

2

Da idéia ao campo: construindo um objeto de pesquisa

2.1

Autores com quem dialogo

Uma vez que pretendo investigar o que contribui para que os professores em estágio mais final de carreira mantenham-se entusiasmados e comprometidos com seu ofício e ainda abertos a novos aprendizados, fui buscar suporte em autores que me auxiliassem a pensar em relação a questões ligadas à socialização profissional, à construção da identidade docente e às concepções sobre as funções do professor, entre outras.

Vários autores foram parceiros nessa discussão. Alguns foram constantes, com outros dialoguei em “momentos” mais específicos. Huberman (2000) e Esteve (1999, 2005) foram dois de meus parceiros mais constantes.

Contreras (2002, p. 74) defende o conceito de profissionalidade como reunindo “as qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo”, o que exige uma discussão sobre os valores e intenções que se espera dos professores através de seu trabalho. A profissionalidade envolve três dimensões: a **obrigação moral** – traduzida por outros autores como comprometimento moral (MARCHESI, 2008, DAY, 2001, 2009), o compromisso com a comunidade e a competência profissional. Relevante também é sua reflexão sobre as exigências da prática docente – o professor no modelo da racionalidade técnica, do professor reflexivo e do professor como intelectual crítico – e os desdobramentos dessas sobre o conceito de autonomia docente. É necessário destacar que, para Contreras, a profissionalidade docente exige o exercício de uma autonomia que seja a concretização das três dimensões da profissionalidade.

Nóvoa (1999) ressalta a importância do processo identitário docente, sustentado pela adesão a valores e projetos, na ação, em que o professor faz escolhas, baseadas em suas experiências anteriores, e na autoconsciência, resultante do processo de reflexão. Nóvoa explicita que o professor é uma pessoa,

é impossível separar aquilo que ele é do que faz, justamente por fazer aquilo em que acredita, que se torna sua “segunda pele profissional”.

Charlot (2005) foi outro parceiro importante em minhas reflexões. O autor define educação como um processo sem fim e baseado em um tríptico processo: educar é hominizar-se, socializar-se e singularizar-se, algo que só pode ser feito em relação. Trouxe-me reflexões interessantes sobre o papel do professor como agente social e cultural e os desafios que os mesmos trazem à atuação docente. Levanta a problemática da relação com o saber, e sobre qual seria a função do professor numa sociedade do conhecimento, que estaria saindo da sociedade do saber. O autor me alertou para as diferentes formas do aluno se relacionar com o saber e a importância de pensar na função do professor enquanto aquele que pode unir o desejo de saber com a vontade de aprender.

Elias (1994) me fez pensar em algumas das questões iniciais de meu estudo: há algo “inato” na atuação dos professores? Há algo individual? Particular? Íntimo? Ele ajudou-me a pensar na cisão construída entre mundo interior e social, na ilusão do objetivo/subjetivo, inato e adquirido. Elias propõe uma forma de analisar o homem na relação com o social e apresenta a possibilidade de escolha de cada indivíduo dentro de uma margem de decisão gerada no limite de cada estrutura. Cada indivíduo tem uma margem individual de ação, mas, mesmo os mais poderosos precisam se conformar aos limites da estrutura da sociedade em sua época. O autor traz uma importante contribuição sobre o conceito de individualidade. Para ele, sociedades mais complexas apresentam funções sociais mais complexas e variadas do que as mais simples, o que permite maior individualização das pessoas. Isso contribui para a constituição da individualidade, que, para ele, é “uma qualidade estrutural de sua auto-regulação em relação a pessoas e coisas” (ELIAS, 1994, p. 54). Elias afirma que a individualidade de uma pessoa é uma configuração singular de seu controle comportamental, resultado de “uma longa e difícil moldagem de suas maleáveis funções psíquicas na interação com outras pessoas”. Isso significa que “a sociedade não apenas produz o semelhante e o típico, mas também o individual” (idem, p. 56). As pessoas de mesma sociedade são simultaneamente singulares e individuais entre si e específicas de cada sociedade, ou seja “são formadas e ligadas, na natureza de sua auto-regulação psíquica, por uma rede particular de

funções, uma forma particular de vida comunitária, que também forma e liga todos os membros” (ELIAS, 1994, p. 56). Há um todo social comum aos professores entrevistados, mas cada um, na história de suas relações, foi construindo uma forma mais ou menos maleável e flexível de individualidade. Elias me auxiliou a ver que aquilo que consideramos único em nós não é mérito apenas nosso, mas de outros que nos ajudaram a nos formar, é a auto-regulação entre os indivíduos que estabelece limites à moldagem individual, ou seja, o indivíduo é *matriz e moeda* (ELIAS, 1994, p. 52). O autor contribuiu para que eu pudesse pensar sobre como cada um dos professores, sujeitos desta pesquisa, se constituiu professor, em sua individualidade, pensando no que têm em comum como indivíduos de nossa sociedade.

Bourdieu (2007) contribuiu especialmente com os conceitos de capital cultural objetivado, incorporado e institucionalizado. Eles foram essenciais para analisar a relação desses professores com o saber, sua função na sociedade e o que entendem por ensino. De Bourdieu, também, trabalhei com os conceitos de trajetórias, capacidades e sistemas. Dubar (2005, p.92) sistematiza como Bourdieu apresenta as trajetórias de cada indivíduo: como um “recurso subjetivo”, em que cada um faz um balanço entre suas capacidades e os desafios de cada sistema, de forma que cada um avalie se sua relação lhe permite realizar ou não seus objetivos.

Dubar (2005) apresentou-me reflexões sobre a importância da socialização na construção das identidades profissionais. Auxiliou-me a integrar algumas perspectivas em relação aos processos identitários profissionais. Dubar defende que os profissionais elaboram estratégias identitárias que melhor respondem ao balanço entre suas capacidades e as trajetórias que se lhe apresentam como possíveis.

Foram parceiros muito importantes em minhas reflexões, entre outros: Cortesão (2006), que defende o professor como intelectual crítico, produtor de conhecimento científico e de conhecimento antropológico sobre os alunos, um professor que supere a massificação do ensino e a “educação bancária” (FREIRE, 1983) na escola de massas; Canário (2005, 2006) que trouxe importantes reflexões sobre o papel do professor e sobre a formação docente centrada na escola ; Tenti Fanfani, que trouxe a pesquisa sobre a condição atual docente na América Latina

e reflexões sobre o ofício docente; Dussel (2006) que apresenta os impactos das mudanças sociais ao trabalho docente, a crise da transmissão e a importância de se pensar numa nova figura docente que dê conta de tantas mudanças, além de Lüdke (1996, 2005), que me introduziu na reflexão sobre a socialização profissional dos professores e sobre a importância da pesquisa nessa socialização e para a consecução da autonomia docente. Todos os autores citados neste parágrafo me fizeram pensar sobre os impactos das mudanças sociais e culturais no ofício docente e sobre os impactos na profissão docente quando os professores passam a ser convocados para formar jovens para o futuro, e não apenas para a sociedade atual.

Dada à relevância para o presente trabalho, passo a aprofundar as contribuições de Huberman e Esteve.

Huberman (2000) me ofereceu a possibilidade de estudar e comparar as carreiras e pensar em relação a ciclos de vida profissional. O autor descobriu que as experiências vividas ao longo da carreira, a forma como cada professor resolveu os desafios e problemas que surgiram, contribuem para que os professores, ao final de carreira, possam ter um sentimento de serenidade ou de desinvestimento amargo. Baseando-me em Huberman, defini a etapa de ciclo de vida profissional dos professores que entrevistei.

Huberman defende que, como outros profissionais, os professores apresentam um “ciclo de vida profissional” (in HUBERMAN, 2000), com características próprias para cada um, em relação à forma de atuação e investimentos.

Huberman destaca preferir o uso do termo carreira docente, por vários motivos. Estudar carreiras permite comparações entre elas e um estudo mais focado que o ciclo de vida do indivíduo. Além disso, este tipo de estudo engloba abordagem tanto psicológica como sociológica, pois, segundo este autor, o que se propõe a estudar é “o percurso de uma pessoa numa organização (ou numa série de organizações)” e “compreender como as características dessa pessoa exercem influência sobre a organização e são, ao mesmo tempo, influenciadas por ela” (HUBERMAN, 2004, p. 38). Huberman levantou as fases do ciclo profissional docente, analisando diversos estudos e apresentando uma síntese sobre os mesmos.

O autor identifica, como primeira fase, a entrada na carreira, sendo que, em sua maioria, os professores se dividem entre os sentimentos suscitados pelo “choque do real” (HUBERMAN, 2000, ESTEVE, 1999, LÜDKE, 1996), causado pela insegurança inicial, a distância entre o ideal e o real na sala de aula e o sentimento de entusiasmo, vivenciado pelo professor ao ter sua(s) primeira(s) turma(s), quando se sente finalmente exercendo o ofício docente. É esse sentimento de entusiasmo que permite ao professor “sobreviver” à fase inicial. É um momento exploratório da carreira, limitado pelas configurações das instituições nas quais o professor trabalha, as turmas e colegas com as quais tem contato. Essas primeiras experiências podem ser problemáticas ou não.

Após essa etapa, o docente costuma vivenciar uma fase de estabilização na carreira, assumindo compromissos com a profissão. O professor se assume enquanto docente, eliminando outras possibilidades que tivesse em mente para sua carreira. Normalmente o professor desenvolve um sentimento de competência pedagógica, maior confiança e conforto em relação à tarefa, preocupa-se mais com sua atividade, com a construção de seu “estilo próprio” (HUBERMAN, 2004, p. 41) e relativiza os insucessos. Sente mais prazer ao exercer a profissão e sua autoridade é mais natural e flexível. Sobre esse sentimento de competência e prazer ao ensinar, Esteve (1999) pondera que só o viverá o professor que tiver se apropriado dos instrumentos necessários para lidar com o aluno e com as demandas da escola, quer através da formação inicial, quer através da aprendizagem por ensaio e erro, realizada no início da carreira. Haverá professores que vivenciarão contínuos sentimentos de fracasso, apesar de muito motivados, interessados e comprometidos com a prática, porque:

não conseguem dominar os recursos adequados para dar fluência à interação professor-aluno e responder com coerência às solicitações do contexto escolar e das situações de ensino na qual estão imersos. A cada dia constata sua incapacidade para dominá-las, perdendo paulatinamente a segurança em si mesmos“ (ESTEVE, 1999, p. 111).

Huberman propõe como uma terceira etapa a fase da diversificação. A segurança conquistada durante a fase da estabilidade permite que o professor ouse pedagogicamente, elaborando materiais próprios, arriscando novas estratégias, novas formas de agrupar os alunos. O professor pode mostrar-se mais crítico,

apontando e atacando aquilo que entrava seu trabalho, seja no sistema como um todo, seja na instituição, mostrando-se disponível a participar de grupos que refletem e pensam em reformas e se lançam a novos desafios, o que também revela o receio de cair na rotina.

Apresentando o quarto ciclo, o “pôr-se em questão”, Huberman informa que, embora este se encontre presente na maioria dos estudos sobre ciclo de vida docente, não há consenso sobre o que se põe em questão e sobre o período. Seria o período em que o professor começaria a se questionar sobre se está na carreira certa, se quer fazer realmente isto até o fim da vida. Esse questionamento pode se manifestar “desde uma ligeira sensação de rotina até uma ”crise” existencial efetiva, face à prossecução da carreira”, segundo Huberman (2000, p. 42). Esse sentimento seria resultado tanto de uma monotonia do cotidiano da sala de aula, como do desencanto, frente a fracassos de experiências ou de reformas, nas quais investiram muita energia. Hamon e Rotman (*apud* Huberman, 2000, p. 42), chegam a mencionar que “o fogo sagrado vai se extinguindo docemente... num estado de cinismo não pressentido”. Outros vivenciam essa fase como sendo uma revisão de seus objetivos iniciais. Huberman destaca que o contexto social se mostra igualmente importante, incluídos aí “as características da instituição, o contexto político ou econômico, os acontecimentos de vida familiar” (*idem*, p. 43). Huberman informa que há variação de gênero em relação a essa fase: os homens, em média, vivem-na dos 36 aos 55 anos, e a mesma se encontra ligada a sua percepção sobre sucesso na carreira, enquanto que as mulheres a iniciam mais tarde, aos 39 anos, e dela saem mais cedo, por volta dos 45 anos. Quanto ao período de ensino, a fase se situa entre o 15º e 25º anos. No caso feminino, os fatores ligados à crise se mostram ligados mais a aspectos desagradáveis da tarefa ou das condições de trabalho do que ao sucesso.

Na quinta fase predominam sentimentos de serenidade e um certo distanciamento afetivo do professor em relação aos alunos. É a fase vivida entre 45-55 anos, normalmente após um período de questionamento. Embora o professor se apresente menos ativo, mostra-se mais sereno e menos vulnerável à avaliação externa, aceitando-se mais, podendo avaliar o que conseguiu conquistar desde o início da carreira e propor-se objetivos mais realistas.

Na sexta fase, a partir de cerca de 50 anos, há professores que apresentam uma tendência a um conservadorismo, mostrando-se, por vezes, também saudosistas. Há também a possibilidade de resistência a inovações. Huberman destaca, novamente, que nem todos os professores passam por essa fase e que há, inclusive, professores jovens muito conservadores, devido à insegurança inicial, fato também encontrado por Marchesi (2008).

A última fase da carreira seria a do desinvestimento, que, também, não está ainda empiricamente provada em relação ao magistério, mas Huberman argumenta que seus estudos mostram uma “fase de desprendimento”, na qual o professor foca sua atenção sobre aspectos específicos, o que pode auxiliar a compreender como o desinvestimento seria vivido na docência (HUBERMAN, 2000, p. 46). É esperado que o professor comece a não mais investir na profissão, dedicando um tempo maior à vida pessoal e a projetos mais pessoais. Esse desinvestimento pode se dar de forma serena ou amarga, caso o professor tenha um saldo negativo de sua vida profissional, ainda que, haja professores jovens que “desinvestem no meio da carreira, desiludidos com os resultados do seu trabalho” (HUBERMAN, 2000, p. 46). Também é uma etapa em que o professor, mais maduro profissional e pessoalmente, é capaz de realizar opções mais conscientes, podendo relacionar-se de forma mais equilibrada com os alunos e com sua tarefa. É o momento em que pode se beneficiar e beneficiar-se de ser mentor de um colega mais novo, transmitindo-lhe sua experiência e aprendendo com ele sobre novas teorias e metodologias.

A partir das descrições de Huberman, considero que as modificações nas sociedades atuais e nos seus “novos alunos”, as novas funções da escola, as alterações nas relações da escola com a comunidade, do professor com alunos e seus responsáveis legais e ainda entre profissionais que atuam na escola, trazem novas demandas aos professores. Algumas delas exigem dos professores adaptações muito rápidas, mobilização de saberes para atendimento de “urgências” e de situações problemáticas que não se encontram descritas em manuais e que exigem a atuação em equipe. (PERRENOUD, 2001; ESTEVE, 1999; TEDESCO e TENTI FANFANI, 2004)

Essas rápidas modificações têm contribuído para gerar, em muitos professores, um sentimento de mal-estar em relação à profissão levando,

inclusive, a seu abandono. Esteve (1999, 2005) foi o teórico que contribuiu para cunhar a expressão *mal-estar docente* e trouxe a questão do descompasso entre a formação inicial e as demandas da profissão. Sua contribuição, ao elaborar questões sobre a mudança de cenário social e expectativas em relação ao papel docente e os fatores primários e secundários que afetam o trabalho docente, é inquestionável.

Esteve (2005) esclarece que a profissão docente tem duas faces e que a falta de reflexão sobre “o sentido de nossa profissão e, em consequência, o desejo de desempenhar papéis impossíveis, [...] nos conduzem irremediavelmente à autodestruição pessoal” (ESTEVE, 2005, p. 118), o que esconde a face do bem-estar, fazendo aparecer a do mal-estar. Esteve afirma que a expressão *mal-estar* carrega um componente de indefinição: o professor sabe que não está bem, mas não consegue precisar o porquê. Para esse autor, os cursos de formação inicial contribuem para esta sensação, ao se fundamentarem numa visão idílica da profissão docente (*idem*, p. 118). Esteve argumenta que a formação inicial pode contribuir para a construção do bem-estar, ao permitir que o futuro professor desenvolva estratégias para lidar com os problemas que enfrentará posteriormente.

O primeiro desses problemas seriam as distorções na definição do papel docente, as quais causam problemas tanto aos alunos como aos próprios professores. Segundo Esteve (2005, p. 119-120), essas distorções no papel docente supõem que: (a) para ensinar, basta apenas saber muito o conteúdo, desprezando a aquisição de “destrezas sociais básicas”; (b) o professor tem o papel de “seletor social”, baseando a atuação profissional não no ensino, mas na avaliação, que permite ao professor selecionar os que seriam “dignos de serem seus alunos”, exercendo uma violência encoberta contra eles, que, cedo ou tarde, retorna para o professor; (c) o mais importante para seu papel é o de dominar “detalhes intrincados de sua especialidade”, perdendo o contato com colegas, alunos e realidades. Para Esteve (2005, p. 120), “para ser professor, tão importante como descobrir essas chaves” (que permitem compreender o que está a estudar e ensinar) “são o desejo e a paixão por comunicá-las”.

O segundo problema a ser enfrentado pela formação inicial seria definir quais os objetivos do trabalho docente que permitam ao professor viver com alegria sua profissão. Esteve propõe que ser professor é “pensar e sentir e fazer

pensar e sentir” (*idem*, p. 121). Para ele, o “objetivo último de ser professor é ser mestre de humanidade” (*idem*, p. 121). E não há outra forma de se tornar um mestre de humanidade a não ser através do que há de humano no conhecimento, ou seja, de resgatar a pergunta inicial que levou à formulação de determinado conhecimento por algum homem ou mulher. Segundo Esteve (2005, p. 122)

Não tem sentido dar respostas a quem não fez a pergunta, por isso, a tarefa básica do docente é recuperar as perguntas, as inquietudes, o processo de busca dos homens e mulheres que elaboraram os conhecimentos que agora figuram em nossos livros.

Esteve propõe que os professores tenham como fim levar os alunos a pensar, levando-os a questionar o mundo. Além disso, afirma que, em seu caso pessoal, a renovação pedagógica lhe era necessária, não só para atender aos alunos, como para superar a rotina enfadonha, também destacada por Huberman (2004) e Lantheaume (2007).

O terceiro problema coincide com alguns aspectos levantados por Huberman em relação ao professor iniciante. Esteve afirma que, no início da carreira, os professores passam por problemas. Precisam superar a idealização sobre o que é “ser um bom professor”, sem recursos práticos que permitam ao docente poder lidar com a classe e atuar. Também é necessário assumir-se professor, ofício no qual alguns “caíram”, mas, de fato, nunca pensaram exercer, tendo sido preparados mais para ser químicos, biólogos, historiadores. E assumir-se professor é colocar-se a serviço do aprendizado dos alunos. Professores que não se aceitam como professores podem levar ao longo da carreira um sentimento de erro e autocomiseração em relação à profissão.

O quarto problema seria a falta de domínio de técnicas de comunicação e interação com a classe, que permitiriam aos professores comunicar efetivamente o que desejam aos alunos, mantendo a empatia com eles. Essas técnicas podem ser aprendidas, evitando um processo de ensaio-e-erro e o sentimento de incapacidade que podem gerar.

O quinto problema seria adquirir o manejo da classe em relação à sua organização. Por medo, insegurança ou desconhecimento, muitos professores não organizam a classe para que todos possam trabalhar de forma produtiva, não

conseguindo gerenciar conflitos entre alunos e distribuir tarefas, delegar responsabilidades. Para Esteve (2005, p. 125), “o raciocínio e o diálogo são as melhores armas, junto com a convicção de que os alunos não são inimigos dos quais você tem de se defender”. Ele destaca a importância do professor aprender a adequar os conteúdos a serem ensinados ao nível dos alunos, diversificando os níveis para que os alunos não fiquem para trás. Propõe a superação dos enfoques normativos presentes em cursos de formação inicial, os quais seriam substituídos com ganhos para professores e alunos por enfoques descritivos, baseados na análise da atuação do professor, e não na busca de modelos idealizados, impossíveis de serem atingidos, por não levarem em conta a realidade do contexto de atuação de cada professor e as variações de personalidade de cada um (Esteve, 1999).

Complementando as pesquisas de Esteve, Canário (2005, p. 122) associa o mal-estar docente a uma crise identitária da profissão, crise esta que, para ele, é devida à convergência de diferentes fatores: (a) a perda de credibilidade (desencantamento) da sociedade em relação ao potencial da escola trouxe consequências negativas para a percepção da profissão docente; (b) o advento da escola de massas diminuiu o estatuto da profissão docente; (c) o aumento da regulação e novas formas de divisão do trabalho docente contribuíram para uma proletarização do ofício do professor, que perde controle sobre seu trabalho; (d) a democratização da escola aumentou a heterogeneidade dos alunos, trazendo para a escola problemas sociais de difícil solução para os professores. Canário (2005, p. 125) também acrescenta que se há altas expectativas para a função do professor, estes se deparam com um descrédito sobre sua competência.

Citando pesquisa realizada por equipe da qual participou, Canário enumera os pressupostos que a orientaram, e, como Esteve, ressalta a importância da formação inicial como o “primeiro momento forte da socialização profissional, configurando a escola de formação inicial como instância extremamente importante no processo de produção da identidade profissional” (*idem*, p. 127). Este processo seria reforçado pelo aprendizado do ofício na prática, em estágios e nos contextos de trabalho, para que o professor assuma seu papel de “analista simbólico”, ou seja, ultrapassando o papel de aplicador de soluções previamente

aprendidas, podendo “equacionar e resolver problemas” (idem, p. 126), papel, aliás, destacado por Tedesco e Tenti Fanfani (2004).

2.2

Dialogando com o campo: trazendo algumas contribuições de pesquisas anteriores

Além da pesquisa fundadora de Esteve sobre mal-estar docente, há diversas pesquisas sobre o tema do mal-estar docente e formação de professores para se adaptar às novas demandas.

No Brasil, temos alguns trabalhos. Camila Oliveira (2005) realizou uma investigação com professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental, com o objetivo de investigar o “mal-estar docente”, buscando compreender suas características, causas e consequências, e como se pode superá-lo. A autora estabeleceu relações entre a formação das professoras investigadas e sua identidade profissional. Oliveira relata que as condições de trabalho contribuem para gerar o mal-estar docente, já que a organização escolar contribuiu para o fortalecimento de uma identidade docente que não permitia que as professoras assumissem o desejo de abandonar a carreira docente.

Talvez a maior revisão bibliográfica sobre o tema, realizada até o momento no Brasil, seja a de Fátima Carvalho (2003), que selecionou 106 estudos nacionais e 348 internacionais, de 46 países, empíricos e teóricos sobre condições do trabalho docente. A conclusão da pesquisadora é a de que esses estudos revelam que professores de todas as partes do mundo, em todos os níveis, trabalham em condições propícias à exaustão emocional, independentemente do nível de desenvolvimento do país. A autora ressalta a importância de cada professor poder desenvolver estratégias pessoais, que, combinadas às da organização escolar, permita-lhe lidar com as demandas cotidianas e manter seu bem-estar. Carvalho destaca que as organizações têm papel fundamental para desenvolver o engajamento no trabalho e proteção da resiliência, através de apoio administrativo e emocional.

Outros estudos vêm mostrando “desencanto” por parte dos professores, em relação à profissão. Lapo e Bueno (2003) pesquisaram os motivos do abandono da

profissão por professores do Estado de São Paulo. Descobriram que uma série de fatores, tais como “baixos salários, precárias situações, o desprestígio profissional” (LAPO E BUENO, 2003, p. 65), contribuíram para o abandono da profissão. Isso se deu através do enfraquecimento gradual dos vínculos com a mesma, caracterizado pelo decréscimo de investimento pessoal, de tempo, com o investimento de energia e interesse em lazer, formação profissional para mudar de profissão ou de cargo, passando por etapas de abandono temporário, para chegar, finalmente, ao desligamento da profissão. Em relação aos fatores que contribuíram para o abandono da profissão, as autoras (LAPO e BUENO, 2003, p. 77) relatam que

percebe-se que há um mal-estar rondando esses profissionais. Por se encontrarem inseridos em uma sociedade que se transforma muito rapidamente e que exige constantes mudanças e adaptações, eles se sentem insatisfeitos ao não conseguirem dar conta das exigências que lhes são feitas no campo profissional. As exigências nem sempre são claramente explicitadas e entendidas pelos professores, mas são sentidas mediante a percepção de que as coisas na escola não estão indo bem de que por mais que se esforcem não conseguem atingir um nível de excelência exigido pela sociedade a ponto de reverter a situação de precariedade em que se encontram.

As autoras acrescentam a esses fatores a questão da sobrecarga de trabalho, a “falta de apoio dos pais dos alunos, sentimento de inutilidade em relação ao trabalho”, a organização do sistema educacional (estadual, São Paulo), com alta burocracia, “impossibilidade de participar da tomada de decisão”, “falta de apoio técnico-pedagógico” (LAPO e BUENO, 2003, p. 77). Outro fator muito importante foi a “qualidade das relações interpessoais no ambiente de trabalho” (*idem*, p. 77). Como o ofício docente se exerce através das relações com os outros, a qualidade das relações se mostrou determinante para o sucesso e a qualidade de seu desempenho.

Uma pesquisa de Ferenhof e Ferenhof (2002) realizada com 71 docentes do município de Duque de Caxias, sobre a presença da Síndrome de *Burnout*, revela que os docentes pesquisados apresentaram transtornos mentais (FERENHOF e FERENHOF, 2002, P. 144):

Todos eles (grifo nosso), devido à percentagem de despersonalização apurada (100%), ‘coisificam’ as pessoas, os alunos, os colegas, a direção, o Estado e o

mundo. Rigorosamente, não apresentam condições de seguir uma diretriz pedagógica, ou a filosofia da escola. Na realidade, o professor tem o conhecimento, mas não consegue aplicá-lo no dia-a-dia. Com tantos problemas, num contexto prejudicial à sua sanidade mental, seria demais exigir que o fizesse.

Esta pesquisa reforça a importância de se pensar sobre as estratégias utilizadas pelos docentes para lidar com os problemas e tensões do cotidiano. Como Lantheaume (2007), os autores também sugerem atenção do Estado para essa questão, e, entre saídas possíveis, sugerem a formação continuada com processos formativos centrados no professor e em seu trabalho, com reflexão sobre o mesmo.

Destaco duas pesquisas na produção sobre bem-estar docente. A dissertação de Marinete Rosa Pereira (2004) aborda a relação entre saúde e trabalho de professores da rede pública de Vitória. Frente à deterioração da educação pública, que contribuiu com efeitos negativos sobre o trabalho docente, atingindo por fim a saúde do professor, a pesquisadora relata as experiências de prazer e sofrimento dos professores, em especial as estratégias por eles criadas para se defenderem do que se lhes apresenta como nocivo no trabalho e produzir saúde. Resumidamente, algumas das estratégias encontradas foram: atividades mais prazerosas propostas pelos professores durante as aulas, substituindo em parte as aulas expositivas; trabalho cooperativo entre professores; relações mais próximas e afetivas com os alunos, buscando facilitar a aprendizagem. A tese de Edgar Timm (2006) buscou estruturar o pensamento de docentes universitários que vivenciam a condição de bem-estar na docência, mostrando como estes professores cuidam de si em seu processo contínuo de auto-subjetivação na profissão, de forma a enfocar sua vida como uma obra de arte. Timm teoriza aspectos que contribuem para gerar ou não esse sentimento de bem-estar e de encarar sua vida como obra de arte. Entre eles, encontram-se: a influência do contexto e novas demandas sociais, a questão dos modelos no magistério, a formação e preparação do professor para exercer funções administrativas, a relação entre vida profissional e pessoal e a contribuição da geração de saberes pelo professor, e, por fim, a questão do aprender a cuidar de si e lidar com as fontes de mal-estar.

No exterior, há muitos trabalhos sobre o tema. Alguns trouxeram reflexões que contribuíram para minhas indagações.

Da França, destaco a já citada pesquisa de Lantheaume (2007) com professores do segundo grau. A autora sinaliza que a redefinição do trabalho docente provocou mudanças na forma de entender o que é um “bom trabalho”, pois o envolvimento individual com a atividade não “sustenta as situações”, na medida em que houve perda de referências comuns. Essa perda do que é externo à ação docente, causada na França por uma sucessiva série de reformas, levou à perda da identidade docente. Como aqui, a profissão passou a exigir o desempenho de novas funções e a abertura da escola à comunidade. A diversidade obriga os professores a justificar seu trabalho para cada comunidade, sendo que os valores destas podem ser contraditórios aos seus. Lüdke e Boing (2004) também destacam que a precarização do trabalho docente e influências do mercado, entre outras, interferem na construção da identidade profissional dos professores. Todas as mudanças e provas, pelas quais passam os professores, aumentam o sofrimento destes. Ainda que, segundo pesquisas em saúde, os docentes franceses não apresentem mais problemas de saúde mental do que a média francesa, Lantheaume afirma ser essa uma questão que deve mobilizar a sociedade francesa, pois implica consequências na qualidade do serviço público prestado pelos docentes, em sua capacidade de atender às demandas sociais.

Lantheaume constatou, após a análise do material de pesquisa, que os seguintes aspectos se mostraram mais importantes em relação ao trabalho docente: a difícil tarefa de estimular o aluno, a incerteza sobre a utilidade do trabalho, a difícil articulação entre as diversas dimensões da atividade docente e a dificuldade de se definir o que é “trabalhar bem” e o que é um “trabalho bem feito”. Lantheaume encontrou três fenômenos, aos quais denominou ancoragem, desinvestimento e dominação. *Ancoragem* se dá quando o professor tem controle da situação no trabalho; por conseguinte, os alunos aprendem, o professor consegue organizar seu trabalho de acordo com seus princípios, ele apresenta sentido e lhe confere prazer. A ancoragem também pode ser construída durante a atividade, quando o professor modifica continuamente sua ação e a do meio. É fonte de prazer para o docente modificar uma situação, em proveito seu e dos alunos, dando-lhe o sentimento de ter inventado algo novo. Essa criação de ancoragens demanda criatividade, permitindo a atualização do ofício. *Dominação* é uma outra forma possível de se relacionar com a atividade. Ocorre quando a mesma exige um empenho muito grande, mas não propicia a criação de

âncoras que transmitam ao docente a impressâo de estar no controle. Isso provoca um necessârio descomprometimento, como movimento de defesa e sobrevivência. É necessârio ressaltar que a dominação cria pontos de tensão na esfera doméstica e profissional dos professores, quando a sobrecarga de trabalho impede a preservação da esfera doméstica pelo docente. O descompromisso gerado como defesa nunca é total, assim, os professores podem diversificar sua ação, desinvestindo e relativizando o lugar de trabalho, de forma a encontrarem o reconhecimento que lhes falta em outro lugar. Esteve (2005, p. 127, 1999, p. 112-113) também menciona os mecanismos usados pelos professores para manter a saúde, tais como a rotinização e a inibição, no caso de professores que não conseguem dominar as situações, que seguem rotinas diárias e usam de autoritarismo para não deixar transparecer sua insegurança e evitar se envolver com os estudantes.

Segundo Lantheuame, entretanto, a tensão entre ancoragem e dominação está sempre presente, pois, se muitas provas colocam o docente sob tensão, provocando a dominação do trabalho sobre ele, não ser submetido a provas o leva à rotina, o que também leva a um descomprometimento causado por aborrecimento. Segundo a autora, a tensão entre “stress” e rotina se sucede durante o ano escolar e a forma de lidar com isso depende da experiência, do meio ambiente e de pontos de referência elaborados de forma coletiva. O *desinvestimento* aparece gerando fuga de compromissos apresentados e a dificuldade em realizá-los bem. Assim, os docentes acabam associando à aula as atividades que criam âncoras e apresentam atitudes de desinvestimento em atividades ligadas à parte burocrática de sua tarefa, ou, até mesmo, durante as aulas, como forma de se preservarem. Sobre essa delicada tensão entre mudança e rotina, Esteve (1999) diferencia os conceitos de *euestrés* e *distrés*¹. Quando as dificuldades são enfocadas como obstáculos a serem superados, a reação do organismo é a busca de adaptação, sem superar os limites do *euestrés*. Isso ocorre com professores que, usando os termos de Lantheaume (2006), “dominam” o meio e as situações através de suas ações, mantendo-se com o sentimento de fazer um “belo trabalho”. Quando os professores não conseguem elaborar e dominar recursos adequados para o exercício da profissão, as tensões se acumulam,

¹ Grifos do autor

chegando a uma situação de *distress*, tornando-se ansiosos, prevendo conflitos e ameaças em situações que, objetivamente, não representam ameaças pessoais ao professor. Seriam aqueles que se encontram sem recursos ou apoio para lidarem com as mudanças, vivenciando o sentimento de dominação citado por Lantheaume.

Marchesi (2008) realiza uma comparação entre o ciclo de vida profissional de professores espanhóis e brasileiros, contando com dados colhidos no Brasil por pesquisa feita por Soares (s.d.). Marchesi constata que os professores em final de carreira, no Brasil, mostram-se mais motivados e interessados que os espanhóis e que seus colegas mais jovens no Brasil. Eles apresentam um grande comprometimento com a profissão, estão mais satisfeitos e envolvidos com seu fazer do que os colegas europeus e, inclusive, que seus colegas brasileiros mais novos. Marchesi apresenta várias outras informações sobre a relação desses professores com o ensino e os alunos e outras que me interessaram em particular: os fatores protetores do bem-estar docente.

Day (2008) apresenta pesquisa realizada com trezentos professores ingleses, em várias regiões da Inglaterra. Ele realiza também um levantamento sobre as modificações nas vidas e carreiras dos professores, apoiado nas descobertas de Huberman e indo além das mesmas. Em especial, Day buscou relacionar como os contextos de trabalho, em especial os que têm alunos em situação de risco social, e etapas de vida, afetam o comprometimento e eficácia docentes. Ele também mostra que professores engajados e que se sentem bem na profissão conseguem resultados melhores dos alunos, inclusive os mais pobres, imigrantes, que seus colegas que apresentam menor nível de comprometimento.

2.3

Relevância do tema

Em uma pesquisa realizada sobre o perfil dos docentes brasileiros, realizada pela UNESCO (2004), Tedesco apresenta o “fator docente” como sendo um dos fatores responsáveis pelo “baixo impacto das reformas nos processos de ensino-aprendizagem”, o que favoreceu o retorno da valorização “do papel e da

importância dos docentes” (idem, p. 11). Tedesco defende que a principal “lição aprendida nestes anos se refere à necessidade de se desenhar “políticas integrais” de valorização do magistério, abrangendo três grandes dimensões: (a) a melhoria do “perfil dos aspirantes ao exercício da profissão docente”; (b) estratégias para elevar a qualidade da formação inicial e garantir “processos contínuos de capacitação em serviço”; e (c) “estabelecer pautas da carreira docente, que permitam a ascensão na categoria, sem o abandono da sala de aula” (idem, p. 12). Tedesco justifica a pesquisa realizada pela UNESCO como um dos instrumentos a se juntar a outras pesquisas e estudos, que permitirão o desenho de tais políticas integrais.

Em relação à idade dos professores, o relatório da pesquisa registra que a média nacional dos professores é de 37,8 anos, mais jovens que o perfil internacional. Ainda sobre a idade, o relatório destaca que a concentração se dá nas faixas de 26 a 35 anos (33,6%) e de 36 a 45 anos (35,6%). Os professores com mais de 45 anos representam 21,9% do total (UNESCO, 2004, p. 41). As hipóteses dos autores do relatório para o decréscimo do número de docentes nesta última faixa são a de “aposentadoria precoce ou abandono da profissão”. Em relação a essas hipóteses, a pesquisa já mencionada de Lapo e Bueno (2003) informa que, no período de 1990 a 1995, houve um aumento no pedido de exonerações da ordem de 300%, no Estado de São Paulo. Outra pesquisa que aborda a questão da aposentaria é a da CNTE (2003). Essa informa que a aposentadoria precoce aumenta frente às incertezas em relação ao regime previdenciário, fazendo com que muitos docentes acabam solicitando aposentadoria proporcional a fim de garantir direitos adquiridos. Em relação à idade e à capacitação, a mesma pesquisa aponta que a maioria dos professores se encontra próximo ao meio de carreira, sendo que a demanda de professores, em futuro breve, poderá não ser atendida, pois o número de professores em formação já se encontra abaixo do necessário.

O relatório da UNESCO apresenta também o resultado de questionário aplicado sobre a satisfação docente com a profissão. Mesmo em condições difíceis, 63,4% dos docentes entrevistados declararam-se satisfeitos com a profissão, sendo que 48,1% mais satisfeitos naquele momento do que no início da carreira, enquanto que insatisfeitos declararam-se 12,3%, o que representava, na

amostragem, 208.904 professores. Para o futuro próximo, 50,2% dos docentes pretendem continuar na mesma função e instituição, 25,5% pretendem realizar outra atividade na área educacional e 10,7% pretendem dedicar-se a outra profissão, percentual que sobe para 13,5% no caso de professores com mais de 25 anos de carreira (UNESCO, 2004, p. 138-140). Esse relatório aponta que os docentes que continuam trabalhando mostram-se, em sua maioria, satisfeitos com o trabalho. Entretanto, como os dados informam, cerca de 35% dos docentes da amostra pretendem sair da sala de aula nos próximos anos. Se a esses dados, juntarmos os estudos já mencionados que abordam as condições de trabalho dos professores e seu impacto sobre a saúde e sentimento de realização profissional, podemos constatar a importância da argumentação de Tedesco sobre as políticas públicas integrais de valorização da carreira docente.

Day (2008), nas conclusões de pesquisa coordenada por ele sobre vida, trabalho e eficácia de professores da escola elementar e secundária na Inglaterra, ressalta a importância de seu estudo, que encontra conexões entre o comprometimento docente, o sentimento de que se realiza um trabalho que “faz diferença” na vida do aluno e o aprendizado dos mesmos. O retrato dos professores envolvidos causa preocupação e esperança, segundo Day. Os motivos de preocupação são saber que os fatores que interferem no sentimento de eficácia docente ainda não constam na pauta de agendas de diretores escolares e dos que elaboram políticas públicas de educação, além da constatação de que o alto nível de *stress* profissional está interferindo na vida pessoal dos professores. É de preocupar também a questão levantada por ele em relação aos níveis de *stress*, qual seja a de que tais níveis “podem ser sustentados sem perdas físicas de alguns dos melhores professores ou perda de sua energia, comprometimento ou sentido de propósito” (DAY, 2008, p. 258-9, tradução nossa).

Ele afirma que seu estudo introduz um novo viés para pesquisas relacionadas a resultados escolares e à permanência na carreira dos professores. Segundo o autor,

[...] o que se requer para que as escolas continuem a melhorar é uma melhor compreensão dos fatores que permitem que os professores não apenas permaneçam ensinando, mas mais importante, sustentem seu comprometimento, resiliência e, assim, sua eficácia ao longo de suas carreiras. (DAY, 2008, p. 259, tradução nossa)

Aqui reside a importância de se verificar, junto a professores já em fase avançada na carreira e entusiasmados com seu ofício, que fatores contribuíram, a seu ver, para que mantivessem uma valoração mais positiva do que negativa em relação à profissão, que estratégias desenvolveram, individual ou coletivamente, para lidar com as demandas e se sentirem realizados na profissão. E, tão importante quanto, tentar identificar o que, em seu jeito de “ser professor”, permaneceu e se alterou ao longo de sua trajetória profissional. Conforme afirma Bolívar,

num quadro de marcada reconversão do professorado no nível secundário e de crise de identidade profissional, além do aumento da “vulnerabilidade” no trabalho, a reflexão e estudo dos contextos de trabalho, carreira e desenvolvimento profissional constituem um primeiro passo para se recriar a profissão nas próximas décadas. (BOLÍVAR, 2002, p. 66)

Espera-se que os resultados do presente estudo somem-se aos “achados” de outras pesquisas, e que este possa contribuir com sugestões para a formação inicial e continuada dos professores e para a adoção de políticas públicas mais integrais para a valorização do magistério, políticas essas que oportunizem aos professores poderem realizar um “belo trabalho” (Lantheaume, 2006).