

**AS CONDIÇÕES DE TRABALHO NA ESCOLA BÁSICA:**  
novas lentes para detectar o mal-estar-docente

**THE CONDITIONS OF WORK IN THE BASIC SCHOOL:**  
new lenses to detect teacher malaise

**LAS CONDICIONES DE TRABAJO EN LA ESCUELA BÁSICA:**  
nuevas lentes para detectar el malestar docente

Neide Cavalcante Guedes<sup>1</sup>

## RESUMO

Este artigo tem como foco as condições de trabalho enfrentadas por docentes que atuam no ensino fundamental e que evidenciam o mal-estar docente e as consequências desse adoecimento para a prática pedagógica do educador. As reflexões trazidas neste artigo têm como objetivo as condições de trabalho a que os professores são submetidos nas escolas e o que eles pensam sobre essas condições o que na maioria das vezes gera o que se denominou de mal-estar docente. Tem como objetivo refletir acerca dos impactos resultantes das condições de trabalho, da desvalorização social e do acúmulo de responsabilidades na vida dos educadores que se refletem no cotidiano da sua prática. O campo empírico se constituiu de uma escola da rede estadual localizada na cidade de Teresina-Piauí, com 06 (seis) professores participantes sendo 03 (três) que atuam de 1º ao 4º ano e 03 (três) do 5º ao 9º ano. As conclusões se encaminham no sentido de entender que este mal-estar é um sentimento largo que afeta as relações dentro da escola e fora dela, se expandindo para a comunidade local e permanecendo com o docente mesmo quando este se ausenta da escola; é um afeto desprazeroso que tem poder e fragilidades, mas que pode ser transformado com ações inversas, embora seja contagiante e se espalhe facilmente, prejudicando o processo de ensinar e aprender.

**Palavras-chave:** Mal-estar docente. Condições de trabalho. Profissional docente. Escola básica.

## ABSTRACT

This article focuses on the working conditions faced by teachers who work in elementary school and which evidence the teacher malaise and the consequences of this illness for the educator's pedagogical practice. The reflections brought in this article have as objective the conditions to which teachers are subjected in schools and what they think about these conditions, which often generates what is called teacher malaise. It aims to reflect on the impacts resulting from working conditions, social devaluation and the accumulation of responsibilities in the lives of educators that are reflected in their daily practice. The empirical field consisted of a state school located in the city of Teresina-Piauí, with 06 (six) participating teachers being 03 (three) working from 1st to 4th grade and 03 (three) from 5th to 9th grade. The conclusions are to understand that this malaise is a broad feeling that affects relationships within and outside the school, expanding to the local community and staying with the teacher even when the teacher is absent from school; It is an unpleasant affection that has power and weaknesses, but can be transformed with reverse actions, although it is contagious and easily spread, hindering the process of teaching and learning.

**Keywords:** Teacher malaise; Work conditions; Professional teacher; Basic school.

## RESUMEN

Este artículo tiene como foco las condiciones de trabajo enfrentadas por docentes que actúan en la enseñanza fundamental y que evidencian el malestar docente y las consecuencias de esa adicción para la práctica pedagógica del educador. Las reflexiones traídas en este artículo tienen como objetivo las condiciones de trabajo a que los profesores son sometidos en las escuelas y lo que ellos piensan sobre esas condiciones lo que en la mayoría de las veces genera lo que se denominó malestar docente. Tiene como objetivo reflexionar acerca de los impactos resultantes de las condiciones de trabajo, de la devaluación

<sup>1</sup> Universidade Federal do Piauí (UFPI). Teresinha – PI, Brasil. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6801-3922>. E-mail: [neidecguedes@hotmail.com](mailto:neidecguedes@hotmail.com)

social y del acúmulo de responsabilidades en la vida de los educadores que se reflejan en el cotidiano de su práctica. El campo empírico consistió en una escuela estatal ubicada en la ciudad de Teresina-Piauí, con 06 (seis) maestros participantes siendo 03 (tres) trabajando de 1 ° a 4 ° grado y 03 (tres) de 5 ° a 9 ° grado. Las conclusiones se encaminan en el sentido de entender que este malestar es un sentimiento amplio que afecta las relaciones dentro de la escuela y fuera de ella, extendiéndose hacia la comunidad local y permaneciendo con el docente aun cuando éste se ausenta de la escuela; es un afecto desagradable que tiene poder y fragilidades, pero que puede ser transformado con acciones inversas, aunque es contagioso y se esparce fácilmente, perjudicando el proceso de enseñar y aprender.

**Palabras clave:** Malestar docente; Condiciones de trabajo; Profesional docente; Escuela básica.

## 1 INTRODUÇÃO

Este artigo direciona seu olhar para as condições de trabalho vivenciadas pelos profissionais docentes, de forma especial dos professores do ensino fundamental e que influenciam diretamente a qualidade do ensino. Nesse conjunto de elementos discuto sobre a importância da experiência argumentando que essas implicam em como melhor conduzir os obstáculos que os profissionais enfrentam no cotidiano de sua prática.

Como ponto de partida entendo que não é possível apreender a questão que envolve o trabalho docente sem primeiramente ponderar que ela está posta em um contexto maior e como tal sofre a influência do sistema capitalista de produção. Essa maneira de perceber o trabalho docente se aproxima do pensamento de Noronha, Assunção e Oliveira, (2008, p. 66) ao chamarem a atenção para o fato de que

Na atualidade, assiste-se a um processo de desvalorização dessa profissão acompanhado da expansão das funções docentes. Múltiplas tarefas são atribuídas aos professores/as, pois, com a chegada da escola pública às camadas populares, o/a profissional tem de se responsabilizar por cuidar da higiene, da nutrição, da saúde e de outras necessidades dos seus alunos.

Neste panorama de transformações os professores são percebidos pela sociedade como uma classe privilegiada o que faz com que se instale o desprestígio da profissão, uma vez que esse mesmo sistema social desconsidera as condições de trabalho a que esses profissionais são submetidos como, por exemplo, o número excessivo de alunos nas salas de aula, o volume de trabalho desse professor e ainda as questões disciplinares e de violência. Com essa compreensão reforço meus argumentos com as palavras de Miranda (2005, p. 4-5) quando esclarece que

Entender a natureza do trabalho docente não passa somente pela análise profunda de técnicas e procedimentos pedagógicos, do conhecimento como fonte do trabalho, da relação professor-aluno, mas é necessário, como ponto de partida, compreender que local de trabalho é a escola e sua relação com a sociedade capitalista contemporânea.

Com base no pensamento de Miranda (2005) percebo que problemas como a necessidade de atualização permanente do docente, e as condições de trabalho na prática pedagógica dos professores refletem nesse estado de mal-estar, pois muito se tem cobrado do professor, mas em contrapartida não se tem dado condições adequadas de trabalho para que esse profissional realize sua prática com compromisso e responsabilidade.

Nesse contexto, as reflexões que trago neste artigo tem como fundamento identificar as condições de trabalho a que os professores são submetidos nas escolas e o que eles pensam sobre essas condições o que na maioria das vezes gera o que se denominou de mal-estar docente. Para compreender o real significado da expressão mal-estar docente nos orientamos em Zaragoza (1999, p. 12) quando afirma que

A expressão “mal-estar docente” é intencionalmente ambígua. O termo “mal-estar” refere-se [...] a um “desdobramento ou incômodo indefinível”. A doença tem sintomas

manifestos. Quando usamos o termo “mal-estar” sabemos que algo não vai bem, mas não somos capazes de definir o que não funciona e por quê.

O pensamento do autor orienta a compreender que o incômodo que se manifesta no trabalho cotidiano do professor tem origem em vários fatores que se revelam no dia-a-dia da prática e que muitas vezes o professor não tem consciência da dimensão que esses assumem fazendo com que o profissional conviva com os problemas de forma natural.

José Manuel Esteve Zaragoza utilizou o termo “mal-estar docente” em sua obra que leva o mesmo título em 1987. O autor afirma no prólogo da terceira edição espanhola que, embora tenha executado o estudo com dados da realidade espanhola, o mesmo relata que o fenômeno não se restringe apenas ao campo espanhol, mas abrange vários países de contexto cultural semelhante.

Nessa perspectiva entendo que o tema está relacionado diretamente aos momentos históricos e políticos bem como as experiências docentes justificando as inúmeras dificuldades presentes no âmbito das escolas e que, de uma forma ou de outra interferem negativamente no desenvolvimento e na atuação da profissão (STOBAUS; MOSQUERA; SANTOS, 2007). Esse viés se alinha com o pensamento de Jesus (1998) que considera o mal estar docente como um fenômeno da contemporaneidade, justificado pelos altos índices de professores que apresentam sintomas como: insatisfação *stress* e que interferem diretamente no seu fazer cotidiano.

O termo mal-estar docente se refere aos efeitos negativos que alteram a personalidade do educador, como resultado de uma série de condições psicológicas e sociais vivenciadas cotidianamente na profissão docente, devido às mudanças sociais repentinas (ZARAGOZA 1999).

Estudos como os de Zaragoza (1999), Lapo e Bueno (2003), Codo (1999), demonstram que o professor ao tentar acompanhar essa metamorfose relativa à sua profissão, acaba desenvolvendo sensações e impressões negativas a respeito da mesma, ocasionando transtornos e crises gerando um esgotamento que afeta diretamente o seu desempenho profissional. Zaragoza (1999) relata que as investigações sobre o esgotamento do professor o expõe como um profissional desatualizado, que acumula sobre si, muitas responsabilidades e expectativas desproporcionais e que muitas vezes, na condição de profissional docente, não dispõe de tempo sequer para as atividades inerentes a sua profissão, tampouco para suas funções extras, ficando desse modo obrigado a cumprir mal o seu próprio trabalho. Essa expectativa criada em torno da atividade docente gera um sentimento que, segundo Oliveira D. (2004, p. 1132) o professor mesmo

[...] diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além de sua formação. Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras.

Esse cenário, conforme esclarece a autora, coloca o professor numa condição de incerteza provocando sentimentos que perpassam a perda de sua identidade profissional e a certeza de que as atividades de ensinar e de aprender nem sempre se constituem nos elementos mais importantes na educação.

Cruz e Lemos (2005) afirmam em seus estudos que, embora a profissão docente exista há séculos, atualmente a mesma vem enfrentando uma crise que culmina com as exigências impostas ao professor no desenvolvimento de sua prática o que não acontecia anteriormente quando o mestre era visto como uma peça fundamental para a sociedade. No entanto hoje é um profissional que luta por um lugar digno no meio social. Dos que ainda continuam no ofício, muitos já manifestam vestígios de adoecimento

físico ou psicológico e esse cenário acaba por produzir sentimentos que evidenciam o mal-estar docente.

Nessa perspectiva Gasparini, Barreto e Assunção (2005, p. 191) se manifestam chamando a atenção para o fato de que no cenário atual,

[...] o papel do professor extrapolou a mediação do processo de conhecimento do aluno, o que era comumente esperado. Ampliou-se a missão do profissional para além da sala de aula, a fim de garantir uma articulação entre a escola e a comunidade. O professor, além de ensinar, deve participar da gestão e do planejamento escolares, o que significa uma dedicação mais ampla, a qual se estende às famílias e à comunidade.

Com base nos autores referidos, apreendo que um dos grandes males que influenciam a qualidade do trabalho do professor é, sem dúvida, o conjunto de outras atribuições que lhes são delegadas o que provoca, sobremaneira, o estresse emocional que vai interferir decisivamente na qualidade da sua prática.

Este artigo, conforme já enfatizado, tem como foco as condições de trabalho enfrentadas por docentes que atuam no ensino fundamental e que evidenciam o mal-estar docente e as consequências desse adoecimento para a prática pedagógica do educador. Isso porque compreendo que existe a necessidade e uma carência, em conhecermos essas mudanças em relação ao quadro de saúde e enfermidades decorrentes da atividade do professor, de forma específica aquele que atua no ensino fundamental na rede municipal de Teresina, estado do Piauí.

Nesse sentido, a relação entre condições de trabalho e mal-estar docente é de causa e efeito, ou seja, as atuais condições de trabalho do professor contribuem para produzir um quadro problemático, que envolve desde o abandono da carreira até o surgimento de problemas de saúde relacionados a um sentimento de sofrimento extremo.

Muitos profissionais da área educacional são acometidos por doenças (físicas e psicológicas) decorrentes das condições de trabalho. Nesse sentido, quando se trata de investigar as causas da insatisfação do educador pela sua prática laborativa, faz-se necessário inicialmente buscar as causas para assim propor soluções que minimizem os efeitos desse adoecimento profissional. Essa necessidade encontra.

## **2 EXPERIÊNCIAS DOCENTES: usar faz toda a diferença**

O termo experiência tem sido empregado para sugerir situações das mais diversas, apesar de que o uso dessa palavra costuma ser variado e confuso. No entanto, a experiência sempre nos recomenda aquilo que foi aprendido, experimentado e que, em algum momento, foi vivido pelo indivíduo.

O conceito de experiência está, em geral, profundamente relacionado ao conjunto dos sentidos (tato, audição, paladar, visão, olfato) e que estes, por sua vez, interagem com a cognição de um agente. Para Dewey (1976), este conceito vai um pouco mais além, colaborando com a instauração ou manutenção de hábitos e a experiência, nessa perspectiva, passa a ter relevância nas atividades de um agente no *plano da ação cotidiana*.

Conforme Marcelo (2009), os resultados oriundos das investigações acerca do aprender a ensinar identificaram três categorias de experiências que implicam nas crenças e conhecimentos que os professores têm sobre o ensino:

- a) As experiências pessoais constituídas por diferentes aspectos da vida pessoal e que adéquam uma determinada visão do mundo, crenças em relação a si próprio e aos outros, ideias sobre a relação entre escola e sociedade, bem como família e cultura;
- b) As experiências baseadas no conhecimento formal, entendido como o conhecimento que é trabalhado na escola;

- c) A experiência escolar e de sala de aula que abrange todas as experiências vividas enquanto estudante e que colaboram para aperfeiçoar uma ideia sobre o que é ensinar e qual é o trabalho do professor.

É com base nessas categorias que o professor terá elementos para perceber as relações que se estabelecem a partir de suas experiências pessoais e que, apoiadas pelo conhecimento sistematicamente formalizado, irão promover reflexões sobre a importância da atividade de ensinar no desenvolvimento do trabalho docente.

Ershler (2003) trata a inserção do professor em seus processos de formação significando a experiência formativa e assumindo-se como autor de seus “dizeres” sobre essa experiência. Os professores significam suas experiências na medida em que as vivem e se autorizam a falar sobre elas para seus pares. A organização de processos formativos significa, portanto, a criação de oportunidades de refletir acerca da experiência, que a autora em destaque considera como um poderoso contexto de aprendizagem.

Mi argumento de que La experiencia es un poderoso contexto de aprendizaje cuenta con un corolario. Se trata de que la experiencia y el aprendizaje no son la misma cosa. Ni el aprendizaje tiene lugar necesariamente después de la experiencia. Para aprender de la experiencia, uno tiene que pensar en ella y darle sentido. Dada la presión de las exigencias que los profesores tienen que encarar cada minuto de cada día, el aprendizaje productivo a partir de la experiencia es, de hecho, difícil. (ERSHLER, 2003, p. 194).

Nesse sentido, compreendo que experiência e aprendizagem não é a mesma coisa, considerando que o docente pode aprender com a experiência escolar se tiver a oportunidade de refletir sobre ela e atribuir-lhe sentido. Essa experiência será fundamental para que o professor se perceba em contextos de mal-estar que são manifestadas muitas vezes pelas precárias condições de atendimento do professor no que diz respeito a atividade de aprendizagem dos seus alunos.

O conceito de experiência está relacionado à existência individual e social, pois, enquanto a experiência conjunta define a democracia, a experiência individual define a intenção consciente. Nesse sentido, Barbosa (1998, p. 21) esclarece que a “Experiência para Dewey é a interação da criatura viva com as condições que a rodeiam. Aspectos e elementos do eu e do mundo qualificam a experiência com emoções e idéias”.

Para Larrosa (2004, p. 116), a experiência é aquilo que “nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Experiência não se confunde com informação e nem com trabalho. Não se é experiente porque conhecemos sobre muitos assuntos e também não se ganha experiência simplesmente com o trabalho. Experiência não é apenas o saber que vem do fazer ou da prática, mas ter clareza de que exige

[...] um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempo que correm: requer **parar** para pensar, para olhar, para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p. 24).

Nas palavras do referido autor, apreendo que a experiência é algo que deve estar presente permanentemente no desenvolvimento da prática docente do professor, pois é esse “parar” tão enfatizado por Larrosa que favorecerá ao professor se conscientizar da necessidade de usar essa experiência para identificar situação de mal-estar e a partir das condições que lhes forem oferecidas, fazer cada vez melhor o seu ofício.

### **3 BASE METODOLÓGICA PARA O ESTUDO**

A proposta deste artigo é refletir acerca dos impactos resultantes das condições de trabalho, da desvalorização social e do acúmulo de responsabilidades na vida dos educadores que se refletem no cotidiano da sua prática. Daí a necessidade de considerarmos os seguintes pontos:

- O mal-estar sob a ótica do contexto do trabalho docente.
- As consequências desse adoecimento para o desempenho da prática do educador.
- A experiência como base para viver e conviver.

Com base nesses pontos procuro compreender a origem do mal-estar docente na vida dos educadores, buscando depreender como as condições de trabalho do professor e as relações que estabelece com seus pares – escola e família - influenciam na presença ou não de mal-estar no contexto da sua prática.

O campo empírico se constituiu de uma escola da rede estadual localizada na cidade de Teresina-Piauí, com 06 (seis) professores que atuam sendo 03 (três) que atuam de 1º ao 4º ano e 03 (três) do 5º ao 9º ano. O critério de escolha foi que os docentes ministrassem aulas para faixas etárias distintas, a fim de verificarmos se o nível de mal-estar é equivalente. A opção em participar da pesquisa foi livre e cada professor assumiu o compromisso em participar do estudo. Como possibilidade de preservar o anonimato de cada participante optei por usar nomes de estrelas, conforme a tradição Grega, na identificação dos mesmos.

Neste estudo faço a escolha pela pesquisa qualitativa que conforme Oliveira M. (2012, p. 37) se constitui em “[...] um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação”.

Com base no pensamento da autora referida apreendo que a entrevista se apresenta como uma possibilidade de procedimento para a construção dos dados, considerando que ao privilegiar a fala dos atores sociais, permite atingir um nível de compreensão da realidade humana que se torna acessível por meio de discursos, sendo apropriada para investigações cujo objetivo é conhecer como as pessoas percebem o mundo.

No caso específico deste estudo utilizo da entrevista semiestruturada (MANZINI, 1990/1991) por considerar a mais adequada para compreender os sentidos do mal-estar docente, visto que a mesma é uma forma de comunicação direta entre pesquisador e pesquisado (MACEDO; CARRASCO, 2005), e que seu formato ajusta perguntas abertas e fechadas, oportunidade em que o informante poderá falar sobre o tema proposto. É importante que o pesquisador siga um conjunto de questões previamente definidas, atentando sempre para a naturalidade que nesse momento deve se instalar entre pesquisador e interlocutor.

### **4 PERCEPÇÕES ACERCA DA SATISFAÇÃO NO TRABALHO DOCENTE**

O ato de trabalhar deve ser visto e vivenciado como uma ação, que proporciona realização própria e prazer. No entanto por uma série de fatores pode ocasionar, também, enfermidades e dores, além de traumas psicológicos e físicos culminando em um conflito no equilíbrio emocional do indivíduo.

Dentre as maneiras fundamentais do indivíduo se posicionar frente ao mundo, o trabalho é algo que complementa e dá sentido a vida, visto que é uma atividade rotineira e cotidiana, desse modo torna-se algo significativo, ultrapassando as fronteiras do formalismo das salas de aula, alcançando vidas, sentimentos, vivências e emoções dos sujeitos envolvidos. No entanto quando as expectativas não correspondem à realidade vivida, o sofrimento e a insatisfação ocupam a mente e o cotidiano das pessoas.

Nessa perspectiva, o trabalho se reflete na identidade dos sujeitos, os quais são reconhecidos pela profissão ou ofício que realizam podendo intervir na saúde de quem o realiza, fato este que acontece quando exercido em condições inadequadas, extensas jornadas de trabalho, ritmo acelerado, ambientes inadequados, que podem ocasionar acidentes e doenças advindas do trabalho.

Como uma das mais antigas ocupações, o trabalho do professor teve seus métodos transformados ao longo dos processos de formação profissional, notadamente em função das transformações no mundo do trabalho e da produção, das mudanças culturais e do progresso tecnológico, as quais repercutiram e repercutem sobre as condições de vida e de trabalho dos docentes (CRUZ; LEMOS, 2005).

Com essa concepção percebo a grandeza da complexidade do trabalho docente, quando o professor precisa ambientar-se a cada nova metamorfose social, na qual são determinadas exigências exorbitantes e na medida em que tenta acompanhar as transformações relativas à sua profissão torna-se refém da sua própria ineficácia e o fato de não conseguir acompanhar esses fenômenos sociais, desenvolve para si sentimentos de mal-estar.

O afastamento docente no espaço de trabalho provoca sua fragilidade perante um cenário de culpabilização que transforma expressivamente seu desempenho profissional. Dessa forma, e de acordo com Zaragoza (1999, p. 50) o próprio professor também

[...] tende a se culpar desde seus primeiros encontros com a realidade cotidiana do magistério, porque em muito pouco tempo descobre que sua personalidade tem muitas limitações que não se encaixam no modelo de “professor ideal”, com o qual se identificou durante o período de formação inicial.

Partindo da reflexão do autor apreendo que as alterações impostas pela sociedade às instituições de ensino e as modificações na imagem do educador - que não se percebe como professor ideal - são elementos causadores e determinantes de sentimentos que evidenciam o mal-estar docente. Todos esses fatores suscitam questionamentos e debates, que na maioria das vezes não possuem lugar entre os conteúdos ministrados nos cursos de formação inicial para professores. Nessa perspectiva Zaragoza (1999, p. 44) vem reafirmar que “O professor vai constatar que a realidade do magistério não corresponde aos ideais que aprendeu durante seu período de formação, e com os quais se compara ele mesmo e o compara boa parte da sociedade”.

A teoria e a prática vivenciadas durante os cursos de graduação encontram-se muito distantes da realidade vivida pela maioria dos professores em exercício, principalmente na sala de aula das escolas públicas. Esse fato acarreta, nos docentes, inquietações e tensões devido à realidade idealizada no decorrer da formação inicial e não materializada no desenvolvimento de sua prática.

Nos cursos de formação de professores é possível constatar que a maioria dos conteúdos ali ministrados é carregada de algo que podemos nomear de “dever ser” do educador, onde o professor é visto e orientado a pensar que é o único agente transformador através da educação e que sofre por não conseguir superar as expectativas inerentes a sua profissão. A grande parte dos assuntos abordados nos centros de formação de professores é atravessada de sonhos desfocados da realidade da prática docente, fazendo com que o trabalho do educador se torne cada vez mais complexo, impondo obrigações e deveres, cada vez maiores.

Nesse sentido Libâneo (2004) vem reafirmar que é no ambiente escolar que o educador coloca em prática seus ideais, sua visão de mundo, seus conhecimentos, suas competências pessoais e profissionais, tornando-se um participante ativo da comunidade profissional de aprendizagem atuando no seu desempenho e na sua evolução.

Com base nas ideias do autor compreendo que, apesar da complexidade e da importância do trabalho desempenhado pelo professor, o mesmo não dispõe de condições suficientes para realizar o mínimo considerado regular para uma educação de qualidade, tendo em vista ser demasiada a expectativa que a sociedade coloca sobre os docentes. No entanto não são oferecidas condições necessárias e indispensáveis para uma prática eficiente e que corresponda aos anseios sociais provocando, dessa forma, uma crise na educação.

O organismo social evoluiu e os espaços educacionais, como as universidades, se tornaram centros de produção, fundamentando a formação profissional e pessoal dos futuros trabalhadores. O mundo do trabalho e da produção, cada vez mais competitivo, a economia crescente e o aumento da participação democrática da sociedade na política fazem com que as relações interpessoais e laborativas se tornam cada vez mais complexas (CRUZ; LEMOS 2005).

Vale ressaltar que é pela educação que se podem diminuir as desigualdades sociais entres os indivíduos, e que é através dela que ocorre o processo de interação social e cultural, promovendo oportunidades de construção do conhecimento, uma vez que o ato educacional nos torna capaz de lidar com os fatos concretos que permeiam a nossa realidade.

A educação é a chave para completar a compreensão sobre as pessoas, suas ações sobre o mundo que o rodeia. Se formos educados em uniformidade de qualidade, não teremos mais rivalidade e dissensões e assim poderemos entender uns aos outros e as razões que nos levam a dizer e fazer o que fazemos.

A docência, como vista anteriormente, é uma das mais antigas ocupações e a figura do professor é anterior à criação das instituições de ensino. Nesse cenário, a docência e as atividades de ensino e aprendizagem vêm se modificando ao longo da institucionalização dos processos de formação profissional, especialmente em função das transformações no mundo do trabalho, da produção, das mudanças culturais e da evolução tecnológica, que repercutiram e repercutem sobre as condições de vida e trabalho dos professores.

Para Zaragoza (1999), professores de todas as partes do mundo tiveram que se adaptar às características evolutivas dos processos de trabalho na docência, ainda que, na maioria das vezes, não se tenha evoluído necessariamente na melhoria das condições objetivas neste tipo de exercício profissional.

Os professores e educadores, em geral, ocupam um lugar especial no processo social e produtivo visto que realizam atividades de assistência interpessoal e de dedicação no aprendizado dos outros indivíduos e, invariavelmente são colocados numa condição de maior predisposição aos chamados transtornos psicossociais do trabalho que associados aos agravos na condição física (no caso das Lesões por Esforços Repetitivos-LER, por exemplo), acentuam os desgastes profissionais (CRUZ; LEMOS, 2005).

O ofício do profissional docente se constitui na realização de tarefas pré-estabelecidas pela rotina da prática, como por exemplo, ministrar aulas e conteúdos, orientar pesquisa, leituras e acompanhar o desenvolvimento dos alunos individual e coletivamente, na perspectiva de avaliá-los no momento oportuno. É de sua competência, ainda, aprovar ou reprovar o aluno, em relação ao conhecimento e domínio dos conteúdos desenvolvidos em sala de aula, atestando ou não o seu aproveitamento durante o período letivo e se esse se encontra apto a seguir em frente e internalizando novos conteúdos.

Nessa perspectiva é possível antever que o labor docente carece de habilidades intelectuais, mas não se pode esquecer nesse panorama que suas habilidades físicas não são anuladas, visto que, a realização das atividades docentes envolve esforço físico e mental, dentro de uma infinidade de tarefas que são inerentes ao trabalho docente



carecendo da valorização profissional dos professores que deve estar implícita, diante da magnitude de responsabilidades presentes no contexto de sua prática. Desse modo Arroyo (2008, p. 28) afirma que

Mais recentemente a identificação e a valorização como profissionais passou a prevalecer no discurso. A identificação como professor- trabalhador ou como profissional não parece ter redefinido a auto-imagem, nem mexido na imagem social. Somos outros ou continuamos os mesmos? Uma pergunta que aflora nos encontros e na abundante literatura sobre vidas de professores.

O ideário e o saber construídos pelos docentes ao longo de sua formação inicial são confrontados com a realidade do trabalho a ser desenvolvido no contexto da prática, considerando que na maioria das vezes o professor para complementar a sua renda necessita lecionar em duas ou mais escolas, recorrendo a esforços extras para atualizar conhecimentos relativos à utilização das novas tecnologias pedagógicas e isso faz com que sua jornada de trabalho extrapole a carga horária máxima.

Essa realidade esconde a importância da atividade que esse profissional desempenha, uma vez que a tão almejada valorização social do professor deveria sair do papel e do discurso para efetivamente acontecer de forma real, concreta. É comum a mídia propagar “ideias” de partidos políticos, enaltecendo a figura do professor como a profissão de maior importância, no entanto o que presenciamos na realidade da classe são situações tais como: remuneração baixa, desrespeito dos alunos, desvalorização social e rotina desgastante.

Nesse sentido a formação continuada conforme Duarte (2011) é o caminho a ser percorrido no enfrentamento dos problemas com que se deparam os docentes, visto que são esses problemas os principais causadores do mal-estar docente. Daí a urgência do aperfeiçoamento profissional, não somente no campo da docência, mas em diferentes áreas do conhecimento que possam vir auxiliar esse profissional no pleno exercício de sua atividade uma vez que o educador lida diretamente com a mediação do conhecimento exigindo, dessa forma, que ele esteja atento para as mudanças que se manifestam no contexto macro da sociedade.

Possuir somente curso superior não torna o professor apto a exercer a profissão, visto que a formação docente se materializa em um processo permanente e contínuo. A partir dos estudos de autores da área, (TARDIF, 2003; PIMENTA, 2005) os docentes são conduzidos a confrontar suas ideias, experiências vivenciadas e a fazer a associação com os problemas enfrentados na prática docente a fim de dar uma resposta para os problemas enfrentados em sala de aula. Daí a necessidade de o educador fazer um paralelo entre a teoria e a prática, visto que, um depende do outro.

Apesar de o educador não ser valorizado o suficiente pelo trabalho que desenvolve, nem por isso o mesmo deixará de buscar uma formação que lhe garanta melhor desempenhar o seu trabalho. No entanto concluir o curso superior, especialmente o de licenciatura é simplesmente dá o pontapé inicial para o longo processo de formação docente.

A inconclusão que se reconhece a si mesma, implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca. Histórico-sócio-culturais, mulheres e homens nos tornamos seres em quem a curiosidade, ultrapassando os limites que lhe são peculiares no domínio vital, se torna fundante da produção do conhecimento. Mais ainda, a curiosidade é já conhecimento. (FREIRE, 1996, p. 61).

Paulo Freire confirma em um trecho de sua obra, o inacabamento do ser pensante construído histórico e culturalmente, uma vez que as ações e os pensamentos se alteram ao longo do tempo, ou seja, somos constituídos de tempo, onde o presente possui raízes no passado e o futuro é fruto de ações do presente. É por meio da formação continuada que existirá o entendimento dos problemas do presente, e possivelmente

o enfrentamento dos sintomas do mal-estar docente causado por essas adversidades próprias do contexto profissional docente no Brasil.

Nessa conjuntura de mudanças e transformações através do tempo, em que a ciência e a tecnologia evoluem a cada instante, onde em determinado momento o conhecimento é tratado de uma forma e em outro momento de outra, é preciso um novo olhar, pois o conhecimento sempre está em construção, em transformação, em evolução. A ideia do inacabamento tratada por Freire relata acerca da importância da formação e que absolutamente nenhuma pessoa possui o dom do acabamento, pois o ser humano é um ser em construção, em evolução, é inacabado. Como Freire reafirma (1996, p. 55): "Na verdade o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento", ou seja, ser vivo, ser humano é condição necessária para ser inacabado.

A formação contínua e permanente é fundamental nessas condições, pois o professor além de trabalhar seus próprios conhecimentos, ele também ensina, considerando que essa atividade de ensinar e aprender orienta os alunos, a manterem-se atualizados e buscando sempre o novo. Nessa compreensão Tardif (2003, p. 247-250) destaca que

Os conhecimentos profissionais são essencialmente pragmáticos, (...) só os profissionais em oposição aos leigos e aos charlatões, possuem a competência e o direito de usar seus conhecimentos, (...) só os profissionais são capazes de avaliar em plena consciência, o trabalho de seus pares, (...) os conhecimentos profissionais exigem sempre uma parcela de improvisação e de adaptação a situações novas e únicas que exigem do profissional reflexão e discernimento para que possa não só compreender o problema como também organizar e esclarecer os objetivos almejados e os meios a serem usados para atingi-los. (...) os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, de uma formação continuada. (...) a autonomia e a competência profissionais tem, como contrapeso, a imputabilidade dos profissionais e sua responsabilidade (...).

O autor em referência realça a importância da teoria para a prática, esclarecendo que a teoria tem destaque fundamental, uma vez que nos proporciona vários benefícios no processo de tomada de decisões dentro de uma ação contextualizada, permitindo, dessa forma, a compreensão dos mais diversos contextos do cotidiano docente.

O processo de formação do educador é contínuo, coletivo e pessoal. É contínuo porque nunca estaciona, é um processo sempre em andamento. É pessoal, pois envolve um desejo individual de ir atrás da fonte do conhecimento e media-la aos alunos e é coletivo, pois agrupa e envolve vários sujeitos. Isso demonstra o quão complexo, trabalhoso e dificultoso é o trabalho do professor. Daí a necessidade do reconhecimento profissional docente que deve ocorrer principalmente entre os próprios atores educacionais, no caso os professores, para que a docência seja um campo de trabalho digno e desejado pelas pessoas.

Nessa linha de raciocínio, Zaragoza (1999, p. 118) chama a atenção no sentido de se considerar a formação do professor como uma tática para impedir o mal-estar docente, pois

[...] a busca de maior adequação dos conteúdos dessa formação inicial à realidade prática do magistério, permitindo ao futuro professor tanto a compreensão e o domínio técnico dos principais elementos que modificam a dinâmica de seus grupos de alunos, quanto dos elementos sociais cuja ação contextual acaba influenciando a relação educativa.

Com base no autor referido, entendo ser de importância capital que as instituições responsáveis pela formação de professores construam alternativas capazes de garantir uma aproximação entre os conteúdos trabalhados no decorrer do processo formativo e a realidade das escolas de educação básica.

## 4.1 Sinais do mal-estar docente

As condições de trabalho são determinantes no processo de desenvolvimento dos sintomas e sentimentos que evidenciam o mal-estar docente. Zaragoza (1999 p. 32), afirma que a acelerada mudança do contexto social acumulou as contradições do sistema de ensino e o professor, enquanto figura humana queixa-se de mal-estar, cansaço, desconcerto e desencantos e sendo a escola uma instituição pertencente à sociedade e regida por valores, culturas e políticas sociais específicas, ela também absorve e manifesta essas modificações. A função docente não se limita apenas ao ambiente escolar formal e a mediação do saber, a área de atuação do educador é ampla, abrangendo a escola, a comunidade, a gestão, o planejamento, chegando até mesmo no âmbito familiar.

No entanto, o professor ao exercer seus múltiplos papéis, não percebe e não recebe o reconhecimento do seu labor, e essa desvalorização da docência, passa a ser percebida com uma sobrecarga, como bem assevera (CRUZ; LEMOS, 2005, p. 4).

No trabalho do professor, existe uma exigência de responsabilidade que deve ser recompensada pelo reconhecimento do trabalho. Se o docente não percebe o reconhecimento do seu trabalho, a responsabilidade exigida passa a ser percebida com uma sobrecarga geralmente experimentada como um conflito, que repercute negativamente na sua saúde.

Os autores em referência destacam a necessidade do reconhecimento do trabalho do professor, pois as múltiplas atividades que ele desenvolve muitas vezes não são devidamente reconhecidas pela escola e pela família e isso acaba despertando nele crises, conflitos e transtornos uma vez que onde há pessoas, há conflitos e há a possibilidade do mal-estar que na relação professor-aluno, vem sendo observado.

Não há como negar a cruciante realidade que muitos educadores enfrentam cotidianamente em seu espaço de trabalho, quando são vistos muitas vezes como um mero objeto coisificado. Desse modo é inviável considerar o ato docente em sua totalidade como um ato prazeroso e amoroso, considerando que as condições de trabalho constituem um dos fatores principais do mal-estar docente que afeta a saúde física e mental dos professores, levando-os ao absenteísmo e, às vezes ao abandono da profissão.

O absenteísmo se caracteriza, conforme destaca Milkovich e Boudreau (2000, p. 22), “[...] no período de tempo de trabalho perdido dos trabalhadores, incluindo todas as ausências justificadas ou injustificadas ocorridas durante um determinado período.” Com base nos autores apreendo que o absenteísmo envolve questões como desmotivação que leva o professor a evitar o trabalho e sua participação nas decisões coletivas que envolvem a qualidade do trabalho desenvolvido na escola.

Aguiar e Almeida (2008), afirmam em seu estudo que a interpretação que cada docente dá às exigências do cotidiano escolar, o estilo de cada um e o significado que é atribuído aos “agentes estressores”, produzem os diferentes graus de sofrimento e a variedade de sintomas que afetam a saúde física e psíquica do professor.

Nessa linha de raciocínio, constato que o mal-estar se manifesta em níveis de gravidade, dependendo do modo de como o professor sente e da importância dada a esse fato. Pode-se ainda averiguar a partir da afirmação acima que o mal-estar, apresenta variações, não é algo rotineiro.

Zaragoza (1999) demonstrou a evolução da saúde dos professores de 1982 a 1989, contabilizando as licenças médicas oficiais dos professores de ensino não universitários de Málaga e concluiu que, no período de sete anos, o número de docentes em licença triplicou e os diagnósticos mais frequentes foram distensões do tornozelo, laringites e depressões.

Em meio a esta ampla variedade de enfermidades, que ataca o professor, surge um problema inédito, ou seja, o docente que se encontra submerso nesse contexto laboral, não apresenta condições suficientemente positivas para ministrar uma aula satisfatória, comprometendo assim as atividades de ensino e de aprendizagem dos alunos, pela razão do educador não dispor de vontade própria em mediar o conteúdo da forma que deveria, pois conforme Arroyo (2011, p. 9) o mal-estar advindo do mestre acaba por se instalar também nos alunos que, são vítimas, desse adoecimento do educador.

Há apreensão nas escolas, e não apenas com salários, carreiras e condições de trabalho que pouco melhoraram. Há apreensão diante dos alunos. É deles que vêm as tensões mais preocupantes vivenciadas pelo magistério. Os alunos estariam colocando seus mestres em um novo tempo? O mal-estar nas escolas é preocupante porque não é apenas dos professores, mas também, dos alunos.

Nas sociedades modernas, é inegável a importância da satisfação com o trabalho, uma vez que representa um indicador da percepção que os indivíduos têm entre as expectativas perante o trabalho e as recompensas intrínsecas ou extrínsecas que efetivamente retiram dessas situações, passível de revelar os sentimentos de realização pessoal e de participação no sistema através do trabalho.

A importância de se investigar a satisfação profissional dos docentes é determinada, antes de tudo, pelo fato fundamental de que entre as organizações que estruturam a nossa sociedade está a organização escolar como uma das mais relevantes já que, de alguma maneira, irá ter influência sobre todas as outras.

Neste contexto, define-se a satisfação no trabalho docente como o grau de satisfação ou de bem-estar que os professores sentem em relação ao seu trabalho e às circunstâncias que o envolve, o que significa que se trata não apenas do trabalho localizado na escola, mas de um contexto de relações entre escola, sociedade e cultura (DUARTE, 2011).

Desta forma, a questão importante é a necessidade de envolver os professores, para que eles possam ter participação ativa no processo educativo, uma vez que esta participação promove a auto-realização e o bem-estar em situação de trabalho, tornando 'a carreira docente mais digna para os professores.

O processo de satisfação no trabalho resulta da complexa e dinâmica interação das condições gerais de vida, das relações de trabalho, do processo de trabalho e do controle que os próprios trabalhadores possuem sobre suas condições de vida e trabalho. A satisfação no trabalho pode ser, por conseguinte, fonte de saúde, bem como a insatisfação pode gerar prejuízos à saúde física, mental e social, acarretando problemas à organização e ao ambiente de trabalho.

Diante desse quadro, fica evidente que não há apenas um único aspecto, mas uma complexa rede de recursos que podem ser implantados e modificados visando à promoção da saúde dos trabalhadores. Zaragoza (1999, p. 78) elenca, em ordem crescente de relevância, as principais consequências do mal-estar docente:

- Sentimentos de desconcerto e insatisfação ante os problemas reais da prática do magistério, em franca contradição com a imagem ideal do mesmo que os professores gostariam de realizar.
- Desenvolvimento de esquemas de inibição, como forma de cortar a implicação pessoal no trabalho realizado.
- Pedidos de transferência como forma de fugir de situações conflitivas.
- Desejo manifesto de abandonar a docência (realizado ou não).
- Absenteísmo trabalhista como mecanismo para cortar a tensão acumulada.
- Esgotamento. Cansaço físico permanente.

- Ansiedade como traço ou ansiedade de expectativa.
- Estresse.
- Depreciação do ego. Autoculpabilização ante a incapacidade para melhorar o ensino.
- Ansiedade, como estado permanente, associada como causa-efeito a diversos diagnósticos de doença mental.
- Neuroses reativas.
- Depressões.

Os professores, pelo conjunto de fatores sociais e psicológicos, sofrem as consequências de estarem expostos a um aumento da tensão no exercício de seu trabalho quando as dificuldades se expandem, principalmente, na fragmentação de suas atividades e o aumento de responsabilidades que lhe são exigidas, sem garantir os meios e as condições necessários para responder satisfatoriamente.

Nessa perspectiva o mal-estar docente está relacionado às incertezas, aos conflitos de papéis no contexto do trabalho e as pressões cotidianas, observando-se ainda que baixos índices de satisfação no trabalho estejam associados a uma maior incidência dos sintomas de lesões por esforços repetitivos (GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2005).

Esses conflitos e tensões que atravessam o trabalho do professor se conjugam para compor uma sobrecarga, conceito defendido por Zaragoza (1999, p. 59) que se expressa no sentido de que o professor

[...] está sobrecarregado de trabalho, obrigando-se a realizar uma atividade fragmentária, na qual deve lutar simultaneamente, e em frentes distintas: deve manter a disciplina suficiente, mas ser simpático e afetuoso; deve atender individualmente as crianças sobressalentes que queiram ir mais depressa, mas também os mais lerdos, que têm que ir mais devagar; deve cuidar do ambiente da sala de aula, programar, avaliar, orientar, receber os pais e coloca-los a par dos progressos de seus filhos; organizar diversas atividades para o centro, atender frequentemente a problemas burocráticos [...] a lista parece não ter fim.

Considerando os aspectos destacados pelo autor apreendo que os efeitos da sobrecarga provocados na vida e na saúde do professor são individuais e variados, que interferem diretamente no comportamento docente gerando efeitos como, por exemplo, o absentismo. Seguindo esse raciocínio, Zaragoza (1999, p. 61) afirma que “a inibição e o absentismo aparecem como a reação mais frequente para acabar com a tensão derivada do exercício docente.”

O absentismo está diretamente relacionado com a baixa motivação pelo trabalho e com a existência de relações conflituosas no ambiente de trabalho, com a percepção que o professor tem de possibilidades de promoção muito limitadas e com a carência de equipamentos e material (ZARAGOZA, 1999). Trata-se de uma forma de buscar um alívio que permita ao professor se liberar momentaneamente das tensões acumuladas em seu trabalho. Assim, os professores se veem afetados em sua atividade profissional por circunstâncias externas e sociais, tais como condições econômicas, políticas e culturais do país e das famílias de seus alunos (AGUIAR; ALMEIDA, 2008).

A relação entre o mal-estar no trabalho docente, uma menor carga mental e um maior comprometimento com o trabalho não é tão simples nem tão fácil de avaliar, por isso a necessidade de se pesquisar todas as maneiras possivelmente relacionadas, bem como as diversas áreas que são alcançadas pelo trabalho.

Há de se ressaltar, ainda, que o sofrimento psíquico não é simples, pois depende do contexto, da história de vida e do andamento dos eventos em uma situação concreta, conforme dispõe Zaragoza (1999, p. 72), e ao acrescentar que

É muito importante esclarecer que as repercussões psicológicas da tensão a que estão submetidos os professores são qualitativamente variáveis e operam de forma distinta conforme diversos fatores, entre os quais a experiência do professor, seu *status* socioeconômico, seu sexo e o tipo de instituição em que ele ensina, parecem os mais relevantes.

Na compreensão do citado autor, os determinantes e as consequências da satisfação no trabalho também são individuais e variadas, abrangendo o plano pessoal e profissional, sendo unânime a constatação de que os fatores psicossociais do trabalho docente interferem nos processos saúde-doença. Nesse sentido, medidas de promoção à saúde devem ser adotadas visando a minimizar as dificuldades enfrentadas pelos trabalhadores quanto ao bem-estar orgânico e social, posto que a satisfação no trabalho deva ser considerada como um dos principais determinantes de saúde.

É importante acrescentar ainda a necessidade da participação dos trabalhadores em todo o processo, o qual deve ser realizado por meio de ações interdisciplinares e de alcance coletivo com o intuito de atuar na manutenção e na promoção da saúde do trabalhador.

## **5 A MATERIALIDADE DO MAL-ESTAR DOCENTE: realidade e complexidade**

Embora o mal-estar atinja a sociedade global e o mal-estar docente se constitua no reflexo do que ocorre no espaço social, é possível afirmar que o segundo se diferencia do primeiro por que a escola tem uma função primordial na sociedade e o professor não pode se privar de promover os processos de ensinar e aprender. Neste estudo elegemos duas categorias que servirão para evidenciar os indicativos de mal-estar docente: causas de angústia no desenvolvimento do trabalho docente e apoio da família no enfrentamento da angústia. Quando os interlocutores fazem referência ao mal-estar como elemento potencial no desenvolvimento do seu trabalho eles expressam situações de impotência que na maioria das vezes extrapolam a suas capacidades física e mental gerando momentos de angústia pelo não dever cumprido. Esse cenário se constata nos dizeres dos interlocutores sobre o seu cotidiano de sala de aula

A angústia maior é entrar na sala de aula me esforçar ao máximo e perceber que os alunos não estão nem aí para o que você está fazendo. (Hadar).

São as condições precárias que a gente encontra na escola pública. O professor hoje enfrenta problemas de toda ordem mais as condições de trabalho são as que mais angustiam e muitas vezes nos adoecem. (Aldebaran).

A falta de respeito dos alunos é algo que me incomoda bastante e isso provoca uma impotência na condução da minha prática em sala de aula. (Vega)

Alunos desestimulados que vem pra sala de aula apenas para garantir o lanche e a bolsa família. (Mimosa).

Saber que muito do que eu aprendi na universidade eu não posso usar no meu trabalho porque a escola não tem as condições mínimas, a gestão não se preocupa em melhorar essa qualidade e ainda por cima as relações de trabalho com os colegas que é muito delicada. (Capella).

Trabalhar num espaço improvisado sem as condições mínimas. Essa situação afeta na aprendizagem do aluno que muitas vezes não acontece e interfere direta e decisivamente na minha saúde tanto física quanto mental. (Antares).

Nos relatos dos professores é possível observar que existe um elemento comum nas diversas realidades em que esses profissionais estão inseridos e isso provoca uma situação de desgaste que acompanha o professor dia após dia e mesmo tendo clareza de que as mudanças ocorridas no contexto político, econômico, social e cultural, exigindo o desenvolvimento de novas fontes de informação e de transformações nas estruturas das famílias dos alunos, muitas das responsabilidades e funções educativas acabam

se deslocando para o ambiente educacional e conseqüentemente para o professor, gerando sobre o mesmo uma sobrecarga de exigências.

Isso fica evidente, também, nos escritos de Carlotto (2002, p. 24), para quem o professor “pode também sentir-se facilmente frustrado pelos problemas ocorridos em sala de aula ou pela falta de progresso de seus alunos, desenvolvendo um grande distanciamento com relação a estes.” E conclui assegurando que “sentimentos de hostilidade em relação a administradores e familiares de alunos também são freqüentes”.

Vale salientar que as questões em torno do mal-estar docente perpassam por elementos tal como Gasparini, Barreto e Assunção (2005, p. 194) enumeram

O elevado número de alunos por turmas; a infra-estrutura física inadequada; a falta de trabalhos pedagógicos em equipe; o desinteresse da família em acompanhar a trajetória escolar de seus filhos; a indisciplina cada vez maior; a desvalorização profissional e os baixos salários, situações que fogem de seu controle e preparo.

Ao serem indagadas sobre o apoio da família no enfrentamento das angústias da profissão as interlocutoras assim se manifestam:

O que me choca é o pai achar que temos toda a responsabilidade sobre seus filhos e isso me entristece, pois cada vez mais a família transfere para a escola a responsabilidade que é sua. (Vega).

Hoje nem a escola e nem a família sabem definir exatamente o que compete a cada uma dessas instâncias. Então vivemos uma situação na qual a família sobrecarrega a escola com questões que são de exclusividade dos pais. (Capella).

Na compreensão das interlocutoras é imprescindível que ocorram mudanças no modo da família perceber a escola, conforme nos orienta Zaragoza (1999), pois são elas que vão orientar os professores a compreenderem que as transformações ocorridas no seu ambiente de trabalho supõe um intenso e inegável desafio pessoal e esses se veem forçados a exercer funções que não correspondem a sua formação, visando completar as brechas deixadas na educação e nos processos de formação dos alunos. Essa supressão nos processos educativos dos discentes acontece primeiramente da família.

Diante da postura assumida pelas interlocutoras trago a compreensão de Zaragoza (1999, p. 60) no sentido de que há um processo de implicação do professor com a escola e tudo o que diz respeito a ela o que de certa forma provoca o mal-estar tendo em vista que “[...] essa mesma implicação pessoal que antes parecia como fonte de auto realização apresenta, portanto, ao educador uma ambivalência: tornando-se paradoxalmente a cara e a cruz da sua atividade educadora”.

Para Diogo (1998, p. 37) a família, enquanto espaço educativo por excelência é considerada

[...] o núcleo central do desenvolvimento moral, cognitivo e afetivo, no qual se “criam” e “educam” as crianças, ao proporcionar os contextos educativos indispensáveis para cimentar a tarefa de construção de uma existência própria. Lugar em que as pessoas se encontram e convivem, a família é também o espaço histórico e simbólico do qual se desenvolve a divisão do trabalho, dos espaços, das competências, dos valores, dos destinos pessoais de homens e mulheres. A família revela-se, portanto, um espaço privilegiado de construção social da realidade em que, através das relações entre os seus membros, os factos do quotidiano individual recebem o seu significado.

Concordo com o pensamento do autor referido no sentido de que a família é espaço legitimado no qual a educação e os primeiros aprendizados acontecem. No entanto o que se observa é a falta do apoio familiar nas atividades rotineiras dos ambientes escolares que se manifestam muitas vezes no acompanhamento das atividades propostas pela escola e principalmente no cuidado com os filhos, restando ao professor desempenhar a função que é de competência e responsabilidade da família que vê na escola apenas

uma possibilidade de atender outras necessidades que não são de competência da escola, conforme evidenciam as interlocutoras.

Eu estou tão desanimada que já não espero nada nem da escola nem da família. Eu fico hoje naquela condição de defesa sempre para não me decepcionar mais ainda. (Hadar).

A escola tem culpa quando ela não promove essa relação. Às vezes a gente como professora tenta e não consegue. A escola precisa se posicionar e estabelecer limites de responsabilidades tanto da família quanto da própria escola. (Antares).

Infelizmente não. Hoje a família vê a escola como uma possibilidade de renda, ou seja, o interesse pela escola passa necessariamente pela bolsa que o governo federal repassa para essas famílias. Não há uma conscientização de que o trabalho não pode ser unilateral é preciso que escola e família unam as forças em prol da aprendizagem e da autonomia dos seus filhos. (Mimosa).

Essa é uma das grandes dificuldades, pois se não encontramos apoio dos pais fica muito difícil alcançar êxito, pois os alunos não são estimulados nem orientados a valorizar aquilo que a escola oferece de melhor para a sua formação. (Aldebaran).

Com base nos depoimentos é possível apreender que a escola espera muito da família e isso muitas vezes causa frustração e mal-estar já que o professor almeja uma relação harmoniosa com a família no sentido de dar continuidade ao trabalho realizado no espaço da escola, assumindo, dessa forma, o compromisso com a aprendizagem dos seus filhos e a clareza do seu papel nesta relação, o que não acontece porque a família hoje não sabe ou não quer participar dessa responsabilidade e na maioria das vezes essa participação fica no nível das denúncias ou simplesmente das queixas.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo investigou as condições de trabalho enfrentadas por professores que atuam no ensino fundamental e que evidenciam o mal-estar docente e como as consequências desse adoecimento interferem diretamente na prática pedagógica do educador. Isso porque compreendo que existe uma necessidade e uma carência, em conhecermos essas mudanças em relação ao quadro de saúde e enfermidades decorrentes da atividade do professor, para apresentarmos alternativas que possam amenizar esse processo de adoecimento. Os dados revelam que os professores vivem situações de mal-estar que na maioria dos casos estão fora do seu controle profissional.

Na contemporaneidade fica evidente que o professor se depara com dificuldades múltiplas no exercício da sua prática, e isso acontece devido ao fato de esse profissional não dar conta de tudo que lhe é delegado, dificultando assim conviver com os problemas no âmbito da sala de aula. Estas questões estão presentes nas inúmeras relações constituídas no campo escolar, ou seja, não apenas entre professor e alunos, mas com a comunidade escolar de um modo geral.

Assim, entendo que este mal-estar é um sentimento largo que afeta as relações dentro da escola e fora dela, se expandindo para a comunidade local e permanecendo com o docente mesmo quando este se ausenta da escola; é um afeto que tem poder e fragilidades, mas que pode ser transformado com ações inversas, embora seja contagiante e se espalhe facilmente, prejudicando o processo de ensinar e aprender.

Concluo tomando por base o pensamento de Martínez (2003, p. 81), que considera importante lembrar que “as escolas sobrevivem porque os professores, ‘em suas salas de aula’, com ‘seus alunos’, conhecem mais e melhor do que ‘os que estão acima’ como ensinar e dirigir uma escola; como lidar com escassos recursos e seguir ensinando.”



## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, R. M. R.; ALMEIDA, S. F. C. de. *Mal-estar na educação: o sofrimento psíquico de professores*. Curitiba: Juruá, 2008.
- ARROYO, M. G. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.
- ARROYO, M. G. *Ofício de mestre, imagem e auto-imagem*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BARBOSA, A. M. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- CARLOTTO, M. S. A Síndrome de Burnout e o trabalho docente. *Revista Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 7, n. 1, p. 21-29, jan./jun. 2002.
- CODO, W. (org.) *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis-RJ: Vozes; Brasília-DF: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília: Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.
- CRUZ, R. M.; LEMOS, J. C. Atividade docente, condições de trabalho e processos de saúde. *Montrivivência*, Florianópolis, ano 17, n. 24, p. 59-80, jun. 2005.
- DEWEY, J. *Experiência e educação*. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.
- DIOGO, J. *Parceria escola-família: a caminho de uma educação participada*. Porto-PT: Porto Editora, 1998.
- DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar em Revista*, v. 24, 213-225, 2011
- ERSHLER, A. R. La narrativa como texto experiencial: incluirse em El texto. In: LIBERMAN, A.; MILLER, L. (ed.). *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. Tradução de Pilar Cercadillo. Barcelona-ES: Octaedro, 2003.
- FREIRE, P. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A. A. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre a saúde. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, maio/ago. 2005.
- JESUS, S. N. de. *Bem-estar dos professores: estratégias para realização e desenvolvimento profissional*. Porto-PT: Porto, 1998.
- LAPO, F. R.; BUENO, B. O. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. *Cadernos de Pesquisa*, n. 118, p. 65-88, mar. 2003.
- LARROSA, J. *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, jan./fev./mar./abr. 2002.
- LIBÂNEO, J. C. *Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez, 2004.
- MACEDO, M. M. K; CARRASCO, L. K. *(Con) textos de entrevista: olhares diversos sobre a interação humana*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. Sísifo. *Revista de Ciências da Educação*, n. 8, p. 7-22, 2009.

- MARTÍNEZ, D. Estudos do trabalho docente. *In*: OLIVEIRA, D. A. (org.). *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 75- 85.
- MARTINEZ, M. C. *As relações entre a satisfação com aspectos psicossociais no trabalho e a saúde do trabalhador*. 2002. Dissertação (Mestrado em Saúde Ambiental) – Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.
- MANZINI, E. J. A. Entrevista na pesquisa social. *Didática*, São Paulo, v. 26/27, p.149-158, 1990/1991.
- MILKOVICH, G. T.; BOUDREAU, J. W. *Administração de recursos humanos*. São Paulo: Atlas, 2000.
- MIRANDA, K. O trabalho docente na acumulação flexível. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28., 2005, Rio de Janeiro. *Anais* [...]. Rio de Janeiro: Anped, 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt09/gt09482int.rtf>. Acesso em: 14 set.2017.
- NORONHA, M. M. B.; ASSUNÇÃO, A. Á.; OLIVEIRA, D. A. O sofrimento no trabalho docente: o caso das professoras da rede **pública de** Montes Claros, Minas Gerais. *Trab. Educ. Saúde*, v. 6, n. 1, p. 65-85, mar./jun. 2008.
- OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.
- OLIVEIRA, M. M. de. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Recife: Bagaço, 2012.
- PIMENTA, S. G. (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2005.
- STOBÄUS, C. D.; MOSQUERA, J. J. M.; SANTOS, B. S. dos. Grupo de pesquisa mal-estar e bem-estar na docência. *Educação*, Porto Alegre, ano 30, n. especial, p. 259-272, 2007.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.
- ZARAGOZA, J. M. E. *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. Tradução: Durley de Carvalho Cavicchia. Bauru: Edusc, 1999.