

INTERFACES DO TRABALHO DOCENTE COM AS MUDANÇAS DA ATUALIDADE, COMPROMETIMENTO DA SAÚDE E A DESVALORIZAÇÃO PROFISSIONAL

INTERFACES OF TEACHING WORK WITH CURRENT CHANGES, HEALTH COMPROMISING AND PROFESSIONAL DEVALUATION

Recebido em: 29/07/2023

Aceito em: 30/08/2023

Fernanda Aparecida Oliveira Silva¹ 

Isabelle Ruiz Paggiro Sessino Toledo Barbosa² 

Joaquim Ferreira da Cunha Neto³ 

Resumo: O objetivo deste artigo é tecer reflexões sobre o trabalho docente no mundo em mudanças e suas interfaces com a saúde e a desvalorização da profissão docente. Esse estudo é de natureza exploratória e de cunho bibliográfico, foi utilizado diferentes bases teóricas para construir discussões sobre o tema. Neste sentido, apresentamos em um primeiro momento, o paradigma dessa sociedade em mudança que se relaciona às questões sobre estar atualmente na escola sendo um corpo-professor, enquanto vemos transformações em resultado da globalização, mobilidade, desigualdade e do aumento da demanda por educação profissional. Em um segundo momento, abordaremos sobre os aspectos de saúde mental docente, olhando o bem-estar como um prisma individual, não sendo estado absoluto de satisfação ou insatisfação, dependendo da relação da pessoa com o trabalho, suas representações, crenças e valores. No terceiro momento, refletimos sobre a desvalorização docente e a precarização do trabalho, atendendo a jogos e relações de poder possíveis com a educação. As compreensões construídas neste estudo nos permitiram assumir que as mudanças do mundo já se revelam em práticas e possibilidades, porém não em leis. Estas, nem sempre se alinham ao interesse docente, mas isso não significa que formas de resistências não acontecerão.

Palavras-chave: Trabalho docente; Sociedade em mudança; Saúde de professores/as/is; Desvalorização docente.

Abstract: The aim of this article is to reflect on teaching work in the changing world and its interfaces with health and the devaluation of the teaching profession. This study is exploratory and bibliographic and used different theoretical bases to build discussions on the subject. In this sense, we present at first, the paradigm of this changing society that relates to the questions about being at school nowadays, being a teacher, while we see transformations as a result of globalization, mobility, inequality and the increased demand for professional education. In a second moment, we will address the aspects of teachers' mental health, looking at well-being as an individual prism, not being an absolute state of satisfaction or dissatisfaction, depending on the person's relationship with work, their representations, beliefs and values. In the third moment, we reflect on the devaluation of teachers and the precariousness of work, attending to power games and possible power relations with education. The understandings developed in this study allowed us to assume that the changes in the world are already revealed in practices and possibilities, but not in laws. These do not always align with the teaching interest, but this does not mean that forms of resistance will not happen..

Keyword: Educational work; Changing society; Teacher's health; Teaching devaluation

¹Mestranda em Educação, Unesp de Marília. E-mail: fao.silva@unesp.br

²Mestranda em Educação, Unesp de Presidente Prudente. E-mail: isabelle.paggiro@unesp.br

³Doutorando em Educação, Unesp de Presidente Prudente. E-mail: jf.cunha@unesp.br

INTRODUÇÃO

Em face das constantes mudanças (sociais, políticas, econômicas e tecnológicas) que vivemos na atualidade é importante compreendermos sobre como elas impactam a profissão docente. Dessa forma, esse artigo tem como objetivo tecer reflexões sobre o trabalho docente no mundo em mudanças e suas interfaces com a saúde e a desvalorização da profissão professor/a/e.

Para tanto, primeiro, há que se pensar: o que é a mudança no mundo de hoje? E como as mudanças impactam a profissão professora? Dessa forma, esmiuçamos um diálogo sobre essas questões que são apresentadas em três tópicos norteadores sendo eles: O que é um mundo em mudança? Saúde mental e trabalho docente: existe um final feliz? Por fim, abordamos a desvalorização da profissão docente.

METODOLOGIA

Esse estudo é de natureza exploratória e de cunho bibliográfico, no qual utilizamos diferentes bases teóricas para tecer discussões que abarcam o trabalho docente. Primeiramente, foi feita uma revisão da literatura sobre a temática, pois como esclarece Moreira e Caleffe (2008, p. 27) “[...] a revisão de literatura é a parte central de qualquer estudo, pois ela demonstra a familiaridade do pesquisador com a literatura contemporânea e a sua capacidade de avaliar criticamente as pesquisas já realizadas.” Diante disso, elencamos tópicos que se coadunam para construirmos um diálogo sobre a temática do trabalho docente.

O QUE É UM MUNDO EM MUDANÇA?

A que mudanças as pessoas se referem e quais esquecem? Isso que chamamos de mudanças podem ser movimentos que sempre existiram, mas sufocados, que agora explodiram principalmente com a internet e alguns interesses do mercado? O que está mudando e onde? Quem está mudando — a si e ao mundo —, se é que de fato está?

A internet, as revoluções tecnológicas e sociais deste século, guerras promovidas pela indústria bélica estadunidense, as cada vez mais exorbitantes diferenças de classe, mudanças climáticas, avanços da medicina e das poesias e das lutas políticas encabeçadas por movimentos marginais são contrastes do que tem sido a existência humana no (jovem) século que iniciou em 2001 — século este que convivem as chamadas gerações boomers, millenials e Gen-Z.

E, no meio disso, a Educação. Feita de refém. No Brasil, tem armas em sua cabeça sussurrando “privatização”, “ideologia de gênero”, “queimadas e garimpo”. Jota Mombaça (2021, p. 53) fala de redistribuir violência, destruição possível desse mundo; Rojo (2021, p. 44) fala de uma escola da modernidade; Rinaldi (2016, p. 95) fala de um novo paradigma na formação de professorys e justiça social. São essas as mudanças no hoje às quais as pessoas se referem?

Esse hoje que, no Brasil, se faz em uma realidade que universidades e legislações que nem sempre orientam pelas renovações pedagógicas escolares e docentes (ARROYO, 2003, p. 2). Essa relação histórica estreita entre a tensa construção do sistema de educação pública obrigatória e a construção do perfil de profissionais e de sua formação (ARROYO, 2003, p. 9) resultou em um país cujo número de profissionais formados à distância é maior que aqueles formados presencialmente⁴. Isso se relaciona aos interesses neoliberais que dominam o ensino remoto/à distância, com as consequências que expõe Mancebo (2020), individualização do trabalho, menos relações solidárias e coletivas no espaço de trabalho (onde floresce a consciência das reais condições de trabalho), distanciamento da organização sindical e flertando com o trabalho informal massivo.

O hoje é um Novo Ensino Médio com escolas que não funcionam se você precisar trabalhar para ajudar sua família — realidade comum em escolas públicas periféricas. Novo Ensino Médio que diminuí horas de História, Biologia, Química, Física, Filosofia e Sociologia, oferecendo formação mais técnica⁵ que humana. Educação em tempo integral, mas não integral. O mundo em mudanças também é um mundo que pretende fazer da educação superior um mercado — objetivo desde 1995, quando da criação do Acordo Geral de Comércio de Serviços da OMC.

Enquanto no mundo se assiste, em silêncio, esse “massive disaster that our civilization is causing to the biosphere” como escreve Mauricio Misquero em carta aberta ⁶ ao fundar Scientists Rebellion. Enquanto, nesse país, povos indígenas se organizam quase que bimestralmente contra o marco temporal. Alice Pataxó, ao lado de Greta Thundenberg, Vanessa

⁴ Como é possível ver em [A cada dez professores formados no país, seis fizeram graduação à distância - Jornal da Ciência 21.07.2022](#)

⁵ Como se interpreta das falas de Rossieli a cada entrevista, por exemplo em [Novo Currículo Paulista do Ensino Médio | Rossieli Soares](#)

⁶ <https://scientistrebellion.com/this-is-an-act-of-disobedience>

Nakate, Mitzi Jonelle Tan e outras, atendem reuniões, endossam cobranças a indústrias para que essa forma de produção e consumo acabe.

O hoje é um Brasil em que um ativismo TLGBIAP+ cria redes solidárias frente à ausência estatal⁷; que se beneficia da lei 10.639, de cotas para indígenas e negres, para pessoas trans (mais timidamente) em universidades, “movimentos que impulsionam processos de inclusão étnica e racial na docência e dos saberes afro-brasileiros e indígenas nos currículos das licenciaturas” (CARVALHO, 2019, p. 91) e tem isso refletido na quantidade de pesquisas e literaturas geradas. Um Brasil que em 2020 teve Erika Hilton, travesti, quilombola, periférica, preta, como sua mulher mais votada.⁸ Um país que em domingos de pagode, escuta a voz de Ludmilla falando sobre amar sua esposa, sobre sua relação sáfica afrocentrada. Somos, pela 13ª vez consecutiva, o país que mais mata pessoas trans e travestis no mundo (BENEVIDES; NOGUEIRA, 2021) e, mesmo assim, a mulher mais bem votada do Brasil em 2020, é travesti. 300 TLGBIAP+ sofrendo mortes violentas no ano de 2021 e Pablllo Vittar é a drag queen mais escutada do Spotify.

Em vídeo oficial da música “This is not America”, Residente retrata o Brasil com imagens de armas em favelas e vitórias em campeonatos de futebol, com uma criança indígena atrás de um homem sentado em uma poltrona com aparência de importante, se banquetando com um pedaço de carne, limpando a boca em uma bandeira de cores verde-amarelo — no final, a criança olha para o homem e passa seu punho fechado no meio de seu pescoço.

Um país que tanto tem a oferecer — não em petróleo, mão de obra ou matéria prima, mas em força, história e potência. A capacidade e habilidade que tem o povo brasileiro o povo de criar, reinventar palavras — transvestigêner⁹, heteroterrorismo (BENTO, 2011), o próprio “Guia para linguagem neutra” de Ophelia Cassiano¹⁰ — e de produzir música — quebrada queer, kaê guajajara, brô MC’s, Brisa Flow, RAP Plus Size, por exemplo —, ciência — por exemplo, contamos com vastas produções sobre língua portuguesa em diferentes contextos (Português Língua de Acolhimento, Português Língua de Herança, Português Língua Estrangeira, etc.), o legado que Paulo Freire deixa para a educação (SAUL; SILVA, 2009) —, literatura — vide as tantas pessoas que arriscam se lançando autonomamente na plataforma

⁷ Covid-19 en Brasil, activismo lgbt crea redes solidarias frente a ausencia estatal — Agencia Presentes 23.04.2020

⁸ Erika Hilton faz história e é 1ª mulher negra e trans à frente da Comissão de Direitos Humanos da Câmara – Hypesness – 31.03.2021

⁹ Erika Hilton e a resistência transvestigêner no poder — A Pública 28.01.2022

¹⁰ Guia para “Linguagem Neutra (PT-BR) - Porque elus existem e você precisa saber!

Kindle, muitas delas produzindo literatura TLGBIAP+ — , artes — como o episódio que narra Jota Mombaça (2015) em “Pode um cu mestiço falar?”.

Algumas dessas coisas deve considerar alguém ao pensar mudanças no mundo, Brasil de hoje... Aliás, consideração esta que não deve parar por aí, mas estender-se. Ou seja, mais que pensar sobre algo, há que implicar-nos com isso. Implicação que significa, para sujeitos atuantes da/na educação, também, uma competência social, como chamou Esteve (apud Nunes e Oliveira, 2017). Isto é, uma desenvoltura para adaptar a si e à sala de aula aos fatos do cotidiano. O que pode ser infrutífero sem a busca por uma constante autoatualização compromissada para promover bem-estar para si e para seu entorno (HOOKS, 2017, p. 28).

Esse termo explorado por Bell Hooks muito se relaciona às questões sobre estar hoje em dia na escola, enquanto corpo-professor quando vemos transformações em resultado da maior mobilidade, do aumento da desigualdade e do aumento da demanda por educação profissional. No entanto, ao mesmo tempo, sistemas escolares, orientados por sanções e pareces, não parecem estar ajustando suas políticas e práticas para garantir que todos os alunos tenham acesso igual a uma educação apropriada — como já retomado antes pela citação de Arroyo (2003, p. 2), nem sempre o legal se alinha ao social. Isso reflete no fato de que, apesar da quantidade de profissionais compromissades com a educação espalhades pelo Brasil e fora dele, a revisão das DCNs de 2015 é feita referenciando “pensamento educacional de países laboratório das políticas neoliberais no mundo, a exemplo do Chile na América Latina, da Austrália na Oceania e da Inglaterra na Europa” — conforme consta na posição da ANPED (2019) sobre o “Texto Referência – Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica”, documento disponibilizado pelo Ministério da Educação (MEC).

A falta de atratividade na carreira docente é uma consequência de atitudes como as endossadas por essa revisão. Outro exemplo, também tirado do mesmo posicionamento, é a (nada nova e sem registros exitosos na historiografia nacional) retomada por institucionalização de institutos de formação docente (ANPED, 2019, p. 9). Essa se alinha a uma tentativa de negar que universidades sejam locais de formação docente — negam também aos dados levantados pelo Todos Pela Educação, números do censo da Educação Superior de 2020, comentados mais acima no texto, que demonstram cursos a distância com mais do que o dobro de público nos últimos dez anos. Assim sendo, o hoje também se faz nesse ataque velado à docência e às

universidades. E se intensifica com a pandemia, com o “gap regulatório” (MANCEBO, 2020, p. 108), como assinalou André Antunes, sobre os trabalhos remotos que deixaram questões essenciais para um contrato entre trabalhadoras – empregadores.

O que se desenha, portanto, é a beira de um mundo totalmente novo, composto por muitas culturas diferentes que se adaptam como podem às mudanças dia a dia capitalista, por uma maioria docente que não recebe formação inicial adequada nem é devidamente valorizada e por interesses conflitantes em jogo na área da Educação enquanto alertas sobre mudanças climáticas e povos marginalizados são silenciados na mira de um necroestado. Com uma perspectiva que precisa ser adotada na concepção de políticas e iniciativas educacionais, mas que acaba por ir para o lado contrário.

Honestamente, bastante coerente para um país que estabelece metas a partir de resultados negativos do desempenho escolar, enquanto não considera os 30% sem acesso à internet nem projetos sociais desenvolvidos em cidades do interior, em favelas e quilombos enquanto formata “uma formação geral, única e igual para todos os 5.570 municípios, os 26 estados e 1 distrito federal” (ANPED, 2019). O fantasma da privatização que atormenta a educação pública e se regozija nas demissões massivas de professoras promovidas, por exemplo, por empresas como Laureate, Uninove, Grupo Ânima, Unisul.

As mudanças da modernidade, mito que oculta a colonialidade (BALLESTRIN, 2013) e a faz reverberar no acontecimento de tais rupturas, são muitas. Desde perceber a frouxidão da dicotomia opressor/oprimido — ou seja, entender que nós, corpos, somos perpassados muitos marcadores sociais e impossíveis de nos dissolver em um único — até entender a necessidade de buscar justiça social — mobilizando-nos em grupos de militância, atos de ativismo e, com sorte, cobrando as grandes empresas e os Estados como responsáveis maiores por essa bagunça.

SAÚDE MENTAL E TRABALHO DOCENTE: EXISTE UM FINAL FELIZ?

Nas últimas décadas, o trabalho tem sido foco de um número considerável de estudos e publicações, ação necessária a ser revista nesse mundo em mudança. Os autores Rebolo e Bueno (2014, p.324) definem que o “trabalho é uma atividade que permite ao homem transformar sua realidade e transformar-se”, ou seja, uma organização que tem impacto imediato sobre o psiquismo do indivíduo, afetando sua saúde mental e ao estilo de vida.

Dessa forma, ao longo da história, o trabalho teve diversas significações, desde necessidade de sobrevivência capaz de gerar sofrimentos até, por outro lado, atividade prazerosa que gera realização psicossocial. Esses dois processos não podem ser vistos isoladamente, fazem parte da mesma atividade laboral que é realizada e dependem das condições concretas que podem ou não atender as expectativas de quem o executa.

A intensificação do trabalho, tem levado trabalhadores/as/us a ultrapassarem ou a deixarem de reconhecer seus próprios limites físicos e mentais, expondo-lhes aos riscos de adoecimento. O trabalhador que vivencia um ambiente de trabalho que pressiona para atingir determinada produção, caminha para o esgotamento de suas capacidades e instabilidade funcional e emocional. Outra forma de opressão sofrida é o constante estado de vigilância aos olhos da chefia que acaba se configurando como mais um elemento de intensificação do ritmo de trabalho (OLIVEIRA; BUENO, 2021).

Essa fragilização do ser humano frente ao método imposto pelas empresas e sociedade capitalista, começa a gerar perda de sentido e falta de identidade com o trabalho. Cada vez mais, fica certo que acúmulo de capital e competição de mercado têm gerido as relações de trabalho.

A falta de identidade fica evidente na seção anterior, quando desde a década de 1990, vivenciamos reformas educacionais que buscam ampliar o atendimento escolar. Tais políticas educacionais ocorrem em contexto de reforma do Estado onde novas formas de gestão pública são adotadas, descentralizando esse imperativo da gestão como uma grande regulação, promovendo uma autonomia na escola (OLIVEIRA; BUENO, 2021).

Essa configuração escolar permitiu uma gestão democrática na escola, principalmente pela conquista obtida no plano legal a partir da Constituição Federal de 1988 — regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n. 9.394/96. Essa reconfiguração da organização escolar implicou em novas funções e tarefas que antes eram destinadas a determinadas funções e cargos (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009).

A sociedade modificou-se como um todo, trazendo uma menor valorização social do trabalho docente e escolar. Novas rupturas sociais sobre a educação trouxeram mudanças na ação de professorias que resultam em uma situação de burnout e desenvolvem Síndrome de Adaptação Geral (SELYE, 1956) que se distingue em três etapas: (1) exigências profissionais que excedem os recursos docentes; (2) o corpo-professor aumenta seu esforço para tentar corresponder e (3) a exaustão, aparecendo os sintomas de mal-estar.

Assim, o ofício de ensinar tornou-se um desafio para profissionais da educação frente a paradigmas trazidos pelas políticas e organismos educacionais. Com tantos desafios a serem enfrentados, profissionais da educação sentem a necessidade de reverem suas práticas pedagógicas, analisar suas competências e a eficácia da relação ensino-aprendizagem. Ao mesmo tempo em que desenvolvem um sentimento de impotência diante das cobranças que lhes são impostas (BERNARDO; NOGUEIRA; BULL, 2011).

Nesse sentido, temos pensado nessa insatisfação docente como fenômeno da modernidade e das crises disruptivas na desvalorização docente. Devemos identificar as fontes de satisfação no trabalho-professor para auxiliar nos diversos enfrentamentos das dificuldades encontradas na profissão.

Com uma grande demanda de atividades a serem cumpridas e de resultados a serem obtidos como resposta às cobranças dos sistemas de ensino, é inevitável que profissionais fiquem imunes diante da conjuntura das mudanças sociais e das “obrigações” que precisam cumprir a respeito do ofício. É nesse cenário que a situação de mal-estar docente surge como reação a um problema que, até determinado momento, parecia oculto.

Os mecanismos de intensificação surgem na escola, por meio da “Regulação, controle e avaliação por competências fazem parte das mutações do emprego e do trabalho industrial e chegam às escolas sem considerar os princípios educativos tampouco as realidades”. Professores, professoras e professorus são extremamente demandados/as/es em seu trabalho e sentem-se responsáveis pelo desempenho de seus alunos, suas alunas, sues alunes e da escola. Quanto mais complexa a demanda da escola, mais complexa a atividade de ensino-aprendizagem. Diante de novas políticas, docentes são levadoas/as/es a desenvolver novas competências necessárias ao exercício de suas atividades (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009, p. 354).

Dessa forma, segundo Jesus (2002, p.13), vivenciamos uma “sociedade de *stress*”. Essa, muito ligada ao estilo de vida atual que promove situações de estresse, ritmo acelerado da vida em que pessoas têm que responder às constantes solicitações do meio e vice-versa. Essa percepção descontrolada tem uma visão sempre aos resultados pretendidos, em que as expectativas frente aos resultados trazem uma crise de motivações na sociedade.

Pesquisas apontam que esse nível de estresse é mais elevado junto aos professores, às professoras, aos professorus. O *stress* é um grande indicador de mal-estar docente, promovendo

efeitos negativos na profissão docente sobre a personalidade docente, “integrando os conceitos de insatisfação, desinvestimento, desresponsabilização, desejo de abandonar a docência, absentismo, esgotamento, ansiedade, *stress*, neurose e depressão” (JESUS, 2002, p. 14).

Tais premissas apontam que pessoas-professoras apresentam menor satisfação profissional. O mal-estar docente é um fenômeno atual, principalmente se considerarmos o alto nível de professores/as/us com sintomas de mal-estar nos últimos anos. Muitos desses fatores estão ligados às alterações socioeducativas, das exigências políticas sobre o trabalho docente, das alterações da estrutura familiar e do acelerado desenvolvimento tecnológico e as informações transmitidas pelas tecnologias digitais de informação e comunicação (FRANCO; DRUCK; SILVA, 2010).

Outros aspectos influem nessa insatisfação profissional, como a valorização docente, quando a carreira não atende plenamente às expectativas da grande maioria docente; falha da formação inicial e contínua; remuneração de professores/as/is com piso salarial abaixo dos 38 países membros que o Estudo da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) aponta; desprofissionalização docente, pois a flexibilização da legislação trabalhista, dando maior liberdade à contratação temporária e permitindo maior diversificação salarial, tem sido um elemento que impacta no individualismo da classe e na fragmentação da categoria profissional e as condições de trabalho. Esse conjunto de recursos possibilita a realização das atividades e meios para a produção laboral (OLIVEIRA, 2020).

Nesse sentido, é importante identificarmos os aspectos positivos na profissão docente para provocar e elevar o bem-estar: a diversidade de tarefas, a interação com os alunos, a preparação e implementação de novos métodos de ensino, a autonomia de realizar seu trabalho em sala de aula, imprevisibilidade criativa, o processo de encontrar soluções para os problemas, investigação e estudo do tema a trabalhar, colegas e desafios das aulas. Considerar esses aspectos transforma o trabalho em equipe e a formação profissional em fatores que contribuem para esse bem-estar, relacionando o bem-estar do professorado e estudantil (JESUS, 2002).

Assim, podemos perceber que o fator dominante desse bem-estar está relacionado aos aspectos da profissão e do empenho do corpo-professor frente às dificuldades de seu trabalho. O eustress deve ser entendido como uma motivação para lidar com diversas situações, sendo necessário ao professor, à professora, ae professori entender como um desafio e fator de

desenvolvimento de competências e estratégias para a resolução de problemas na lição aprendida (JESUS, 2002).

Caminhando nessa perspectiva do bem-estar (eustress) na profissionalização docente, devemos pensar em sermos felizes no caminhar docente. Afinal, o termo felicidade está ligado a um bem-estar subjetivo, à satisfação em todos os domínios da vida, bem como a relacionar ao trabalho docente, quando for positivo a autoavaliação que a/ê/o profissional faz de si, enquanto trabalhador/a/e, e das condições existentes para a realização do trabalho (REBOLO; BUENO, 2014).

Essa felicidade ligada ao bem-estar deve ser construída na base de duas dimensões: objetiva (as características do trabalho, componente relacional, socioeconômico, infraestrutural e as condições oferecidas para a realização) e subjetiva (relacionada às características pessoais, habilidades, competências, necessidades, valores, desejos, crenças e projeto de vida). O que vai determinar o bem-estar ou mal-estar docente são as avaliações cognitivas e afetivas que a pessoa faz de si como trabalhadora e das condições que são oferecidas para a realização de seu trabalho, considerando a felicidade enquanto um equilíbrio diante de um conflito profissional, pessoal e social.

O bem-estar é um estado variável, de acordo com as possibilidades que a vida apresenta e as vivências dos elementos de satisfação no trabalho. São as estratégias de enfrentamento que podem gerar e manter o bem-estar docente. Essas estratégias de enfrentamento, como um processo dinâmico na tentativa de se adaptar às condições que vão se alterando, compreendem o modo de como as trabalhadoras reagem frente às insatisfações do trabalho.

Muitas dessas estratégias são individuais, com esforços dirigidos com as experiências e ações que a pessoa possui, ou aprende, para modificar as situações causadoras do mal-estar, alterando o modo de perceber e agir diante dessas situações. Essas ações são denominadas de reestruturações cognitivas que visam redefinir os valores e as crenças a respeito da situação problemática, gerando novos conhecimentos ou negociações interpessoais para ajustar os comportamentos e atitudes a partir do estabelecimento de normas e regras e da explicitação de expectativas (REBOLO; BUENO, 2014).

Logo, devemos pensar um processo de formação orientado para o desenvolvimento de qualidades pessoais e interpessoais que contribuam para a prática docente, para desenvolver competências e estratégias contra as fontes de mal-estar, contribuindo para um bem-estar

profissional. Tem que ser compreendida como uma prevenção, bem como uma ação da formação educacional segundo um modelo relacional. Aprendendo estratégias que permitam guiar de forma mais eficaz o processo de ensino, e, de competências profissionais que elevem autoconfiança e confronto compreensivo com potenciais fatores de stress ajudando a reverter em situações de *eustress*.

As iniciativas devem apoiar a pessoa-professora, não apenas com ordem de questões técnicas, senão relacionadas a contexto e valores, de maneira que satisfação no trabalho e eficácia do ensino influenciam a permanência na profissão e o reverso, como a insatisfação, influencia o processo de abandono da profissão.

A DESVALORIZAÇÃO DOCENTE

Para entendermos a desvalorização docente é importante compreender que ela está interligada a questões mais amplas dessa profissão como a formação, a questão salarial, as condições de trabalho e as discussões sobre profissionalismo. Como menciona Libâneo (2000, p. 43), “A desprofissionalização afeta diretamente o status social da profissão em decorrência dos baixos salários, precária formação teórico-prática, falta de carreira, deficientes condições de trabalho”. Corroborando com essa ideia Garcia e Anadon (2009, p. 67) mencionam que:

Entre os aspectos e as mudanças que apontam para a precarização do trabalho dos professores podem-se destacar a desqualificação da formação profissional dos docentes pela pedagogia oficial das competências, a intensificação do trabalho dos professores em decorrência do alargamento das funções no trabalho escolar e das jornadas de trabalho, os baixos salários docentes que não recompuseram as perdas significativas que sofreram nos anos da ditadura militar.

Todos esses aspectos relacionados contribuíram para a precarização do trabalho docente e, conseqüentemente, para o processo de desvalorização da profissão.

No que concerne a formação, é recorrente na literatura discussões sobre a fragilidade de alguns cursos que formam os profissionais da educação, pessoas sem a formação inicial exigida, cursos de formação continuada que, muitas vezes, servem para aumentos salariais, mas com pouca repercussão no desenvolvimento profissional.

A precarização da formação docente é uma questão recorrente, não é atual. Notadamente, nas últimas décadas do século 20 teve-se uma alta demanda por escolaridade e, com isso, veio a necessidade de ter pessoas formadas para trabalharem na educação, assim

houve “contratação de pessoal sem habilitação por meio de medidas variadas de autorização para lecionar e medidas de certificação de pessoal por meio de certos tipos de exames que apontem, pelo menos, o domínio dos conteúdos a serem ensinados por parte dos candidatos à docência.” (SAMPAIO; MARIN, 2004, p. 1207). Essas medidas encontradas para ter profissionais da educação atuando nas escolas culminaram em um processo de sucateamento da educação e da formação docente, uma vez que para lecionar não era necessária uma formação específica.

Freitas (2018) menciona que com a expansão dos cursos de licenciatura que ocorreram principalmente após a promulgação da LDB em 1996 e com a regulamentação dos Institutos Superiores de Educação (ISE), surge uma concepção de formação de caráter reducionista e minimalista, bem como uma diversificação de instituições para formação docente, a lógica da competitividade e da produtividade implicando na expansão do ensino superior privado.

De certa forma, esses aspectos ressaltados pela autora faz com tenha-se um distanciamento de uma formação docente sólida e comprometida com os fundamentos das ciências da educação, assim como a formação docente fica sob a responsabilidade de várias instituições e não somente das públicas.

As diversas iniciativas governamentais têm priorizado apenas uma das dimensões da valorização profissional – a formação inicial – deixando de considerar que a maioria dos cursos de licenciatura e de pedagogia estão em instituições não universitárias, quadro que, como já referimos, se inicia na década de 1980 e continua com a LDB, até hoje, em um processo de aprofundamento da diferenciação e diversificação de cursos e instituições formadoras. (FREITAS, 2018, p. 515).

Diante desse cenário, a formação docente não está somente sob a responsabilidade das universidades públicas, compromissadas em formar profissionais, antes, divide espaço com o setor privado que, muitas vezes, oferece cursos de licenciatura com curta duração, com custo acessível, podendo ser realizados na modalidade presencial, semipresencial e a distância.

Para ilustrar essa situação em momento atual, Mancebo (2020) salienta sobre as instituições privadas no contexto da pandemia covid-19, segundo a autora Anhanguera Educacional Ltd. foi denunciada por manter uma relação professor/a/e-estudante média de 1.737 estuadantes por professor/a/e. A imprensa noticiou que a Laureate, fazia a utilização de robôs para corrigir os trabalhos sem o conhecimento do alunado. Além disso, durante a pandemia instituições privadas demitiram várioss/as/es professores/as/es, dessa forma os cortes

impactam “[...] na qualidade do ensino que é ministrado, considerando a superlotação de salas virtuais e a substituição de educadores por “tutores” como forma de reduzir a carga horária e o salário dos docentes. ” (MANCEBO, 2020, p. 112)

A formação docente mais aligeirada, admissão de pessoal sem a formação mínima exigida e os contratos temporários são alguns fatores que contribuíram para os baixos salários dos/as/es professores/as/is. Não é raro vermos profissionais da educação duplicando e triplicando sua jornada de trabalho, exercendo sua profissão em mais de uma instituição. “A baixa remuneração e a possibilidade de contratos temporários contribuíram para que o professor da escola pública ampliasse sua jornada de trabalho” (COSTA; OLIVEIRA, 2011, p. 739). Professoras/us/es de escola pública costumam lecionar em mais de um estabelecimento, ampliando sua jornada de trabalho, isso muitas vezes se deve aos baixos salários (OLIVEIRA, 2006).

O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns estados, a número correspondente ao de trabalhadores/as/is efetivos/as/is, o arrocho salarial, o respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público. (Oliveira, 2004, p. 1140).

O processo de desvalorização docente também pode ser observado pelo não cumprimento da Lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008, que instituiu o piso salarial nacional para profissional do magistério. A lei determina em seu Art. 2 que “§ 1º O piso salarial profissional nacional é o valor abaixo do qual a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios não poderão fixar o vencimento inicial das Carreiras do magistério público da educação básica, para a jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais” (BRASIL, 2008). De acordo com essa legislação, profissionais do magistério não deveriam ganhar menos do que o piso salarial, portanto alguns estados e municípios não cumprem com a lei.

A questão salarial aliada a outros fatores como a precarização das condições de trabalho que inclui a falta de materiais, excesso de alunos por sala, estrutura física inadequada das escolas, as exigências de cunho administrativo, dentre outras, fazem com que exista uma sobrecarga de trabalho posta a docentes que se veem na obrigação de lidar e a dar conta com todas das demandas da escola, se submetendo a um processo de intensificação.

O aumento das responsabilidades docentes, as demandas pedagógicas e administrativas, o desenvolvimento de atividades de formação, aumento da jornada de trabalho, configuraram um processo de intensificação do trabalho docente. (GARCIA E ANADON, 2009, p. 71). Para Oliveira (2006, p. 213-214), “podemos observar a intensificação do trabalho docente resultante da ampliação da jornada de trabalho e do aumento considerável de responsabilidades que os docentes tiveram com as reformas mais recentes.”

Contreras (2002) ao discutir sobre a proletarização docente também faz menção ao processo de intensificação e menciona que cada vez mais o ensino passa a ser um trabalho regulado e tem-se o aumento nas demandas, questões burocráticas e cobranças, dessa forma não sobra tempo para exercício reflexivo e assim o professor, a professora, o professor fica dependente de decisões externas, o que tem contribuído para a desqualificação docente, degradação das habilidades e competências e perda da autonomia docente.

Diante dessas discussões emerge outra que entra no debate sobre a desvalorização docente, que é a questão do profissionalismo. Como diz Contreras (2002), quando se pensa em profissão, notadamente se remete a médicos/as/es e advogados/as/es que possuem as características ditas de profissionais.

Docentes não possuem todas as características que definem o que é ser profissional e, para Enguita (1991), existe um binômio entre profissionalização e proletarização da profissão-professora. Contreras (2002) fala sobre a perda das qualidades que faziam os/as/ês professores/as/us serem reconhecidos/as/es como profissionais e sobre as precárias condições de trabalho que fazem com que vivenciem um processo de proletarização. O autor afirma que não existe um consenso entre autores sobre a teoria da proletarização docente, mas:

[...] a tese básica dessa posição é a consideração de que os docentes, enquanto categoria, sofreram ou estão sofrendo uma transformação, tanto nas características de suas condições de trabalho como nas tarefas que realizam, que os aproximam cada vez mais das condições e interesses da classe operária. (CONTRERAS, 2002, p. 33).

Enguita (1991) ressalta que professores/as/us sofrem com a desvalorização, com a falta de reconhecimento e com a relativa perda de autonomia em seu trabalho, assim essa profissão se vê aligeirada de prestígio social e se enquadra no grupo das semi profissões, já que possui características tanto da profissionalização como da proletarização.

Contreras (2002) afirma que quando se compara professores/as/us com as características que definem o que é ser profissional, a denominação a que se chega é que docentes são semiprofissionais.

Professoras/es/us têm sofrido com falta de prestígio social, perda de autonomia, baixos salários, precárias condições de trabalho, fatores estes, como mencionado, lhes aproximam do processo de proletarização e fazem reivindicar para que sejam reconhecidos como profissionais. Esses fatores acentuam ainda mais a desvalorização docente que tem sido reforçada nos últimos anos principalmente em decorrência das políticas neoliberais que adentraram a educação.

Dessa forma, Contreras (2002) argumenta que a profissionalização pode também ser vista como um direito de defender a educação. Assim, podemos dizer que ao reivindicar o direito de ser vistos como profissionais, faz com que os professores, as professoras, is professorys lutem também por melhorias para a educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar da educação ser um direito de toda sociedade brasileira, vários aspectos contribuem para as desigualdades educacionais. Uma das condições que mais implica é a desvalorização docente, um grande pilar do processo educativo. Segundo Jesus (2002, p.13) vivenciamos uma “sociedade de *stress*” que está muito ligada ao estilo de vida atual que promove situações de *stress*, um ritmo acelerado da vida em que os sujeitos têm que responder às constantes solicitações do meio e vice-versa. Nesse sentido, tivemos por objetivo, tecer reflexões sobre o trabalho docente no mundo em mudanças e suas interfaces com a saúde e a desvalorização da profissão-professora.

Não podemos deixar de compreender o trabalho docente sem um olhar crítico, que se atente aos problemas educacionais a partir da relação dialética entre escola e sociedade. Ainda que educadores/as/us se encontrem em condições adversas de trabalho, permeado por fatores causadores de mal-estar e desvalorização docente, existe a possibilidade de vislumbrar um outro cenário em que a práxis pedagógica pode se tornar mais potente em sua função social. Nesse sentido, seria necessário combater os determinantes da educação enquanto produto mercadológico, na sua lógica excludente e seletiva, predominante direcionada para a formação de sujeitos para o mercado de trabalho e para reproduzir identidades homogêneas. Por isso defendemos aqui a ampliação e o aprofundamento sobre a discussão da função social da escola,

na medida em que ela nos permite verificar os jogos de poder e as relações de subordinação neste campo tão complexo e multifacetado.

Neste texto apresentamos diversos elementos que conferem à educação uma carga excessiva de sofrimento não só para os educadores/as/us, mas para todos aqueles/as/us que foram e são afetados/as/es pelo nosso sistema educacional. De um lado temos uma série de adversidades físicas e estruturais nas condições concretas da escola e na carreira docente, fruto de políticas públicas. Do outro, há toda uma fundamentação teórica que irá definir os modos de pensar e propor diretrizes políticas e pedagógicas no campo político-educacional, isso a partir de reflexões e demandas que respondam aos anseios sociais, políticos e econômicos. É dentro deste vasto cenário que tentamos esclarecer os impasses que foram descritos aqui, isso na medida em que fomos contribuindo com questões e reflexões que poderiam impulsionar uma nova maneira de pensar os problemas da educação.

Essa percepção descontrolada tem uma visão sempre aos resultados pretendidos, em que as expectativas frente aos resultados trazem uma crise de motivações na sociedade. Percebemos que a escola também deveria ser pensada e adequada do ponto de vista da investigação da educação e formação de professoras/us/es. Salas de aulas com uma menor quantidade de estudantes para estratégias de ensino mais personalizadas às aprendizagens e reais condições de trabalho nas escolas. Uma relação de mão dupla, tanto os contextos escolares quanto o empenho de profissionais dentro da instituição devem ser repensados em prol do bem-estar.

Deve-se começar valorizando e comunicando as boas experiências que a escola apresenta, sensibilizando e mostrando o trabalho de dentro da escola, feito por pessoas-pessoas e por toda a comunidade escolar para a família, para o bairro, para a universidade e sociedade. Melhorias nos recursos e infraestrutura das escolas para uma menor agressividade e situações de estresse. O trabalho em equipe se faz necessário no desenvolvimento da empatia, cooperação e valorização das vivências e sugestões de colegas professoras/us/es.

Nos organizarmos para pensar identidade docente a partir de respostas ao necroprojeto ao qual a educação foi submetida é urgente. E também o é desfrutar dos doces sabores que o cotidiano na escola oferece — aliar-se com pares, sensibilizar ímpares e se deixar afetar pelas demandas estudantis (que tendem a formar igualmente nosso processo contínuo de aprendizagem).

REFERÊNCIAS

ANPED. **Uma formação formatada**. Posição da ANPED sobre o “texto referência - diretrizes curriculares nacionais e base nacional comum para a formação inicial e continuada de professores da educação básica”. Disponível em: <https://anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto-referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de>. Acesso em: 20 ago. 2019.

ARROYO, M. G. Reinventar e formar o profissional da educação básica. **Educação em Revista**, n.37, p. 07-32. 2003.

ASSUNÇÃO, A. Á.; OLIVEIRA, D. A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educ. Soc.**, v. 30, n. 107, p. 349-372. 2009.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de Janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 29 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm. Acesso em: 13 jul. 2022.

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista brasileira de ciência política**, n. 11, p. 89-117. 2013.

BENEVIDES, B. G.; NOGUEIRA, S. N. B. **Assassinatos e violência contra travestis e transexuais brasileiras em 2020**. São Paulo, SP: Expressão Popular, ANTRA, IBTE, 2021.

BENTO, B. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Revista de estudos Feministas**, v. 19, n. 2, p. 549-559. 2011.

CARVALHO, J. J. de. Encontro de Saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. In: Joaze Bernardino Costa; Nelson Maldonado-Torres e Ramón Grosfoguel. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2ª. ed. Belo Horizonte, Autêntica Editora.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, G. L. M.; OLIVEIRA, D. A. Trabalho docente no ensino médio no Brasil. **Perspectiva**, v. 29, n. 2, p. 727-750. 2011.

ENGUITA, M. F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a

proletarização. **Teoria & Educação**, v. 4, p. 41-61. 1991.

FRANCO, T.; DRUCK, G.; SELIGMANN-SILVA, E. As novas relações de trabalho, o desgaste mental do trabalhador e os transtornos mentais no trabalho precarizado. **Rev. bras. saúde ocup**, v.34, p. 122. 2010.

FREITAS, H. C. L. de. 30 anos da Constituição: avanços e retrocessos na formação de professores. **Revista Retratos da Escola**, v. 12, n. 24, p. 511-527. 2018.

GARCIA, M. M. A.; ANADON, S. B. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Educ. Soc.**, v. 30, n° 106, p. 63-85. 2009.

HOOKS, bell, et al. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

JESUS, S. N. de. **Perspectivas para o bem-estar docente: Uma lição de síntese**. Porto: ASA, 2002. 63p.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Autêntica, 2018.

MANCEBO, D. Trabalho remoto na Educação Superior brasileira: efeitos e possibilidades no contexto da pandemia. **Revista USP**, n. 127, p. 105-116. 2020.

MOMBAÇA, J. **Não vão nos matar agora**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

MOMBAÇA, J. **Pode um cu mestiço falar**. 2015. Disponível em <https://medium.com/@jotamombaca/pode-um-cu-mestico-falar-e915ed9c61ee>. Acesso em: 12 jul. 2022.

NUNES, C. P.; OLIVEIRA, D. A. Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. **Educação e Pesquisa**, v. 43, n.1, p. 65-80. 2017.

OLIVEIRA, D. A. A Reestruturação do Trabalho Docente: precarização e flexibilização. **Educ. Soc.**, v. 25, n. 89, p. 1127-1144. 2004.

OLIVEIRA, D. A. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. **Educação em Revista**, v. 44, p. 209-227. 2006.

OLIVEIRA, D. A. Condições de trabalho docente e a defesa da escola pública: fragilidades evidenciadas pela pandemia. **Revista USP**, n. 127. p. 27-40. 2020.

REBOLO, F.; BUENO, B. O. O bem-estar docente: limites e possibilidades para a felicidade do professor no trabalho. **Acta Scientiarum. Education**, v. 36, n. 2,

p. 323-331.2014.

RINALDI, R. P. Formação de professores: algumas considerações sobre o campo de pesquisa. In: MILITÃO, A. N.; SANTANA, M. S. R. (Orgs.). **Intersecções entre pesquisas/pesquisadores experientes e pesquisas/ pesquisadores iniciantes no campo educacional**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. Multiletramentos na escola. **Parábola Editorial**, v. 90, n. 2, p. 11-30. 2012.

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

SAUL, A.; SILVA, A. F. O legado de Paulo Freire para as políticas de currículo e para a formação de educadores, no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 90, n. 224, p. 224-244. 2009.

SELYE, H. **The stress of life**. New York: McGraw-Hill. 1956.