas educacionais de cunho neoliberal, há perda de autonomia e de controle, desqualificação, proletarização, desarticulação da categoria docente, o que resulta em dificuldades na representação, na expressão coletiva de reivindicações e na organização político-associativa. Para Souza e Magalhães (2013, p.3), o “professor desejado pelas reformas educacionais atuais é aquele que pode ser controlado, alienado politicamente, que perde passivamente sua autonomia, no que toca aos objetivos e sentido de sua ação”.

A profissionalização de professores, em documentos oficiais, redefine os professores como especialistas, flexíveis, competentes sendo utilizados mecanismos para aumentar sua

eficiência. O resultado desse processo, no entanto, resulta em proletarização e desqualificação ao invés de aprimoramento. Shiroma (2003, p. 76), com base em Densmore (1987), define proletarização como resultado de:

Tendências da organização do trabalho e do processo de trabalho no capitalismo como: a divisão do trabalho, a separação entre as tarefas de concepção e exclusão, incluindo rotinização das tarefas mais qualificadas; o crescente controle sobre cada etapa do processo de trabalho, o crescente volume de trabalhos e a diminuição dos níveis de habilidades.

Ainda segundo a autora, a desqualificação pode transformar os professores em meros técnicos, ao retirar-lhes a autonomia e o controle sobre seu trabalho.

Para Shiroma (2004), a reforma educacional de 1990 promoveu efeitos negativos para a classe dos professores, como a competitividade e a diminuição da solidariedade, ao estimular a busca por certificação, que resultou na divisão de interesses no interior da categoria docente, como a remuneração diferenciada por desempenho.

A profissionalização compreendida como política de regulação sobre a gestão e o trabalho docente, conforme anunciada nos documentos oficiais e na política educacional, assume importância estratégica devido às relações entre essas, as reformas educativas e o projeto econômico. Por outro lado, como rolo compressor, impele o professor a perder a consciência sobre as implicações sociais, econômicas e políticas do seu trabalho; sem perceber o efeito maléfico de uma política que impõe uma profissionalização docente técnica, apolítica como estratégia que transforma sua identidade e inviabiliza ações coletivas e organizações político-associativas (SHIROMA, 2004, p.3).

Garcia, Hypolito e Vieira (2005) também fazem um alerta quanto aos discursos que seduzem os professores e que lhes dizem como devem ser, agir e pensar, assim como determinam as competências e habilidades necessárias para cada momento. Acrescentam que são discursos que agem na subjetividade, formando o “eu” profissional dos docentes, uma vez que, internalizados, interferem na identidade docente.

Sabe-se que também a mídia interfere na formação da identidade docente. Esteve (1992) afirma que a esta veicula duas imagens contraditórias da atividade docente. Uma idílica e outra conflitual. A primeira é a imagem idealizada em que o professor atende em pequenos grupos e tem uma relação pessoal com os alunos. Essa é a imagem mostrada, geralmente, em filmes, em que a cena se inicia quando a aula está finalizando e o professor atende um aluno ou um grupo pequeno de alunos, ajudando, às vezes, em situações pessoais. Este momento acontece, geralmente, é fora da sala de aula, ou seja, fora do horário de serviço do professor. O autor ainda chama a atenção para o fato de que, na realidade, o professor

precisa trabalhar com salas lotadas e não há possibilidades de fazer esse acompanhamento individualizado.

A imagem conflitual do professor é geralmente veiculada na mídia pelos noticiários que mostram o caos da educação. Às vezes, situações simples são agravadas pela mídia e a imagem de uma atividade calma, tranquila, de dedicação e relações cordiais passa a ser vista como uma atividade difícil, ingrata, incompreendida. Dessa forma, geram-se uma imagem e a sensação de frustração e de falta de esperança (ESTEVE, 1992).

Esteve (1992) ainda chama a atenção para a formação inicial e a prática docente, afirmando que os cursos formadores contribuem para esse antagonismo da atividade docente, pois há uma ênfase na idealização da atividade do professor. “Assim, o professor constatará que a realidade do ensino não corresponde aos ideais que assimilou durante a sua formação e com os quais se compara e boa parte da sociedade o compara” (p. 51). Desse modo, a imagem veiculada pela mídia, idílica e conflitual, tem fundamento na realidade, pois são dois momentos vividos pelo professor, sua formação e sua atuação.

A contradição de sentimentos e de imagem profissional pode produzir nos docentes as seguintes reações: sentimentos contraditórios; negação da realidade; predomínio da ansiedade; aceitação do conflito como uma realidade objetiva (ESTEVE, 1992).

Garcia, Hypolito e Vieira (2005) definem bem as nuances que interferem na formação da identidade docente ao afirmarem que:

Tratar da identidade docente é estar atento para a política de representação que instituem os discursos veiculados por grupos e indivíduos que disputam o espaço acadêmico ou que estão na gestão do Estado. É considerar também os efeitos práticos e as políticas de verdade que discursos veiculados pela mídia impressa, televisiva e cinematográfica estão ajudando a configurar. A identidade docente é negociada entre essas múltiplas representações, entre as quais, e de modo relevante, as políticas de identidade estabelecidas pelo discurso educacional oficial. Esse discurso fala da gestão dos docentes e da organização dos sistemas escolares, dos objetivos e das metas do trabalho de ensino e dos docentes; fala também dos modos pelos quais são vistos ou falados, dos discursos que os veem e através dos quais eles se veem, produzindo uma ética e uma determinada relação com eles mesmos, que constituem a experiência que podem ter de si próprios (p. 47).

É necessária a consciência de que a ação docente está inserida em um campo de tensões. No campo educativo, não há consensos e soluções únicas e harmônicas, pois esse se constitui “como um espaço de disputa ideológica e de confronto de expectativas e práticas” (CUNHA, 2010 a, p. 130). A autora segue alertando para a importância de fugir das verdades inquestionáveis, soluções únicas e teorias dogmáticas, pois a sociedade e o campo

educacional não são estáticos e permanentes, mas inserem-se em um espaço de contradições e disputas, conforme consideram, também, Garcia, Hypólito e Vieira (2005, p. 49):

O que está efetivamente em jogo são disputas em torno das diferentes concepções de identidade, profissionalismo e profissionalização. Disputa-se o controle sobre as professoras e professores, sobre seus processos de trabalho e sobre os significados que circulam ou podem circular no âmbito da educação.

Dessa forma, a profissionalização docente se constitui em um campo de disputa entre os interesses dos professores e dos organismos internacionais (SOUZA; MAGALHÃES, 2013). Ter consciência desse processo é fundamental na luta por projetos e políticas que realmente valorizem o trabalho docente.

Após a reflexão sobre o processo de formação e profissionalização dos professores do ensino fundamental, principalmente após década de 1990, pensamos ser interessante discorrer sucintamente sobre o perfil desse sujeito. Aliás, como se constitui esse professor na atualidade? Quem é esse sujeito, professor, que está atuando no ensino fundamental atualmente?

Os docentes do ensino fundamental

A educação básica é prevista pela Constituição Federal de 1988 no Brasil. Garante-se o direito e obrigatoriedade do ensino a todos. A obrigatoriedade compete aos pais e/ou responsáveis e ao Estado, devendo os primeiros matricular e garantir a frequência do aluno enquanto o segundo deve garantir a oferta do ensino e a permanência dos estudantes.

Em 2003, houve 34,4 milhões de matrículas no ensino fundamental regular. Destas, 90% dos estudantes foram atendidos em escolas públicas, ou seja, tiveram sua educação garantida pelo Poder Público, enquanto 10% das matrículas foram feitas na escola privada. Esses dados podem fazer parecer, à primeira vista, que está tudo certo e que a população está garantida no ensino fundamental. Mas, dos 17,1 milhões de alunos que se matricula nas séries iniciais do ensino fundamental, somente 13,9 milhões efetivaram suas matrículas na segunda fase do ensino fundamental, representando cerca de 20% a menos de matrículas. Com base nesses dados, percebe-se que cerca de 1,3 milhões de alunos ficam retidos entre a primeira e a

segunda fase do ensino fundamental, situação que pode ser atenuada ou acentuada dependendo da região brasileira que se analisa (ARELARO, 2005).

O ensino fundamental no Brasil vem passando por um processo de municipalização. Em 2003, dos 31,13 milhões de matrículas feitas no ensino fundamental da rede pública, 57,37% foram na rede municipal, enquanto 42,62% foram na rede estadual. Os anos iniciais do ensino fundamental, 1ª a 4ª série, são de responsabilidade da rede municipal do Brasil. Dos 17,18 milhões de alunos, 72,3% estão na rede municipal e somente 27,7% na rede estadual. Essa divisão não se deu homoganeamente nas regiões brasileiras; em algumas regiões, cerca de 80% do atendimento do ensino fundamental é feito pela rede municipal. (ARELARO, 2005).

Arelaro (2005) chama a atenção para o fato de que a discussão sobre a qualidade da educação do ensino fundamental da rede pública é indissociável do conhecimento da municipalização do ensino, da distribuição dos municípios por regiões, e de como vivem os brasileiros neste país. Pois a distribuição populacional e de recursos financeiros não ocorrem homoganeamente nos municípios. O que ocorre na verdade é que,

Do ponto de vista de arrecadação de tributos, cerca de 70% dos municípios dependem, exclusivamente, do Fundo de Participação dos Municípios – o FPM – para as suas despesas regulares, ou seja, para sua “sobrevivência”, e isso traduz que a maioria dos municípios brasileiros não tem autonomia financeira, nem condições de adquiri-la, a menos que adotemos uma reforma tributária radical. Não somos o 2º pior país, em termos de redistribuição de renda, impunemente!

Para compreender quem são os docentes brasileiros do ensino fundamental, recorro a duas pesquisas, a de Souza e Gouveia (2012) e a de Fernandes e Silva (2012), ambas em nível nacional. No estudo de Souza e Gouveia (2012), foi realizado um levantamento por meio dos dados do SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) referentes aos anos de 1997 e 2007. As autoras ressaltam que foi escolhido este período para verificar o impacto das reformas de 1990 sobre as condições e perfil dos docentes no ensino básico. Já no estudo de Fernandes e Silva (2012), foram utilizados dados da Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar (PNAD) feita pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), do período de 1981 a 2009, com a intenção de traçar um perfil do docente brasileiro.

Para as primeiras, a educação básica apresenta historicamente um perfil de trabalhadores predominantemente feminino, especialmente nas etapas iniciais. Mas foi observado um aumento da presença masculina entre 1997 e 2007, quando, respectivamente, a porcentagem masculina nas séries iniciais foi de 8,7% e 13%. Entretanto, mesmo diante desse

pequeno aumento, há predominância feminina nesse nível de ensino (SOUZA; GOUVEIA, 2012). Fernandes e Silva (2012) corroboram essa constatação e afirmam que, embora a presença feminina seja grande e predominante, é observado um crescimento da atividade masculina a partir da década de 1990.

No que respeita à origem étnica, os docentes estão divididos entre brancos (composto por brancos e amarelos) e não brancos (indígena, negro, pardo). Foi observada na atividade, maior quantidade de docentes brancos, mas com tendência ao declínio. A diferença entre brancos e não brancos era de 50% e se reduziu para 20% no período. Fernandes e Silva (2012) ressaltam que os dados do PNAD são coletados com base na autodeclaração.

Os dados referentes à idade média dos docentes demonstram que, a partir da década de 1990, há uma tendência ao envelhecimento dos docentes em atividade. A média de idade dos docentes aumentou em 15 anos no período de 1981 a 2009. O envelhecimento na categoria ocorre de forma diferenciada entre mulheres e homens. Os homens mais jovens procuram a profissão em momentos de crise financeira, abandonando-a depois (FERNANDES; SILVA, 2012). Souza e Gouveia (2012) observam que o número de docentes com mais idade é maior que em outros períodos. Docentes acima de 56 anos representavam em 1997 apenas 1,4%, enquanto que, em 2007, estes eram 5,2%. No mesmo período, considerando docentes acima de 41 anos, temos, no período, 32% e 50%, respectivamente. Souza e Gouveia (2012) ressaltam que estes dados podem ser derivados das reformas de 1990, que aumentaram o período de exercício para aposentadoria dos trabalhadores ativos ou pelo baixo rendimento da aposentadoria, que pode ter provocado o retorno de aposentados à ativa.

Houve um aumento na escolaridade dos docentes, de 12 para 14 anos de estudo, de 1992 a 2009. Destaca-se que a média de escolaridade teve por base a conclusão do ensino superior pelos docentes, principalmente a partir de 2002, após a entrada em vigor das exigências da LDB no tocante às exigências para o exercício da profissão (FERNANDES; SILVA, 2012). No período de 1997 a 2007, percebeu-se um aumento na formação continuada dos docentes da educação básica, representado respectivamente por 12% e 52% pela conclusão de cursos de pós-graduação. Também houve mudanças na formação de nível superior, que saltou de 52% para 87%. Juntamente a esse dado, observou-se uma queda na presença de docentes leigos, sem formação concluída do ensino fundamental e médio, passando de 11, 3% para 1,8%. Mas Souza e Gouveia (2012) ressaltam, com preocupação que, mesmo em pequeno número, há ainda professores sem formação em atividade (SOUZA; GOUVEIA, 2012).

Sobre a formação continuada, foi feito um levantamento do número de profissionais com pós-graduação nas redes estaduais e municipais da educação brasileira pelo MEC/INEP com base em dados do SAEB. Os professores que tinham formação continuada em 1997 são 52% nas redes estaduais e 63% nas redes municipais. Esses dados mudaram em 2007, passando, respectivamente, de 75% para 85%. Os autores ressaltam que os docentes das redes municipais sempre tiveram mais possibilidades de frequentar a formação continuada. Destacaram ainda que profissionais dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil que possuem magistério ou formação em pedagogia estão em maior contato com a formação continuada. Segundo Souza e Gouveia (2012), isso se deve ao fato de o poder público investir em formações continuadas mais gerais, que atendem ao público menos especializado: os docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. Ou ainda, pode dever-se à resistência de docentes das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio em participar de cursos de formação continuada.

No que diz respeito ao salário, Souza e Gouveia (2012) fazem um levantamento das escolas estaduais, municipais e privadas brasileiras para dimensionar possíveis mudanças na carreira dos professores do ensino público. Em 1997, os professores das séries iniciais do ensino fundamental privado recebiam quase o dobro do que recebiam os professores das redes municipais. Já em 2007, a diferença estava em aproximadamente 15% a mais favorável aos professores dos municípios, visto que estes tiveram um aumento de 86% em seus salários enquanto os professores do ensino privado uma queda de 15%. Essa alteração pode ser derivada do aumento da regulação sobre o ensino público ou, ainda, da diminuição de matrículas no ensino privado devido à competição e ao aumento do número de instituições privadas.

Souza e Gouveia (2012) ressaltam que as condições de trabalho dos professores do ensino básico não são as melhores, ou as mais adequadas, o que pode ser observado pela relação do quantitativo de alunos por professor. O censo escolar de 2007 revela que a relação aluno/docente na pré-escola era de 20,5 e nos anos iniciais do ensino fundamental 26,0.

Em relação à carga horária dos docentes, Fernandes e Silva (2012) ressaltam que os docentes têm sofrido um aumento na carga horária de, em média, 3, 67 horas no período de 1981 a 2009. Os dados de horas trabalhadas, separadas por nível de ensino, demonstram que os docentes do ensino fundamental apresentam aumento de 10 horas trabalhadas em média. Também foi observado que o número de docentes que tinha apenas um emprego, 80%, está em declínio; no período analisado houve uma queda de 5%. Enquanto isso há um aumento no acúmulo de três ou mais empregos.

Acreditando que as reformas de 1990 interferiram na constituição do professor, em sua formação e profissionalização, e que “as determinações históricas das políticas de profissionalização docente estão enraizadas nos interesses e estratégias de reprodução do capitalismo em sua expressão contemporânea” (SHIROMA, 2004, p.122), fizemos este estudo na esperança de que, com o conhecimento sobre as reformas e os verdadeiros interesses a que servem, menos professores sejam seduzidos pelo discurso oficial e se envolvam menos na competição e na busca de desenvolvimento com base em competências. Espera-se, ainda, que esse conhecimento propicie aos professores a clareza de que competição e competência são elementos constituintes do mal-estar docente e não de valorização da profissão.

Partimos da noção de profissionalização como conceito político, hoje hegemonicamente ligado ao neoliberalismo e a interesses capitalistas representados pelo Estado e por organismos internacionais, visando a uma reestruturação da profissão que conduz ao mal-estar docente, ligado, portanto, a essas políticas e reformas educacionais.

CAPÍTULO II MAL-ESTAR E BEM-ESTAR DOCENTES

O mal-estar e o bem-estar docentes constituem uma temática que tem ganhado espaço e ênfase em pesquisas internacionais a partir da década de 1980 (JESUS, 1992; STOBAUS; MOSQUERAS; SANTOS, 2007). No Brasil, no entanto, segundo Queiroz (2014), as pesquisas sobre a temática datam de 1993 e abrangem questões de saúde, gestão, organização do trabalho, qualidade de vida no trabalho e educação, em todos os níveis.

Esta pesquisa tem como objetivo geral compreender e sistematizar as contribuições das produções acadêmicas brasileiras sobre a temática no período de 2007 a 2011 e sua relação com o processo de profissionalização dos professores do ensino fundamental. Neste capítulo, objetivamos compreender as concepções de mal-estar e bem-estar docente dos pesquisadores nacionais e internacionais.

Para tanto é necessário conceituar mal-estar e bem-estar docentes. Este trabalho concorda com a perspectiva adotada na pesquisa de Queiroz (2014, p. 96) na qual

Mal-estar” e “bem-estar docente” são expressões para referir-se a um fenômeno produzido no âmbito da profissão docente, e não no de quaisquer profissões, onde também se verificam o mal e o bem-estar, acrescidos de outras adjetivações como “no trabalho”, “subjutivo”. Mal-estar e bem-estar docente são expressões preferencialmente utilizadas nas pesquisas cujas linhas estejam mais diretamente vinculadas aos processos educacionais e que creditam à formação potencial para prevenir o surgimento dos efeitos negativos e fomentar a construção/reforço dos positivos.

A pesquisa “O mal-estar e o bem-estar na docência superior: a dialética entre resiliência e contestação” de Queiroz (2014), bastante atual, contribuiu para a reflexão sobre a temática. Tendo como recorte a educação superior, elucida, no entanto, elementos comuns entre esta e a educação básica. O trabalho é construído em uma perspectiva diferenciada, pois analisa o aspecto das mudanças educacionais decorrentes das reformas e políticas como catalizador do mal-estar docente, diferenciando-se de pesquisas que focam a origem do mal-estar docente na saúde, na organização do trabalho, na qualidade do trabalho. Corroboramos o pensamento da autora quando se propôs “compreender o mal-estar e o bem-estar docente (sic) articulados com as mudanças sociais e políticas das duas últimas décadas que afetaram o trabalho docente e comprometeram seu sentido de práxis” (p. 98).

Cientes de que as políticas educacionais foram e são fundamentais nas mudanças sociais e educacionais responsáveis pela intensificação e precarização do trabalho docente e pelo conseqüente estado de mal-estar docente, é preciso definir a expressão *políticas*

educacionais para melhor compreensão de suas dimensões. Almeida e Silva (2013, p. 29) definem as políticas educacionais como:

Formas de intervenções nas instituições e práticas educativas para regulá-las ou desregulá-las, segundo determinado consenso, sendo tanto de ordem tecnoburocrática (des/regulamentação curricular, avaliação e supervisão), jurídica (atrelamento da escola às exigências das leis e diretrizes educacionais, exigências do cumprimento do que foi estabelecido em planos nacionais de educação e cumprimentos das determinações de estatutos de servidores diversos ao da educação ingerências de órgãos judiciários), policial (instalação de câmeras, de sistema de segurança e vigilância e mesmo a criação de patrulhas escolares), quanto ideológicas e pedagógicas (programa de formação de professores, gestores e técnicos administrativos).

Fica explícito com esta definição que as políticas educacionais atuam em todos os aspectos que envolvem o professor (formação, prática e profissionalização), como discorrido no capítulo I sobre as reformas educacionais da década de 1990. Percebemos que estas têm servido à lógica do capital e ao Estado neoliberal, atuando, no Brasil, de forma a minimizar gastos e desresponsabilizar o Estado pelo processo educacional.

2.1 Mal-estar docente

A temática do mal-estar docente tem como referência principal estudos de Esteve (1992), que realizou uma pesquisa na década de 1980 com docentes da Espanha, com o objetivo de estudar as causas e consequências do mal-estar docente. Esteve se fundamenta em vários estudos, em especial, os de Blase (1982) e Poliano (1982; 1985).

Esteve (1992, p. 163) define o mal-estar docente como efeitos negativos das condições da profissão docente sobre a personalidade do professor, e ainda como “uma enfermidade social produzida pela falta de apoio da sociedade aos professores, tanto no terreno dos objetivos do ensino, como no das retribuições materiais e no reconhecimento do estatuto social que lhes atribui”. O mal-estar docente gera sentimentos de sofrimento, angústia, aflição, ansiedade, desvalorização, falta de apoio, os quais interferem no aspecto subjetivo do profissional, causando até mesmo doenças psíquicas e físicas.

O autor descreve que, como consequência do enfrentamento a estas situações, cotidianamente os professores desenvolvem apatia, desânimo, depressão, isolamento, baixa autoestima, esgotamentos físico e mental, e vontade de abandonar a profissão.

Stobäus, Mosquera e Santos (2007, p.261) afirmam que o mal-estar docente “vincula-se aos momentos históricos, políticos e vivências mais íntimas das pessoas enquanto discentes/docentes” e que “existem causas econômicas, políticas, sociais, profissionais, além das propriamente pessoais do docente, suas inquietações, interesses, sentimentos, valores e expectativas”.

Jesus (2011) discorre pouco sobre o mal-estar docente, pois acredita que é mais importante estudar o bem-estar docente. Para o autor, é importante a investigação acerca do mal-estar docente quando este busca a solução para os problemas, mas enfatiza que o destaque no fenômeno do mal-estar docente pode levar os próprios professores a considerá-lo um problema “normal”, acentuando-se os aspectos negativos da profissão e dificultando a percepção dos positivos.

Para o autor, um dos indicadores de mal-estar docente é o *stress*. O mal-estar docente se configura como respostas à situação de *stress* profissional e ocorre quando o sujeito não possui capacidades, estratégias de *coping* e competência resiliente para lidar com as situações. Para ele, os fatores intensificadores do *stress* no contexto profissional são decorrentes do estilo de vida atual: ritmo de vida acelerado, competitividade, instabilidade profissional, incerteza perante aos resultados pretendidos (JESUS, 2007).

Fundamentado em Esteve (1992), o mal-estar docente é conceituado por Jesus (2007, p.14) como: “efeitos negativos das condições da profissão docente sobre a personalidade do professor, integrando os conceitos de insatisfação, demissão, falta de responsabilidade, desejo de abandonar a docência, absentismo, esgotamento, ansiedade, *stress*, neurose e depressão”.

Jesus (2007) destaca que existem fatores específicos da situação profissional dos professores, além dos fatores relacionados ao estilo de vida atual, que promovem mal-estar docente, como as alterações socioeducativas nas últimas décadas: a massificação do ensino, excessiva exigência política sobre o trabalho do professor, alteração na estrutura e dinâmica das famílias, desenvolvimento tecnológico acelerado.

Ainda segundo o autor, o mal-estar docente é o resultado de um processo de três etapas:

Primeiro, as exigências profissionais excedem os recursos de adaptação do professor, provocando *stress* (alerta); segundo, o professor tenta corresponder a essas exigências, aumentando o seu esforço (resistência); por fim, aparecem os sintomas que caracterizam o mal-estar propriamente dito (exaustão)” (JESUS, 2007, p. 18-19).

Já Esteve (1992), que se dedicou à temática do mal-estar docente, aponta vários de seus indicadores, fundamentados na pesquisa de Blase (1982), divididos em dois fatores: os

atuantes diretamente sobre a ação do professor e os que sobre esta atuam indiretamente. Os fatores indiretos ou de segunda ordem, como os denomina o autor, possuem como indicadores: modificação do papel do professor e dos agentes tradicionais de socialização (família), função docente, modificação do contexto social, dos objetivos do sistema de ensino e do progresso dos conhecimentos, juntamente com a mudança de imagem do professor. Já os fatores de primeira ordem, que atuam diretamente sobre a ação do professor, são: os recursos materiais e condições de trabalho, violência nas instituições escolares, o esgotamento e o acúmulo de exigências.

Dentre os fatores de segunda ordem, o autor destaca o contínuo aumento das responsabilidades e exigências, modificando o papel do professor; a atual formação de professores não atende às exigências do contexto social vigente e, com essas mudanças, o professor tem assumido diversos papéis. Espera-se que ele seja amigo, companheiro, juiz, psicólogo, tio.

O professor está sobrecarregado de trabalho, sendo obrigado a realizar uma atividade fragmentária na qual deve simultaneamente bater-se em várias frentes: manter a disciplina, sem deixar de ser simpático e afectuoso; atender individualizadamente os alunos mais avançados sem deixar de atender de igual modo os mais atrasados; cuidar do ambiente da aula, programar, avaliar, orientar, receber os pais e tê-los ao corrente dos progressos dos filhos, organizar diversas atividades para a escola, atender a problemas burocráticos..., o rol de exigências parece não ter fim (ESTEVE, 1992, p. 67).

Embora os indicadores de mal-estar docente apontados por Esteve (1992) sejam considerados atuais e abranjam a maioria dos aspectos causadores da sensação de mal-estar dos profissionais da educação, dentre estes não se encontram referências diretas do autor à política educacional, muito embora seus indicadores sejam provenientes de tais políticas, pois, como vimos no primeiro capítulo, estas resultam em precarização, responsabilização e intensificação do trabalho docente.

Dessa forma, é importante considerar nesse processo as políticas educacionais. Estas envolvem os sujeitos do processo educativo e suas instituições, de maneira que os professores, a partir das “formas de intervenções nas instituições e práticas educativas para regulá-los ou desregula-los” (ALMEIDA; SILVA, 2013, p.29), são, por vezes, obrigados a lidar com situações para as quais ou não estão preparados teoricamente ou não possuem condições para resolvê-las, pelo fato de exigirem fundamentos ausentes em sua formação. Não há bases que sustentem e orientem decisões pedagógicas sobre muitas das situações vividas no cotidiano, como é o caso da inclusão de alunos com necessidades especiais em sala

de aula, da sabida exploração sexual de crianças e adolescentes, da violência familiar em alguns lares dos ou, ainda, do frequente envolvimento de alunos com drogas. Mesmo que os docentes não sejam preparados em sua formação para confrontar e tomar decisões sobre as práticas mais acertadas nesses casos, acabam sentindo-se culpados por não saberem lidar com elas. Há neles um sentimento de impotência e, muitas vezes, isolam-se e se calam (SOUZA, 2012).

Juntamente com a mudança do contexto social, das exigências, das responsabilidades e da função social do professor, o apoio social ao trabalho docente também mudou. Esteve (1992) ressalta que os professores sentem-se perseguidos. Os responsáveis pelos alunos responsabilizam o professor por todos os acontecimentos na escola, inclusive pelos fatos que o professor não tem condições nem capacidade para evitar.

Se um professor faz um trabalho de qualidade dedicando-lhe um maior número de horas extra além das configuradas no seu horário de trabalho poucas vezes se valoriza expressamente seu esforço supletivo; no entanto quando o ensino fracassa, às vezes por um conjunto de circunstâncias que o professor não pode controlar com êxito, o fracasso personaliza-se imediatamente tornando-o responsável directo, com todas as consequências. Recentemente, um professor expressava esta ideia dizendo: Se tudo vai bem, os pais pensam que seus filhos são bons estudantes. Porém se algo vai mal, os pais pensam que nós somos maus professores (ESTEVE, 1992, p. 40).

Essa sensação de perseguição que os professores sentem não acontece apenas na relação com os responsáveis pelos alunos. Outro fator de mal-estar docente é o envolvimento de profissionais de outras áreas no campo educacional. Estes não vivem as problemáticas educacionais e não sabem de fato o que se passa no “chão da escola”, mas se consideram capazes de falar sobre educação e a prática profissional dos professores. No capítulo um, percebemos com Esteve (1992), Garcia et al. (2005) e Bites (2012) como os discursos de outros profissionais, muitas vezes veiculados pela mídia, influenciam, pelos sentidos que produzem, na concepção da sociedade sobre a profissão docente.

O artigo “O assalto à educação pelos economistas”, de Almeida (2008), mostra como os economistas se apropriam da área educacional e veiculam discursos sobre a educação. A autora afirma que “é preciso recuperar os processos que permitiram aos economistas se impor como produtores legítimos de políticas educacionais”. Pois estes falam, escrevem e produzem políticas sobre a educação. Vejamos:

Os argumentos econômicos para apoiar as políticas públicas da área educacional nunca mais foram abandonados, embora a cristalização dessa situação tenha se dado de fato nos anos de 1990 com a indicação de Paulo Renato Souza, economista e

professor da Unicamp, para ministro da educação do governo de Fernando Henrique Cardoso, posição que ocupou por oito anos (ALMEIDA, 2008, p. 164).

Como exemplo da produção de discursos de economistas sobre educação, temos artigos veiculados de Cláudio de Moura Castro e Gustavo Ioschpe, economistas, em revistas de circulação nacional. Acreditamos ser importante a reflexão sobre esses discursos formadores de opinião e construtores das concepções sobre professores, pois é comum as escolas serem assinantes de revistas que publicam seus artigos e, por vezes, o material está disponível para leitura e discussão de reportagens referentes à educação (BITES, 2012).

Apenas para ilustrar tais discursos, com inspiração na pesquisa realizada por Bites (2012), escolhemos artigos da revista *Veja* que produzem informações sobre a área educacional e contribuem para a concepção social que se tem do professor e do seu trabalho: um Cláudio de Moura Castro e o outro, de Gustavo Ioschpe, em exemplares da revista que estavam presentes na escola em que atuei no período da pesquisa, e que os professores da instituição haviam lido e até comentado em momentos coletivos.

O artigo “As pupilas da sra. Irlen”, de Cláudio de Moura Castro, publicado na revista *Veja* em junho de 2013 começa da seguinte forma:

O primeiro e colossal desafio da escola é ensinar a ler e escrever. De fato, para desespero de todos, não são raros os problemas e desastres que impedem que isso aconteça. As explicações borbulham. Não poderia ser o método de ensinar? Professores não ousam pronunciar tal palavra, mas pensam ser “burrinhos” os que não aprendem (CASTRO, 2013, p. 22)

O autor sugere que os professores desconhecem o método de ensinar a ler e escrever, principal meta da escola e culpabilizam os alunos que não aprendem. Cria assim a ideia de incompetência e de seu não reconhecimento pelos docentes, que nem ousam pensar no método de ensino. Além disso, coloca dúvidas sobre a formação que tiveram, já que são incapazes de realizar o mais básico de seu trabalho. O autor ousa dizer o que os professores pensam sobre os alunos: “Professores não ousam pronunciar tal palavra, mas pensam ser ‘burrinhos’ os que não aprendem”.

O autor pretende discutir em seu artigo sobre um problema de visão de difícil diagnóstico e, por vezes, confundido com a dislexia, a síndrome de Irlen. A exposição que elabora, no entanto, é pretexto para frisar o que ele denomina incompetência dos professores:

Raramente há soluções baratas e fulminantes para os problemas de aprendizado. Para uma proporção ainda imprecisa de alunos, essa cura existe. Que isso não seja usado, porém, para justificar descaso ou incompetência no processo de

alfabetização. A síndrome de Irlen não pode virar bode expiatório para lambanças da escola. (CASTRO, 2013, p. 22)

Essas deduções sobre o descaso ou incompetência dos professores são colocadas como verdade, vinculadas às que explicam a síndrome de Irlen, num conhecido recurso utilizado pela mídia, para fazer crer ao leitor que todo o conjunto do que se escreve é verdade científica. Ou seja, assim como a síndrome de Irlen é cientificamente provada, a incompetência e o descaso dos professores também são fatos indiscutíveis. A questão se torna mais complexa pois, na maioria das vezes, quando se lê artigo como este, muitos desconhecem que se trata de um economista neoliberal, crítico contumaz da escola pública e dos professores da escola pública, defensor da educação como mercadoria, produtor de discursos ideológicos que desqualificam intencionalmente o trabalho do professor.

No artigo “Boa educação tem receita?” Castro (2014, p. 24) afirma que há receita para a educação e esta seria com base na meritocracia e no bônus.

A boa notícia é que a avaliação se tornou uma ferramenta central e imprescindível. [...] os prêmios para escolas que atingissem metas de desempenho foram ferramentas vitais para o êxito. O tema é controverso, mas, se nas escolas premiadas os alunos passaram a saber mais, não será esse o critério mais convincente? [...] Foram-se os dias em que melhorar a educação era um mistério insondável. [...] Hoje, com a avaliação e com o compartilhamento do que se vai aprendendo, a receita se torna conhecida.

O autor reforça o discurso neoliberal e capitalista que na verdade tem como meta a diminuição de gastos do Estado com a educação, a defesa do Estado mínimo e a responsabilização unicamente do professor pelo resultado da aprendizagem dos alunos, sem considerar as condições materiais, salariais, subjetivas que o docente possui para a realização do seu trabalho. Reforça a política de avaliação como justa para “premiar” os professores e as escolas que atingirem as metas.

Gustavo Ioschpe, (2014, p. 80) fala sobre a cola nas escolas e culpa o professor pela “sem-vergonhice” do país:

Pesquisa da Unesco com 17 000 estudantes e 1300 professores mostra que os “mestres” culpam o aluno (39%) e seus pais (24%) quando ele repete de ano. Só 1,9% dos professores culpam a si mesmos [...] Nossas escolas, que deveriam incutir o apreço pela conduta reta, viraram instâncias preparatórias para o mar de sem-vergonhice que assola nosso país [...]. Aqui a cola é socialmente aceita. Só se pode colar tanto quando alguém faz vista grossa. Esse alguém é o professor.

O autor incita à culpabilização dos professores pela não aprendizagem dos alunos, além de promover a discórdia entre pais e professores induzindo uns a culparem os outros pela situação da educação, desviando a atenção destes dos fatores políticos, econômicos e estruturais que envolvem o sistema educacional e que são empecilhos para um melhor desempenho dos alunos e professores.

Percebemos com esses exemplos que os discursos veiculados pela mídia desqualificam os professores e seus trabalhos, reforçam o discurso das políticas educacionais de responsabilização unicamente do professor pelos erros das políticas educacionais, reforçam a ideia do professor como incompetente, das avaliações externas como instrumentos justos de medição de desempenho dos alunos, das escolas e especialmente dos professores, justificando a punição dos que não cumprem as metas estatísticas, semeiam a competição entre os trabalhadores da educação e seu individualismo, desconstroem a identidade profissional dos docentes como identidade social (SOUZA,2014).

Os economistas não possuem espaço para intervir na educação apenas em revistas ou qualquer outro tipo de mídia. O ex-secretário da educação do Estado de Goiás, Tiago Peixoto (3 de janeiro de 2011 a 1 de janeiro de 2014), também economista, teve ações que visaram apenas enxugar gastos, ao invés de promover qualidade na educação e bem-estar aos profissionais da área. Uma de suas ações foi tentar fazer passar a ideia de aumento acima do piso nacional para os professores, enquanto na verdade retirou o acréscimo salarial que estes tinham anteriormente relativo à titularidade. Ou seja, o professor que entra na rede estadual recebe atualmente um salário acima do piso nacional estabelecido por lei; no entanto, ao mesmo tempo, foram retiradas dos professores veteranos as gratificações referentes a cursos de pós-graduação, títulos, conquistas importantes para a carreira docente. Dessa forma, o salário dos novos ingressantes na docência é semelhante aos professores que estão quase se aposentando. Essas medidas apresentadas como valorização profissional, representam, na verdade, estagnação da carreira docente, pois constitui-se em desincentivo para que professores busquem aperfeiçoar seus conhecimentos e evoluir profissionalmente. Conforme explicitam Carvalho e Araújo (2013, p. 340):

Depois de eleito deputado federal em 2010, o economista Tiago Peixoto foi chamado pelo governo estadual do PSDB para assumir a pasta de secretário estadual da educação. Apoiador do movimento “Todos pela Educação”, ele elabora uma proposta de reforma educacional nomeada “Pacto pela Educação” no final de 2011. No interior dessa reforma, o secretário modifica o plano de cargos e salários dos professores, retirando-lhes a gratificação pela titularidade (especialização, mestrado e doutorado).

Em seu site, o ex-secretário Thiago Peixoto justifica sua ação, já que esta gerou uma greve no ano de 2012. Ele usa o artigo “A titularidade e mérito”⁸, de Fernando Pereira dos Santos. Nesse artigo, Pereira (2012) explicita:

Argumenta-se que na educação a obtenção de títulos pelos professores por si só já garantiria o seu bom desempenho na sala de aula, garantindo assim um melhor aprendizado por parte dos alunos. A grande maioria dos professores da nossa rede possuía a gratificação de titularidade. Quase todos conquistaram os 30% previstos já nos primeiros anos de docência. Estes 30% eram obtidos com o acúmulo de horas de cursos diversos - e não cabe aqui discutir a qualidade destes cursos. E poucos (cerca de 300 professores num universo de 29 mil) buscaram a gratificação de mestrado (chegando a 40%); um número menor ainda (4 professores), a de doutorado (chegando a 50%). A mudança no plano de carreira dos professores veio justamente para corrigir esta distorção e fez isto sem qualquer prejuízo aos professores. A gratificação de 30% de titularidade foi integralmente incorporada ao vencimento-base para todos os profissionais. Nenhum deles teve qualquer diminuição de salários. Ao contrário, todos tiveram algum tipo de reajuste. O plano de carreira também não deve ser confundido com a bonificação. Esta é um prêmio dado àqueles profissionais que atingem determinadas metas. Aqui em Goiás temos esta política com o bônus de até R\$ 2 mil para professores assíduos, visto que a falta às aulas era um dos principais problemas da nossa rede de ensino. A política de bonificação deverá ser ampliada com a definição de metas e o alcance de resultados

O ex-secretário utilizou-se de estratégias econômicas e mercantilistas com a justificativa de cortar gastos, já que muitos professores já possuíam a gratificação de titularidade. Ao mesmo tempo, implantou uma forma seletiva de “valorizar” os professores “competentes”. A meritocracia bonifica o professor que cumpre as metas estabelecidas pela secretaria de educação. Esse sistema gera competição e individualismo, destruindo os laços de solidariedade entre os docentes, além de valorizar a produtividade e quantidade do processo educativo ao invés da qualidade da formação dos sujeitos.

Na sociedade brasileira, todos emitem opiniões sobre a educação e a profissão docente como se especialistas fossem. Geralmente, nas reportagens que envolvem outras profissões, como os advogados e médicos, sempre há um representante da área para esclarecer os fatos. Todavia, majoritariamente, quando a educação está envolvida, não costuma haver um representante dos professores para esclarecimentos à sociedade.

Todo esse discurso - de pais, da mídia, dos políticos e das políticas educacionais - ecoa na escola e nos professores, formando opiniões e identidades. Muitos o internalizam, sentindo-se responsáveis e fracassados, devido ao contexto de caos da educação.

⁸ Disponível em http://www.thiagopeixoto.com.br/noticias_post.php?id=4737 . Acesso em:10/02/2014.

A mídia nacional e muitos discursos oficiais enfatizam, principalmente, a “incompetência” e a “(i)responsabilidade” dos professores, a quem é atribuída a responsabilidade pela aprendizagem, indisciplina, violência, evasão e exclusão dos alunos. Dessa forma, é construída acerca do professor uma representação social de incapacidade. Para Souza (2012), nesse processo, os próprios docentes se percebem como responsáveis e se veem despreparados para enfrentar a situação.

Garcia e Anadon (2009, p. 79) referem-se a como os discursos oficiais interferem na autoridade docente:

O discurso oficial tem utilizado esse sentimento em relação à escola para minar a já desacreditada autoridade docente e conchamar a sociedade a corresponsabilizar-se com o Estado na implementação, na manutenção e na fiscalização das políticas educacionais. A comunidade e a sociedade têm sido chamadas a serem “amigas” da escola, a adotar as escolas e os alunos, enfim, a participar da gestão e da fiscalização da instituição escolar. O que certamente tornou os professores sujeitos a maiores avaliações e críticas por parte de setores da sociedade contribuindo para a elevação das exigências de ordem moral e profissional. (GARCIA; ANADON, 2009, p.79).

Para Garcia e Anadon (idem), esse discurso gera uma moral de autorresponsabilização e culpabilização dos docentes que, juntamente com as precárias condições de trabalho, salário defasado, plano de carreira comprometido com interesses mercadológicos, resulta na intensificação do trabalho e agravamento da sensação de frustração e de desencanto com a profissão.

Em síntese, vemos que profissionais de outras áreas, sobretudo da economia, têm interferido, como porta vozes das políticas neoliberais, com discursos que desqualificam a profissão e o próprio docente. Propor como solução para os problemas educativos a meritocracia acentua a política de intensificação e culpabilização docente, pois implica ignorar todos os outros fatores que interferem no processo de ensino-aprendizagem responsabilizando apenas o docente pelo resultado desse processo e instituindo a competição entre os pares. São indiscutivelmente fatores causadores e incrementadores de mal estar docente.

Outro fator de mal-estar docente, destacado na literatura, refere-se à precarização e intensificação do trabalho docente. A precarização gera mal-estar, pois o professor precisa lidar com a falta de recursos materiais e de condições para desenvolver seu trabalho. Exige-se dele renovação, inovação, mas não lhe são oferecidos os recursos e a formação necessários para tal (ESTEVE, 1992).

As investigações realizadas são unânimes em descrever-nos o professor como uma pessoa condenada a desempenhar mal o seu trabalho, já que nos últimos anos se

acumularam sobre os seus ombros tal cópia de responsabilidades, sem as contrapartidas correspondentes para poder cumprir, que se acha profissionalmente esmagado, com falta de tempo material para atender a tudo o que considera ser seu dever (ESTEVE, 1992, p. 163).

Além disso, no caso da escola pública, particularmente em Goiânia, geralmente o que o professor tem “garantidos” são o giz e o quadro, pois, muitas vezes, nem as atividades fotocopiadas são consideradas prioridade. Para agravar ainda mais, há a questão do material escolar dos alunos: muitos chegam sem caderno, lápis e borracha, o que se transforma em outra responsabilidade que o professor deve assumir.

Como obter sucesso nos objetivos estabelecidos para o ensino num período de pouca oferta de vagas, com salas de aula repletas de crianças e adolescentes? Quais seriam os efeitos para o professor, se, no espaço da produção do ensino, não lhe são garantidas as condições adequadas para atingir as metas que orientam as reformas educacionais recentes? Sob essas condições, o único elemento de ajuste é o trabalhador, que, com seus investimentos pessoais, procura auxiliar o aluno carente comprando material escolar e restringindo o seu tempo supostamente livre para criar estratégias pedagógicas que compensem a ausência de laboratórios, de salas de informática e de bibliotecas minimamente estruturadas (Noronha, apud, GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2005).

No aspecto da intensificação do trabalho docente, analisa-se que esta é decorrência das políticas que regem a educação. Como já foi dito, as modificações relativas à profissão docente tiveram ênfase no Brasil com as reformas educacionais da década de 1990, pois estas trouxeram novas exigências profissionais para os docentes, requerendo-lhes novas disposições como flexibilidade e adaptabilidade no trabalho diante das demandas emergentes com o avanço científico e tecnológico (BITES, 2012).

Além da intensificação, os professores têm sofrido com a precarização de seu trabalho.

Os professores têm sentido o seu trabalho sofrer, além da referida intensificação, um processo crescente de proletarização com consequências no aumento de seu ritmo de trabalho e no volume das atividades em contraponto com uma maior precarização de suas condições de trabalho, incluindo salários. Tal situação conduz os professores à insegurança refletindo na sua prática no cotidiano escolar. O estresse e outros problemas de saúde, a impossibilidade de se aperfeiçoar constantemente e a falta de tempo para preparar e refletir criticamente sobre o seu trabalho, são consequências deste quadro (OLIVEIRA et al. s/d, p. 11).

Segundo Oliveira et al (s/d), essas reformas resultaram em maior responsabilização do professor pelo desempenho da escola e dos alunos e pela sua formação: ele é também o responsável pela sua requalificação. Essas situações, decorrentes das reformas referidas, afetam a organização escolar, ou seja, as condições objetivas em que o ensino está estruturado

e resultam em intensificação do trabalho docente, exigindo mais tempo do professor para realização do seu trabalho.

Kuenzer (2011) define o trabalho docente como não material, inserido na lógica do capital. Como não material, o trabalho não se separa do produtor e se insere no campo dos “serviços”, podendo ocorrer em relações sociais diferenciadas: a) como valor de uso particular ou trocas entre o usuário e o trabalhador – aulas particulares; b) como relação de compra e venda da força de trabalho integrado ao processo de produção de mercadoria, gerando um valor excedente a ser apropriado pelo capitalista.

Na primeira situação, o professor é autônomo e independente, tendo o controle sobre o seu trabalho – quando, como, onde e qual o preço do trabalho a ser realizado – podendo ser mais prazeroso e qualificado. Na segunda situação, o professor vende sua força de trabalho para uma instituição que deve retribuir com um salário. O trabalho é mais controlado, intensificado, precarizado e explorado com o objetivo de acumular capital para as empresas, nas instituições privadas, ou controlar gastos públicos, nas instituições públicas (KUENZER, 2011).

Shiroma e Evangelista (2007) contribuem para a compreensão do mal-estar docente atual, pois também discorrem acerca das reformas educacionais da década de 1990, que se direcionaram para a intensificação do trabalho docente. Segundo as autoras, as reformas envolveram todas as esferas da docência, como: “currículo, livro didático, formação inicial e continuada, carreira, certificação, lócus de formação, uso de tecnologias da informação e comunicação, avaliação e gestão” (p. 537). Como consequência, o professor tem uma sobrecarga de trabalho e ainda precisa lidar com pressões por produtividade, eficiência, eficácia, compromisso com a ela, o que acarretou efeitos na saúde física e mental. Diante disso, o docente fortalece mecanismos para superar a solidão, fracasso, impotência, etc.

O discurso em defesa do “profissionalismo” nas reformas década de 1990 materializam ações que servem ao controle político ideológico e que transmitem a ideia de eficiência. Contraditoriamente, os professores e pesquisadores, que vivenciam um processo de alienação crescente, têm sido “seduzidos” por tais discursos e acabam privilegiando e buscando o aprimoramento de técnicas para se tornarem “mais eficientes”, deixando de lado a procura pelo desenvolvimento pleno e emancipador da sua profissionalidade. (SOUZA, 2012).

Kuenzer (2011) complementa a ideia ao afirmar que a formação da subjetividade favorável à exploração capitalista, seguindo a lógica do capital, ocorre no bojo das próprias relações sociais capitalistas, e articula-se a processos pedagógicos das instituições escolares.

Ambos com a função de produzir consensos. A autora afirma que não se pode esperar que essa sociedade, da mercadoria, construa propostas pedagógicas que levem ao rompimento da lógica mercantil.

Na busca pelo cumprimento de todas as determinações das políticas para a educação e de ser “reconhecido” pelo novo modelo de profissionalismo, que lhe é imposto pelo atual sistema, na sua prática e postura, o professor se aliena e deixa para segundo plano, ou até mesmo deixa de lado, a luta por seus direitos, a luta por uma postura mais política e crítica diante das questões que envolvem seu trabalho. Esse processo, resultado da intensificação do trabalho, gera crescente mal-estar docente.

Esteve (1992) aponta, ainda, como fator de mal-estar docente que interfere diretamente na prática docente a violência nas instituições escolares, o que também acontece nas escolas públicas brasileiras. Há casos de depredações do patrimônio dessas instituições, muitas vezes cometidas por alunos ou ex-alunos. Verifica-se também a violência aos docentes, pichações com insultos, além de agressões verbais e atentados contra automóveis de professores.

Souza (2012) destaca, também, como elemento gerador de mal-estar docente para os professores de instituições públicas do ensino fundamental o sentimento de exclusão do professor. Este é gerado quando decisões importantes para a escola pública não são tomadas pelos professores e, por vezes, são decididas fora do ambiente escolar, o que configura uma exclusão do professor no processo do seu trabalho. Quando professores se propõem discutir determinações que lhes são impostas, como programas de atividades extraescolares sem sentido pedagógico, avaliações externas, definição de metas de alfabetização, projetos educacionais descontextualizados, são mal interpretados, sendo até reprimidos em suas manifestações, passando, por vezes, a ser assediados moralmente pela direção, sendo taxados de incompetentes. Esses aspectos, inter-relacionados, originam nos professores sentimentos de solidão, isolamento, impotência, levando-os, na maioria dos casos, a agir em conformidade com o regulamento externo, que os inibe de expressar seu descontentamento e mal-estar.

Percebemos na literatura que diversos fatores podem agravar o mal-estar docente: a modificação do papel do professor, a responsabilização, a intensificação e a precarização do trabalho docente, aliados à violência, à exclusão do professor do processo do seu trabalho, discursos veiculados pela mídia e políticas educacionais, deturpam a imagem dos professores perante a sociedade e, às vezes, até perante si mesmos. Esses fatores são considerados agravantes e funcionam como sustentação para as políticas educacionais vigentes, as reais causadoras de mal-estar docente.

Implicações do mal-estar docente

Os fatores que levam o professor a um sentimento de mal-estar têm repercussões variadas interferindo na vida pessoal do professor e em sua atividade profissional. Grande parte dos profissionais da educação encontra-se esgotada fisicamente e mentalmente. Muitos profissionais encontram-se abatidos, fracassados, humilhados e, como decorrência desses sentimentos, há o desejo de abandono da profissão, diversos afastamentos por motivo de saúde, depressão e outras doenças em que o psicológico afeta o físico. “Um grupo nada depreciável de professores chega a sentir-se afectado na sua saúde física e mental, por causa das tensões e contradições acumuladas” (ESTEVE, 1992, p. 82).

Assim, os professores, pelo conjunto dos factores sociais e psicológicos que considerámos sofrem as consequências de estarem expostos a um aumento de tensão na sua atividade laboral; cuja dificuldade tem vindo aumentar fundamentalmente pela fragmentação dessa mesma atividade e aumento das responsabilidades que se lhe exigem sem que tenham sido dotados dos meios e condições necessários para responderem adequadamente (Idem, p. 87).

Esteve (1992) aponta que o ingresso na carreira docente após uma formação idealizada pode apresentar as seguintes reações: sentimentos contraditórios (conduta flutuante), negação da realidade (inibição e rotina), predomínio da ansiedade e aceitação do conflito como uma realidade objetiva. Quanto às condições de trabalho e recursos materiais, o professor desenvolve uma reação inibitória em que se conforma com a condição da escola e perde esperança de mudança em sua prática.

Souza (2012) interpreta que, como decorrência desse mal-estar, os docentes acabam desenvolvendo apatia, conformismo, acomodação, adotando a metodologia da reprodução como sinônimo de aprendizagem. Em sua perspectiva, Esteve (1992) acrescenta que, como consequência negativa do contexto social e psicológico, os professores podem responder da seguinte forma: alguns encontram respostas para os problemas; outros atuam sem se importar com ensino de qualidade ou mantêm modelos tradicionais deficientes e não sabem como substituí-los; ou ainda se afetam pessoalmente e saem “queimados” (síndrome de burnout) do mal-estar docente em diferentes graus.

O mal-estar difuso vai concretizar-se em absentismo, em pedidos constantes de transferência, em stress, em doenças mais ou menos fingidas para abandonar momentaneamente a docência e por último em enfermidades reais, em neuroses reactivas ou depressões mais ou menos graves (ESTEVE, 1992, p. 66).

Assim como Souza (2012) analisa no caso brasileiro, o autor acrescenta como reações mais frequentes ao mal-estar docente a inibição e o absentismo. Estudos realizados por Esteve (1992) afirmam que o absentismo está relacionado às condições de trabalho, estresse, tensão, baixa motivação para o trabalho, más relações com os colegas, baixas possibilidades de promoção (plano de carreira) e falta de condições materiais. Há uma relação entre o estresse dos professores e a diminuição da satisfação profissional, assim como entre o absentismo e a intenção de abandonar a profissão. “O absentismo aparece, portanto, como um escape que permite ao professor fugir momentaneamente às tensões acumuladas no trabalho” (p. 73). Outra forma de absentismo é o corrente pedido de transferências em que professores buscam instituições com menos conflitos e também como tentativa de escapar das más relações com os colegas. “O absentismo tem como última opção um gesto de sinceridade: o abandono real da profissão docente” (p. 80).

Diante de recorrentes fontes de mal-estar docente, outra implicação frequente refere-se aos artifícios que os professores utilizam para lidar com as tensões; uma das formas de recuperação das tensões muito frequente é a localização das férias e recesso a cada semestre, que cumpre a função de romper com os ciclos de estresse (ESTEVE, 1992).

Bem-estar docente

Embora o olhar inicial para a situação docente aponte principalmente para o fenômeno do mal-estar docente, pois este é mais visível e salta aos olhos, há também pesquisas que se dedicam ao bem-estar docente. Os aspectos que, em geral, originam mal-estar docente são extensos e envolvem desde a sala de aula à relação com os colegas de trabalho, com a gestão da escola, com os especialistas que visitam a escola, as secretarias de educação, o ministério de educação e as políticas educacionais. Diante disso, pesquisas como a de Jesus (1996; 2006; 2007; 2010), Jesus e Resende (2009), Mosquera (1978), Marchesi (2008) Pocinho e Capelo (2009) afirmam que é necessário observar formas de superação e de bem-estar docente mesmo dentro deste contexto.

Como principal referência de estudo acerca do bem-estar docente, temos Jesus (2006; 2007; 2011). O autor afirma que o bem-estar docente

Pode ser traduzido pela motivação e realização do professor, em virtude do conjunto de competências (resiliência) e de estratégias (*coping*) que este desenvolve para conseguir fazer frente às exigências e dificuldades profissionais, superando-as e otimizando o seu próprio funcionamento (JESUS, 2007, p. 26 e 27).

Para o autor, o *stress* pode integrar-se a um conceito de bem-estar docente distinguindo-se duas situações: *distress* e *eustress*. O *stress* consiste em “um grande esforço do sujeito para responder de forma adequada às novas circunstâncias ou adaptar-se a elas” (JESUS, 2007, p. 28) As circunstâncias que provocam *stress* podem ser positivas ou negativas. Mesmo sendo positivas, causam *stress*, pois representam alterações no estilo de vida do sujeito.

Dessa forma, o professor diante de uma situação nova, difícil e exigente utilizará competências de resiliência e estratégias de *coping* na tentativa de lidar com a situação. Se for bem-sucedido, tem-se como resultado uma situação de *eustress*. Nessa situação, o professor se adaptou e quando se deparar com situação semelhante se sentirá confiante e terá mais probabilidade de sucesso. Caso o professor não seja bem-sucedido e a tensão permanecer por um longo período, poderão ter-se como resultado sintomas de *distress*, ou seja, houve má adaptação à situação de exigência (JESUS, 2007).

Jesus (1996; 2010), Jesus e Resende (2009), Mosquera (1978), Marchesi (2008) Pocinho e Capelo (2009) acreditam no desenvolvimento de habilidades e estratégias pessoais para a adaptação ao mal-estar docente, como o *coping*. Santos e Ceballos (2013, p. 253) afirmam que

Buscar o prazer em aprender e dominar as tarefas de trabalho, planejar as atividades antes de iniciá-las e evitar falhas constituíam estratégias de *coping* utilizadas pelos professores capazes de prever o dinamismo, revelando-o como forte preditor de bem-estar e engajamento desses profissionais.

Coping se refere à adaptação a situações adversas. Esse “é um fenômeno adaptativo que contribui para a sua sobrevivência e para um adequado desempenho das suas atividades em diversas vertentes da vida (POCINHO; CAPELO, 2009, p. 355).” O *coping* se divide em três estratégias: de controle ou confronto, escape ou evitamento e gestão de sintomas.

Outro conceito utilizado na mesma perspectiva é o de resiliência. Este conceito vem da Física e se refere à capacidade de alguns materiais voltarem ao estado original após submetidos a um estado de alta tensão. Mas a resiliência, atualmente, tem sido relacionada também ao campo educacional. Segundo Timm, Mosquera e Stobäus (2008), esse conceito interessa aos educadores, pois as pessoas também podem adquirir essa competência, de voltar

ao seu estado original após forte tensão. Ou, ainda, quando não conseguem voltar ao estado original, a resiliência permite ao menos um estado de reelaboração de si mesmo.

O conceito de resiliência veio substituir o conceito anteriormente usado de invulnerabilidade. Segundo os autores, o conceito de invulnerabilidade causava incômodo, pois se refere à capacidade do sujeito, ao ser atingido com uma situação de tensão, de não sofrer com isso. Já o conceito de resiliência considera o sofrimento do sujeito, mas afirma a capacidade de, ao sofrer a tensão, poder suportá-la, ou seja, desenvolver formas de lidar com a tensão.

Para Timm, Mosquera e Stobäus (2008, p. 43), considerar o conceito de resiliência no processo de “autossubjetivação docente admite entender que se trata de um ser humano que, por não ser invulnerável, não está imune às adversidades e que, quando atingido, mesmo que suporte, porque desenvolveu formas próprias para lidar com isso, não sairá ileso” (TIMM; MOSQUERA; STOBÄUS, 2008). Por isso a resiliência constitui um processo de inventar e reinventar a si mesmo a cada dia, a cada adversidade. É um processo de “metamorfose interminável”.

Jesus (2011) acredita que o bem-estar docente está ligado à motivação e à realização do professor além de à forma com que desenvolve competências e estratégias para enfrentar as dificuldades superando-as e melhorando sua prática. Para isso, Jesus (2007) sugere uma abordagem preventiva visando ao bem-estar docente. Ele acredita que não se pode eliminar os fatores de *stress* da vida dos sujeitos, mas se pode desenvolver competências (resiliência) e estratégias (*coping*) de forma a contribuir para a realização e o bem-estar docente. Para isso ele propõe uma formação educacional que propicie essa aprendizagem.

O autor acredita que um programa de formação de professores que se articule com programas de prevenção de *stress* pode ajudar preventivamente os docentes a superarem o mal-estar. Assim, a formação de professores pode ser considerada um instrumento para o desenvolvimento de competências profissionais que possibilitem o aumento da autoconfiança, contribuindo para a transformação de situações de *distress* em *eustress*.

Ainda conforme o autor, a formação inicial pode ser usada como medida preventiva de mal-estar docente e a formação continuada como um processo de autoaprendizagem e reflexão na e sobre a prática. É uma oportunidade de cooperação dos professores na resolução de problemas comuns, possibilitando a comunicação e a troca de experiências profissionais. A formação inicial e continuada são duas fases de um mesmo processo para o desenvolvimento de competências profissionais.

Ao defender que a formação do professor precisa ter como base a reflexão na e sobre a prática profissional, Jesus (2007) se aproxima do modelo de professor reflexivo. Como já discorrido no primeiro capítulo, essa concepção se constitui como hegemônica e foi difundida pelas políticas educacionais, e concretizada pela mudança de locus de formação dos professores das universidades para os ISE. Essa concepção limita a reflexão e a pesquisa docente à prática, distanciando a reflexão de situações mais abrangentes e pesquisas mais profundas como as que ocorrem nas universidades.

O uso de estratégias e competências, *coping* e resiliência, como meio para alcançar o bem-estar, propicia ao sujeito um processo de adaptação à realidade dada. Com isso, responsabilizam o sujeito por seu estado de mal-estar ou de bem-estar. Nesse sentido, depende do desenvolvimento e da busca individual do professor desenvolver estratégias e competências para “suportar” o mal-estar. Nessa perspectiva, não se consideram, ou apenas se citam, os fatores sociais, econômicos e políticos que abrangem o trabalho docente.

Isso é perceptível na obra de Jesus (2007), na qual ele faz uma breve reflexão sobre as condições de trabalho e a necessidade de melhoria destas para o desenvolvimento do bem-estar do professor. Como mudanças necessárias, o autor cita: redução de número de alunos, formulação de programas curriculares menos diretivos, melhores equipamentos, melhoria do espaço físico. E volta a responsabilizar o professor ao dizer que o bem-estar também depende da atitude dos professores em relação aos seus colegas e alunos, que o trabalho em equipe é um instrumento importante para a realização do professorado e, ainda, que é importante que o professor goste da sua atividade profissional. O autor finaliza a obra afirmando que as “condições podem não ser as ideais, mas eles [os professores] têm de aprender a aproveitar as condições reais, pois passam demasiado tempo na escola para não gostarem dela e do que lá fazem” (JESUS, 2007, p. 67, acréscimo nosso).

Esteve (1992) aponta duas abordagens preventivas do mal-estar docente. Primeiramente, se há mudanças no contexto social e nas relações pessoais, deve ser repensada a formação inicial, para adequá-la aos problemas e exigências atuais. A segunda abordagem refere-se às estruturas de apoio aos professores em exercício.

O autor defende a adequação de conteúdos que à realidade prática do ensino, preparando os futuros professores para dominar recursos que ajudem a agir adequadamente, frente a problemas que o contexto e a situação lhes coloquem. Outros problemas que afligem os professores e que devem ser tratados na formação inicial dizem respeito à organização do trabalho na aula e aos problemas disciplinares. Esses são os maiores geradores de ansiedade nos professores para o autor (ESTEVE, 1992).

É certo que no processo de formação inicial não é possível prever o conjunto das situações que um professor pode ter que resolver no seu trabalho profissional; todavia é pelo menos imprescindível uma reflexão profunda sobre o tema que permita aos professores principiantes terem a serenidade suficiente para refletir sobre as causas dos problemas e procurar soluções mais justas e criativas do que reassumir os modelos negativos que criticaram na sua formação inicial (ESTEVE, 1992, p. 153 e 154).

Esteve (1992) afirma que, após o período de adaptação do principiante, pode ocorrer o ajustamento à medida que o professor se sinta aceito pelos alunos, pais e colegas de trabalho, iniciando, assim, a possibilidade de bem-estar docente, isto é, a possibilidade de autorrealização no labor do ensino.

A autorrealização é definida com os seguintes indicadores: confiança na escolha da profissão; identificação, familiaridade com os conteúdos; compreensão das dinâmicas dos grupos; percepção de que grupos diferentes precisam ser tratados diferentemente; apreciação das reações dos alunos; sentimento de aceitação perante os colegas; reconhecimento profissional dos alunos; integração na escola enquanto estrutura social (Vonk, apud ESTEVE, 1992).

Apesar dessas considerações, Esteve não se dedicou ao estudo do bem-estar docente e não deixa clara sua posição. Mas instiga os pesquisadores e leitores da sua obra a se dedicarem ao estudo desse fenômeno. Queiroz (2014) considera que, de forma implícita, Esteve se liga às ideias de desenvolvimento de capacidades e habilidades como promotoras de bem-estar docente:

Pode-se observar neste modelo proposto por Esteve que o bem-estar está implicitamente referido nos casos de professores que possuem uma conduta integrada e que, pela autoimplicação e preparo adequado conseguem sua autorrealização no magistério. Embora estes professores possam apresentar algum nível de tensão e estresse, o resultado de seu esforço, considerando-se os mecanismos em jogo, será sempre satisfatório (p. 110)

Nas pesquisas realizadas por Goes (s/d) e Lapo (2011) é ressaltada a importância do coletivo como meio para o bem-estar do docente. O coletivo funciona como meio de bem-estar docente, quando o professor pode contar com o grupo para troca de experiências, alívio de tensões, afeto. Para Lapo,

A construção do bem estar está vinculada à existência de características pessoais e condições materiais que possibilitem relações interpessoais harmônicas e de apoio mútuo, que levem a realização de um trabalho que proporcione resultados positivos e recompensas agradáveis, que tenha sentido, no qual se acredita, que seja reconhecido como útil e importante, pois isto proporciona o aprovar-se e o aprovar a ação realizada. (2011, p. 15).

O coletivo nessa perspectiva está ligado à ideia de que o relacionamento com pessoas significativas propicia uma rede de relacionamentos com desenvolvimento saudável para suportar as condições adversas. Acreditamos que o coletivo é fundamental para vivenciar o bem-estar docente. Mas a restrição do coletivo ligado a problemas da prática, à troca de experiências, reforça as políticas educacionais e as concepções hegemônicas, pois constitui um coletivo que se entrega às condições de mal-estar docente impostas pelas políticas educacionais e que encontram no coletivo uma forma de “colaboração”, para responder de forma adequada, a tais exigências. Queiroz (2014) diferencia a coletividade que se une e compõe um grupo em defesa de interesses particulares – próprias deste coletivo – do coletivo “politicizado que se compromete com a causa educacional referida à classe trabalhadora e comprometida com a transformação social” (p. 206).

Essa ideia, de defesa de interesses particulares, assemelha-se à proposta de Jesus (2007) de que por meio da formação continuada é propiciado um trabalho em equipe, cooperação e análise dos problemas concretos do cotidiano profissional. A formação continuada, nessa perspectiva, é orientada para a resolução de problemas. Assim, o “trabalho em equipe pode permitir a redução do isolamento, o fornecimento de apoio ou suporte social, a convergência nas estratégias utilizadas para a resolução de problemas, bem como a aprendizagem e o desenvolvimento profissional” (p. 62). No entanto, essa proposta não tem como perspectiva a práxis transformadora, o comprometimento político ideológico com a classe trabalhadora.

Queiroz (2014), analisando as propostas de enfrentamento ao mal-estar docente e de construção/reforço do bem-estar docente que se baseiam na ideia de resiliência, afirma que tais propostas apresentam limites, ao sugerirem certa adaptação e ajustamento à realidade e ao defenderem mudanças apenas nos sujeitos. A adaptação e o ajustamento dão uma falsa sensação de bem-estar docente, de que está tudo bem, e esta impede o desconforto e a insatisfação com a realidade o que, conseqüentemente, previne uma docência contestatária.

Concordamos também ser preciso superar a visão de políticas educacionais que focam apenas o professor, sua formação ou sua prática, como meio para alcançar a “qualidade” na educação ou a melhora do mal-estar docente. Fundamentamo-nos em Kuenzer (2011), para quem “a política de formação só tem sentido quando integrada à estruturação da carreira docente, à política salarial que assegure a dignidade do professor e à garantia de condições adequadas de trabalho” (p. 672).

A concepção de coletivo docente, que acreditamos possibilitar pontes para o bem-estar docente, está ligada à ideia de emancipação e luta pelos direitos dos trabalhadores da educação. Como é discorrido por Souza (2012), é muito importante ter no meio do professorado espaço para debates, troca de experiências, planejamento, reflexão para acentuar a cooperação e gerar fortalecimento do coletivo para que estes se emancipem e defendam seus direitos. E, ainda,

O trabalho coletivo, a força das associações e sindicatos é imprescindível para a construção da autonomia e da emancipação, para a construção de uma identidade que ajude a reelaborar e a superar o que os discursos acerca dos docentes e da escola lhes tentam impor (SOUZA, 2012, p. 440).

Para a autora, a emancipação não se desenvolve no sujeito isolado; daí, a importância de uma cultura de cooperação entre o grupo. Esse conceito, de emancipação, é fundamental para a transformação da sociedade. Conforme Souza (2012), “emancipar-se significa libertar-se da autoridade, de uma dominação, de uma tutela, de uma servidão, de uma alienação, de um entrave, de uma pressão moral ou intelectual, de um preceito” (p. 443).

A emancipação, de acordo com essa visão, requer um enfrentamento às condições objetivas no trabalho por meio de uma docência a que Queiroz (2014) denominou contestatória. Este enfrentamento, por sua vez, exige o fortalecimento do coletivo e a superação do individualismo, o enfrentamento das condições e a transformação em busca das práxis. “Reunir coletivo docente numa instituição bem como formar redes de pesquisa interinstitucionais constituem formas de levar a resistência ao patamar da contestação e de construir possibilidades de bem-estar docente” (QUEIROZ, 2014, p. 212).

A busca pela construção do bem-estar docente, na perspectiva da contestação, não deposita no sujeito, a responsabilidade pelo desenvolvimento pessoal e individual de saberes e habilidades, que o levem a se ajustar a condições do contexto educacional. Distanciando-se desse modelo, propõe-se o desenvolvimento da criticidade e o fortalecimento do coletivo na busca pela contestação das condições impostas, no sentido da transformação das condições existentes (QUEIROZ, 2014).

A contestação não se limita a suportar e resistir às condições impostas, mas a “contestar por meio da palavra e da ação”. Nessa perspectiva, em que a docência se realiza como práxis, os docentes assumem o papel de “sujeitos comprometidos com a luta pela transformação das condições impostas pelas forças dominantes que definem o fazer educativo” (QUEIROZ, 2014, p. 209 e 210). A autora ainda ressalta que o questionamento “é

uma forma, também, de intervir na realidade, fragilizando as bases das certezas proclamadas, contribuindo para estimular formas de pensamento contra-hegemônicos” (p. 211).

Esta docência [contestatória], ao contrário da resiliente, é inconformada, “reclamante”, “queixosa”, denunciante, combativa. Mas não é paralisada ou paralisante. Ela faz o que tem que ser feito, realiza a pesquisa, o ensino, faz extensão, enfrenta salas lotadas, preenche relatórios, faz orientações, estabelece vínculos com alunos e pares, participa dos processos licitatórios para obtenção de recursos. Mas o faz, consciente da exploração a que está submetida e de que a luta deve ser travada coletivamente, em associações e sindicatos, reconhecendo que só coletivamente é possível resistir e transformar sua realidade. Ela não é individualista, competitiva; é, antes, solidária, busca sentido na associação, é politizada, sabe por quem luta, reconhece a causa de classe (QUEIROZ, 2014, p. 225, acréscimo nosso).

Acreditamos na importância da contestação proposta por Queiroz (2014) e a pensamos como meio para a emancipação. É importante que haja enfrentamento do coletivo às imposições feitas ao contexto educacional, pois essas usurpam as funções dos professores. Muitos professores cansados cedem e acabam alienando-se, adaptando-se, ajustando-se e calando-se. Paulo Freire, (1996) afirma que não podemos aceitar o discurso acomodados, cientes de que não podemos fazer nada, de pelo cansaço cair no indiferentismo e cruzar os braços. Concordamos com Paulo Freire, quando afirma que

A minha resposta à ofensa à educação é a luta política e consciente, crítica e organizada contra os ofensores. Aceito até abandoná-la, cansado, à procura de melhores dias. O que não é possível é, ficando nela, aviltá-la com o desdém de mim mesmo e dos educandos. Uma das formas de luta contra o desrespeito dos poderes públicos pela educação, de um lado, é a nossa recusa a transformar nossa atividade docente em puro bico, e de outro, a nossa rejeição a entendê-la e a exercê-la como prática afetiva de “tios e tias” (p. 67 e 68).

Muitos professores se submetem a todas as “obrigações” que são impostas sem questionamento. O enfrentamento individual com as autoridades, seja a gestão escolar, da secretaria da educação, ou outras, não permite a resolução das dificuldades, pois o indivíduo isolado perde forças. Dessa forma, o processo de emancipação proposto por Souza (2012) torna-se possível com o fortalecimento do coletivo lutando pelo mesmo objetivo, contestando arbitrariedades, lutando por sua identidade e a realização do ensino, da formação do sujeito crítico, sem assumir para si as responsabilidades que lhe são impostas.

Para a docência contestatória “exige-se uma boa dose de ‘infelicidade’ para que se não percam de vista os ‘grilhões’ que obrigam os docentes à ‘servidão voluntária’. A práxis não condiz com a adaptação ou ajustamento. Ela é sempre inquieta e contestatória” (QUEIROZ, 2014, p. 208, grifos da autora).

Para a autora, o bem-estar docente não rompe, no contexto da contestação, com o mal-estar docente e o supera, mas vivencia de forma alternada, ou não, os dois estados. Queiroz (2014) ressalta que é necessário que esta se dê de forma dialética “buscando tirar proveito da situação e posicionando-se politicamente frente à realidade” (p. 211). Ou seja, não há um rompimento do trabalho que lhes é imposto, porém este é realizado conscientemente e com aproveitamento das condições com ações contestatórias e na contramão da lógica “precarizante, produtivista, perversa” (p. 213). Há, ainda, a possibilidade de se sentir bem-estar no mal-estar docente, ao sujeito que o “percebe como sinal de sua lucidez” (p. 181).

Nesse capítulo, pudemos compreender que o mal-estar e o bem-estar docente são articulados ao contexto social, educacional, político e econômico. Embora os autores de maior referência no estudo desta temática, Esteve (1992) e Jesus (2006; 2007; 2011), não a articulem a com as políticas educacionais, percebemos que os fatores apontados pelos autores como indicadores de mal-estar são consequências das políticas educacionais e do contexto sócio-histórico.

Os aspectos apontados como causadores do mal-estar docente - precarização, responsabilização, intensificação do trabalho docente, violência, exclusão do professor do processo do seu trabalho, discursos midiáticos que moldam uma imagem do professor perante a sociedade, entre outros - são consequências do contexto de reestruturação do trabalho docente por meio das políticas educacionais ligadas ao neoliberalismo.

Desvincular o bem-estar de todo esse contexto, como faz Jesus, e apontar estratégias, habilidades e competências para desenvolver o bem-estar docente sem articular com a real causa do mal-estar docente contribui para a culpabilização e a responsabilização docente pelo estado de mal-estar e, ainda, produz alienação, manutenção da hegemonia e das desigualdades sociais.

As transformações das condições educacionais estão atreladas à construção da consciência revolucionária coletiva. Essa consciência é construída em processos educativos comprometidos com o desenvolvimento de consciências críticas (KUENZER, 2011). Dessa forma, defendemos o aprofundamento dos estudos de mal-estar e bem-estar docente vinculados às políticas educacionais e o fortalecimento do coletivo em uma perspectiva contestatória.

CAPÍTULO III

MAL-ESTAR E BEM-ESTAR DOCENTES: PROFISSIONALIZAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Partindo da premissa de que “a pesquisa em educação é também uma forma de relação pedagógica/hegemônica não podendo ser neutra em relação à cultura, mas, sobretudo, como produtora de cultura e visão de mundo mais elaboradas” (ALMEIDA; SILVA, 2013, p. 28) acreditamos que a produção acadêmica brasileira sobre professores produz ou reproduz uma visão de mundo e forma ou deforma os professores. Segundo os autores, todo pesquisador possui uma cosmovisão, e esta “não é apenas uma forma de se ler a realidade, mas também um modo de construí-la” (ibidem). Sabendo de tal premissa, propusemo-nos, neste capítulo, o objetivo de analisar as produções acadêmicas que abordam o tema mal-estar/bem-estar docente no ensino fundamental e indicar as contribuições das produções quanto às concepções de mal-estar/bem-estar docente e de profissionalização para a compreensão do processo de profissionalização do professor no ensino fundamental.

É interessante observar que no período selecionado (2007-2011) há apenas dissertações que tratam desse tema, pois, como mostramos na introdução, com o percurso da seleção dos trabalhos analisados, não foram encontradas, nesse período, teses sobre a temática. Dessa forma, buscamos, nas dissertações selecionadas, perceber e compreender as concepções de profissionalização que os trabalhos apresentam; a que relacionam o mal-estar e o bem-estar docente; como relacionam mal-estar e bem-estar aos processos de profissionalização; e a contribuição que os trabalhos oferecem ao processo de profissionalização dos professores de ensino fundamental.

Para responder ao objetivo e às questões norteadoras da pesquisa, partiremos da apresentação das dissertações selecionadas no tocante aos seguintes aspectos: o(a) autor(a), o título da dissertação, a data da defesa, a instituição de origem, o programa de pós-graduação, a linha de pesquisa e as palavras-chave, o método, as concepções de mal-estar, de bem-estar e de profissionalização.

Para a análise das dissertações foi realizada uma leitura integral de todos os trabalhos, seguida de preenchimento da ficha para análise dos dados, tendo sido as dissertações organizadas por ordem de leitura. Para conhecimento inicial, temos as informações no Quadro 1, quanto à autoria, ao título e à data da defesa.

Quadro 1 - Trabalhos analisados: autores(as), títulos e ano de defesa

AUTOR(A)	TÍTULO	ANO DE DEFESA
Cleusa Maria Pegorini Batista	AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL, EM CUIABÁ, ACERCA DAS SUAS ATIVIDADES DOCENTES.	2007
Aline Rocha Mendes	SAÚDE DOCENTE: UMA REALIDADE DETECTADA - EM DIREÇÃO AO BEM-ESTAR E À REALIZAÇÃO PROFISSIONAL	2011
Alvaise Queiroz Calcagno	CULTURA ORGANIZACIONAL E ESTRESSE OCUPACIONAL: um estudo com docentes de escolas da rede pública de Belém do Pará.	2010
André Luciano Alves	A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO VIÉS DE BEM / MAL-ESTAR DOCENTE	2011
Lenira Senna Rodrigues	DO MAL-ESTAR AO BEM-ESTAR DOCENTE: UMA ANÁLISE DE CASO ARGENTINA E BRASIL	2011
Roseli de Melo Sousa e Silva	O MAL-ESTAR DOCENTE: UM ESTUDO DA PSICODINÂMICA DO TRABALHO A PARTIR DE RELATOS DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL DO , DISTRITO FEDERAL	2010
Carlos Renato Andrade Ferraz	PERCEPÇÃO DE SUPORTE SOCIAL E BEM-ESTAR NO TRABALHO: UM ESTUDO COM PROFESSORES	2009
Ana Cristina Emerenciano Alcoforado Fonsêca	CONTRIBUIÇÕES DA PSICANÁLISE A UMA LEITURA DO MAL-ESTAR DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO EM OLINDA	2009
Betania Oliveira Barroso	PARA ALÉM DO SOFRIMENTO: UMA POSSIBILIDADE DE COMPREENSÃO DO MALESTAR DOCENTE	2008
Josane Aparecida Quintão Romero Bastos	O MAL-ESTAR DOCENTE, O ADOECIMENTO E AS CONDIÇÕES DE TRABALHO NO EXERCÍCIO DO MAGISTÉRIO, NO ENSINO FUNDAMENTAL DE BETIM/MG	2009

Fonte: Catálogo de dissertações da Capes

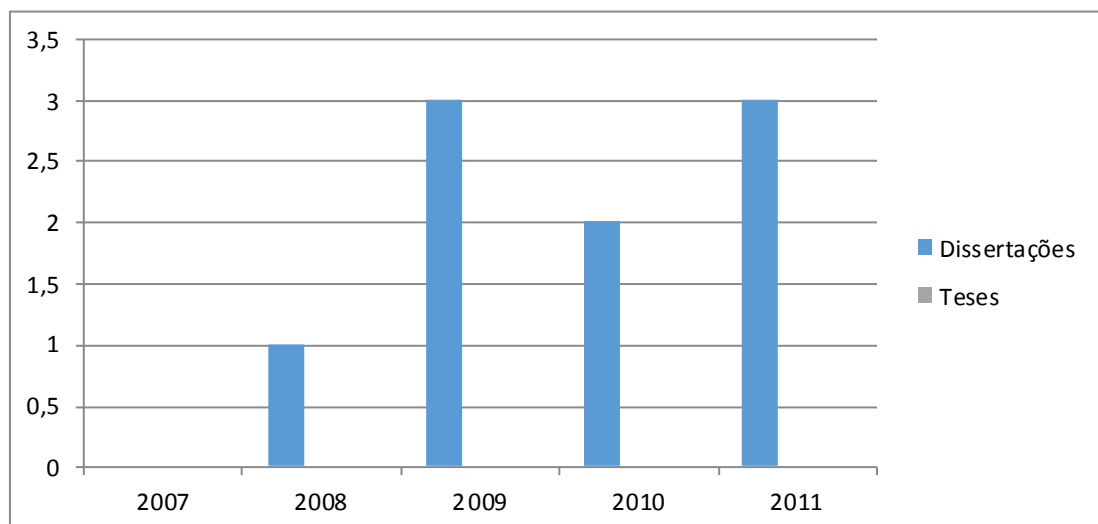
A pesquisa de Batista (2007) foi retirada da seleção porque não teve como objeto e temática central o mal-estar ou bem-estar docente. O problema dessa pesquisa era:

[Investigar]o que é ser professor; os motivos para ser professor; as razões para permanecer na profissão; os relacionamentos entre professores e destes com alunos; as perspectivas em relação ao futuro dos profissionais; a rotina escolar e o modo como avaliam seus alunos. (BATISTA, 2007, p.33)

Essa pesquisa foi realizada com os professores que atuam na rede pública de ensino municipal de Cuiabá e buscou identificar e interpretar as representações sociais (RS) dos professores acerca de suas atividades docentes. Ela tinha sido selecionada porque nela apareceram os descritores mal-estar e bem-estar. Mas a leitura integral da dissertação revela que o termo mal-estar aparece relacionado a sentimentos e sensações de dificuldade, desgaste, cansaço, estresse, má remuneração, angústia, sofrimento. Já o termo bem-estar foi associado a satisfação, afetividade, alegria, realização, valorização e prazer. O autor da dissertação, no entanto, não faz uma análise da temática, mas apenas constatações das representações sociais dos professores, sem aprofundamento teórico dos conceitos, de modo que não foi possível estabelecer qual seu conceito de mal-estar e bem-estar docente.

Das nove dissertações que trabalham a temática, percebemos que a de Ferraz (2009) centra-se somente no bem-estar; Bastos (2009) centra-se no mal-estar e os outros sete trabalhos trabalham com os dois fenômenos: mal-estar e bem-estar docente. No período selecionado, 2007-2011, percebemos um aumento de dissertações que versam sobre a temática mal-estar/bem-estar docente no ensino fundamental. Podemos observar, no Gráfico 1, que, no ano de 2007 não houve trabalhos abordando esse tema; em 2008 apenas um trabalho foi realizado sobre a temática; em 2009 houve três trabalhos; em 2010, dois trabalhos e, em 2011, três trabalhos.

Gráfico 1 - Quantidade de dissertações por ano.



Fonte: Dissertações selecionadas no banco de teses e dissertações da Capes

No Quadro 2, estão as informações: da instituição de origem, programa de pós-graduação, linha de pesquisa e palavras-chave.

Quadro 2. Autor, instituição, programa de pós-graduação, linha de pesquisa e palavras-chave das dissertações analisadas.

AUTOR(A)	INSTITUIÇÃO DE ORIGEM/DEPENDÊNCIA	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO	LINHA DE PESQUISA	PALAVRAS-CHAVE
Cleusa Maria Pegorini Batista	Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT	Programa de Pós-graduação em Educação	Educação e Psicologia.	Educação Atividades docentes Professores Representações sociais.
Aline Rocha Mendes	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS	Programa de Pós-graduação em Educação	Pessoa e Educação	Bem-estar docente; Mal-estar docente; Saúde docente; Autoimagem; Autoestima; Autorrealização; Afetividade
Alvaise Queiroz Calcagno	Universidade de Taubaté	Gestão e Desenvolvimento Regional do Departamento de Economia, Contabilidade e Administração da Universidade de Taubaté.	Planejamento e Desenvolvimento Regional.	Cultura Organizacional. Estresse Ocupacional. Docentes.
André Luciano Alves	UNIVERSIDADE FEEVALE	Inclusão Social e Acessibilidade		Formação continuada. Mal-estar. Bem-estar docente.
Lenira Senna Rodrigues	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS	Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação	<i>Desenvolvimento da Pessoa, Saúde e Educação</i>	Bem-Estar Docente. Mal-Estar Docente. Características Pessoais.
Roseli de Melo Sousa e Silva	Universidade Católica de Brasília	Programa de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> em Mestrado em Educação		Professor, mal-estar, trabalho docente.
Carlos Renato Andrade Ferraz	Universidade Metodista de São Paulo	Programa de Pós-graduação em Psicologia da Saúde		bem-estar no trabalho; percepção de suporte social no trabalho; professores.
Ana Cristina Emerenciano Alcoforado Fonsêca	Universidade Federal de Pernambuco	Programa de Pós-Graduação em Psicologia		Mal-estar na educação, mal-estar docente, psicanálise e educação
Betania Oliveira Barroso	Universidade de Brasília	Programa de Pós-Graduação da FE/UnB	Educação e Subjetividade	Psicanálise e educação, mal-estar docente, sofrimento psíquico e angústia, re-significação e desejo.
Josane Aparecida Quintão Romero Bastos	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	Programa de Pós-Graduação em Educação	Profissão Docente: Constituição e Memória	Mal-Estar e Adoecimento do Professor, Condições de Trabalho na Escola, Exercício do Magistério.

Fonte: Dissertações selecionadas no banco de teses e dissertações da Capes.

Conforme apresentado no Quadro 2, as dissertações correspondem a diferentes instituições e programas de pós-graduação diferentes, sendo duas ligadas ao Programa de Pós-

Graduação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e os demais, produção de outras instituições.

Nem todos os trabalhos se referem às linhas de pesquisa da qual fazem parte. Dessa forma, quatro trabalhos não apresentam essa informação e os demais inserem-se nas seguintes linhas de pesquisa: Educação e Psicologia, Pessoa e Educação, Planejamento e Desenvolvimento Regional, Desenvolvimento da Pessoa, Saúde e Educação, Educação e Subjetividade, e Profissão Docente: Constituição e Memória. Percebe-se que, no geral, as linhas de pesquisa se referem a educação, psicologia, saúde e profissão docente. Apenas uma linha de pesquisa, Planejamento e Desenvolvimento Regional, destoa das anteriores.

A análise das informações das dissertações se pautará em quatro conceitos: método, mal-estar, bem-estar e profissionalização. Os três últimos estão relacionados ao objeto, objetivos e questões norteadoras da pesquisa, já que queremos compreender como as dissertações analisadas compreendem mal-estar e bem-estar, como conceituam profissionalização, como relacionam os conceitos de mal-estar e bem-estar docente com a profissionalização e que contribuições apresentam no que toca ao processo de profissionalização do ensino fundamental.

O conceito de método será destacado pela importância que apresenta para o desenvolvimento de toda pesquisa, pois, de acordo com Oliveira (1998), a pesquisa se constitui em uma investigação que segue um planejamento para conhecer o objeto pesquisado. Nossa pesquisa, como já descrito, pauta-se no materialismo histórico dialético. O método, nessa perspectiva, permite uma apreensão profunda da realidade e a busca pela transformação da realidade histórica (FRIGOTTO, 2000).

Método

Em estudo acerca do método e metodologia dos trabalhos acadêmicos sobre professores da Região Centro-Oeste, Magalhães e Souza (2012) apontam que os pesquisadores fazem confusão acerca desses conceitos. A dificuldade na distinção entre método e metodologia estaria associada ao referencial teórico utilizado. No que se refere à pesquisa sobre os trabalhos que apresentam a temática *professor* no período de 1999-2005, realizada pela Redecentro⁹, Souza, Magalhães e Guimarães (2011), analisaram a temática

⁹ A RedeCentro é uma Rede de Pesquisadores sobre Professores(as) do Centro-Oeste. As instituições participantes são: UFG, UnB, UFMT, UFMS, UFU, UFT E Uniube.

método neles contida. Os autores chamam atenção para o fato de que 62% dos trabalhos analisados não especificaram o método. E afirmam que “a especificação ou a declaração do método adotado, por parte dos autores não era, no período estudado, uma prática geralmente assumida pelos pesquisadores nos programas de pós-graduação em educação” (p. 39).

Tal constatação também foi percebida em nossa pesquisa em que não só deixam de apresentar o método, mas fazem confusão entre esse conceito e o de metodologia. Na pesquisa realizada por Queiroz (2014) também é percebido que, na totalidade de trabalhos analisados, não há explicitação do método ou sua distinção entre este e a metodologia adotada. Magalhães e Souza (2012) afirmam que a confusão referente a método e metodologia na pesquisa é proveniente de uma concepção norte americana que relaciona método a técnicas de pesquisa. Para as autoras, os conceitos de método e metodologia são distintos. Esclarecem:

Mesmo que a noção de metodologia apareça vinculada à de método, ambos não são o mesmo. Entendemos que o método sugere um *caminho* a ser trilhado e a metodologia, no nosso entender, significa organização racional da investigação, e estaria relacionada à lógica interna da investigação, aos passos e aos meios pelos quais o *caminho* seria percorrido na construção do conhecimento. (MAGALHÃES; SOUZA, 2012, p. 683).

Concordamos com a definição de método e metodologia de Souza, Magalhães e Guimarães (2011) e, da mesma forma,

Assumimos o método como a compreensão ampla e articulada da qualidade da relação entre sujeito e objeto na produção do conhecimento; ou, se quisermos, representa o “caminho” a ser trilhado na construção do conhecimento. E a metodologia, por sua vez, refere-se à organização racional da investigação; decisões específicas, tomadas e justificadas no contexto de determinada perspectiva (p. 50).

Assumir o método na pesquisa, requer o uso de marcos teóricos que o fundamentem. Pois, sem “intencionalidade, sem a fundamentação teórica relativa ao método escolhido, os pesquisadores não as poderão desenvolver” (MAGALHÃES; SOUZA, 2012, p.685). As autoras argumentam que, seja sem a apresentação clara do método ou com sua apresentação mas sem o desenvolvimento dele de forma intencional e fundamentada, a pesquisa não se desenvolve como proposto, pois, nesses casos, o “caminho” não está definido claramente, o que compromete o desenvolvimento da pesquisa, resultando apenas em verificação e constatação parcial de dados, sem o entendimento do tema em sua totalidade, historicidade, contextualidade.

Percebendo a importância do método para a realização consistente e profunda da pesquisa de modo que vise à transformação social, examinamos fragilidades metódicas nas

dissertações analisadas, pois, dos dez trabalhos lidos, dois descrevem apenas a metodologia e não se referem ao método (MENDES, 2011; ALVES, 2011). Os outros sete trabalhos se referem ao método como sinônimo de metodologia, tipo de pesquisa, abordagem ou como título do capítulo em que se apresenta a metodologia. Esse fato, já apontado por Magalhães e Souza (2012), faz-se presente nesses trabalhos:

O presente estudo foi realizado por meio de pesquisa do tipo descritiva, por meio do delineamento de levantamento de dados, e foi adotado o método quantitativo (CALCAGNO, 2010, p. 83).

Completando o pensamento de Stake, a abordagem qualitativa metodológica do estudo de caso é uma das possibilidades de método de pesquisa adequado para estudos em ambientes educacionais, porque as relações que se estabelecem são complexas e inexistente o controle sobre o comportamento humano (RODRIGUES, 2011, p. 62).

Para realizar a análise dos dados coletados, conforme já mencionado no capítulo Método, foi empregada a técnica de análise de conteúdo (RODRIGUES, 2011, p. 69).

O capítulo a seguir abordará o método que se constitui num estudo histórico e qualitativo com uma investigação por meio de documentos da Secretaria de Educação do Distrito Federal e entrevista semiestruturada com treze professores de escolas públicas pertencentes a esta secretaria. (SILVA, 2010, p. 58).

Na terceira seção será discorrido o método de pesquisa, descrevendo os participantes, o instrumento utilizado para a coleta dos dados, o procedimento e a análise dos dados. (FERRAZ, 2009, p. 15).

A pesquisa utilizou o método de análise de conteúdo para analisar o material colhido. (FONSECA, 2009, p. 12).

O método adotado é o da análise de conteúdo, o qual se realiza segundo um processo de categorização, de organização em categorias temáticas, que é característica própria da análise de conteúdo (BARROSO, 2008, p. 107).

Nesta pesquisa a opção pelo método de investigação qualitativo se justifica então pela possibilidade de pormenorização do modo como diferentes professoras estabelecem relações com o trabalho em condições diversas, dentro de um contexto escolar onde são compartilhadas experiências, interações, objetivos afins e distintos pontos de vista. (BASTOS, 2009, p. 29).

Magalhães e Souza (2012), fundamentadas em Warde (1990), demonstram que a confusão entre método e metodologia ou a não explicitação do método se constituem como uma “inconsistência metódica” caracterizada pelo “empobrecimento teórico, contraposição da pesquisa empírica à teórica; contraposição da pesquisa dialética à positivista e da quantitativa à qualitativa” (p. 684). Com base nisso, os trabalhos aqui analisados podem ser considerados portadores de inconsistências metódica.

Mal-estar

No segundo capítulo, discutimos o conceito de mal-estar e bem-estar docente. Foi explicitado que as reformas e as políticas educacionais, principalmente a partir da década de 1990, intensificaram o mal-estar docente. Estas, em sua maioria, não favorecem uma educação de qualidade, visto que servem ao sistema capitalista e ao Estado neoliberal. Essas políticas realizam um discurso “sedutor” referindo-se à competência e ao profissionalismo docente, mas visam à responsabilização do professor pelo resultado precário da educação e do processo de ensino-aprendizagem. Esse estado de mal-estar pode sofrer fatores agravantes conforme as especificidades das instituições, oriundos das relações entre o coletivo de professores e a gestão. Se esta for conflituosa, arbitrária e autoritária pode intensificar o estado de mal-estar já está instalado.

Estudamos em nossas referências duas propostas de enfrentamento ao mal-estar e de construção e reforço do bem-estar docentes, sistematizadas por Queiroz (2014), em sua pesquisa sobre a temática do mal-estar/bem-estar docente: resiliência e contestação. Uma enfatiza a importância de desenvolvimento de competências e habilidades pessoais para o ajustamento e adaptação do sujeito às condições históricas e políticas. A segunda incentiva o questionamento, o fortalecimento do coletivo e ações que, diante do contexto, busquem a transformação das condições rumo à práxis. Para Queiroz (2014), o mal-estar e o bem-estar docentes devem ser compreendidos numa perspectiva dialética e

Como produtos da ação humana, de caráter histórico, contextualizados, unidade indissociável, contraditórios, dinâmicos, referenciados à sociedade que o[s] produz – aspectos que ajudam no entendimento de sua totalidade. Dessa forma, exprimiriam as contradições que se observam no modelo societal capitalista bem como os vínculos com os princípios desta sociedade, seja para reproduzi-los seja para confrontá-los. (QUEIROZ, 2014, p. 23).

Em nossa investigação, verificamos que os autores tendem a manter dissociados os conceitos, o que evidencia uma compreensão não dialética do mal-estar e do bem-estar docentes. Nesse sentido, nossas análises se aproximam da que Queiroz (2014) realizou em sua pesquisa e ratificam a crítica de que não é possível enfrentar o mal-estar e construir o bem-estar docentes, sem se alterarem as condições objetivas em que se realiza o trabalho dos professores.

Para desenvolver nossa análise, utilizaremos os indicadores mal-estar/bem-estar presente nos trabalhos; após explicitação dos indicadores, realizaremos uma análise das

produções tomando da sistematização de Queiroz (2014) as categorias resiliência e contestação.

Os trabalhos (MENDES, 2011), (CALCAGNO, 2010), (ALVES, 2011), (BASTOS, 2010) e (FONSECA, 2009) conceituam mal-estar a partir das definições dos conceitos apresentados por Esteve, Mosquera, Stobäus e Walczak.

Todas estas contradições enfrentadas pelos docentes os levam a um processo de adoecimento pelo trabalho, ou seja, para o professor conseguir atingir os objetivos da produção escolar, precisa gerar enormes esforços de suas funções bio-psico-sociais, resultando em um processo denominado mal-estar docente. Mosquera e Stobäus (2001, p. 25) definiram o mal-estar docente como: “[...] doença social que provoca a pessoal e é causado pela falta de apoio da sociedade aos professores, tanto no terreno dos objetivos de ensino, como nas compensações materiais e no reconhecimento do status que lhes atribui.” (MENDES, 2011, p. 15).

O estresse ocupacional apresenta, na literatura especializada, um quadro descritivo decorrente de condições de trabalho desfavoráveis, as quais afetam diretamente a saúde e o bem-estar do trabalhador (WALCZAK, 2005). (CALCAGNO, 2010, p. 69).

Percebe-se um somatório de situações e condições às quais o trabalhador é exposto, que se inter-relacionam, causando o estresse. Nesse caso, a exposição a esses fatores interfere no plano social, psicológico e mental, resultando na perda do bem-estar. Assim, dependendo das condições em que o trabalhador desenvolve suas atividades, o estresse ocupacional é construído (WALCZAK, 2005). (CALCAGNO, 2010, p. 73).

Mal-estar docente - conjunto de reações dos professores como grupo profissional desajustado devido à mudança social (ZARAGOZA, 1999). (ALVES, 2011, p. 20).

O mal-estar docente enquanto vocábulo pretende resumir um conjunto de reações dos professores, como um grupo profissional, que segundo ESTEVE (1999) encontra-se desajustado diante das recentes mudanças sociais relacionadas à valorização da educação, do ensino, da escola e dos profissionais que nela atuam. (BASTOS, 2009, p. 19).

Compreendemos que o mal-estar na educação é decorrente de fatores históricos, sociais, políticos, econômicos e subjetivos, acima apontados, que provocam um conjunto de sintomas que tem sido denominado “mal-estar docente” e que são observados em um contingente de professores. (FONSÊCA, 2009, p. 27).

Barroso (2008) utiliza Freud para definir o mal-estar:

Assim, na perspectiva de compreendermos o mal-estar instalado no professor pelo programa da educação modernizada referida por Lajonquière, decidimos buscar na obra freudiana *O mal – Estar na Civilização* (1930), saberes que possibilitem desvendar os caminhos que levam o profissional da educação a apresentar sintomas de sofrimento psíquico oriundo do mal-estar desencadeado em seu trabalho. (p.58)

Atualmente, compreende-se o sofrimento psíquico de professores como um sinal do mal-estar que se instalou na realização do trabalho pedagógico. Essa concepção

pensada segundo as questões conflitantes, geradoras e inibidoras da ação e do desejo do professor relacionados à sua práxis. (p.70)

Ferraz (2009) não define mal-estar, centra-se no bem-estar, e as afirmações referentes ao mal-estar são apenas para enfatizar ou definir bem-estar.

Em ciências da saúde a compreensão de bem-estar ainda está predominantemente focada para a supressão do chamado mal-estar (FERRAZ, 2009, p. 28).

Nos trabalhos analisados, os conceitos de mal-estar estão ligados a sentimentos e sensações de sofrimento, angústia, aflição, ansiedade, desvalorização, falta de apoio, os quais interferem no aspecto subjetivo do profissional, causando até mesmo doenças psíquicas e físicas.

Nas produções selecionadas mal-estar e bem-estar foram analisadas a partir de indicadores diferentes. Os de mal-estar docente apontadas nas dissertações (BATISTA, 2007), (SILVA, 2010), (MENDES, 2011), (RODRIGUES, 2011), (BARROSO, 2008), (CALCÁGNO, 2010), (FONSECA, 2009) se dão como efeitos da mudança social que implicou a responsabilização e aumento de exigências profissionais, precarização e desvalorização do trabalho docente. Alguns trabalhos enfatizaram o indicador violência (RODRIGUES, 2011), outros mencionaram, de modo mais específico, como indicador as políticas educacionais (RODRIGUES, 2011), (FONSECA, 2009), (BASTOS, 2009) e um trabalho menciona formação continuada (BARROSO, 2008) como indicador de mal-estar.

Os indicadores *mudança social, responsabilização e acúmulo de exigências profissionais; desvalorização profissional; precarização do trabalho docente* foram explicitados nos capítulos um e dois, com embasamento nos estudos de Esteve (1992), Jesus (2007), Stobäus e Mosquera (2007), Shiroma e Evangelista (2003), Frigotto e Ciavatta (2003), Oliveira (2009), Souza (2012) entre outros. Jesus, Esteve e Mosquera e Stobäus citam esses fatores em seus trabalhos desarticulados das reformas que ocasionaram esse cenário. No entanto, os outros autores interpretam que as mudanças ocorridas na profissão docente resultaram do acúmulo de exigências profissionais, de responsabilização, precarização e desvalorização docente, ligadas às mudanças ocorridas pelas reformas educacionais de 1990.

Já o indicador *violência* é encontrado em Esteve (1992) e foi mencionado por um dos trabalhos analisados, assim como a *formação continuada*, apontado como indicador em outro. A formação continuada é utilizada por Jesus (2006; 2007), Mosquera e Stobäus (2007) como uma estratégia de bem-estar docente. Mas, como demonstrado por Sousa e Pestana (2009), no capítulo um, a noção de professor reflexivo e de competências presente nas reformas

educacionais dissemina a ideia de que o sujeito necessita constantemente de cursos de capacitação para adquirir as competências necessárias para melhorar sua prática profissional. Esse processo pode gerar uma sensação de “quase-professor”, descrito por Shiroma e Evangelista (2003, p.15), referindo-se a que o docente “estaria condenado a viver em eterna formação, lançando-o à condição de um quase-professor que nunca estará preparado”.

Três trabalhos apontam como indicador de mal-estar *as políticas educacionais*. Embora consideremos que todos os indicadores apontados pelos trabalhos analisados estão relacionados ao contexto das reformas e das políticas educacionais de 1990, nem todos os autores referidos nessa pesquisa se referem à articulação dos indicadores apontados às políticas educacionais, a exemplo de Jesus (2006; 2007), Mosquera e Stobäus (2007), Esteve (1992). Dessa forma, preferimos adotar como indicador específico as políticas educacionais.

Passemos à apresentação de trechos das produções que nos ajudem a compreender como os autores articulam os indicadores ao mal-estar docente.

Relacionado aos indicadores *mudança social, responsabilização e acúmulo de exigências profissionais* temos depoimentos sobre o aumento de responsabilidades dos docentes, a não consideração de atividades como planejamento, reuniões, conselhos, atendimento a alunos, como parte do trabalho que o docente desenvolve:

Desse modo, as mudanças sociais do século XX e XXI acrescentaram maiores dificuldades para o professor pelas novas atribuições da escola e do professor, tendo em vista a fragilização dos laços familiares, pela rigidez do sistema educacional com o excesso de tarefas a serem realizadas fora do âmbito escolar (SILVA, 2010, p. 42).

Os docentes estão perigosamente sobrecarregados, têm mais responsabilidades como assistentes sociais, psicólogos, terapeutas e outros profissionais da área social e da saúde, do que verdadeiramente docentes. (MENDES, 2011, p. 14).

O alargamento da função do docente foi um processo gradual, que foi sendo incorporado à sua prática em relação aos alunos. Ele passou a ter outras atividades e responsabilidades, como o atendimento a crianças com necessidades educativas especiais, com dificuldades de aprendizagem, problemas de conduta, atendimento aos pais dos alunos, integrando em termos curriculares uma responsabilidade de manejo e de metodologias diversificadas para atender às diversidades sociais e culturais, almejando o sucesso educativo para todos e para cada um. (RODRIGUES, 2011, p. 20).

Existe uma demanda de atividades, como acompanhar os alunos nos intervalos, outras vezes, por falta de horário, é nos intervalos que eles se reúnem com pais ou são procurados pelos próprios alunos para tirarem suas dúvidas ou querendo expor conflitos de ordem pessoal. Porém, muitas vezes o mal-estar dos professores está relacionado a uma série de demandas do próprio ambiente de trabalho e também de exigências externas, como a vida pessoal do professor; como trabalhar em vários locais para ter um ganho razoável; a interação com as atividades pedagógicas com a vida dos familiares. (SILVA, 2010, p. 51).

O indicador *desvalorização profissional* pode ser relacionado aos discursos que são disseminados pela mídia e políticas educacionais que constroem representações sociais da imagem do professor e influenciam na própria identidade docente, resultando em desvalorização dos professores. Os depoimentos falam da desmotivação e da negação da função social do professor:

Neste cenário, encontram-se docentes desmotivados, sofrendo de baixa autoestima e que sentem-se como que desvalorizados pelo sistema de ensino e pela sociedade, representada pelos próprios pais destes alunos e pela ‘massacrante’ e constante (des)informação da mídia. (MENDES, 2011, p. 14).

O espaço e a dinâmica escolar foi pensado e elaborado (sic) para o aluno, ou seja, o professor é uma pessoa designada a ouvir e cumprir o trabalho previamente planejado. O ritual é, portanto, o de cumprir as regras para o aprendizado. Assim, o professor fica condicionado a obedecer e sem abertura para lamentações ou sugestões para o fazer pedagógico (BARROSO, 2008, p. 99).

Quanto ao indicador *precarização do trabalho docente*, as entrevistas relatam situações em que os docentes devem recorrer aos pais para solicitar materiais, a contratação precária, a impossibilidade de desenvolver ensino e pesquisa, o não reconhecimento da função social:

Os professores precisam, muitas vezes, solicitar ajuda aos alunos e aos pais para realizar seu trabalho, ou utilizar seu salário para comprar os materiais que a escola não lhes fornece. (MENDES, 2011, p. 16)

A profissão passa por um processo de re-significação, destacando-se as diversas modalidades de contratação oferecidas, indo desde o professor horista, sem vínculos contratuais com a instituição, até ao professor contratado por um determinado período para lecionar e, posteriormente, ser desligado da instituição. A flexibilidade dos contratos de trabalho [...] ressalta o quanto o trabalho docente vem sofrendo a precarização decorrente da nova lógica estabelecida pelo capital. (CALCAGNO, 2010, p. 31).

A lógica da acumulação flexível do capital não combina com os contratos de trabalho em longo prazo, a garantia de direitos e a segurança para a liberdade do ensino e da pesquisa. Há, portanto, o desafio de se rever o lugar dos professores que, se por um lado são desafiados a novos conhecimentos e novas perspectivas pedagógicas, por outro lado estão submetidos cada vez mais às condições precárias do trabalho. (CALCAGNO, 2010, p. 31).

Na prática, existe uma contradição, pois os professores necessitam inovar suas metodologias de ensino, mas como fazer isso se não possuem recursos materiais para tal? Ou seja, existem carências de recursos materiais, e os que as escolas dispõem estão ultrapassados, desatualizados e em condições deficientes para que seja feito um bom trabalho. (RODRIGUES, 2011, p. 21).

Desse modo, a precarização do trabalho docente e as exigências da modernidade conduzem o professor a não ter condições mínimas para o exercício da docência e de cumprir sua função educadora. (SILVA, 2010, p. 51).

Observando-se a desvalorização do professor na contemporaneidade, cabe pensar em como eles têm se deparado com os reflexos causados por um discurso social que enfatiza e revela muitas mudanças, enormes exigências e, paradoxalmente, uma desvalorização da atividade de ensino em que o docente é o principal representante, herdando para si um papel desgastado e desgastante. (FONSECA, 2009, p. 29).

O indicador *violência* é citado por um trabalho como causador de mal-estar:

Outro fator gerador de mal-estar nos docentes é a violência nas instituições escolares, depredações, roubos, problemas sexuais, de drogas e agressões físicas. (RODRIGUES, 2011, p. 21).

A *formação continuada* também foi apontada em um trabalho como indicador de mal-estar:

Observamos nos tempos atuais o inflacionamento dos cursos de especializações e grande “venda” de diplomas, que na realidade desqualificam e submetem o profissional a um mal-estar, pois o discurso que circula é o de que deve estar preparado e especializado para educar, conforme os padrões pré-estabelecidos pelas normas e legislações educacionais, as quais são “efeitos” do mercado sobre as instituições e supostamente um sintoma do mal-estar na cultura. (BARROSO, 2008, p. 67 e 68).

Em busca da dita qualificação, tem se esforçado para dar o melhor de si, investe tempo, dinheiro, disposição dedicando-se [...] na tentativa de conquistar e satisfazer os anseios e metas impostas pelos programas educacionais [...]. Desse modo, via de regra, ele acaba desenvolvendo sentimentos de angústia que o levam ao sofrimento psíquico, em decorrência de um mal-estar que se instalou, gerado por situações oriundas das exigências de sua própria formação e das demandas do trabalho, não teve condições psíquicas para reelaborar. (BARROSO, 2008, p. 69).

Segundo a pesquisa de Barroso (2008), os professores se queixam de que as especializações e cursos de capacitação não descobrem como auxiliar na resolução de problemas concretos de seu contexto escolar e, por isso, se frustram.

Quanto ao indicador *políticas públicas e educacionais* nas dissertações analisadas, foi observado que não houve nos trabalhos que lemos aprofundamento desse aspecto nem foram mostradas suas implicações para a profissão docente. No nosso entendimento, não há como se referir à precarização, acúmulo de exigências profissionais, violência e desvalorização docente sem relacioná-los à implantação das políticas educacionais vigentes.

As dissertações citadas apresentaram algumas referências às políticas educacionais como desencadeadoras de mal-estar:

Em algumas cidades brasileiras foram feitas reformas frente às questões de aprovação do aluno, ou seja, implantada a progressão continuada [...]. Essa questão é importante de ser discutida, porque é um causador de mal-estar docente, pois o

fracasso do discente em não aprender recai sobre o professor, incriminando-o pelo fraco desempenho dos estudantes. (RODRIGUES, 2011, p. 28).

Segundo o ex-presidente da CNTE, a política educacional de universalização do ensino foi o grande fator de desorganização da profissão. A falta de investimento na área e a ausência de planejamento para garantir a educação a toda a população trouxeram as crianças e jovens para dentro da escola, sem lhes garantir, efetivamente, o acesso prometido à ascensão profissional e social. (FONSECA, 2009, p. 26).

Esta expansão constitui entre nós o fenômeno do ensino de massa, o qual passa a exigir também modificações na gestão e na organização do trabalho escolar. Tais processos são desencadeados de forma mais ampla após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394 de 1996, que regulamenta a reforma do sistema escolar, a formação dos professores e dos demais profissionais que atuam na escola, definindo ainda os percentuais básicos de recursos financeiros que deverão ser aplicados na educação pública no país. (BASTOS, 2009, p. 13).

Embora essas produções comentem os aspectos políticos, não há aprofundamento da análise, fato que é acentuado quando esses trabalhos passam a falar sobre o bem-estar docente, que será exposto logo adiante, e não promovem ideias de transformação da realidade educacional.

Na pesquisa realizada por Queiroz (2014), no âmbito do ensino superior, a autora também observa, nas teses e dissertações analisadas, a pouca atenção dada pelos autores à reflexão e análise das mudanças políticas e econômicas relacionadas às reformas da década de 1990, que contribuíram para intensificar o mal-estar docente a partir de ações de precarização e desvalorização do professor. Estes enfocaram os aspectos psicológicos que contribuem para o exercício “feliz” da docência, apesar das condições contrárias. Isto também se verifica nessa pesquisa, referente ao ensino fundamental da educação básica. Percebemos que os trabalhos analisados “não se detiveram em examinar as condições em que se exerce a docência” (p. 193). Sem esse exame da realidade e das condições (política, social e econômica) temos pesquisas que deixam de analisar fatores essenciais para a apreensão do objeto de estudo e que, como consequência, pouco contribuem para a compreensão da realidade e para ações que a transformem.

A partir dos trabalhos analisados, vimos que há também ausência de criticidade e rigor teórico metodológico nas pesquisas. Consideramos, no mesmo sentido proposto por Queiroz, que, sem a análise do contexto, das reformas, políticas educacionais e da consequente precarização e desvalorização docente, as pesquisas não podem contribuir no sentido da práxis, da transformação das práticas sociais, das condições de trabalho e das políticas

educacionais em uma perspectiva de valorização do trabalho docente e transformação da sociedade (QUEIROZ, 2014).

Bem-estar

Nas dissertações analisadas (MENDES, 2011), (CALCAGNO, 2010), (ALVES, 2011), (RODRIGUES, 2011), (SILVA, 2010), (FERRAZ, 2009), (FONSECA, 2009), (BARROSO, 2008) e (BASTOS, 2009) são apontados dois indicadores para construir o bem-estar, mas ambos ligados à perspectiva da resiliência¹⁰. O primeiro indicador propõe o bem-estar por meio de *desenvolvimento de estratégias (coping) e competências (resiliência)*. O outro indicador é a *formação continuada*, com relação a qual, embora os autores explicitem a importância do coletivo visando à superação do mal-estar, ele é relacionado aos aspectos que se restringem à prática docente e à sala de aula. Ambas as concepções promovem ações ligadas à perspectiva da resiliência pois buscam a adaptação e o ajustamento dos sujeitos e não a contestação para transformação do contexto.

Alguns trabalhos (RODRIGUES, 2011), (FONSECA, 2009), (BASTOS, 2009) citam aspectos da política educacional que, conseqüentemente, intensificam o mal-estar docente, tais como a progressão continuada dos alunos, o sistema de ciclos, a universalização do ensino e o baixo investimento financeiro. Contudo, esses elementos não ganham profundidade e ênfase nesses trabalhos. Percebemos que, no geral, são propostos como indicadores geradores de bem-estar o esforço de adaptação, as relações de trabalho fortalecidas, o incentivo a trocas de experiência nas escolas. Com isso, a compreensão de bem-estar dessas dissertações se restringe à prática docente individualizada, adaptada ao contexto da sala de aula, conformada com suas condições, alheia ao coletivo e à busca de transformação das condições materiais objetivas da produção da existência.

Consideramos limitada essa visão, pois o trabalho docente se concretiza no coletivo e é a partir do coletivo que os professores constroem sua identidade. Não há como superar, sem ação coletiva, os obstáculos ao desenvolvimento do trabalho docente e da profissionalização, tornando-se necessário o fortalecimento do coletivo para que haja contestação e transformação. Não se concebem essas transformações referidas apenas às ações individuais

¹⁰ Essa concepção foi abordada no capítulo dois. Queiroz (2014), ao analisar o mal-estar e bem-estar docente no ensino superior desenvolveu e sistematizou as categorias de docência resiliente e docência contestatória, na perspectiva de análise da dialética.

na sala de aula. As práticas docentes são coletivas, construídas historicamente (SACRISTÁN,1999), envolvendo determinações da gestão escolar, das secretarias de educação e políticas educacionais, mas são também cenário de resistências frente às imposições oriundas desses setores, que têm intensificado, precarizado e desvalorizado o trabalho docente. Dessa forma, defendemos ser necessário e urgente o fortalecimento do coletivo, das associações e dos sindicatos, visando ganhar espaço, enfrentar e resistir, no sentido de compreender e contestar determinações que desqualifiquem, desvalorizem e intensifiquem o trabalho docente.

O indicador *desenvolvimento de estratégias (coping) e competências (resiliência)* está fundamentado em obras de Jesus (1996; 2006; 2007; 2010), Stobäus e Mosquera (2007), Marchesi (2008), entre outros, que defendem tais concepções. Como vimos com Pocinho e Capelo (2009), o *coping* é um fenômeno adaptativo, contribuindo para o desenvolvimento adequando em diversas situações da vida. Já a resiliência é considerado por Timm, Mosquera e Stobäus (2008) como a capacidade do sujeito de inventar e reinventar a si mesmo a cada adversidade.

Seguindo esse indicador, as dissertações de Mendes (2011), Calcagno (2010), Rodrigues (2011), Fonseca (2009) e Barroso (2008) afirmam que o bem-estar depende de ações do sujeito, de boa alimentação, reflexão, terapia, comprometimento e planejamento.

Destacam-se algumas propostas de reeducação do educador: prática da reflexão, trabalho coletivo com colegas e alunos, formação continuada significativa, cuidado com a saúde, prática de atividade física e alimentação saudável, cultivo de redes de apoio social (amigos, família, colegas), reserva de tempo para o lazer e para o repouso, entre outros (MENDES, 2011, p. 29 e 31).

Diante do quadro que se produz na sociedade global, o sistema de ensino, a escola e os professores devem adaptar-se aos novos tempos de mudanças que a modernidade exige. (CALCAGNO, 2010, p. 40).

A amplitude do mal-estar depende das estratégias de *coping* que o docente emprega, sendo que estas estão relacionadas à sua personalidade, podendo ser divididas em três grupos: estratégias de confronto ou de controle, estratégias de escape e estratégias de gestão dos sintomas. [...] Cabe a cada pessoa optar pela estratégia de *coping* mais apropriada ao seu perfil e à circunstância a encarar (RODRIGUES, 2011, p.19).

Vê-se, portanto, que não é todo nível de angústia que pode levar ao mal-estar docente. Muito dessa energia poderá ser canalizada para atividades criativas e produtivas, configurando-se como fator mobilizador de um adequado enfrentamento do mal-estar na educação (FONSECA, 2009, p. 108).

É por via da angústia do professor que vislumbramos a possibilidade de ressignificação do mal-estar, que pode ser reelaborado, tanto pelos *atos de fala*, conforme enfatizado em Costa (2003), como também, pelo processo da construção e elaboração da memória educativa, como afirmou Almeida (2001).[...] Assim, por meio desse mecanismo psíquico de resgatar imagens, sensações, fatos ocorridos etc.,

é possível trazer à memória a promoção e resignificação de lembranças outrora “perdidas” (BARROSO, 2008, p. 167 e 168).

As estratégias de *coping* e resiliência centram o problema e a superação do mal-estar no sujeito. Os trabalhos de Mendes (2011) e Rodrigues (2011) trazem, respectivamente, a definição de *coping* e resiliência:

Ademais, verificou-se que foram descritas algumas estratégias de *coping* utilizadas pelos educadores: “eu me afasto dessas pessoas que são pessimistas, negativas [...]” (P3). Eu me afasto dessas situações, porque eu não aguento uma situação de conflito muito intenso [...]” (P4). Nestes exemplos observa-se (sic) estratégias de *coping* do tipo escape ou evitamento [...] que, ao servirem para controlar o estresse, podem ser consideradas eficientes (MENDES, 2011, p. 84).

Segundo Sousa (2010), resiliência é a possibilidade de desenvolver capacidades necessárias para se sobrepôr às adversidades cotidianas, superando-as e transformando-as em diferentes níveis de construção de uma vida pessoal e profissional significativa, saudável e construtiva (RODRIGUES, 2011, p. 13).

A resiliência é a capacidade de construção do ser humano, a qual necessita ser desenvolvida todos os dias. O professor precisa aprender a lidar com as situações que causam mal-estar (RODRIGUES, 2011, p. 33).

Os trabalhos que propõem práticas de *coping* e resiliência expõem algumas reflexões acerca das políticas educacionais, mas se percebe que esta se dá de forma superficial e acrítica.

Para que exista uma melhora concreta das condições de saúde destes professores existem elementos constituintes de seu ofício que precisam ser modificados. Alguns destes itens precisam de investimento em políticas públicas em nível sistêmico, prescindindo da ação direta dos professores, para que possam ser alterados e superados. [...] Em contrapartida, existem situações do contexto escolar que podem ser modificadas pelo próprio professor, tais como: qualificação das relações interpessoais com colegas, educandos e famílias; busca de sua formação continuada; construção de parcerias de trabalho com colegas e estudantes a fim de superar o individualismo e a fragmentação; gerenciamento da relação trabalho X vida pessoal, organizando tempo para ambos; busca do autoconhecimento para melhor lidar consigo e ter mais alteridade; e conhecimento do cotidiano dos estudantes e do local onde eles vivem para melhor situar sua prática pedagógica nesta realidade, respeitando os saberes e a cultura da comunidade (MENDES, 2007, p. 90 e 91).

Mesmo sabendo que nosso trabalho não apresenta soluções para a ampla questão do mal-estar na educação, esperamos com ele contribuir para a criação de políticas públicas que favoreçam seu enfrentamento e que possam colaborar para o bem-estar dos sujeitos que compõem o ambiente escolar (FONSECA, 2009, p. 133).

Nesse caso, as organizações devem investigar a estruturação das relações de trabalho e criar alternativas no mundo laboral que venham a proteger a saúde e o bem-estar de seus trabalhadores. Tais medidas evitam desperdícios de horas de trabalho, causados pelo absenteísmo. Evitam, também, a perda da produtividade, além de

evitar doenças ocupacionais no contexto escolar (CALCAGNO, 2010, p. 78).

Observamos na dissertação de Calcagno (2010) a preocupação de não “desperdiçar horas de trabalho”, bem como o conceito de “produtividade”, termos ligados à concepção mercadológica. O autor defende a concepção de educação como produto. Já Rodrigues (2011) defende a ideia das políticas educacionais como algo favorável ao educador e à educação. Para ele o profissional não deve esperar, deve buscar aprimoramento por conta própria.

As políticas públicas de formação do professor são importantes para se ter uma educação de qualidade e o bem-estar docente, pois tanto a formação inicial como a continuada são fatores significativos para a sua construção pessoal e profissional.[...] A mudança é possível, mas não se pode ficar esperando por políticas públicas, é necessário buscar novos conhecimentos e pesquisas para refletir sobre práticas” [...] “Toda reforma deve vir acompanhada de recursos para poder levar adiante as propostas de forma eficaz (RODRIGUES, 2011, p. 13, 14 e 72).

Fonseca (2009) reconhece a importância das políticas públicas para melhoria das condições de trabalho. Mas não amplia a crítica e reflexão.

Além de outras condições ligadas não apenas ao campo da educação escolar, a exemplo de transformações socioculturais e políticas, alguns fatores poderão contribuir para uma redução dessas formas de mal-estar. Dentre esses fatores, podemos citar a efetivação das políticas públicas do piso salarial nacional, das modificações nos currículos dos cursos de formação de professores, do acesso, por meio de concurso público, e das exigências de qualificação mínima da graduação, para o exercício da docência, que já estão se tornando realidade em nosso país (FONSECA, 2009, p. 132 e 133).

O autor cita as políticas como meio para reduzir o mal-estar docente, mas não amplia a análise das políticas educacionais como fatores causadores de mal-estar, em caso do qual, analisar o contexto, as reformas educacionais, é fundamental para a compreensão do fenômeno de forma crítica e rigorosa. Conforme nos mostrou Queiroz (2014), o trabalho acadêmico perde em rigor e criticidade se não analisa o contexto educacional, a precarização e desvalorização do trabalho docente, sua historicidade e contradições. E sem essa análise não é possível refletir sobre ações contestatórias que busquem a transformação das condições existentes.

A autora acrescenta ainda que trabalhar com a concepção de bem-estar que busca a práxis, demanda transformação das condições de produção da existência. Por outro lado, as perspectivas que apresentam o bem-estar relacionado à motivação e à satisfação pessoal vão ao encontro dos interesses dos grupos dominantes, defensores da ideia de formar docentes “competentes”, “trabalhando para a consecução dos objetivos educacionais impostos e sem

questioná-los” (QUEIROZ, 2014, p. 211).

No indicador *formação continuada*, o outro grupo de trabalhos (ALVES, 2011), (SILVA, 2010) e (FERRAZ, 2009) não contradiz o indicador anterior, pois a formação, inicial e continuada, é vista como forma de desenvolvimento de competências e estratégias para se encontrar o bem-estar. Jesus (2006; 2007) propôs um programa de formação com ênfase específica no desenvolvimento do bem-estar. Essa formação também é defendida por Stobäus e Mosquera (2008). Mas os autores que apontam como indicador de bem-estar, especificamente, a formação continuada, não citam as estratégias (*coping*) e as competências (resiliência), embora defendam como meio para o bem-estar maior investimento na formação continuada em uma perspectiva de troca de experiências e suporte social, fortalecimento do coletivo, ressignificação do trabalho, psicodinâmica do trabalho docente, melhoria das relações interpessoais, aspectos analisados em relação a questões práticas do cotidiano da sala de aula:

Por isto, sugere-se que haja maior investimento na formação continuada destes professores, especificamente ligada ao bem-estar docente, melhorando com isto as condições de saúde destes docentes e da consequente eficácia da Educação como um todo. (MENDES, 2011, p. 89).

Estudos recentes têm revelado a síndrome da desistência dos professores pela profissão e a intenção deste estudo é ser uma ferramenta no sentido de evitar/prevenir ou minimizar, por meio da formação continuada, essa situação. [...] as diferentes perspectivas possibilitam, por meio da formação continuada, o bem-estar docente, seja ele partindo da escola, dos saberes dos professores ou dos problemas do cotidiano escolar (ALVES, 2011, p. 19 e 45).

È preciso repensar a formação continuada das escolas, no sentido de integrá-la no dia a dia do professor, como um processo permanente de formação indissociável da escola, tendo em vista a mesma se constituir em um instrumento coletivo de bem-estar docente (ALVES, 2011, p. 80)

Outro aspecto a destacar é a importância do trabalho coletivo, em equipe, a fim de que haja crescimento profissional e de autorrealização. Assim, há o envolvimento em um trabalho de constante reflexão e de possíveis soluções de problemas (RODRIGUES, 2011, p. 13).

Diante do exposto e por meio da psicodinâmica do trabalho, [...] aponta a necessidade de existência de um espaço público de discussão que seria um dos requisitos para viabilizar o processo de mobilização coletiva para transformação das situações concretas de trabalho. Para tanto, propõe um trabalho de escuta orientado, numa perspectiva da Psicodinâmica do Trabalho, na Secretaria de Educação do Distrito Federal, com atendimentos, que poderia contribuir para esse enfrentamento. (SILVA, 2010, p. 123).

Parece que, apesar da carência material que os professores dizem sentir, que pode gerar uma menor satisfação sob este aspecto, existem outros fatores que equilibram este quociente e gera bem estar: a satisfação com os colegas de trabalho e com seus superiores, bem como a satisfação com as tarefas que realiza, que no caso dos professores é uma tarefa em que há grande contato interpessoal. Esta satisfação

parece ser consequência direta da percepção de suporte emocional que os professores têm em seu trabalho (FERRAZ, 2009, p. 60).

Essas dissertações apresentam a formação continuada como possibilidade de construção de um sujeito resiliente. Nas palavras de Queiroz (2014, p. 206), “na ausência de posicionamentos epistemológicos e políticos claros, o sentido de “preparação” e enfrentamento que se pode interpretar [...] não remete a uma postura contestatória ou reivindicativa de transformações no campo educacional, mas de ajustamento”.

Nessa perspectiva, a formação se restringe a “preparar” o docente para responder às situações de mudanças, cada vez mais aceleradas, e às exigências que vêm em decorrência dessas mudanças. Dessa forma, incentiva o ajuste do sujeito às condições dadas, sem qualificá-las como precarizantes. A formação continuada, nessa perspectiva, segue a linha hegemônica, pois, não tem como base a transformação das condições sociais impostas pelo sistema capitalista, mas buscam apenas meios de se (con)formar os professores às exigências do sistema produtivo capitalista.

A formação, nesse sentido, concretiza o que foi denunciado por Souza e Pestana (2009, p. 147), de que a concepção de competência leva a considerar o sujeito isoladamente das suas circunstâncias, de que os cursos de capacitação do sujeito negligenciam as condições que o constituem como professor e sujeito. Assim, são “preparados” professores para atuarem, independentemente do contexto social, numa perspectiva de competência descontextualizada. Esse processo deriva da responsabilização unicamente do professor pelo resultado do ensino e pela qualidade na educação.

Esse tipo de formação, que visa à concretização das reformas e políticas educacionais, vai na contramão da formação emancipadora, que articula teoria e prática, que valoriza a formação de forma rigorosa e crítica e opondo-se à noção de competências e a projetos de formação aligeirada e pragmática (BRZEZINSKI, 2008).

Acreditamos e defendemos o fortalecimento e a união do coletivo de professores, não só como formação continuada e voltada para a prática educacional. Neste trabalho, vamos além das questões práticas da sala de aula. Esse fortalecimento deve envolver ações críticas e contestatórias às demandas mercadológicas desconstrutoras da identidade docente, emanadas da gestão escolar, das secretarias educacionais e das políticas educacionais.

Profissionalização

Profissionalização docente é entendida, neste trabalho, como campo de interesse estatal, disputa de interesses econômicos e políticas de formação, conforme Shiroma e Evangelista (2003) e Souza e Magalhães (2013). Nesse sentido, buscamos compreender se os estudos realizados sobre mal-estar/bem-estar docente têm contribuído para reforçar ou para contestar o processo de profissionalização instituído pelas políticas educacionais dos professores do ensino fundamental.

O primeiro ponto a ser destacado é que dos nove trabalhos analisados, quatro (ALVES, 2011; FERRAZ, 2009; FONSECA, 2009; BARROSO, 2008) não citam o termo profissionalização. Esses trabalhos apresentam o mal-estar ou o bem-estar docentes desvinculados da profissionalização. Alves (2011) se deteve na descrição dos dados, enquanto Ferraz (2009), Fonseca (2009), respectivamente, se detiveram na exposição do objeto de análise do mal-estar docente, como o suporte social¹¹ e a psicanálise, e Barroso (2008) enfatizou aspectos de ressignificação do mal-estar docente por meio de resgate de vivências e memória educativa.

Já os outros trabalhos, apesar de citar a profissionalização, não aprofundam o estudo. Mendes (2011, p. 22) menciona o termo duas vezes em seu trabalho, relacionando-o a aspectos que envolvem o trabalho docente, como mostra o excerto: “A maioria dos professores trabalha sob condições precárias de profissionalização (salário, recursos didáticos, formação, plano de carreira)”. Silva (2010) refere-se ao termo duas vezes na parte do histórico da formação de professores em seu trabalho, e relaciona-o à profissão docente:

Portanto, a abordagem histórica permite perceber que o mal-estar docente não é um problema recente, ao contrário, ele vem ocorrendo há séculos. A partir do momento em que foi instituída a profissão, as primeiras escolas brasileiras foram marcadas pela questão de gênero, pois a profissionalização da educação foi designada às mulheres a profissão (sic) (SILVA, 2010, p.42 e 43)

¹¹ Ferraz (2009) discute o conceito de suporte social em oito tópicos, sendo: Suporte Social; Suporte social e saúde; Suporte e trabalho; Suporte organizacional; Suporte social no trabalho; Suporte social emocional; Suporte social instrumental; Suporte social informacional. Para o autor suporte social pode ser entendido como “sentimento de proteção, sustentação, apoio. Na academia também é comum o uso do termo apoio social como sinônimo de suporte social. No mundo do trabalho é comum o uso de termos ‘respaldo’, ‘apoio’, ‘segurança’ entre outros para explicar a percepção do trabalhador de que pode contar com apoio da coletividade para realizar suas tarefas no trabalho [...] Dar suporte, oferecer suporte, sentir-se amparado, contido, respaldado por algo ou pelas pessoas de seu convívio é uma ação humana que pesquisadores entendem como determinante da ocorrência de alterações fisiológicas no ser humano” (FERRAZ, 2009, p. 17 e 18).

Bastos (2009) também traz o termo duas vezes, apenas na introdução, mas relaciona a profissionalização docente à concepção de competências e às transformações econômicas e culturais da atualidade. O trabalho relaciona as mudanças ocorridas com o mal-estar docente, mas não desenvolve a concepção política de profissionalização.

As discussões sobre esta temática constataam ainda que as recentes mudanças na organização do trabalho dos professores e na sua imagem social são também influenciadas pelas transformações tecnológicas, econômicas e culturais da contemporaneidade, e que ao se tentar responder à complexidade do mundo atual, refletida na vida escolar são intensificados os processos de diferenciação e especialização da função docente, demandando a ampliação das competências e saberes que integram, na atualidade, a profissionalização do professor (BASTOS, 2009, p. 14 e 15)

Já os trabalhos de Rodrigues (2011) e Calcagno (2010) afirmam que a concepção de profissionalização foi difundida pelos organismos internacionais e pelas políticas públicas. E relacionam claramente essa profissionalização às concepções de professor reflexivo e à noção de competências.

A tendência marcante, verificada a partir dos estudos realizados nos referenciais teóricos, no que se refere à formação docente, está vinculada à abordagem do professor reflexivo, apoiada na ideia de reflexão sobre a prática e valorização dos saberes da experiência. As políticas públicas apresentadas para Formação de Professores defendem a união da teoria com a prática, dando mais ênfase à prática. A ação, reflexão e as competências são importantes no processo formativo, junto disto são eleitas as concepções de aprendizagem, os objetivos e as metodologias que irão adotar na sua profissionalização (RODRIGUES, 2011, p. 122)

A profissionalização do magistério vem ocorrendo a partir das determinações impostas pelos organismos financiadores da educação, que orientam a estruturação do currículo dos cursos numa perspectiva de racionalidade técnica, esvaziada de sentido social da ação educativa (CALCAGNO, 2010, p. 44)

Estes trabalhos (RODRIGUES, 2011; CALCAGNO, 2010), embora articulem a profissionalização às políticas educacionais, à noção de competência e à de professor reflexivo, não aprofundam a análise. O termo profissionalização é referido apenas uma vez por Calcagno (2010); já no trabalho de Rodrigues (2011), o termo é encontrado oito vezes. É de se salientar, no entanto, que ambos os autores deixam de fazer uma análise crítica a essa concepção, sendo disseminadores da concepção hegemônica de profissionalização nas suas produções. Vejamos:

As reformas curriculares e o ensino no final da década de 1990 tiveram impactos no trabalho docente, em especial a reflexão sobre a perspectiva social e crítica que abrange a concepção de professor e que orientou as mudanças de paradigma de formação. Essas reformas visaram à superação da presença da racionalidade técnica, caminhando em direção à valorização da competência, autonomia e crítica, fatores fundamentais para o fortalecimento

da identidade do professor e de sua categoria laboral. (CALCAGNO, 2010, p. 37 e 38)

As concepções de formação de professores enfatizam que o processo é contínuo, cuja reflexão é de suma importância no seu cotidiano, para a construção de alternativas às suas práticas. Além disto, os cursos devem buscar uma formação pautada na valorização dos saberes práticos dos professores, na reflexão e autonomia (RODRIGUES, 2011, p. 47).

A reflexão deve estar sempre presente na formação do professor, ou seja, ação-reflexão-ação, sendo necessárias para uma prática com qualidade e competência. (RODRIGUES, 2011, p. 50)

Existem muitas opiniões e nuances complexas referentes às políticas públicas de formação dos professores aplicadas no Brasil, pois alguns são a favor, outras contra. [...] Mesmo existindo divergências, é importante expressar que os estudos realizados mostram a visão de concepção de formação de professores como inovadora e reflexiva (RODRIGUES, 2011, p. 55)

Podemos inferir que esses autores foram seduzidos pelo discurso hegemônico de profissionalização e defendem que a docência realmente está sendo valorizada pelas políticas educacionais. Percebemos que todos os trabalhos contribuem para a permanência e disseminação dessa concepção hegemônica de profissionalização como algo bom para os professores. Assim, os autores reproduzem em suas produções ideias que responsabilizam o professor pela qualidade na educação, pois ele deve adaptar-se às exigências da realidade e desenvolver capacidade de vivenciar o bem-estar para desenvolver com “competência” e “profissionalismo” seu trabalho e melhorar a qualidade na educação.

Na perspectiva de construção de uma escola renovada, transformada, acima de tudo inclusiva e aberta à diversidade, apta a responder às exigências de uma sociedade em permanente mudança, torna-se urgente uma reflexão profunda sobre a formação dos docentes, tendo como objetivos não só a melhoria da qualidade do ensino, mas também o seu bem-estar docente (ALVES, 2011, p. 15)

Diante do exposto e por meio da psicodinâmica do trabalho [...] aponta a necessidade de existência de um espaço público de discussão que seria um dos requisitos para viabilizar o processo de mobilização coletiva para transformação das situações concretas de trabalho. Para tanto, propõe um trabalho de escuta orientado, numa perspectiva da Psicodinâmica do Trabalho, na Secretaria de Educação do Distrito Federal, com atendimentos, que poderia contribuir para esse enfrentamento. (SILVA, 2010, p. 123)

Conhecer os fatores que ocasionam o bem-estar no trabalho é importante para poder oferecer meios para melhorar a qualidade do trabalho que repercute diretamente para a qualidade do ensino ministrado por estes professores. (FERRAZ, 2009, p. 15)

É muito importante a sua formação tanto inicial como continuada, como sendo um processo orientado para o desenvolvimento de qualidades pessoais e interpessoais que irão ajudar na prática de ensino e para o sucesso profissional do professor (RODRIGUES, 2011, p. 39)

A educação exige um novo perfil de professor, pois diante das novas exigências, dentro de uma realidade em transformação, complexa, com a evolução das novas tecnologias de informação e comunicação, é necessário criar soluções práticas,

criativas para enfrentar as dificuldades do cotidiano escolar (RODRIGUES, 2011, P. 40)

Percebemos que a profissionalização, é uma concepção apropriada pelas políticas e reformas educacionais com vistas a definir um novo perfil de professor e novos modelos de formação. Tornou-se uma concepção hegemônica que tem ganhado espaço em trabalhos acadêmicos e vem sendo reproduzida por pesquisadores da educação como políticas de valorização docente.

Vimos com Shiroma (2004) que a sedução dos professores por tais discursos é uma estratégia dos órgãos governamentais e internacionais, que buscam conquistar e aderir os professores aos projetos reformadores (por coerção, cooptação ou por ingenuidade).

As produções analisadas assumiram os discursos dos organismos internacionais de trazer qualidade para a educação, e defendem propostas de mudanças na profissão docente, no perfil do professor e nos modelos de formação. Pode-se afirmar que os autores reforçam o processo de profissionalização hegemônico instituído pelas reformas educacionais dos anos 1990, ao disseminarem a ideia de que os professores não estão preparados para atender às exigências profissionais do século XXI e que precisam adaptar-se e adequar-se, sugerindo e exigindo mudanças na formação dos professores para responder adequadamente as exigências mercadológicas atuais.

Como foi descrito por Souza e Magalhães (2013), vivemos o resultado das reformas e políticas educacionais implantadas em 1990 com a desintelectualização e fragilização dos laços de solidariedade entre os docentes. Ao aderirem aos discursos oficiais e reproduzi-los, as produções acadêmicas estão favorecendo um processo de desintelectualização dos professores e contribuindo para a manutenção das desigualdades sociais e para o mal-estar docente.

A concepção hegemônica de profissionalização, gestada nas políticas educacionais dissemina também a concepção hegemônica de formação. Sabendo-se que os organismos internacionais posicionam os interesses econômicos acima dos sociais, não haverá, nas políticas educacionais, o interesse de desenvolver o pensamento crítico, social e emancipatório das pessoas. Tais políticas utilizam uma linguagem sedutora, rebuscada e eloquente, demonstrando interesse pelo fim das desigualdades e pelo desenvolvimento integral dos sujeitos, mas, ao contrário, não tratam de desenvolver os aspectos que fundamentam uma prática emancipatória. Com isso, mantém-se o estado de desigualdade e o aprofundamento da divisão de classes.

Assim, os trabalhos analisados reafirmam a concepção hegemônica de profissionalização oriunda das políticas educacionais – seja de forma explícita como no trabalho de Calcagno (2010) e Rodrigues (2011), seja de forma indireta, como na difusão de concepções de professor reflexivo, de noções de competência, de formação voltada especificamente para a prática docente individualizada e fragmentada, como meios de se alcançar a qualidade na educação. Distanciam-se do objetivo de transformação social e das condições concretas do sistema de ensino, veiculam discursos oriundos das políticas educacionais, reforçam a hegemonia dos grupos dominantes e a desigualdade social.

Ao nos referirmos às concepções hegemônicas, consideramos que são “influenciadas por determinantes sociais, políticos, econômicos e culturais, de acordo com os interesses das classes dominantes” e contribuem para a “reprodução social e para a construção de consensos em torno da ideologia dominante, ou seja, para perpetuar um projeto de dominação e subalternização da maioria” (BERNARDES, 2013, p. 182). Como vimos com Bernardes (2013), ao difundir tal discurso, hegemônico, as produções estão contribuindo para a modificação da formação e da profissionalização nos parâmetros das exigências e interesses moldados em conformidade com as prioridades do capital.

Concluindo este capítulo, podemos afirmar que percebemos a fragilidade epistemometodológica (TELLO, 2013) das produções analisadas ao abordarem a temática mal-estar docente, pois estas fragmentam o estudo da historicidade, do contexto e das repercussões das políticas educacionais no processo de intensificação do mal-estar, descuidam dos aspectos metódicos e epistemológicos em suas análises. Defendem a concepção da docência resiliente, sistematizada por Queiroz (2014), ao sugerir aos docentes vencer o mal-estar valendo-se da adaptação e do ajustamento à realidade e ao defenderem que os professores devam proceder a mudanças individuais de ordem psíquica. Os indicadores de bem-estar construídos pelos trabalhos – desenvolvimento *de estratégias (coping) e competências (resiliência)* e *formação continuada* – também promovem a adaptação e o ajustamento, pois levam a uma falsa sensação de bem-estar docente, de que está tudo bem, sensação que impede o desconforto e a insatisfação com a realidade o que, conseqüentemente, previne uma docência contestatória.

Considera-se a insatisfação com a realidade como motor para o desenvolvimento da docência contestatória. Esta é construída coletivamente como forma de contestação ao mal-estar docente, proveniente das políticas educacionais e do conceito de profissionalização hegemônico que é difundido. A construção do bem-estar docente desenvolve-se ao se caminhar rumo a mudanças das condições objetivas, superação das contradições,

transformação da sociedade “em que o individualismo, a competição, a exploração do homem pelo homem, a degradação dos valores éticos, a corrupção, a exacerbação do capital, sejam permanentemente contestados”. (QUEIROZ, 2014, p. 218). Assim, concordamos com a dinâmica dialética entre mal-estar e bem-estar. Pois há uma vivência alternada entre os dois estados mal-estar/bem-estar e em níveis diferentes. “Assim, mal-estar e bem-estar docente compõem uma unidade complexa e contraditória pela própria natureza social do fenômeno. Não existem, portanto, como fenômenos isolados e absolutos em relação a si mesmos” (QUEIROZ, 2014, p. 256).

Ressaltamos, ainda, que a análise realizada nesta pesquisa expressa semelhanças com os resultados da pesquisa de Queiroz (2014), pois os autores das produções em pauta “não exploram as possibilidades de enfrentamento coletivo ou de intervenções do âmbito e responsabilidade do Estado, para superação das contradições. Pelo contrário, acentuam a ação dos sujeitos como portadores de vontade e liberdade para encaminhar suas vidas para uma trajetória mais feliz” (p. 209).

Defendemos a necessidade de estudos mais profundos da temática, que considerem o contexto e as reformas educacionais como elemento gerador central do mal-estar docente e do bem-estar docente. Precisamos de pesquisas que contribuam para o esclarecimento da concepção de profissionalização hegemônica decorrente das políticas educacionais e de suas consequências nas práticas docentes. Estudos que esclareçam a importância do fortalecimento do coletivo docente para sua formação contestatária, formação de sua identidade coletiva e atuação para a transformação social. Acreditamos ainda que não há superação linear do mal-estar pelo bem-estar, pois esses fenômenos acontecem de forma dialética.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No mundo da História, da cultura, da política, *constato* não para me *adaptar* mas para *mudar*. [...] Constatando, nos tornamos capazes de *intervir* na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela. [...] É a partir deste saber fundamental: *mudar é difícil mas é possível*, que vamos programar nossa ação político pedagógica (FREIRE, 1996, p. 77 e 79 grifos do autor).

É na perspectiva de mudança, transformação e emancipação que este trabalho está inserido. Esta dissertação teve como objetivo central compreender e sistematizar as contribuições das produções acadêmicas brasileiras sobre o mal-estar e o bem-estar docente (2007-2011) e sua relação com o processo de profissionalização dos professores de ensino fundamental. No percurso da pesquisa, análise e produção das dissertações, pudemos constatar que as concepções de mal-estar/bem-estar docente e profissionalização presentes nas produções brasileiras analisadas apontam para uma perspectiva de resiliência, que significa a busca pela adaptação e ajustamento dos sujeitos à realidade dada, assim como da aceitação e reprodução do conceito de profissionalização hegemônico.

Acreditamos na mudança, pois mesmo sendo difícil, é possível intervir e mudar, como afirma Freire (1996). Nesse sentido, defendemos mudanças por meio da contestação, esta não se limitando a suportar e resistir às condições impostas, mas a “contestar por meio da palavra e da ação”. Nessa perspectiva, os docentes têm como meta o comprometimento com a luta pela transformação das condições impostas pela classe dominante (QUEIROZ, 2014, p. 209).

Tivemos como objeto de estudo as produções acadêmicas brasileiras sobre mal-estar e bem-estar docente no ensino fundamental. Sabendo que as produções acadêmicas podem contribuir, por meio dos discursos que produzem ou reproduzem nos seus trabalhos, com a explicação, conservação ou transformação da sociedade na qual estão inseridos (ALMEIDA; SILVA, 2013), objetivamos desvelar as contribuições (explicações, conservações e/ou transformações) dos trabalhos acadêmicos brasileiros sobre a temática mal-estar/bem-estar docente dos professores do ensino fundamental.

O interesse pela temática mal-estar e bem-estar docente originou-se da vivência na pós-graduação, em conjunto com o fato de ser professora do Ensino Fundamental e participar da REDECENTRO, que tem como temática os professores, e tem produzido inúmeras reflexões sobre como as investigações acadêmicas, em seus discursos, produzem as identidades e o trabalho docente.

O método utilizado como orientação da pesquisa foi o Materialista Histórico Dialético, que tem por base uma concepção que objetiva romper com a ideologia dominante e, por meio do conhecimento crítico, realizar uma prática que transforme a realidade, sendo fundamental o pensamento, a reflexão e a análise da realidade com o objetivo de emancipação.

Com a intenção de responder ao objetivo geral, foi estabelecida a seguinte problemática: *quais as contribuições das produções acadêmicas brasileiras sobre mal-estar e bem-estar docente, produzidas no período de 2007 a 2011, em referência ao processo de profissionalização dos professores de ensino fundamental?*

Como orientador da construção da pesquisa e em busca de responder à problemática tivemos como questões direcionadoras: quais concepções de profissionalização os trabalhos explicitam? A que relacionam o mal-estar e o bem-estar docente? Quais são seus indicadores? Como relacionam mal-estar e bem-estar aos processos de profissionalização? Os estudos realizados acerca desse tema têm contribuído para melhorar o processo de profissionalização dos professores do ensino fundamental? Como?

No primeiro capítulo, com o objetivo específico de compreender o processo de trabalho e de profissionalização docente na educação básica e sua relação com o mal-estar/bem-estar docente, fizemos um percurso histórico da formação de professores e constatamos que este se deu com avanços e retrocessos. O trabalho docente, desde o seu início, foi marcado pela desvalorização e tem sofrido um processo de precarização da formação, do salário e das condições de trabalho. Entendemos que as políticas de formação de professores, em especial após 1990, incentivaram uma formação aligeirada, rasa e fragmentada. Compreendemos que a formação de professores se constitui como campo de disputa entre concepções hegemônicas e contra-hegemônicas. As políticas educacionais veiculam discursos que reforçam a hegemonia e desigualdade social. Ao mesmo tempo, há concepções contra-hegemônicas, que buscam a transformação social e o fim das desigualdades sociais.

Quanto ao trabalho docente, entendemos com Kuenzer (2011) que este não se diferencia dos demais trabalhos, já que submetido à lógica do capital, sob a qual todos os trabalhadores são explorados. A diferença dos demais trabalhos ocorre pelo fato de o trabalho docente se constituir como não material. Assim, este é compreendido como um processo de tensão “entre as determinações estruturais da realidade social e suas próprias determinações específicas, concepção esta que produz a alienação e, ao mesmo tempo, engendra espaços de autonomia relativa” (p. 680). Nessa tensão os professores podem ter duas reações: de resistência ou de desistência.

Entendemos a profissionalização docente como um conceito apropriado pelas políticas e reformas educacionais com vistas a definir um novo perfil de professor e novos modelos de formação. Acreditamos que, no atual contexto político educacional, a profissionalização está articulada aos ditames dos discursos das políticas e das reformas educacionais, com o objetivo de reestruturar a profissão e a identidade docente.

No segundo capítulo, com o objetivo específico de compreender as concepções de mal-estar e bem-estar docente, percebemos, no material analisado, que os indicadores apontados como causadores do mal-estar docente são: precarização, responsabilização, intensificação do trabalho docente, violência, exclusão do professor do seu processo de trabalho, discursos midiáticos que moldam uma imagem de professor perante a sociedade, entre outros. Estes são apresentados como consequências do contexto de reestruturação do trabalho docente por meio das políticas educacionais, ligadas ao neoliberalismo. Já o bem-estar docente, na literatura educacional, torna-se possível por meio de estratégias e competências, *coping* e resiliência. Mas acreditamos que estas são medidas que enfatizam, ou melhor, responsabilizam unicamente o sujeito pelo seu estado de mal-estar/bem-estar. Nessa perspectiva, não se consideram os fatores sociais, econômicos e políticos que abrangem o trabalho docente.

As propostas de enfrentamento ao mal-estar docente e de construção e reforço do bem-estar docente, baseiam-se, na literatura educacional, na ideia de resiliência, sugerindo adaptação e ajustamento à realidade ao defenderem sua superação a partir de mudanças apenas nos professores. Diferentemente, a concepção de docência contestatória, construída por Queiroz (2014), exige o fortalecimento do coletivo, o enfrentamento das condições que geram o mal-estar e a transformação dessas condições em busca da práxis.

Entendemos mal-estar e bem-estar docente como dialeticamente articulados e compreendemos que a literatura educacional, ao apontar estratégias, habilidades e competências como meio para se alcançar o bem-estar, sem articulá-las com a real causa do mal-estar docente, contribui para culpabilização e responsabilização unicamente do docente pelo estado de mal-estar, e ainda produz alienação, manutenção das ideias hegemônicas sobre formação, profissionalização e trabalho docente e sobre as desigualdades sociais. Dessa forma, percebemos a necessidade de aprofundamento dos estudos sobre mal-estar e bem-estar docente, a partir do aprofundamento epistemometodológico do tema, da explicitação das relações deste com as políticas educacionais e do esclarecimento da importância do trabalho coletivo em uma perspectiva que assuma a práxis transformadora.

No terceiro capítulo, tivemos como objetivo específico selecionar, no banco de dissertações e teses da CAPES, e analisar as produções acadêmicas que abordam o tema mal-estar/bem-estar docente no ensino fundamental. O levantamento das produções que abordavam esse tema foi realizado no Portal Capes e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDBTD). Os descritores utilizados foram: mal-estar docente, bem-estar docente e educação básica. No total, foram encontrados aproximadamente 85 trabalhos.

Decidimos analisar os trabalhos dos últimos cinco anos disponibilizados online. Foram reunidos 55 trabalhos. Dado que estes trabalhos abrangiam toda a educação básica, nova delimitação foi realizada conforme ao recorte de estudo, o ensino fundamental. Dos 55 trabalhos, 28 não especificavam em que nível do ensino básico foi feita a pesquisa. Para nossa pesquisa, analisamos os trabalhos que especificam claramente o ensino fundamental. Dos quinze trabalhos que analisam a realidade do ensino fundamental, treze estão online. Desses treze, retiramos três, que se referiam a áreas de conhecimento específicos: educação física e alfabetização. Não houve teses de doutorado que obedecessem aos critérios estabelecido; portanto, nossa pesquisa abrangeu nove dissertações, dentre as quais percebemos que uma, a de Ferraz (2009), centra-se somente no bem-estar e a de Bastos (2009) centra-se no mal-estar, e os outros sete trabalhos estudam os dois fenômenos, mal-estar e bem-estar docente.

O segundo objetivo específico do capítulo três consistiu em indicar as contribuições das produções quanto às concepções de mal/bem-estar docente e de profissionalização para a compreensão do processo de profissionalização do professor no ensino fundamental. A análise das informações das dissertações se pautou em quatro conceitos: método, mal-estar, bem-estar e profissionalização. Verificamos que as produções não só deixam de apresentar o método, mas fazem confusão entre este conceito e o de metodologia. Por isso, percebemos fragilidade metódica nas pesquisas que, talvez por essa falha, perderam-se no processo da pesquisa ao não ter clareza a respeito do “caminho” a ser trilhado.

Nos trabalhos analisados, os conceitos de mal-estar estão ligados a sentimentos e sensações de sofrimento, angústia, aflição, ansiedade, desvalorização, falta de apoio, os quais interferem no aspecto subjetivo do profissional, causando até mesmo doenças psíquicas e físicas. Foram apontados como indicadores de mal-estar docente: mudança social, responsabilização e acúmulo de exigências profissionais; desvalorização profissional; precarização do trabalho docente; violência; formação continuada; políticas educacionais. Quanto ao bem-estar docente são apontados dois indicadores, ambos ligados à perspectiva resiliente, sendo: desenvolvimento de estratégias (*coping*) e competências (resiliência); e

formação continuada. Quanto à formação continuada, embora os autores explicitem a importância do coletivo visando à superação do mal-estar, relacionam-na aos aspectos que se restringem à prática docente e à sala de aula.

Em relação à profissionalização docente, nem todas as produções definem o conceito, priorizando no seu corpo a exposição de conceitos como suporte social e a psicanálise, explanação sobre ressignificação do mal-estar docente por meio de resgate de vivências e memória educativa. Outros trabalhos que mencionam o termo profissionalização relacionam-no a aspectos que envolvem o trabalho docente; à noção de competências e às transformações econômicas e culturais da atualidade; à concepção de profissionalização difundida pelos organismos internacionais e pelas políticas públicas, ligadas à ideia de professor reflexivo e à noção de competências.

Vimos que, mesmo os autores que relacionam a profissionalização docente à disseminação dos discursos e das reformas dos organismos internacionais, à ideia de professor reflexivo e de competências, fazem-no sem aprofundamento e sem criticidade. Inferimos que esses autores foram seduzidos pelos atuais discursos da profissionalização e acreditam que os professores realmente estão sendo valorizados pelas políticas educacionais contemporâneas. Percebemos que os trabalhos contribuem para a permanência e disseminação dessa concepção hegemônica de profissionalização. Os autores foram aliciados por tais discursos e estão disseminando-os em suas produções, defendendo ideias que responsabilizam unicamente os professores pela qualidade na educação, pois, segundo seus argumentos cabe-lhes adaptar-se às exigências do mercado e desenvolver capacidades de vivenciar o bem-estar para desenvolver seu trabalho com “competência” e “profissionalismo” e melhorar a qualidade na educação.

As produções analisadas apresentaram fragilidade ao abordarem a temática mal-estar docente, pois estas não aprofundam o estudo da historicidade, do contexto e das determinações das políticas educacionais no processo de intensificação do mal-estar. Advogam a favor da concepção de resiliência, sugerem aos docentes adaptação e ajustamento aos contextos e defendem mudanças de ordem psicológica nos sujeitos para que sintam bem-estar em seu trabalho.

Em suma, as políticas educacionais internacionais e nacionais repercutiram nos modelos de formação e profissionalização docente adotadas no Brasil, principalmente a partir da década de 1990. Elas reformularam a profissão docente e adotaram a profissionalização como alvo das reformas educacionais, difundindo conceitos de competência, eficiência, profissionalismo, produtividade, qualidade, entre outras.

Embora os discursos oficiais afirmem que com a reformulação da profissão docente haveria uma melhora na qualidade do ensino e na valorização docente, vivenciamos atualmente consequências das reformas e políticas educacionais implantadas desde a década de 1990 que resultaram em precarização do trabalho docente, responsabilização do professor pelo resultado do processo educacional intensificando, com isso, o mal-estar docente.

Nessa perspectiva, pensamos que a compreensão do mal-estar e bem-estar docente exige uma visão contextual, histórica, epistemológica, que permita explicitar como as políticas educacionais tornam-se catalizadoras da intensificação e da alienação do trabalho docente. Em decorrência dessa postura, defendemos o bem-estar como fortalecimento do coletivo de professores na defesa dos seus direitos, lutando na contramão de tais políticas que (des)profissionalizam e (de)formam o professor.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Maria F. O assalto à educação pelos economistas. *Tempo Social, Revista de sociologia da USP*, v. 20, n. 1, 2008.

ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto; SILVA, Sidney Reinaldo da. A perspectiva epistemológica de Gramsci e a pesquisa de políticas educacionais. In: TELLO, César; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto (Orgs.). **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional**. São Paulo: Mercado de Letras, 2013.

ANES, Rodrigo Roncato Marques. **As concepções de professor e suas influências para a formação docente em Educação Física**. 2013. 226f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

ALVES, André Luciano. **A formação continuada com viés de bem/mal-estar docente**. 2011. 102f. Dissertação (Mestrado em Inclusão Social e Acessibilidade) – Feevale, Novo Hamburgo-RS, 2011.

ALVES, Nonato de Lima. Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende” significados da docência em Educação Infantil na ambiguidade entre vocação e a profissionalização. **ANPED. 29ª Reunião Anual (GT 07)**. Caxambu-MG, 2006.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. O ensino fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1039-1066, Especial - Out. 2005

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

BARROSO, Betania Oliveira. **Para além do sofrimento: uma possibilidade de compreensão do mal-estar docente**. 2008. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

BASTOS, Josane Aparecida Quintão Romero. **O mal-estar docente, o adoecimento e as condições de trabalho no exercício do magistério, no ensino fundamental de Betim/MG**. 2009. 149f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2009.

BATISTA, Cleusa Maria Pegorini. **As representações sociais de professores do ensino fundamental na rede pública municipal, em Cuiabá, acerca das suas atividades docentes**. 2007. 217f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2007.

BERNARDES, Cyntia Aparecida de Araújo. **Concepções de formação de professores: perspectiva emancipatória e a produção acadêmica do Centro-Oeste**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Goiás, Goiânia, 2013.

BERNARDES, Cyntia Aparecida de Araújo; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. Formação docente: contradições presentes nos projetos de sociedade em disputa. Comunicação oral – GT **Didática, Práticas de Ensino e Estágio**. (s/d)

BITES, Rosilene de Souza Carvalho. **A profissionalidade e a profissionalização docentes: o olhar da revista veja**. 2012. 245f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Goiás, Goiânia, 2012.

BLASE, J. J. A social-psychological grounded theory of teacher stress and burnout. **Educational Administration Quarterly**, 18, 4, pp. 93-113, 1982.

BRZEZINSKI, Iria. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1139-1166, set./dez. 2008

_____. Entrevista com a Professora Iria Brzezinski. In: ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. **Pesquiseduca**, Santos, v. 1, n. 2, p. 151-156, jul.-dez. 2009.

CALCAGNO, Alvaisa Queiroz. **Cultura organizacional e estresse ocupacional: um estudo com docentes de escolas da rede pública de Belém do Pará**. 2010. 134f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Desenvolvimento Regional) - Universidade de Taubaté. São Paulo, 2010.

CASTRO, Cláudio de Moura. As pupilas da Sra. Irlen. **Veja**, n. 2327. p.22, junho, 2013.

CASTRO, Cláudio de Moura. Boa educação tem receita? **Veja**, n. 2367. p. 24, abril, 2014.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sobre nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**. nº 24. p. 5- 15. Set /Out /Nov /Dez. 2003.

COÊLHO, Ildeu Moreira. **Realidade e utopia na construção da universidade: memorial**. 2. Ed. Goiânia: Ed. da UFG, 1999.

_____. A universidade, o saber e o ensino em questão. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; NAVES, Marisa Lomônaco de Paula (orgs.). **Currículo e avaliação na educação superior**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2005.

_____. Universidade e formação de professores. IN: GUIMARÃES, Valter Soares (Org.). **Formar para o mercado ou formar para autonomia? O papel da universidade**. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

_____. (Org.). Filosofia, educação, cultura e formação: uma introdução. In: **Educação, cultura e formação: o olhar da filosofia**. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2009, p. 15-27.

CONTRERAS José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Maria Isabel da. Aprendizagens significativas na formação inicial de professores: um estudo no espaço dos Cursos de Licenciatura. **Interface _ Comunic, Saúde, Educ**, v.5, n.9, p.103-16, 2001.

CUNHA, Maria Isabel. Docência universitária. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. (Orgs.) **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

CUNHA, Maria Isabel. Lugares de formação: tensões entre a academia e o trabalho docente. In: DALBEN, Angela Imaculada Loureiro de Freitas et alii (Orgs.) **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010 a. p 129-149.

DEFFUNE, Deisi, DESPREBITERES, Lea. **Competências, habilidades e currículos de educação profissional**. 2a ed. São Paulo: Ed. SENAC, 2002.

DENSMORE, Kathleen. Professionalism, proletarianization and teacher work. In POPKEWITZ, Thomas (ed.) **Critical studies in teacher education: its folklore, theory and practice**. London: Falmer Press, 1987.

ESTEVE, José Manuel. **O mal-estar docente**. Lisboa: ESCHER/Fim de século edições, LDA, 1992.

_____. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, Antônio. **Profissão Professor**. Porto Editora, LTDA, 1999a. p. 93-124

_____. O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores. Bauru, SP: EDUSC, 1999b.

FERNANDES, Danielle Cireno; SILVA, Carlos Alexandre Soares da. Perfil do docente da educação básica no Brasil: uma análise a partir dos dados da PNAD. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (Org). **Trabalho na educação básica: as condições docentes em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012. p 43-62.

FERRAZ, Carlos Renato Andrade. **Percepção de suporte social e bem-estar no trabalho: um estudo com professores**. 2009. 80f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Saúde) - Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo, 2009.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, no 79, p. 257-272, agosto/2002.

FERRETTI, Celso Joao. Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90. **Educ. Soc.** [online], v.18, n.59 p.225-269, ago. 1997.

FONSÊCA, Ana Cristina Emerenciano Alcoforado. **Contribuições da psicanálise a uma leitura do malestar docente na Rede Municipal de Ensino em Olinda**. – 2009. 146f. Dissertação (mestrado em psicologia) – Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, José Carlos da Silveira. Formação e profissionalização docente: sentidos e perspectivas de análise. In: SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira (orgs.). **Professores e Professoras – Formação: Poiesis e Práxis**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na década de 1990: Subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 2000.

GAMBOA, Ancízar Sanchez. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 2000.

GARCIA, Maria M. A.; HYPOLITO, Álvaro M.; VIEIRA, Jarbas S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005.

GARCIA, Maria Manuela Alves; ANADON, Simone Barreto. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 63-85, jan./abr. 2009

GASPARINI, Sandra Maria; BARRETO, Sandhi Maria; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, maio/ago. 2005.

GOES, Rosângela Irigaray de. **Entre o bem e o mal-estar docente: ser professor na contemporaneidade**. http://www.colectivoeducadores.org.ar/cd_6to_encuentro/_pages/pdf/ej_e_2/pdf_2_brasil/B072.pdf > Acessado em: 30/08/2012.

GUIMARÃES, Valter S. (Org.) **Formar para o mercado ou para autonomia? O papel da universidade**. Campinas-SP: Papirus, 2006.

_____. Profissão e profissionalização docente: disposições em relação ao ser professor. In: GUIMARÃES, Valter Soares. (Org). **Formação e Profissão Docente: cenários e propostas**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2009.

_____. Profissão e profissionalização docente – estado atual e ponderações para avançar. Texto apresentado no **X Epeco, Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste/ ANPEd Centro Oeste/Uberlândia, UFU, 2010**.

HIRATA, Helena (1994). “Da Polarização das qualificações ao modelo de competência”. In: FERRETTI, C.J. et al. (Orgs.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

IOSCHPE, Gustavo. Enquanto isso, no Brasil... **Veja**, n. 2367, p.80, abril, 2014.

JESUS, Saul Neves de; ABREU, Manuel Viegas; SANTOS, Eduardo João Ribeiro dos; PEREIRA, Anabela Maria Sousa. **Estudo dos factores de mal-estar na profissão docente**. s.l., s. ed., 1992.

JESUS, S. N. **A motivação para Profissão Docente**. Contributo para a clarificação de situações de mal-estar e para a fundamentação de estratégias de formação de professores. Aveiro: Estante editora, 1996.

_____. **Gestão do stress: formulação e aplicação dum curso de formação**. Educação. V.. 29 - n.º. 0, p. 9-20 – 2004

_____. Avaliação do desempenho e bem-estar docente. COLÉGIO INTERNATO DOS CARVALHOS **Rev. Psicologia Educação e Cultura**, vol. X, n.º 1, p. 7-22, 2006

_____ et alii. **Avaliação da Motivação e do Bem/Mal-Estar dos Professores. Estudo Comparativo entre Portugal e Brasil**. LAPESAM/ GMPEPPE/UFAM/CNPq/ EDUA – ISSN 1983-3415 – Ano 4, Vol VII, n.º2. HUMAITÁ-AM, JUL-DEZ. 2011.

_____. Psicologia da Saúde e Bem-Estar. **Advances in Health Psychology**, p. 126-135, Jul-Dec, 2006

_____. **Professor sem stress: realização profissional e bem-estar docente**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

_____.; REZENDE, M. Saúde e bem-estar. In: CRUZ, J.; JESUS, S. N.; NUNES, C. (coord.). **Bem-estar e qualidade de vida: contributos da Psicologia da Saúde**. Porto: Textiverso, 2009.

KRUPPA, S. M. P. O Banco Mundial e as políticas públicas de educação nos anos 90. **Anais da 24ª Reunião anual da ANPED**. Caxambu: ANPED, 2001.

KUENZER, Acacia Zeneida. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul.-set. 2011.

LAPO, Flavinês Rebolo. Bem-estar docente. **VII Seminário Redestrado - Nuevas Regulaciones en América Latina**. Buenos Aires/Julio. 2008

LIBANEO, José Carlos. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de pedagogia. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.) **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____.; PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos Profissionais da Educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.) **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo-SP: Cortez, 2007.

_____. Alguns Aspectos da Política Educacional do Governo Lula e sua Repercussão no Funcionamento das Escolas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.32, p. 168-178, dez.2008

LIMA, Telma Cristiane Sasso; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál.**, Florianópolis, v.10, n. esp. p. 37-45, 2007.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1159-1180, Set./Dez. 2004.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira; SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira R. de. A Questão do Método e da Metodologia: uma análise da produção acadêmica sobre professores(as) da Região Centro-Oeste/Brasil. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 669-693, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>

MARCHESI, A. **O bem-estar dos professores**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MENDES, Aline Rocha. **Saúde docente: uma realidade detectada - em direção ao bem-estar e à realização profissional**. 2011. 116f. Dissertação (Mestrado em educação) PUCRS. Porto Alegre, 2011.

MIRANDA, M. G. O novo paradigma de conhecimento e as políticas educativas na América latina. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, nº 100, p. 37-48, mar. 1997.

_____. A organização escolar em ciclos e a questão da igualdade substantiva. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

MOSQUERA, J. J. M. **O professor como pessoa**. Porto Alegre: Sulina, 1978.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. O professor como intelectual estratégico na disseminação da nova pedagogia da hegemonia. **36ª Reunião Nacional da ANPEd** – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO.

NÓVOA, Antônio. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educ. Pesqui.** [online]. 1999, vol. 25, n. 1, p. 11-20.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ. Soc.**, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144. Set./Dez. 2004.

_____. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBPAE** – v.25, n.2, p. 197-209, mai./ago. 2009

OLIVEIRA, D.A. et alii. **Transformações na Organização do Processo de Trabalho Docente e o Sofrimento do Professor**. Rede Latino-americana de Estudos sobre Trabalho Docente. Disponível em: <<http://www.fae.ufmg.br/estrado/documentos/opus.PDF>>. Acesso em: 30/08/2012.

OLIVEIRA, Paulo Salles de (org). **Metodologia das ciências humanas**. São Paulo: Editora Hucitec, 1998.

OLIVEIRA, João Ferreira de; MAUÉS, Olgaíses C. A formação docente no Brasil: cenários de mudança, políticas e processos em debate. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade;

VIEIRA, Livia Fraga. **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

PIMENTA, S. G. **De professores, pesquisa didática**. Campinas: Papirus, 2002.

PINHEIRO, Leandro Brum. Construindo o estado de conhecimento do bem-estar e mal-estar docente na revista de educação da PUCRS. **Revista Educação por Escrito – PUCRS**, v. 2, n. 1, jun. 2011. p. 31-41.

PINHO, Maria José de. Políticas de formação de professores: a continuidade de um processo iniciado na década de 1990 – aonde vamos chegar? In: GUIMARÃES, Valter Soares (Org.). **Formação e profissão docente: cenários e propostas**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2009. p. 207-221.

POCINHO, Margarida; CAPELO, Maria Regina. Vulnerabilidade ao stresse, estratégias de *coping* e auto-eficiência em professores portugueses. **Educação e Pesquisa**, v. 35, n. 2, p. 351-367, 2009

POLIANO, A. El estrés de los profesores: estrategias psicológicas de intervención para su manejo y control. **Revista Española de Pedagogía**, 40, 157, pp. 17-45, 1982

_____. La ansiedad y el estrés de los profesores de educación especial, **Bordón**, 37, 256, pp. 71-82, 1985.

QUEIROZ, Vanderleida Rosa de Freitas e. **O mal-estar e o bem-estar na docência superior: a dialética entre resiliência e contestação**. 2014. 256f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Goiás, Goiânia, 2014.

RODRIGUES, Lenira Senna. **Do mal-estar ao bem-estar docente: uma análise de caso Argentina e Brasil**. Dissertação. 132 f. (Mestrado em Educação). - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS. Porto Alegre, 2011.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas "Estado da Arte" em Educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n.19, p. 37-50, set./dez. 2006.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes Instáveis em Educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTOS, Gustavo Barreto; Albanita Gomes da Costa de. Bem-estar no trabalho: estudo de revisão. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 18, n. 2, p. 247-255, abr./jun. 2013.

SAVIANI, Dermeval. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa "O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil", financiado pelo CNPq, para o **Projeto 20 anos do Histedbr**". Campinas, 25 de agosto de 2005.

_____. Formação de Professores: Aspectos Históricos e Teóricos do Problema do Contexto Brasileiro. Apresentado na **31ª Reunião Anual da ANPED**. Feito por solicitação do GT-15 Educação Especial, 20 de outubro de 2008.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Brasileira de Educação**. v. 14, n. 40, p. 144-155, jan./abr. 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Educação e universidade: conhecimento e construção da cidadania. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v.6, n.10, p.117-24, fev. 2002.

_____. Formação e atuação dos professores: dos seus fundamentos éticos. In: DALBEN, Ângela Imaculada L. de F. (org). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 631-649.

SILVA, Roseli de Melo Sousa. **O mal-estar docente: um estudo da psicodinâmica do trabalho a partir de relatos de professores do ensino fundamental do Distrito Federal**. 2010. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília. Brasília, 2010.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. **A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora**. Linhas Críticas, Brasília, v. 17, n. 32, p. 13-31, jan./abr. 2011.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. A mística da profissionalização docente. **Revista Portuguesa de Educação**, ano/vol.16, número 002. Universidade do Minho. Braga, Portugal. p. 7-24, 2003.

_____. Política de Profissionalização, Aprimoramento ou Desintelectualização do Professor? **Revista do Mestrado em Educação**, Campo Grande, MS, v. 9, n. 17, p. 64-83, 2003.

_____. Implicações da política de profissionalização sobre a gestão e o trabalho docente. **Rev. Trabalho & Educação**. vol. 13, nº 2., p. 113-125. Ago/dez, 2004.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, p. 531-541, set./dez. 2007

SOUSA, Clarilza Prado de; PESTANA, Maria Inês. A polissemia da noção de competência no campo da educação. **R. Educ. Públ.** Cuiabá, v. 18, n. 36, p. 133-151, jan./abr. 2009.

SOUZA, Ângelo Ricardo de; GOUVEIA, Andréa Barbosa. Os trabalhadores docentes da educação básica no Brasil em uma leitura panorâmica. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (Org). **Trabalho na educação básica: as condições docentes em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012. p. 19-42.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de. A complexidade, a escola e o aprender-ensinar. In: MONTEIRO, Filomena M. de A. Educação como espaço da cultura. V. II. **8º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste**. ANPED.EdUFMT,2006.

_____. Educação: Tendências e Desafios de um Campo em Movimento. **9º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste/ ANPEd Centro Oeste** Taguatinga, DF 2008.

_____. Universidade: inovações pedagógicas e complexidade. In: GUIMARÃES, Valter Soares (Org). **Formação e profissão docente: cenários e propostas**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2009. p 129-150.

_____; GUIMARÃES, Valter Soares. Docência e Identidade profissional do professor. In: SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira (orgs.). Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011. p. 25-42

_____. Qualidades epistemológicas e sociais na formação, profissionalização e prática dos professores. In: SOUZA, Ruth Catarina C. R. de; MAGALHÃES, Solange M. O. **Poiésis e Práxis II** – Formação, profissionalização e práticas pedagógicas. Goiânia, Kelps, 2014.

_____; MAGALHÃES, Solange M. O.; GUIMARÃES, Valter Soares. Método e metodologia na pesquisa sobre professores (as). In: SOUZA, Ruth Catarina C. R. de; MAGALHÃES, Solange M. O. (Orgs.). **Pesquisa sobre professores (as): métodos, tipos de pesquisas, temas, ideário pedagógico e referenciais**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011. p. 37-68

_____. Novos paradigmas: pontes entre o mal-estar e bem-estar docente. **Rev. Linhas Críticas**, Brasília, n. 36, 433-453, maio/ago.2012

_____.; _____. A Interseção entre movimentos de (des)profissionalização e a (des)sindicalização docente. In: **I Jornada Latinoamericana de História, Trabajo, Movimientos Sociales y Educacion Popular**. v.1, p. 1-17 Foz de Iguaçu: UNIOESTE, 2013a.

_____.; _____. Implicações da opção metodológica pelo materialismo histórico dialético na produção acadêmica do Centro-Oeste/Brasil. **Inter-Ação**. Goiânia, v. 38, n. 1, p. 145-167, jan./abr. 2013b. p. 1-17

STOBÄUS, Claus D.; MOSQUERA, Juan José M.; SANTOS, Bettina Steren dos. **Grupo de pesquisa mal-estar e bem-estar na docência**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. especial, p. 259-272, out. 2007.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Rev. Brasileira de Educação**. n. 14, . p 61-193, maio/ago. 2000.

TEIXEIRA, Célia Regina. O “Estado da Arte”: a concepção de avaliação educacional veiculada na produção acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo (1975-2000). **Cadernos de Pós-Graduação – educação**, São Paulo, v.5, n. 1, p. 59-66, 2006.

TIMM, Edgar Zanini; MOSQUERA, Juan José Mouriño; STOBÄUS, Claus Dieter. Resiliência: necessidade e possibilidade de problematização em contextos de docência. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 39-45, jan./abr. 2008.

VIEIRA, Livia Fraga. **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

WALCZAK, V. S. **Estresse ocupacional e as formas de coping**: um estudo de caso em profissionais de tecnologia da informação. Universidade de Taubaté: Taubaté/SP, 2005.

WARDE, Mírian. J. O Papel da pesquisa na pós-graduação em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 73, p. 67-75, 1990.

ZANOLLA, Silvia Rosa Silva. Educação e barbárie: aspectos culturais da violência na perspectiva da teoria crítica da sociedade. **Rev. Sociedade e Cultura**, Goiânia, v.13, n. 1. Jan/jun. 2010. p. 117-123

ANEXO
FICHA DE ANALISE

Mestranda: Larissa Araújo Bastos Machado

Orientadora: Dra. Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza

Ficha número: ____

Título	
Autor (a)	
Orientador (a)	
Banca Examinadora	
Data de defesa	
Nível	<input type="checkbox"/> mestrado <input type="checkbox"/> doutorado
Instituição de origem/Dependência	
Programa de Pós-graduação	
Linha de pesquisa	
Resumo	
Palavras-chave	
Objetivo geral da pesquisa	
Problema de pesquisa	
Tipo de pesquisa/procedimentos	
Referenciais	
Método Referenciais	
Caracterização dos sujeitos pesquisados (instituição que atua)	<input type="checkbox"/> Não específica <input type="checkbox"/> Rede Municipal <input type="checkbox"/> Rede Estadual <input type="checkbox"/> Conveniada <input type="checkbox"/> Rede Privada
Concepção de mal-estar e bem-estar docente	Do autor da dissertação:
Referenciais teóricos	Dos sujeitos:
Indicadores do mal-estar e	<input type="checkbox"/> O trabalho não apresenta <input type="checkbox"/> O trabalho apresenta

do bem-estar docente		
	Mal-estar <input type="checkbox"/> Condições psicológicas <input type="checkbox"/> Condições políticas <input type="checkbox"/> Condições da política educacional <input type="checkbox"/> Precarização do trabalho docente <input type="checkbox"/> Fragmentação do trabalho docente <input type="checkbox"/> Isolamento do docente <input type="checkbox"/> Competição entre pares X solidariedade <input type="checkbox"/> Outros: (especificar)	Observações:
	Bem-estar <input type="checkbox"/> Condições psicológicas <input type="checkbox"/> Condições políticas <input type="checkbox"/> Condições da política educacional <input type="checkbox"/> Valorização do trabalho docente <input type="checkbox"/> Reconhecimento social da profissão docente <input type="checkbox"/> Solidariedade entre os pares docentes <input type="checkbox"/> Remuneração satisfatória <input type="checkbox"/> Outros: (especificar)	Observações:
Proposições para enfrentamento ao mal-estar e passagem ao bem-estar docente	<input type="checkbox"/> O trabalho não apresenta <input type="checkbox"/> O trabalho apresenta - Especificar	
Aportes teóricos para compreensão de formação, profissionalização e prática docente (Quais práticas de formação, profissionalização e prática docente reforçam? O que o autor entende por formação, profissionalização e prática docente?) Referenciais Teóricos	<input type="checkbox"/> O trabalho não apresenta <input type="checkbox"/> O trabalho apresenta - Especificar Formação Profissionalização Prática docente Observações: (se for possível perceber, apresentar a concepção do autor acerca destes temas)	
Conclusão ou teses		
Observações da leitora		