

COTIDIANO, SENTIMENTOS E EXPECTATIVAS DO PROFESSOR: DESVALORIZAÇÃO E PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Juceli Bengert Lima

Fundação Joaquim Nabuco –
juceli.bengert@fundaj.gov.br

Patrícia Maria Uchôa Simões –

Fundação Joaquim Nabuco
patricia.simoes@fundaj.gov.br

Resumo: O debate sobre a qualidade social da educação passa pela discussão da valorização e profissionalização do professor. Estudos têm apontado para a intensificação do trabalho do professor e ampliação de suas funções. Este estudo analisou falas de professores sobre o valor que o professor atribui a si e a sua profissão. Os resultados relataram os sentimentos de culpa e responsabilização dos professores pelos fracassos dos alunos e do sistema escolar. A análise reflete resultados de estudos anteriores e pretende contribuir para a discussão sobre temática.

Palavras-chave: educação; professor; identidade profissional; valorização docente.

1. INTRODUÇÃO

O debate sobre a qualidade social da educação passa pela discussão da valorização e profissionalização do professor e tem papel central no debate educacional atual. O valor social da educação reflete no valor que uma sociedade atribui aos seus professores. Essa construção sócio-histórica se revela no discurso social, no discurso oficial e nos sentimentos e identidades que o professor forma para si como profissional.

No Brasil, os documentos oficiais afirmam a necessidade de formação superior e de melhores condições de trabalho para os profissionais do ensino como fatores de valorização da profissão e do profissional (BRASIL, 1996).

O Plano Nacional de Educação orienta a garantia das condições adequadas de trabalho, entre elas, o tempo para o estudo do professor e para a preparação das aulas, o salário digno e o plano de carreira para o magistério (BRASIL, 2001).

Apesar dos documentos oficiais afirmarem a prioridade das ações de valorização do docente, os estudos sobre os efeitos das reformas na política educacional do país têm apontado a intensificação do trabalho do professor e a ampliação das suas funções, num processo de desvalorização e precarização do trabalho docente (EVANGELISTA & SHIROMA, 2007; GARCIA & ANADON, 2009; OLIVEIRA, 2004; SAMPAIO & MARIN, 2004).

Para explicar os processos de controle do trabalho docente, Apple (1995) utiliza a categoria "intensificação do trabalho docente" relacionada à colonização administrativa e burocrática do tempo de trabalho dos professores, à sobrecarga de tarefas e registros de prestação de contas do ensino e da aprendizagem, bem como ao movimento de proletarianização da categoria docente. O processo de intensificação do trabalho caracteriza-se pelo aumento de atribuições ao professor, pela sua falta de tempo constante para as demais atividades de sua vida e pelo sentimento de cansaço em função do excesso de trabalho.

Evangelista e Shiroma (2007) realizaram uma análise documental do discurso construído sobre o professor nos projetos para a educação patrocinados por organizações internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) e a Organização dos Estados Americanos (OEA). Para as autoras, os documentos analisados utilizam um discurso gerencialista, com o qual identificam o professor como corporativista, descomprometido e incompetente, que atinge tanto a formação como a atuação docente. Como conclusão implícita, segundo as autoras, na argumentação apresentada nesses documentos está à idéia de que os bons resultados da educação não dependem da qualidade da formação e dos salários dos professores da Educação Básica, mas de uma adequada ação gerencial da escola e da educação.

Em um outro estudo, analisando um conjunto de oito depoimentos de professoras de séries iniciais, Garcia & Anadon (2009) observaram que expectativas e exigências feitas à docência também são feitas pelas professoras a si próprias. As reformas educacionais da década de 90 incluíram a ampliação das tarefas a serem desempenhadas pelas professoras no cotidiano escolar e interferiram nas emoções e subjetividades das professoras em relação ao seu trabalho e as suas carreiras. Essa interferência faz parte, segundo os autores, das estratégias das reformas, a fim de instituírem ordenamentos nos currículos e no ensino e de buscar a aquiescência e o engajamento dos professores com as mudanças. O discurso oficial traz um conteúdo de estímulo a uma moral de autorresponsabilização e culpa que é assumido pelas professoras como verdade, tornando-se assim, a origem da intensificação e da autointensificação do trabalho docente.

Gasparini, Barreto e Assunção (2005) também focalizaram a temática da ampliação e precarização do trabalho docente, investigando a hipótese de que as condições de trabalho nas escolas podem gerar sobre-esforço dos docentes, acarretando seu adoecimento físico e mental. O estudo foi realizado a partir do perfil dos afastamentos do trabalho por motivos de saúde de uma população de profissionais da educação a partir dos dados da Gerência de Saúde do

Servidor e Perícia Médica de Belo Horizonte. A análise dos dados aponta para o risco maior entre professores de sofrimento psíquico quando comparados a outros grupos de trabalhadores o que faz supor associações entre os problemas de saúde identificados na categoria e as condições ergonômicas de trabalho.

Segundo Oliveira (2004), as funções que os professoras são levados a assumir além de sua formação, como assistente social, psicólogo, nutricionista, enfermeiro, entre outras, contribuem para um sentimento de desprofissionalização e da perda da identidade profissional. O trabalho docente passaria, então, por uma redefinição, compreendendo além da gestão da escola, no que se refere ao planejamento, elaboração de projetos, discussões sobre currículo e avaliação.

Sampaio & Marin (2004) também discutem a precarização do trabalho escolar. Nesse estudo, consideram as diferentes facetas que o caracterizam: carga horária de trabalho e de ensino, tamanho das turmas e razão entre professor/alunos, rotatividade/itinerância dos professores pelas escolas e as questões sobre carreira no magistério. Segundo esses autores, a redução dos problemas da escola a questões de gestão e de ineficiência, ou a impropriedades e irrelevância do currículo servem ao movimento de desvalorização e relativização total do conhecimento que se articula ao desmonte da escola pública.

O desprestígio e a falta de distinção social da profissão estão refletidos nas condições precárias de trabalho do docente. São essas condições que revelam o valor social atribuído aos docentes pela sociedade. As dificuldades vivenciadas no espaço físico nas escolas, a falta de material pedagógico ou de autonomia para execução do trabalho docente, as carências na formação profissional são traduzidos pelos professores como o valor social a eles atribuído pela sociedade e por eles próprios.

Penna (2008) entrevistou dez professoras do I ciclo do Ensino Fundamental de duas escolas públicas estaduais paulistas, além de gestores, coordenadores, pais e alunos sobre as condições de trabalho docente, as dificuldades nas relações dos professores com os alunos, com a comunidade e com as hierarquias da escola. Por um lado, a análise dos resultados revelou a percepção do desprestígio da função social do professor e ressaltou as dificuldades relacionadas ao espaço físico e a falta de material. Por outro, os ganhos concretos em termos materiais e as relações de distinção que estabeleciam em relação aos alunos, a suas famílias e aos outros funcionários da escola significavam elevação do capital cultural e distinção social, principalmente ao se considerar o lugar que as famílias de origem das professoras ocupam.

Esses resultados apontam para as formas de construção social do valor e da identidade profissional do professor. As condições materiais e as relações interpessoais são elementos

significativos no processo de formação dos conceitos sobre si e sobre a profissão. São discursos produzidos e reproduzidos a partir de condições objetivas de trabalho dos professores e das subjetividades dos diversos atores que conduzem o ensino, a escola e a educação na nossa sociedade. O conteúdo desses discursos está subjacente às políticas e aos programas educacionais, aos planos e às ações da prática pedagógica.

O presente estudo teve como objetivo discutir os sentimentos e expectativas do trabalho docente, a partir das falas de grupos de professores de escolas públicas de quatro municípios do interior do Norte e Nordeste brasileiro. Pretende-se compreender as formas como os professores se percebem e a sua profissão e refletir sobre a valorização e a formação da identidade do professor.

2. PARTICIPANTES, INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS

Participaram dessa pesquisa grupos de professores de municípios de porte médio do interior do Brasil: Cametá no Pará, Juazeiro, na Bahia, Itabaiana, em Sergipe e Bom Conselho no Pernambuco.

Os grupos foram constituídos por um conjunto de 50 professores da rede pública, sendo 11 de ensino em Cametá, 12 em Juazeiro, 11 em Itabaiana e 16 em Bom Conselho. Todos aceitaram voluntariamente participar da pesquisa.

A metodologia de pesquisa utilizada foi o método do grupo focal que se desenvolveu a partir de temáticas propostas pelos pesquisadores, condutores da discussão: qualidade da educação, prática e formação docente, gestão escolar, relações entre professores e os outros atores do universo escolar e condições de trabalho do professor. A atividade foi desenvolvida por um período de aproximadamente três horas em uma sala de cada da secretaria municipal de educação de cada uma das cidades investigadas. As discussões foram gravadas e, posteriormente, transcritas.

Segundo Gatti, 2005, a pesquisa com grupos focais, além de ajudar na obtenção de perspectivas diferentes, permite identificar semelhanças e regularidades nas falas dos professores que podem revelar sentimentos, expectativas e opiniões partilhados pelo grupo. Foi justamente o que a análise das falas dos professores deste procurou sistematizar.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A culpa e a responsabilização pelos resultados dos alunos, em particular, ou do sistema escolar como um todo tem uma centralidade nas falas dos docentes. O professor se coloca como protagonista e assume tanto os sucessos e como os fracassos da educação.

“E eu me culpo muito: - Gente, esse ano eu não trabalhei! Eu tenho uma parcela de culpa minha. Então, a partir do momento que eu passei a assumir minhas culpas, pôxa vida! Meu trabalho fluiu muito (...)”

“Nós é que somos importantes para que realmente a nossa educação seja valorizada. Se eu chegar numa casa e ficar me lamuriando, ou pelos corredores: - Eu não tenho isso, eu não tenho aquilo, não tenho material. Não. Você tem que criar. O educador tem que ser criativo, o educador tem que ter criticidade. Se ele não tem criticidade, não tem criatividade, ele está no barco errado. Porque a educação é um desafio em todos os momentos da nossa vida.”

Esse sentimento de protagonismo aparece nas falas dos professores além das situações de sala de aula. A educação é entendida como a via de mudança social. O professor sente-se responsável pelas transformações da sociedade.

“(...) Então o professor, ele é um formador de opinião, então vamos ser um professor daquele ativo que forma a opinião do seu aluno, que ele veja... – Ah! Eu não quero ser professora. Eu falei: – E se não fosse professor, como seria? Não teria médico, não teria advogado. Então, vamos valorizar o professor.”

Em suas falas, os professores revelam a angústia da consciência dos problemas, que vão além das salas de aula e a cobrança social de soluções via educação.

“A dificuldade que eles tem (...) Lá no bairro onde eu trabalho (...) crianças dormindo no chão, um prato de papelão é esteira. Então, que perspectiva ele vai ter no futuro, morando desse jeito? Às vezes a realidade dos pais, que realidade se faz dele? (...) eu pedi para os alunos que lembrassem da infância deles para depois a gente voltar para produzir o texto. E teve assim depoimentos que a gente pára pra pensar... Por isso, que às vezes a gente não consegue mesmo resolver esses problemas que estão lá acumulados.”

“(...) O ano passado eu tive uma aluna. A ‘bichinha’ tão bonitinha, problemática que só! A menina agressiva dentro da sala de aula, maluquinha ela... A mãe não ligava pra ela, o pai, muito pior! Até que ela saiu da escola e a gente foi atrás... Tinha ninguém dentro de casa,

ela está separada da mãe. A mãe casou-se de novo, teve um filho, ficou aquela bagunça toda. Às vezes tem escola que a escola oferece mais apoio, mas ela não vai à escola porque falta esse relacionamento (...) eles preferem a rua, preferem a televisão, a lan house. A escola está competindo com vários fatores que a gente nunca imaginou né? Prefere ficar em casa sentado no sofá vendo televisão do que ir para uma sala de aula (...)”

A ação do professor é percebida como tendo um alcance muito além do que aquele do espaço escolar. O “poder” do professor, no entanto, esbarra em grandes obstáculos e limitações. Como o sucesso escolar é concebido como responsabilidade do professor, o fracasso em alcançar os objetivos traz a frustração e o sentimento de impotência e até mesmo culpa:

“(...) estou ensinando a ler e a escrever, mas eu não estou conseguindo mudar aquele caso de adolescentes que vão pra zona de adolescentes, que se prostitui. Eu sei que cabe também a família, mas que a escola também poderia trabalhar (...)”

Esses elementos de culpabilização nas falas do professor ecos das falas de outros atores da sociedade em geral. Os professores se referem a eles como opiniões consensuadas na sociedade.

“(...) Nós lemos na Revista VEJA: “Os professores estão doentes”. Não é doente de dor de dente, de dor de cabeça. Doente de preguiça. Os professores vão concordar comigo e todos os pais também concordam, é a preguiça da educação elementar.”

“A gente sabe a importância do professor. Mas quando você escolhe fazer pedagogia, todo mundo: – Você é louca? Vai fazer pedagogia? Não vai ganhar dinheiro não, pelo amor de Deus! Vai fazer o quê? Vai jogar fora? É uma área com tanto trabalho, você não vai conseguir nada. Toda firma tem que ter um pedagogo. A gente sabe que qualidade da educação, mas quer que faça uma Faculdade de quê? Medicina, advogado (...) Hoje em dia tem escola em todo lugar, está fácil estudar. Tem transporte, tem tudo, mas não valorizam o professor que está lá dentro. Às vezes você prepara várias coisas e os meninos jogam no lixo, a mãe joga no lixo (...)”

Na responsabilidade que o professor se atribui está a origem do seu sentimento de impotência e limitação. A dimensão do que concebe como suas atribuições, por um lado, e a visão dos limites da sua atuação, por outro, levam a frustração e desânimo.

“E é como se você estivesse numa ilha cercada de água por todos os lados e você está ali sozinha como se aquela água fosse lhe devorar.”

Em seu sentimento como protagonista, o professor assume como sendo sua atribuição, inclusive, parte das ações de gestão da escola e trata com as famílias dos alunos. Colocando-se no centro do processo educacional, acreditam que da sua atuação depende a qualidade social da educação. Na ausência da família e dos pais, os professores sentem-se responsáveis até mesmo pela inserção destes nas atividades do cotidiano da escola.

“Pai ausente é o pai daquele aluno que dá mais trabalho na escola. E a gente sempre faz reunião com o pai, para isso tudo diminuir. Aí a gente foi drasticamente tomar uma posição: nós iremos fazer a reunião agora na comunidade. Por que vai ser na comunidade? Porque lá na escola os alunos são de outras comunidades. Lá é sede, então de outras comunidades modestas e tal, já que o pai não está indo na escola, a gente vai fazer reunião lá na comunidade, batendo de porta em porta para ver se ele vai para a reunião.”

Na falta dos pais enquanto coadjuvantes do processo de ensino/aprendizagem são os professores que assumem também essa função.

“A maioria dos pais são analfabetos, como é que vai ser a educação dos filhos? E além de ser analfabeto, o pai sai de madrugada e chega de meia-noite em casa. Então o trabalho é só para o professor mesmo. O trabalho é todo seu. Você manda a atividade, mas não tem ninguém para ajudar, o pai sai cinco horas chega de sete, oito. Muitas vezes ele sai deixa o filho dormindo, quem acorda para ele ir para escola são os filhos maiores. Quando ele retorna os filhos estão novamente dormindo, então esse pai não tem condição de estar ajudando esses filhos. E além do mais é o que? É analfabeto.”

“Aqui tinha um menino com problema. Aí a mãe dizia: meu filho tem problema de cabeça, que tudo é problema de cabeça. Se fosse ter um hospício ia estar lotado porque para as mães sempre os filhos tem problema de cabeça. Ela não consegue criar o filho, não ajuda e ainda atrapalha o professor e ainda fala na frente do menino.”

Essa compreensão das limitações da participação da família no processo educativo aumenta o sentimento de importância do trabalho do professor. Diante das dificuldades em contar com as famílias para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, o professor sente-se solitário e com toda a responsabilidade da educação dos alunos:

“E os pais que são responsáveis não querem nem ficar ao nosso lado. Esta responsabilidade que a família tem, ela está jogando tudo para a escola.”

“Os pais dos alunos também não estão dando apoio ao professor. O professor não tem apoio. A gente perdeu o direito de chamar atenção de aluno, nós só temos o direito de dar a aula, de completar a educação deles.”

“Nós professores somos pedagogos, psicólogos, médicos, nós somos poli numa sala de aula, nós desempenhamos várias funções. Então eu entendo que o professor ele é a peça fundamental do processo de educação. Nós precisamos de supervisores, de coordenadores, pedagógicos? Precisamos sim, mas nós temos que nos conscientizar do nosso papel da importância que nós temos na vida dos nossos alunos.”

Diante dessas dificuldades, os valores de compromisso e dedicação são mencionados como estando acima de qualquer condição objetiva de trabalho ou mesmo da qualificação profissional. São esses valores que compensam as precariedades e o desrespeito ao trabalho do professor.

“Tudo bem, parte do professor. Tem professor que tem que abraçar a causa. Eu sempre falo: – Professor, abrace a sua causa! Vamos abraçar a nossa causa, é tão legal, tão bonita... Ah, porque eu ganho baixo salário... Sim, não por isso que eu, como professor, vou relaxar ... Ah, porque não tem investimento por parte do sistema... Tudo bem, o sistema tem a culpa. Mas será que como profissional não tenho a minha culpa? O que é que eu estou fazendo para melhorar essa parte? Então são ‘n’ situações que tem aí que eu não posso culpar o governo. E eu como professor?...”

“O importante na educação é além da capacitação dos professores é a professora ensinar com amor. Não adianta você ser capaz se você não tem amor e se você está lá só por estar, então você nunca vai ter uma escola de qualidade.”

“O norteador de tudo é isso, eu sou professor porque eu gosto de ser professor e não pelo salário. Tem que ter um compromisso com aquele sentimento do que você é. Você descobre o seu aluno como aluno, a escola pública.”

As falas também fazem uma referência à avaliação externa da escola e a desvalorização do trabalho da escola e, conseqüentemente do próprio docente. Mostram também a preocupação com as repercussões dos resultados dessas avaliações tanto entre os

outros atores sociais – alunos, pais de alunos, comunidade e a sociedade de forma geral – como para eles próprios o que atinge a sua auto-estima:

“Mas o que é que acontece? Que a pessoa só avalia o ruim da escola, é? Os pais, eles não vêem o bom trabalho que a gente está tentando fazer, só vê o trabalho que foi ruim. Isso aí também acaba mexendo com a auto-estima da gente, do professor. E aí a gente mexe com o aluno...”

Da mesma forma como os professores se colocaram acima das interveniências dos outros atores, como pais, alunos e gestores, também as políticas públicas educacionais são pouco são mencionadas como fatores determinantes da qualidade do trabalho docente. Assumindo a postura de responsabilização da educação, a atuação do professor é tida como a grande causa dos fracassos e sucessos do desempenho do aluno e do sistema escolar.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos dados empíricos apresentada nesse estudo segue a direção de análises de estudos anteriores sobre a temática da valorização profissional e construção da identidade docente. As falas dos professores destacaram a intensificação do trabalho docente e a ampliação de suas funções, num processo de desvalorização do trabalho do professor.

As condições precárias de trabalho do docente mencionadas pelos professores refletem o desprestígio e a falta de distinção social da profissão e revelam o valor social atribuído aos docentes pela sociedade. Esses valores são internalizados pelos professores e repetidos como sendo formulações próprias.

Aliado a esses fatores de desvalorização e precarização do docente e da docência, as falas dos professores remetem a discursos de outros atores sociais que analisam a educação a partir da atuação do professor. Essa análise é traduzida por sentimentos de responsabilidade e culpa pelos resultados atingidos pela escola e pelos seus alunos.

O poder determinante que o professor atribui a si e ao seu trabalho torna os outros atores sociais envolvidos na educação coadjuvantes e desconsidera as políticas públicas de educação do país.

Como conclusão, essa análise compreende que afirmar a centralidade do papel do professor para uma educação de qualidade não pode passar por um discurso de culpabilização e responsabilização do docente. A busca da qualidade envolve a construção de um novo

discurso que oriente a elaboração de políticas e programas que comprometam a participação dos diferentes atores sociais da educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, M. W. Controlando o trabalho docente. In:_____. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p.31-52.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996

_____. Plano Nacional de Educação. Brasília: MEC. 2001.

EVANGELISTA, O. ; SHIROMA, E. O. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, USP, v. 33, n. 3, p. 531-541, dez. 2007.

GARCIA, M. M. A.; ANADON, S. B. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 63-85, jan./abr. 2009.

GASPARINI, S. M.; ASSUNÇÃO, A. A. & BARRETO, S. M. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, USP, v. 31, p. 189-199, ago. 2005.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

PENNA, M. G. de O. Exercício docente na escola: relações sociais, hierarquias e espaço escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, USP, v.34, n.3, p. 557-569, dez.2008.

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