

Finalização da carreira docente: características e desafios¹

End of Teaching Career: characteristics and challenges

Finalización de la carrera docente: características y desafíos

Risia Silva Chaves

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2085-4241>

Lúcia Gracia Ferreira

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3655-9124>

Resumo: O estudo objetivou identificar as características e os desafios de professores em período de finalização da carreira. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, descritiva-exploratória, realizada com 67 professores da Educação Básica atuantes na Rede Municipal de Educação do município de Itapetinga-Bahia. A produção dos dados ocorreu por meio de um questionário aplicado aos professores. A análise e tratamento dos referidos dados foi alicerçada nos autores que embasaram a pesquisa e orientada pela técnica de análise de conteúdo de Bardin (2010). Os dados produzidos foram agrupados em três categorias: 1) perfil; 2) emoções/sentimentos; 3) desafios dos professores. No transcorrer da investigação, encontramos um grupo de professores estressados e cansados, o que gerou um intenso adoecimento docente. Os resultados apontaram a necessidade de fomentar ações/políticas específicas para o docente em fim de carreira que proporcione qualidade de vida e melhores condições de trabalho, valorizando o potencial, a experiência e a relevância desses sujeitos no processo pedagógico.

Palavras-chave: desenvolvimento profissional docente; carreira docente; finalização da carreira; professor.

Abstract: The study aimed to identify the characteristics and challenges of teachers at the end of their careers. This is a qualitative, descriptive-exploratory research, carried out with 67 Basic Education teachers working in the Municipal Education Network of the municipality of Itapetinga-Bahia. Data production occurred through a questionnaire administered to teachers. The analysis and treatment of the aforementioned data was based on the authors who supported the research and guided by the content analysis technique of Bardin (2010). The data produced was grouped into three categories: 1) profile; 2) emotions/feelings; 3) challenges for teachers. During the investigation, we found a group of stressed and tired teachers, which led to intense teacher illness. The results highlighted the need to promote specific actions/policies for teachers at the end of their careers that provide quality of life and better working conditions, valuing the potential, experience and relevance of these subjects in the pedagogical process.

Keywords: teacher professional development; teaching career; end of career; teacher.

¹ Este artigo é resultado da investigação desenvolvida durante o Mestrado em Educação na UESB.



Resumen: El estudio tuvo como objetivo identificar las características y desafíos de los profesores en el período de finalización de su carrera. Se trata de una investigación de enfoque cualitativo, descriptivo-exploratorio, realizada con 67 profesores de Educación Básica que trabajan en la Red Municipal de Educación del municipio de Itapetinga-Bahía. La recopilación de datos se realizó mediante un cuestionario aplicado a los profesores. El análisis y tratamiento de dichos datos se fundamentó en los autores que respaldaron la investigación y fue orientado por la técnica de análisis de contenido de Bardin (2010). Los datos producidos se agruparon en tres categorías: 1) perfil; 2) emociones/sentimientos; 3) desafíos de los profesores. A lo largo de la investigación, encontramos un grupo de profesores estresados y cansados, lo que provocó un intenso deterioro de la salud docente. Los resultados indicaron la necesidad de fomentar acciones/políticas específicas para los docentes en el final de su carrera que proporcionen calidad de vida y mejores condiciones de trabajo, valorando el potencial, la experiencia y la relevancia de estos sujetos en el proceso pedagógico.

Palabras clave: desarrollo profesional docente; carrera docente; finalización de carrera; profesor.

1 Introdução

Nas últimas décadas temos presenciado diversas mudanças na Educação fruto de um processo de democratização do ensino, melhor aplicação dos recursos, acesso à informação, preparação dos estudantes para viverem na sociedade atual, entre outras coisas. Embasados nessa lógica, surge discursos que indicam a desaprovação da escola e dos professores delegando a estes *status* de profissionais ultrapassados, conteudistas e pouco capazes de formar os trabalhadores da atualidade.

Por conseguinte, no desenvolvimento de sua prática, o professor é incumbido de realizar, além das atividades de sala, trabalhos administrativos, orientação de alunos e pais, planejamentos, entre outros, no entanto, é excluído, muitas vezes, da tomada de decisões institucionais, das reestruturações curriculares e de reflexões referentes as mudanças da escola. Com isso, ele vem sendo concebido como mero executor de propostas elaboradas por outros, embasadas por meio de novas lógicas de gestão, orientada por resultados quantificáveis, este último, acaba por pressioná-lo para que as práticas docentes sejam adaptadas para melhoria dos índices educacionais.

De acordo com Oliveira (2021), o discurso de modernização alicerça políticas de responsabilização e, por conseguinte, sustenta, a retórica da necessidade de novo profissional, distante das concepções tradicionais da carreira, tem se constituído como um desafio para a categoria docente, o que pode gerar cobrança individual e sofrimento profissional. Tais ocorrências, sem considerar a participação e envolvimento dos professores nas mudanças em curso, constituíram como ataques a ação docente, criando competitividade no cotidiano escolar, corrida desenfreada por resultados, responsabilização do professor e outras façanhas que tem ocasionado, durante anos, a precarização do trabalho docente e consequentes impactos na qualidade da Educação.

Dessa forma, preocupados com os reflexos desse cenário para a pessoa do professor, direcionamos nossos olhares ao docente que está em fim de carreira. Com vistas a dar visibilidade as características desses profissionais, consideramos ser pertinente recorrer a uma análise qualitativa amparada em dados quantitativos, produzidos por meio de questionários, e que são qualificados pela subjetividade que se revelam. Assim, corroboramos com Gatti (2004), ao afirmar que existem situações do campo empírico que “[...] para sua contextualização e compreensão necessitam ser qualificados através de dados quantitativos” (Gatti, 2004, p. 13).

Este estudo é de caráter qualitativo-exploratório e está vinculado à investigação “Desenvolvimento profissional e a carreira docente brasileira: diálogos com professores da Educação Básica”, iniciada no ano de 2017, sendo uma pesquisa macro, reconhecida como “pesquisa guarda-chuva”. A referida investigação foi cadastrada, inicialmente, na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), e, posteriormente, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), sendo financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), chamada universal de 2018. Assim, os dados utilizados foram produzidos no âmbito desta pesquisa, no ano de 2018, quando estes questionários foram aplicados.

Esta investigação foi realizada no município de Itapetinga- Bahia e o recorte aqui analisado envolve 67 questionários dos professores em fim de carreira da Rede Municipal de Ensino que atuavam na Educação Básica. O referido instrumento, composto por seis laudas, foi constituído por questões objetivas com espaço, em algumas delas, para descrições e justificativas que gerava, conseqüentemente, dados subjetivos que nos permitiram fazer algumas inferências e enriqueceram a análise.

O questionário estava dividido em quatro tópicos, a saber: perfil, formação/escolaridade, composição familiar e histórico profissional. Os tópicos citados levantavam diversas questões relativas ao perfil individual, à situação funcional do professor, histórias de vida, relações contextuais e pressões externas, vivência da docência, visão referente à profissão etc. Com a pretensão de preservar o anonimato dos participantes deste estudo, os mesmos foram identificados com nomes de flores quando houve apresentação de dados das justificativas das respostas sinalizadas objetivamente no questionário.

Assim, todo o processo de organização, seleção e análise dos dados foi realizado a partir do referencial teórico que fundamenta a pesquisa e orientada pela técnica de análise de conteúdo de Bardin (2010). Conforme a autora, a validade dos achados da pesquisa devem fundar-se num processo rigoroso frente às etapas definidas como: Pré-análise; Exploração do material e Tratamento dos resultados.

Na primeira etapa, a pré-análise, foi possível realizamos um contato inicial com os dados, o que contribuiu significativamente para conhecê-los de modo mais preliminar. Na

exploração do material, pudemos realizar o aprofundamento dos dados, o que demandou a retomada prévia dos objetivos do estudo, como guias da análise, que direcionava o entrelaçamento de perguntas e respostas, com vistas a entender as características do período da carreira a ser analisado e os desafios enfrentados. Foi quando emergiram as categorias de análise dos dados produzidos, sendo: perfil, emoções/sentimentos e desafios dos professores. Em seguida, a partir do *corpus* de análise e num constante diálogo com os autores que embasaram a pesquisa, direcionamos para a terceira etapa, “tratamento dos resultados”, momento de reflexão e interpretação das características e desafios específicos da fase de finalização.

Desse modo, os professores, pela sua importância e representatividade na sociedade, precisam ter suas demandas sempre presentes no cerne das discussões políticas, estando sempre nas agendas governamentais. Não é a toa que as conquistas da classe professoral acontecem, são frutos de lutas históricas que precisam continuar. Entendendo que é necessário conhecer os professores no contexto da carreira em que vivem, é que neste artigo objetivamos identificar as características e os desafios de professores que estão no período de finalização da carreira.

2 Desenvolvimento profissional, carreira e construção da docência

Num mundo em constante transformação, optar pela docência é estar aberto ao novo e ao transitório, tendo em vista o papel que o professor tem na formação de indivíduos. Conforme Esteve (2021), a mudança social demanda redirecionar o trabalho dos professores, não somente uma modificação específica por conta de uma reforma, mas transformações ao longo da vida profissional, a mudança deve ser tomada como um elemento básico do trabalho docente.

Assim, a vida profissional é repleta de alternâncias, o indivíduo passa de estudante universitário a docente, fazendo movimentos da vida que remetem a passagem, muitas vezes, da instabilidade para estabilidade profissional. Enfim, diversas são as mudanças que ressignificam vida pessoal e profissional do professor e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento profissional. O Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) se refere a um processo de aprendizagem vivenciado ao longo da vida. Conforme Oliveira-Formosinho (2009, p. 226), o DPD é:

[...] um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades. Esta definição pressupõe que a grande finalidade dos processos de desenvolvimento profissional não é

só o enriquecimento pessoal, mas também o benefício dos alunos. Pressupõe a procura de conhecimento profissional prático sobre a questão central da relação entre aprendizagem profissional do professor e aprendizagem dos seus alunos, centrando-se no contexto profissional.

Ao pensar nesse desenvolvimento ao longo da trajetória docente, analisamos os diversos momentos dessa caminhada e percebemos que a mesma não é linear, o professor possui características específicas construídas a longo prazo, com as experiências e as diversas vicissitudes que atravessam o seu caminho. Dessa forma, alguns autores abordam a carreira em etapas, tendo em vista o tempo de atuação na profissão. Cabe aqui enfatizar que tais autores embora utilizem o recorte temporal como parâmetro para perceber divergências ou semelhanças vivenciadas pelos professores, não concebem as influências do tempo como algo imutável, diante das inúmeras situações que os circundam, tendo em vista que os percursos de vida não são fixos ou iguais para todos.

Michael Huberman (1992), autor suíço, desejava compreender se, assim como na vida, havia ciclos no ensino, se os professores passavam pelas mesmas crises independente da geração ou do momento histórico da carreira. Dessa maneira, estabeleceu a presença de cinco ciclos ao observar a ação do tempo na carreira docente. Para o autor, os ciclos são: a *Entrada na carreira ou Tateamento* (1 a 3 anos), fase de sobrevivência, exploração e descoberta; a *Estabilização* (4 a 6 anos), fase de consolidação de repertório pedagógico, sentimento de pertencimento ao grupo; *Diversificação* (7 a 25 anos), fase de ativismo, experimentação, busca de desafios e questionamentos; *Serenidade* (25 a 35 anos), distanciamento afetivo, reclamações e conservadorismo e *Desinvestimento* (35 a 40 anos) sereno ou amargo, momento de recuo e não investimento na vida profissional.

José Alberto Gonçalves (2009), autor português, também estudou a carreira docente, percebendo a perspectiva de ciclos de vida profissional e referencia Huberman em seus estudos. O autor objetivou estudar a carreira:

[...] Numa perspectiva de desenvolvimento profissional e de percurso de formação e, ao mesmo tempo, detectar linhas de força e traços definidores dos respectivos percursos profissionais, identificar momentos significativos desses mesmos percursos e, ainda, caracterizar os momentos identificados. (Gonçalves, 1992, p. 146).

Assim, Gonçalves (1992) distribui a carreira em etapas ou sequências em função dos anos de atuação. A primeira etapa é o *Início* (1 a 4 anos) momento de alternância entre a luta pela sobrevivência e a descoberta de um novo mundo profissional. É nesta etapa que surge, também, um embate entre firmar ou abandonar a profissão. A *Estabilidade* (5 a 7 anos), segunda etapa, é marcada pela confiança e satisfação, sentimentos trazidos com o tempo na docência, possibilitando maior segurança no trabalho desenvolvido e contentamento pelo que faz. posteriormente, a terceira etapa, a *Divergência* (8 a 14 anos), marcada

pela oscilação entre instantes de investimento e entusiasmo na carreira ou de cansaço e saturação. A *Serenidade* (15 a 20-25 anos), quarta etapa, marcada pela satisfação, diante da experiência conquistada ao longo da trajetória e tranquilidade em saber fazer bem aquilo que se propõe a exercer. Na quinta e última etapa, a *Renovação de Interesse e Desencanto* (25 a 40 anos), é o fim da carreira, evidencia-se, num grupo menos significativo, o entusiasmo e o desejo em continuar aprendendo, ao passo que na maioria, prevalece o cansaço, a saturação e o desejo que a aposentadoria chegue.

Ferreira (2014), terceira autora selecionada para este estudo, é brasileira, baiana, trata o desenvolvimento profissional docente a partir de um panorama que considera as especificidades do país. Para ela,

Tanto Huberman (1992) quanto Gonçalves (1992) descrevem as etapas da carreira vivenciadas pelos professores em duas realidades europeias; mas vale ressaltar que as fases da carreira não são determinadas e se diferenciam de lugar para lugar (Ferreira, 2017, p. 82).

Conforme Marcelo Garcia (1999), Day (2001), Ferreira (2020), Oliveira-Formosinho (2009), o desenvolvimento profissional sofre alteração após uma separação, nascimento de filhos, adoecimento e outros intervenientes da história pessoal do professor. Logo, Ferreira (2017) afirma que, no Brasil, para além desses temos também as diferenças de gênero, pois o tempo de docência é diferente para homens e mulheres e no Brasil há esta especificidade. Tendo isto em vista, optamos nesse estudo por uma análise da carreira docente a partir do modelo de Ferreira (2014).

A autora distribui a carreira em seis períodos, abordando uma divergência no tempo de docência para homens e mulheres a partir da fase de variação. O primeiro período é a *Iniciação* (1 a 5 anos), onde ocorre o impacto com a realidade e o professor aprende bastante, todavia, assim como Gonçalves (1992), a autora percebe que o entusiasmo inicial pode ceder espaço para o abandono da profissão. O segundo período é a *Estabilização* (5 a 8 anos), momento de segurança na ação docente e em que o professor se sente ouvido e pertencente ao grupo. O terceiro período, a *Variação* (8 a 15 anos para as mulheres, 8 a 14 para os homens), é marcado por transformações (positivas ou negativas) na prática, pela presença da motivação em crescer como profissional e assumir novas posições na educação. O período de *Examinação* (15 a 18 anos para as mulheres, 14 a 22 para os homens), se localiza entre o meio e o fim da trajetória profissional, em que há a presença de questionamentos sobre a carreira, pontos positivos e negativos. Na *Serenidade* (18 a 20 anos para as mulheres, 22 a 25 para os homens), quinto período, a experiência galgada na jornada possibilita maior tranquilidade para que o professor desenvolva seu trabalho, contudo, há uma tendência de diminuição da

euforia anterior e a proximidade afetiva com os alunos, talvez pela diferença de idade. A *Finalização* (a partir de 20 anos para as mulheres e de 25 para os homens), último período, momento próximo a aposentadoria, o investimento e o encanto pela docência tendem a reduzir, sobremaneira, para alguns, contudo há renovação de interesse para outros. Com base nas etapas elencadas e uma preocupação com características do DPD na finalização da carreira, direcionaremos o estudo em questão para o professor no período de finalização, última etapa no modelo brasileiro.

3 Professor experiente: percorrendo as singularidades do grupo pesquisado

Dada a complexidade do processo educativo, remetemo-nos a Oliveira-Formosinho (2015), ao afirmar que a transição do saber ao saber fazer, do conhecimento à ação não ocorre de forma automática, são necessários longos processos experienciais e apoio dos pares. Assim, o professor no período de finalização está na docência a bastante tempo, próximo do término de suas atividades laborais e, nessa jornada, já vivenciou acertos, erros e muitos desafios, portanto, é um professor experiente. Segundo Tardif e Lessard (2011, p. 51), o professor experiente é “[...] um pouco como um artesão, diante dos diversos problemas concretos, ele possui um repertório eficaz de soluções adquiridas durante uma longa prática do ofício”. Por possuir uma longa caminhada na docência, o professor experiente tem domínio dos conteúdos de ensino e segurança na condução da prática docente.

A literatura aponta perspectivas diferentes acerca do professor experiente, para este estudo selecionamos duas. A primeira diz respeito ao olhar de alguns estudiosos (Huberman, 1992; Gonçalves, 1992; Ferreira, 2014, 2017, 2020) a partir das fases, ciclos, etapas ou períodos da carreira, com base nas características apresentadas pelo professor em sua trajetória profissional, perspectiva em que esta pesquisa se baseia. A segunda percebe o professor como *expert* (Berliner, 1888, 1994), uma análise da docência onde o foco reside na trajetória de aprendizagem, dividindo a evolução do professor em cinco estágios, a saber: (1) novato, (2) iniciante avançado, (3) competente, (4) proficiente e (5) *expert*. Assim, o professor *expert* constituiria o estágio de melhor *performance*, com destaque para a maior sensibilidade, flexibilidade e tato na resolução dos problemas que se apresentam na dinâmica escolar.

A partir da consolidação de conhecimentos, consoante com Tardif (2014) e Marcelo Garcia (2006), o professor mobiliza diversos saberes para atender as necessidades demandadas pela prática profissional. Apesar desse repertório e a consequente desenvoltura no planejamento das ações pedagógicas, no trato com os alunos e demais atividades do

cotidiano escolar, o *status* de professor experiente pode se modificar a depender do contexto ou função ocupada.

Diante de anos de atuação, o professor pode sentir-se como iniciante. Tal afirmação pode ser constatada em momentos em que surgem desafios, situações em que o professor deverá passar por novos recomeços, seja mudança de nível de ensino, alteração do local de trabalho ou tenha que assumir um cargo dentro da escola. Neste instante, tais mudanças podem gerar medo, insegurança, sentimento de despreparo ou dúvidas quanto ao melhor caminho a seguir. Tais sensações são próprias de professores iniciantes, e, quando vivenciadas por professores que atuam há anos na docência, faz-nos pensar acerca dos diversos inícios que a carreira pode proporcionar.

Assim, um professor não se torna experiente ao acumular anos de atuação profissional, pois a formação e a reflexão sobre a ação impulsionam o DPD. Com isso, corroboramos com Mizukami (2004, p. 12), ao declarar que “[...] nós não aprendemos a partir da experiência; nós aprendemos pensando sobre nossa experiência”. Isso nos faz pensar sobre a necessidade da formação independente do período da carreira em que o professor se encontra, tanto para promover o desenvolvimento profissional quanto a qualidade da Educação.

Os desafios encontrados durante a trajetória docente geram, às vezes, a presença do desânimo e cansaço e outros sentimentos e condições que influenciam na relação de trabalho e vida. Segundo Gonçalves (1992, p. 154):

Os estudos empíricos e as conceptualizações na área em que realizamos a nossa investigação indicam a eventual ocorrência dos piores anos da carreira no início da vida profissional, ou quando o fim desta se começa a perspectivar, isto é, na fase da pré-reforma. [...] O desinvestimento que caracteriza o período final da carreira, em especial se ele for amargo (Huberman, 1989), e agravado por problemas de saúde, então naturais.

Para Gonçalves (1992), o cansaço, a rotina, o comportamento dos alunos e as razões institucionais, desde condições de trabalho à relação com colegas, são a origem dos piores anos. Huberman (1992) afirma que aspectos diferentes do desinvestimento não foram apontados claramente em seus estudos sobre o ensino e ele não acredita que apareçam, tendo em vista as pressões sociais e as consequências do próprio desenvolvimento fisiológico vivenciado também em outras carreiras.

Dessa forma, Huberman (1992), Gonçalves (1992) e Ferreira (2023) afirmam que, diante do desgaste oriundo de diversas esferas e relações, seja na relação com os alunos, colegas, condições de trabalho, problemas pessoais, condições sociopolíticas, o professor chega ao fim da carreira cansado e a motivação para investir na profissão diminui drasti-

camente e cede espaço para a interiorização². O desejo latente neste momento é sair da profissão para se dedicar a projetos externos à escola.

Posto isso, provocou-nos a pretensão de perceber se outras características, além do desinvestimento e cansaço, se fazem presentes nos professores em finalização. Tendo em vista tal intenção, enveredamos pela pesquisa “Desenvolvimento profissional e a carreira docente brasileira: diálogos com professores da Educação Básica”. Conforme Ferreira (2020), a referida pesquisa buscava delinear um panorama sobre a carreira docente, a partir de um modelo brasileiro. Os dados produzidos e aqui analisados foram agrupados em três categorias: perfil, emoções/sentimentos e desafios dos professores (Quadro 1).

Quadro 1 – Característica do grupo pesquisado em fase de finalização.

Características do Grupo Pesquisado em fase de Finalização
Categoria 01: Perfil
Há a predominância de mulheres
76,1% tem carga horária de 40 horas
Trabalham e residem no mesmo local
Possuem uma boa formação (ensino superior, especialização e mestrado)
Categoria 02: Sentimento-Emoções
Ambivalência da demanda emocional (Motivação/desmotivação, satisfação/frustração, alegria/angústia)
Ambiguidade da demanda sentimental (realizado x frustrado).
Categoria 03: Desafios
Falta de compromisso da família com a escola, indisciplina e dificuldade de aprendizagem dos alunos

Fonte: Dados da Pesquisa de Ferreira (2018).

Na prospecção dos dados, contamos com 182 questionários respondidos pelos professores da Educação Básica, em todos os períodos da carreira. Ressaltamos, todavia, que, na perspectiva de analisar o perfil e as outras categorias selecionadas, nos deteremos nos 67 professores que se encontravam no período de finalização da carreira, conforme quadro 02.

² O professor fica mais reflexivo, pensa na vida, nas questões interiores.

Quadro 2 – Quantitativo de questionários respondidos por professores da Rede Municipal de Itapetinga – Ano referência 2018.

Período Da Carreira	Quantitativo
Iniciação	32
Estabilização	12
Variação	25
Examinação	36
Serenidade	10
Finalização	67
TOTAL	182

Fonte - Dados da Pesquisa de Ferreira (2018).

O quadro 2 evidencia um quantitativo maior de professores em fim de carreira. Tal constatação nos remete a dois aspectos encontrados na pesquisa que mostram-se relevantes para a qualidade da Educação da rede e o planejamento das ações direcionadas aos professores. O primeiro está relacionado ao percentual de professores em finalização, que correspondem a 36,8% dos profissionais pesquisados, percentual considerável, ou seja, um pouco mais de um terço do total de participantes da rede municipal. Tal quantitativo convoca-nos a pensar e planejar ações específicas para proporcionar suporte a esses docentes neste período da carreira, considerando as dificuldades enfrentadas por conta do tempo de docência, sejam elas relacionadas a aspectos da saúde, de ordem pedagógica ou outras. Todavia, percebemos a invisibilidade do referido grupo nas discussões sobre o tema na literatura (Chaves, 2023) ou na legislação, fator que não possibilita agregar ações que percebam e usufruam de suas potencialidades ou que contribua para ajudá-los em suas dificuldades.

Ao pensarmos nesse quantitativo expressivo de professores e na carência de um olhar para essa etapa da carreira, nos reportamos a Monteiro (2015) quando externa a complexidade e distinção da profissão docente através de palavras, como: intensidade relacional, densidade contextual, ressonância moral e complexidade funcional. Tais palavras nos remetem à necessidade deste profissional ter responsabilidade, pensamento reflexivo e flexibilidade para lidar com todas as demandas trazidas a partir destas especificidades da profissão. Do mesmo modo, nos reportamos a Gatti e Barreto (2009), quando nos lembram que não se pode desvincular os professores de suas condições de trabalho, de seus incentivos e reconhecimento social. Diante dessa realidade, apesar da experiência destes professores, eles vivenciam diversas situações, oriundas da própria complexidade da docência somado às questões referentes ao tempo de carreira, como estresse, cansaço, adoecimento e outros. Daí a premência de serem atendidos em suas necessidades, não podendo ficar invisíveis.

O segundo aspecto diz respeito ao vínculo, 94% dos participantes da pesquisa são professores efetivos do serviço público municipal, fato significativo dado as mudanças constantes quanto a permanência de professores municipais devido as contratações e demissões ocasionadas com as mudanças de gestão. Apontamos que, residir e trabalhar na mesma cidade proporciona aos colaboradores da pesquisa melhor qualidade de vida laboral, além de mais tempo para investir na carreira, pois o distanciamento entre local de trabalho e residência pode gerar desgaste com deslocamentos e perdas de tempo.

Quanto a carga horária de trabalho, 76,1% trabalham 40 horas semanais, situação comum entre os docentes brasileiros que necessitam aumentar a jornada de trabalho face aos salários baixos (ver quadro 3). Cabe destacar que, conforme Gatti e Barretto (2009), a quantidade de horas trabalhadas costuma exceder as horas prescritas, o que pode gerar desgaste aos docentes. As atividades inerentes à docência, ao contrário da maioria das profissões, extrapolam a carga horária prescrita, várias demandas surgem e o professor necessita dar continuidade em casa, como também dirigir-se a escola, fora do horário de trabalho para participar de eventos ou reuniões. Tal realidade incide em sobrecarga, cansaço e pode gerar adoecimento.

Quadro 3 – Carga Horária dos professores da Rede Municipal de Itapetinga.

Carga Horária	Quantitativo
20h	6
40h	51
50h	1
60h	2
Não Responderam	7
TOTAL	67

Fonte - Dados da Pesquisa de Ferreira (2018).

Os professores pesquisados atuam na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, na rede municipal; atuam, também, na rede estadual, no Ensino Médio, todavia 85% dos professores distribuem sua carga horária num único nível de ensino: no Ensino Fundamental ou na Educação Infantil. Tal situação é positiva, pois proporciona um direcionamento do trabalho para um nível específico, o que implicaria menos acúmulo de atividades, também possibilita ao professor um sentido para os estudos e o planejamento. Vale ressaltar que a Educação Infantil e o Ensino Fundamental exigem, desses professores, envolvimento em diversas ações por conta da faixa etária e as consequentes demandas.

Aliado a isso, 76,1% dos participantes atuam 40 horas semanais, o que implicaria maior desgaste aos professores. Dos 67 professores em fim de carreira, 66 são mulheres e um é homem, prevalecendo a figura feminina na docência, historicamente construída e consolidada. Retomando as raízes históricas da inserção da mulher na Educação e a feminização do magistério, ainda no século XXI, já persistia a predominância feminina nessa profissão. Segundo Louro (2007, p. 449-450):

[...] a ampliação das atividades de comércio, maior circulação de jornais e revistas, a instituição de novos hábitos e comportamentos, especialmente ligados às transformações urbanas, estavam produzindo novos sujeitos sociais, tudo concorria para a viabilização desse movimento.

Conforme Louro (2007), em tempos remotos, o magistério era considerado uma extensão da maternidade e, ainda hoje, mesmo diante dos espaços conquistados pela mulher, as tarefas e funções inerentes ao “ser mãe” são compartilhadas com o ser profissional. Tal realidade leva-nos a pensar que esse DPD é atravessado por outros aspectos que intervêm no trabalho docente, a saber nascimento de filhos, abortos, adoecimento de filhos, separação conjugal, enfim, diversas situações do âmbito privado (pessoal), todavia geradoras de impactos na vida profissional.

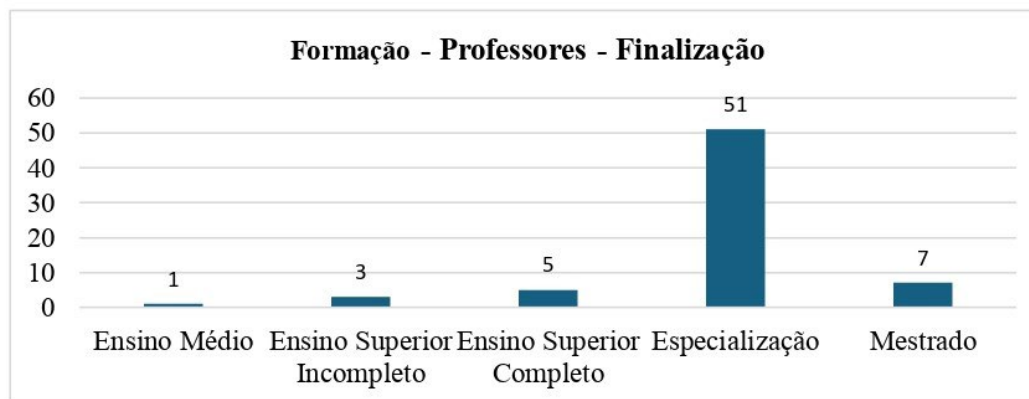
Conforme Sarmiento (2009), no percurso onde cada professora produz a sua vida, ocorre o confronto entre dois pólos de investimento: a profissão e a família. Ser professora é um desafio! Não queremos aqui desconsiderar o trabalho e desgastes sofridos pelos professores do sexo masculino, todavia a mulher vive ainda numa sociedade marcada por uma divisão de papéis, onde ela acumula responsabilidades e a dupla função (profissional e doméstica), por isso, as escolhas e caminhos na vida profissional dessas mulheres são confrontados com as demandas da família. Embora demonstrem a conciliação entre trabalho e vida privada, é perceptível a dificuldade de conciliar o ser mulher, mãe, dona de casa e o ser profissional.

Dessa forma, 36,8% dos professores da rede municipal estão em fim de carreira e deste quantitativo, 98,5% são mulheres. Logo, é preciso pensar nos desafios de estar na finalização da carreira e em ser mulher. Além das questões de gênero, existem outros elementos que surgem na caminhada do professor e que afetam, positivamente ou negativamente o seu DPD. Posto isto, ao pensarmos no público dessa pesquisa, professores em final de carreira, remetemos não só a contribuição da experiência no processo ensino-aprendizagem, mas também no fato do grupo ter adicionado, ao seu percurso profissional, a busca pela formação.

As vivências e experiências do grupo pesquisado, construídas nos anos de atuação na docência, conecta-se à formação e viabiliza maior tranquilidade e segurança no desen-

volvimento do trabalho docente. Quanto à formação, dos 67 professores, 94% possuem nível superior, destes: 7,5% possuem somente ensino superior, 76,1% tem também a especialização e 10,4% tem o mestrado, conforme gráfico 01. Tal realidade constitui-se um aspecto relevante para a educação do município.

Gráfico 1 – Formação dos Professores em Finalização da Rede Municipal de Itapetinga.



Fonte - Dados da Pesquisa de Ferreira (2018).

A formação inicial está distribuída entre os cursos de Pedagogia, Letras, Zootecnia, Geografia, História, Direito e Ciências Biológicas, entretanto, predomina a graduação em Pedagogia. Isto é devido a oferta do curso de Pedagogia, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, desde o ano de 1998, no município de Itapetinga, que possibilitou o ingresso de vários professores e, conseqüentemente, a formação inicial/continuada dos mesmos. Além disso, este curso foi ofertado, também, nesta instituição e neste campus, a partir do Programa Especial de Formação de Professores em exercício na Educação Básica (PARFOR), que promoveu, a muitos estes profissionais, já em atuação, a qualificação para o exercício da profissão.

Assim, se relacionarmos a formação dos docentes pesquisados com o IDEB³ do município, percebemos que no período de dez anos, mesmo com a qualificação docente, não houve crescimento substancial do índice. Dessa forma, quando este índice diminui, muitas vezes, o professor é culpabilizado, a sociedade e os que fazem a gestão da Educação percebem o problema como estritamente do professor e como alternativa para resolvê-lo, ocorre o equívoco de centralizar a solução do problema no professor, que deveria rever sua prática e se qualificar.

³ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), monitora a qualidade da Educação no Brasil e ocorre, nacionalmente, de dois em dois anos e se baseia na taxa de rendimento escolar, por meio do Censo Escolar e nas médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep.

Concordamos com Oliveira (2021) ao afirmar que existe uma maior responsabilização dos professores que tem que responder pelo sucesso ou fracasso do processo ensino-aprendizagem dos alunos, tendo outras dimensões do processo educativo desconsideradas, a saber: as condições materiais e físicas da escola, situação sócio-econômica e emocional dos estudantes, valorização e suporte aos profissionais da educação e outras que contribuem para a qualidade da educação ministrada nas escolas e que estão além do domínio do professor.

A relação formação-prática está sempre em pauta quando o assunto se relaciona as implicações no processo ensino-aprendizagem e a formação constitui-se num elemento importante. No entanto, é necessário considerar a presença de um conjunto de fatores que influenciam no desempenho dos estudantes como o contexto escolar e as conseqüentes interferências político-socioeconômicas. Neste âmbito, concordamos que a formação docente é um componente que constitui o desenvolvimento profissional, contudo este é um conjunto que abarca vários elementos que se relacionam, que afetam a caminhada docente e incide na prática. Portanto, o impacto de aspectos do DPD no ensino e em sua qualidade são visíveis, assim, a seguir, focaremos em dois deles - sentimentos e emoções.

As diversas demandas oriundas da vida profissional colocam o professor numa rotina em busca de destrezas para o fazer docente diário e para aprender a se relacionar com os alunos. E, na maioria das vezes, esquecem de si, dos seus sentimentos e emoções. Segundo Day (2001), numa vida profissional com excessivas atividades é um desafio encontrar os meios de sustentar o pensamento crítico e a inteligência emocional. Acrescenta ainda que ignorar as emoções no ensino é desconsiderar o potencial que estas têm para afetar a qualidade das experiências de alunos e professores.

Tratando-se dos professores experientes investigados, quando referem-se a demanda emocional em relação ao seu trabalho, embora 31,3% externam satisfação, 28,3% motivação e 25,4% alegria, prevalecem emoções negativas também, dentre elas: 26,9% desmotivação, 26,9% angústia, 22,4% ansiedade, 16,4% decepção, 16,4% frustração e 11,9% tristeza. Ao observar o gráfico 2, percebemos que os professores guardam uma proximidade dos percentuais com emoções antagônicas como motivação/desmotivação, alegria/angústia, satisfação/frustração, muitas vezes, expressos pelo mesmo indivíduo.

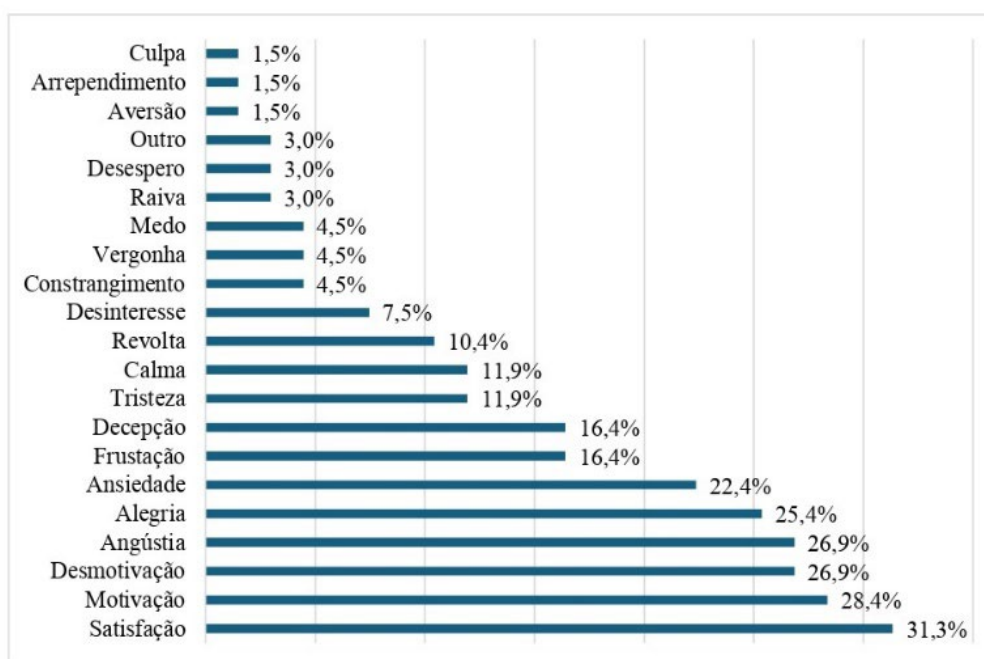
Dentre as justificativas apontadas pelos colaboradores no questionário, Orquídea respondeu que estava desmotivada, revoltada, alegre e decepcionada em relação a seu trabalho, devido a “falta de respeito como o professor é tratado e alegria pelo trabalho que ainda consigo realizar”. Assim como Orquídea, Rosa apontou estar desmotivada porque sentia “Angústia e ansiedade por muitas vezes não conseguir realizar atividades propostas.”

Uma análise mais relacional dos dados, leva-nos a entender que a motivação/alegria/satisfação dizem respeito a sua contribuição e as conquistas na caminhada profissional, a

sensação de “dever cumprido”, contudo, a “desmotivação/tristeza/frustração”, relaciona-se ao seu olhar diante da desvalorização da profissão, revelada pela intensificação de responsabilidades, mas ausência de condições adequadas de trabalho, baixos salários, controle do trabalho docente, restrição da autonomia da profissão docente e demais carências da categoria.

Ferreira (2023), ressalta as necessidades de cuidado com os sentimentos e emoções porque estas interferem no ensino. Além disso, traz que o professor é um ser humano integral influenciado pelos vários contextos em que vive e pelas suas histórias de vida, portanto, questões internas e externas exercem força sobre o seu desenvolvimento profissional. Isso continua a ser afirmado no gráfico 2.

Gráfico 2 – Emoções em relação ao trabalho – Professores da Rede Municipal de Itapetinga – Ano referência 2018

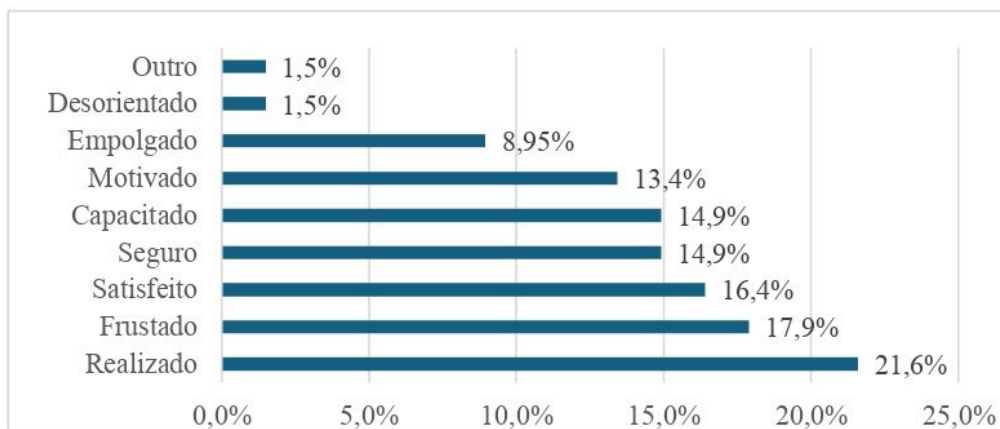


Fonte - Dados da Pesquisa de Ferreira (2018)

A docência é uma profissão repleta de emoções e os vínculos estabelecidos com os alunos e colegas tendem a/podem proporcionar a satisfação profissional. Assim, quando analisados a questão referente à satisfação e ao desejo em permanecer na carreira, os colaboradores afirmaram motivos como: “Porque amo as crianças” (Lino); e que buscam “Influenciar de forma positiva nossos adolescentes” (Margarida). Tais apontamentos nos lembram que essa rede de relações faz emergir emoções positivas, num momento, e negativas, em outro. É importante ter equilíbrio para que isso não comprometa o desenvolvimento do trabalho. Cabe acrescentar também que o professor não somente levará para casa as

atividades a serem planejadas, mas também as emoções provenientes do trabalho, daí a influência recíproca e impactos ora positivos, ora negativos na vida privada e profissional.

Gráfico 3 – Sentimentos em relação ao trabalho – Professores da Rede Municipal de Itapetinga – Ano referência 2018.



Fonte - Dados da Pesquisa de Ferreira (2018).

A partir das emoções manifestas, recorreremos aos sentimentos presentes no desenvolvimento do trabalho docente, obtivemos os seguintes percentuais: 21,6% responderam que se sentiam realizados, 17,9% frustrados e 16,4% satisfeitos (Gráfico 3). Então, notamos percentuais próximos de professores com sentimentos antagônicos satisfeito/realizado x frustrado, da mesma maneira que as emoções. Esse resultado (antagonismo, por exemplo, realizado e frustrado), leva-nos a fazer inferências que a escolha pela profissão e a realização das funções a ela inerentes, em meio a muitos desafios e constante desvalorização profissional, pode ser, conforme Pereira (2021), devido a resiliência -, ou seja, a capacidade de buscar caminhos positivos em meio a situações adversas -, uma possível resposta ao fato de alguns docentes encontrarem satisfação no trabalho.

E em meio aos sentimentos e emoções, ora positivas, ora negativas, o professor desenvolve sua prática. Nesse processo, a experiência na docência e a formação são relevantes para o desenvolvimento profissional do grupo pesquisado, todavia o percurso é permeado por desafios, provenientes da vida privada ou laboral, que, em especial, nos professores experientes, deixam marcas resultantes da longa caminhada na docência. Ao pensar nesse entrelaçamento entre a vida pessoal e profissional e, no consequente desenvolvimento do sujeito, vem à tona o cenário vivido nos últimos anos (pandemia) pelos professores e os impactos dessa conjuntura no DPD.

Além dos aspectos pessoais, das demandas inerentes ao trabalho cotidiano na escola, presenciamos a “desnecessidade” e desvalorização do professor, por meio de ataques

ao trabalho docente, com a conseqüente retirada da autonomia, materializada através de leis, ações e controle. Um dos exemplos disso é a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017a), que estabelece as novas diretrizes e bases para o Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017b), normatizações que, com um discurso de protagonismo do estudante frente ao aprender, de preparação do aluno para as demandas da sociedade atual, reduz conhecimentos importantes da formação, limita a criticidade e a formação numa perspectiva emancipadora e controla as ações do professor. Para Kuenzer (2021), este tipo de reforma tende a provocar, nos processos pedagógicos, uma desvinculação entre teoria e prática e/ou uma redução da teoria, pois a prática é apresentada como suficiente. O professor perde a centralidade do seu trabalho, sua função é alterada, e tudo isso compromete o processo em que a profissão se dá, tornando tal realidade nociva.

Por meio de uma pedagogia mercantilizada, professores e alunos vivem a precarização do trabalho docente. Para Kuenzer (2017, p. 350), “[...] a transição do senso comum e dos saberes tácitos para o conhecimento científico não se dá espontaneamente, conferindo à intervenção pedagógica decisivo papel”. Com isso, os alunos precisam ser autônomos e ativos no ato de aprender, entretanto, o professor não pode se afastar da sua função de orientá-los nesse processo. Dessa maneira, nessa relação com o trabalho em sala de aula residem os desafios apontados pelos professores. Eles elencaram vários desafios no desenvolvimento da prática docente, conforme gráfico 4.

Gráfico 4 – Desafios do Desenvolvimento da Prática Docente – Professores.



Fonte - Dados da Pesquisa de Ferreira (2018).

Os colaboradores da pesquisa numeraram vários desafios, todavia os que tiveram maior incidência foram: a falta de compromisso da família com a escola (80,6%), a indisciplina de alunos (73,1%) e a dificuldade de aprendizagem dos alunos (64,2%). Assim, a experiência dos professores em fim de carreira, conquistada ao longo da atuação profissional, mostra que, mesmo eles tendo a habilidade para relacionar-se com os estudantes e com as questões referentes ao ensino, tais aspectos ainda se configuram como desafios e que, depois de anos de atuação, ainda os provocam. Entretanto, mesmo diante desta habilidade que o tempo oportunizou, o que tem desafiado o professor reside nas demandas com os alunos.

E nesse processo, tentando exercer o seu papel, o professor não tem o suporte da família, que tem deixado de compartilhar com a escola o acompanhamento e possíveis intervenções no processo educativo dos alunos matriculados. Para Oliveira (2005), isso também leva o professor a assumir responsabilidades além da tarefa educativa e de sua formação, e são compelidos a ele desempenhar, em alguns momentos, a função de psicólogo, assistente social, pai, mãe etc. Tais desafios exigem do professor assumir funções que deveriam ser partilhadas, ora com outros profissionais, ora com a família, causando sobrecarga de trabalho e, conseqüentemente, o cansaço e estresse que contribuem para o adoecimento, conseqüentemente, para a descontinuidade no DPD.

As questões pessoais aparecem muito, influenciam o professor, atravessam os desafios da sala e mudam as demandas emocionais, todavia, a docência é a profissão que escolheram, estão satisfeitos com o trabalho realizado e, apesar de perceber e vivenciar os desafios diários de ser professor, persistem no desejo em finalizar a carreira profissional na profissão escolhida. Dessa forma, nesta seção foram apresentadas e discutidas as três categorias de análise que emergiram no tratamento dos dados, o que nos permitiu responder o objetivo da pesquisa que foi identificar as características e os desafios de professores que estão no período de finalização da carreira que são compilados na seção a seguir.

4 Uma trajetória na docência: características

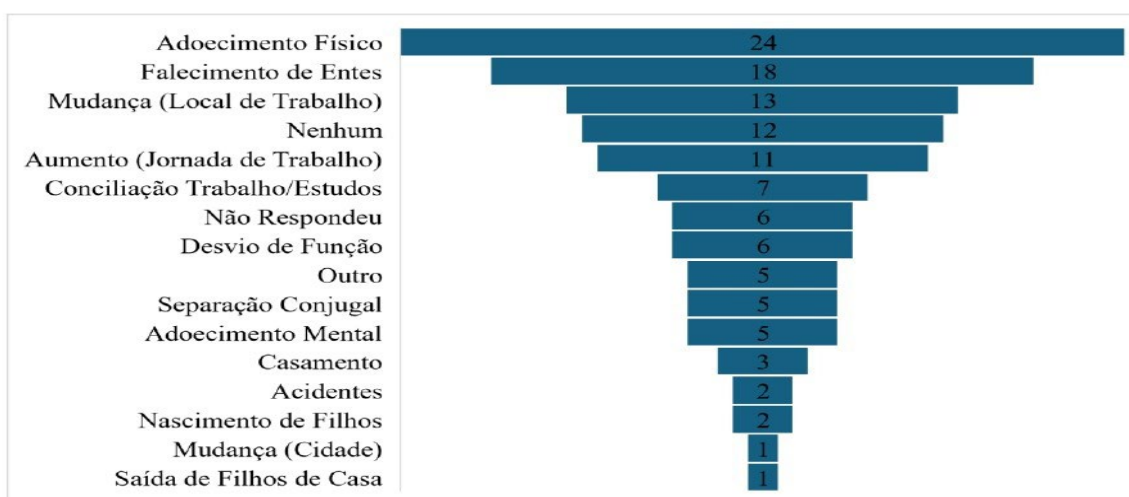
Foi perceptível que o grupo pesquisado vivencia em sua trajetória uma ambivalência na demanda sentimental-emocional, pois sentem-se motivados e alegres em ser docente, mas desmotivados e frustrados com as condições de trabalho oferecidas pela profissão e a falta de valorização. Todavia, mesmo em meio a condições adversas, o professor desenvolve seu trabalho e demarcam desafios da prática ligadas a seus alunos, como: lidar com a indisciplina, amenizar ou solucionar as dificuldades de aprendizagem e aproximar a família da escola.

Quanto ao professor em fim de carreira, focamos em dois aspectos: o primeiro diz respeito as interferências do contexto sociopolítico ou pessoal sobre a ação docente; o segundo relaciona-se ao transcurso normal do envelhecer e as consequentes dificuldades que poderão comprometer, ou não, na execução do seu trabalho. Logo, ao observar as características suscitadas durante a produção dos dados, percebemos essa intrínseca relação entre aspectos pessoais e profissionais na trajetória dos participantes.

No percurso vital dos professores pesquisados, as dificuldades no campo pessoal são aspectos que influenciam e aparecem muito como situações que interferiram negativamente no desenvolvimento do seu trabalho, conforme gráfico 5, dentre eles: adoecimento físico e adoecimento mental (43,2%) e falecimento de entes queridos (26,9%). Por sua vez, as demandas profissionais, também, interferiram na ação docente de forma negativa para esse grupo, dentre elas mudança de local de trabalho (19,4%) e aumento da jornada de trabalho (16,4%). Outras situações que poderiam influenciar negativamente, como diminuição da jornada de trabalho, gestação interrompida, aborto e adoção de filhos, estavam presentes no questionário, todavia, não foram selecionadas pelos pesquisados.

Dentre outros autores, Fonseca (1997), Nóvoa (1992), Day (2001), Tardif (2014) e Ferreira (2023) enfatizam o quanto as dimensões pessoais e profissionais constituem e afetam o fazer docente, tendo em vista a intrínseca relação entre aspectos pessoais e profissionais na trajetória dos professores. Logo, entendemos o quanto as histórias de vida e os contextos onde se vive, ora coletivos, ora individuais interferem no desenvolvimento profissional docente.

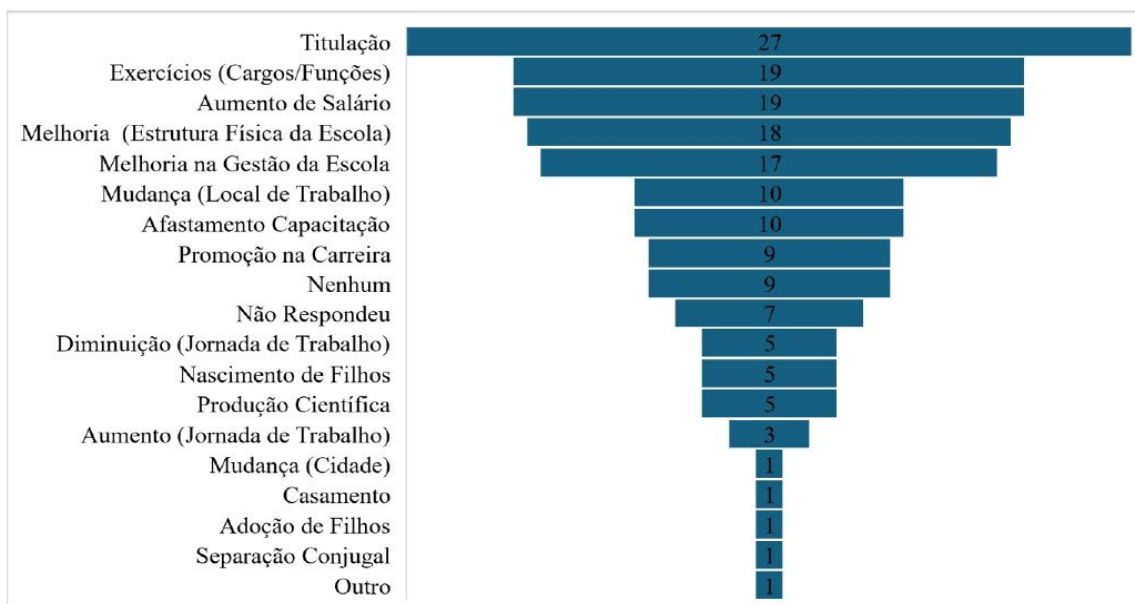
Gráfico 5 – Situações que influenciaram negativamente à docência.



Fonte – Dados da Pesquisa de Ferreira (2018).

Conforme gráfico 6, é perceptível que as situações que interferiram de forma positiva no desenvolvimento do trabalho, conforme apontado pelos docentes, são mais ligadas a vida profissional, como obtenção de titulação (40,3%), exercício de cargos e funções (28,3%), aumento de salário (28,3%), melhorias na estrutura física da escola (26,9%) e melhoria na gestão (25,4%). No entanto, conforme exposto, fatores negativos como adoecimento, falecimento de entes, também, interferiram no trabalho do professor. Assim, se a vida pessoal está bem, os reflexos para a prática profissional são positivos. Dessa forma, pensar no DPD é pensar na conexão, na totalidade do indivíduo e perceber que as dimensões individuais e ocupacionais atingem o professor e intervêm em sua prática. Conforme Ferreira (2023), o DPD considera o professor em sua integralidade, portanto, um fator pessoal influencia no profissional e vice-versa.

Gráfico 6 – Situações que influenciaram positivamente à docência.



Fonte - Dados da Pesquisa de Ferreira (2018).

A trajetória permeada por sentimentos, emoções e desafios suscitaram nos participantes, professores com boa formação, duas condições que nos preocupou: a primeira foi o cansaço e a segunda, o adoecimento. Os dados produzidos revelaram que 71,6% dos investigados estavam cansados, um percentual considerável. Este percentual aponta, inicialmente, a intensa carga horária de trabalho desses professores, diante da necessidade de complementação da renda, como um fator causador. Mas sabemos que, no mundo atu-

al, somos impelidos a trabalhar mais, além das nossas funções, inclusive, e com poucas condições laborais, visando uma sobrevivência mínima.

Nessa perspectiva, pudemos verificar que 76,1% atuavam 40 horas e 3% trabalhavam 60 horas semanais. Acrescenta-se, ainda, os intensos anos de atuação dos professores experientes, ou seja, mais de 20, que é um fator que gera cansaço. Contudo, ampliando os olhares, percebemos que, tanto quem atuava 20h quanto 60h manifestaram tal condição, fazendo-nos supor que a intensa carga horária pode causar cansaço, no entanto, outros elementos presentes na carreira docente, dentre eles as condições de trabalho e a falta de apoio nas diversas demandas em sala, também são causadores.

Desse modo, independente da carga horária e da não necessidade de fazer grandes deslocamentos, pois residiam e trabalhavam no mesmo município, o cansaço dos colaboradores é uma condição ocasionada por diversos fatores. Ao retomarmos, por exemplo, a formação dos pesquisados, remetemos a Saviani (2009) quando insiste que a formação não pode ser dissociada das condições de trabalho, salários e carga horária, as condições laborais não apenas neutralizam a ação docente como também operam a desestimular a continuidade da formação.

Logo, neste cenário, mencionamos um fator que agrega a esta realidade que é a precarização do trabalho docente. Nesse sentido, além da flexibilização dos contratos e relações de trabalho, perda de direitos, consideramos, também, como precarização, o aumento de atividades atribuídas aos professores, muitas vezes, não relacionadas à função docente, e as constantes mudanças e adaptações impostas ao professor. De acordo com Oliveira (2004), a escola tradicional mudou, valores como autonomia, participação e democratização foram substantivados em novos procedimentos que modificaram o trabalho docente.

Desse modo, o professor não fica restrito à sala de aula, ele se dedica a diversas outras demandas, seja em ações na gestão, na elaboração de projetos, discussão de currículo e outras. E tais mudanças, sem as condições adequadas, contribui para a precarização do trabalho docente. Apontamos, ainda, outros fatores como a falta de valorização da profissão, turmas superlotadas, falta de suporte adequado para lidar com alunos com necessidades especiais ou com problemas de aprendizagem, condições físicas e materiais insuficientes para um trabalho de qualidade. Então, em meio a essa conjuntura, o cansaço é uma condição que, a longo prazo, instala-se e passa a compor o cotidiano do docente.

Conforme exposto anteriormente, os professores pesquisados são 98,5% composto por mulheres. Cau-Bareille (2014), menciona que o cansaço acomete mais mulheres que homens e relaciona tal fato a aspectos fisiológicos, como a menopausa e

a dupla jornada, relativa a conciliação entre as atividades profissionais e de gestão da família. Tal aspecto é intensificado quando se refere a professores que estão no período de finalização, pois o cansaço está, também, associado ao desgaste relativo ao confronto diário, durante toda a sua trajetória, com dilemas da profissão, seja de ordem da valorização docente ou de condições de trabalho, gerando um desestímulo quanto a possíveis mudanças. Afirmarções como “Estou cansada física e emocionalmente” (Amarilis), externam o resultado da vivência de diversas situações na profissão que tem causado o cansaço e que, no decorrer da jornada, podem comprometer a saúde do professor.

O DPD como processo de aprendizagens diversas que possibilita a evolução do professor pode também ser interrompido, tendo em vista diversos fatores que atravessam a vida pessoal e profissional. Dentre esses fatores, apontamos o adoecimento docente, pois no transcorrer dos anos, o professor fica mais suscetível ao acometimento de doenças. Conforme Gonçalves (1992), na Renovação de Interesse e Desencanto, fase final da carreira, acentuam-se, naturalmente, os problemas de saúde.

Ao analisarmos os dados produzidos, percebemos, a nossa segunda preocupação, o adoecimento muito presente na trajetória desses professores. Os pesquisados apontaram a presença de várias doenças, dentre elas: lesão por esforço repetitivo, estresse, dores no pescoço, nos braços e na coluna, asma, insuficiência cardíaca, respiratória, diabetes, tendinite, cansaço extremo, lúpus, depressão, síndrome do pânico, fibromialgia, bursite, problemas vocais, garganta, Síndrome de Burnout, Síndrome de Guillain-Barré, câncer e epicondilite⁴. Das doenças apresentadas, a depressão, cansaço extremo e estresse foram as mais citadas pelos participantes.

Dessa forma, entre os desafios da carreira, estes professores experientes lidam com o surgimento de doenças. Tal realidade pode ser evidenciada a partir de um percentual de 68,6% de respondentes que tinham sido acometidos por alguma doença no período da carreira docente. O índice apresentado possibilita-nos questionar se o adoecer está relacionado com a idade dos professores, pois, conforme exposto no gráfico 7, podemos fazer a leitura que a idade possibilitaria maior incidência de doenças.

⁴ Conforme Pinheiro *et al.* (2017), a epicondilite é uma inflamação em um dos epicôndilos do cotovelo. comum em indivíduos que, com frequência, utilizam excessivamente o membro, está associada a movimentos repetitivos.

Gráfico 7 – Idade dos professores pesquisados.



Fonte - Dados da Pesquisa de Ferreira (2018).

O envelhecimento não é sinônimo de adoecimento, mas a idade pode ser um fator que intensifica o surgimento de doenças. Além do adoecimento proveniente da idade, as condições de trabalho também acentuam esses processos (envelhecimento e adoecimento). Segundo Forattini e Lucena (2015, p. 39):

A falta de reconhecimento, a desvalorização e a perda do significado social levam o trabalhador a um estado de angústia e frustração e, conseqüentemente, ao adoecimento. A carga de trabalho em uma profissão [...] deve ser compreendida entre dois aspectos: a carga física suportada pelo corpo e a carga mental que o autor propõe separar em um referencial específico os elementos afetivos e relacionais ao qual chamou de carga psíquica do trabalho.

É possível ponderar, sobre o trabalho docente, que os índices de adoecimento nos anos finais da carreira são justificados pela idade dos professores e por uma caminhada permeada de desvalorização da profissão, intensa carga de trabalho, sem contar com as condições precárias para a execução das atividades laborais, cenário que favorece o adoecimento. Ser acometido por alguma enfermidade e, em algumas situações, afastar-se da atuação profissional, além de comprometer a motivação e a disposição quanto as demandas profissionais, distancia o professor de diversas situações do cotidiano escolar que potencializam o seu crescimento.

Nesta pesquisa, 68,6% dos professores afirmaram ter sido acometido pelo adoecimento durante a carreira e, destes, 49,2% se afastaram das atividades laborais. Dessa forma, afirmações como “Fui diagnosticada com Síndrome de Burnout. A primeira crise que tive antes do diagnóstico foi quando um aluno deu um soco no outro, sem motivo aparente na sala. Eu peguei o aluno agredido, fui ao banheiro e depois comecei a tremer e chorar sem controle. No dia seguinte, não conseguia falar. Foi horrível [...]” (Violeta). A Síndrome

de Burnout exemplifica bem como o trabalho pode afetar a saúde dos profissionais e o quanto as questões relacionadas ao bem-estar e saúde impacta o DPD. Muitos colaboradores, elegeram o adoecimento como uma das situações que influenciou negativamente no seu desenvolvimento profissional.

Os dados indicaram que, na trajetória dos professores em fim de carreira, a constituição pessoal e o exercício da docência entrelaçam-se e confundem-se. Desse modo, o falecimento de entes, o adoecimento, situações ocorridas na esfera privada, influenciam na prática docente. Nota-se assim que o DPD é influenciado por fatores positivos e negativos que influenciam a vida do professor.

Constatamos também que as dificuldades encontradas na caminhada dos professores experientes (doenças, falecimentos, falta de apoio da família etc.) os levaram ao cansaço, ao estresse e, em determinadas circunstâncias, ao adoecimento. Nesse contexto, emerge o reconhecimento de que o ser professor e o produzir-se professor são aspectos relevantes a serem considerados pelas autoridades competentes, em especial, com os professores em pré-aposentadoria. E no caso específico dos professores desse estudo, surge a indagação: precisam logo sair da Educação? A pesquisa indica a necessidade de uma sensibilização e de ações no intuito de reconhecê-los como profissionais que, embora no fim da carreira, possuem muito a contribuir para a Educação, para os estudantes e para os colegas que possuem menos experiência e são carentes de suporte. Os gestores da Educação necessitam reconhecer que o desenvolvimento dos professores e o desenvolvimento da escola, necessita, em grande parte, de investimentos para que haja a valorização e apoio aos docentes.

Portanto, vale fazer menção a Ferreira (2023), quando aborda o DPD como um conjunto que abarca outros conjuntos, com isso, nosso olhar precisa voltar-se para o todo, o conjunto e não para aspectos isolados. Dessa maneira, este desenvolvimento pode ser estudado em ciclos que vai caracterizando diferentes aspectos da carreira. Assim, precisamos conhecer as características que demarcam o final da carreira para que possamos intervir e melhorá-la. Ainda, não podemos ignorar a influência dos contextos diversos na Educação e, conseqüentemente, no trabalho docente.

5 Conclusão

Sabemos que a qualidade da Educação perpassa, necessariamente, pela qualidade dos profissionais que nela atuam, assim, conquistar os objetivos traçados rumo à formação de alunos autônomos, numa concepção emancipadora, pressupõe priorizar o desenvolvimento profissional docente. No entanto, urge pensar neste numa perspectiva integradora, relacioná-lo ao desenvolvimento do estudante e, também, da escola. Não basta somente

formar o professor e lançá-lo num ambiente que não lhe proporcione condições humanas e/ou estruturais para potencializar o seu trabalho, o professor precisa de condições de trabalho, saúde e suporte para atender as diversas demandas de uma atividade tão complexa e desafiadora como é o ato de educar. A docência mistura-se com a vida do professor e a influencia, mas também é impactada por ela.

Tal realidade torna-se, ainda, mais melindrosa quando direcionamos os olhares para os professores em pré-aposentadoria. Assim, esta pesquisa objetivou identificar as características e os desafios de professores em período de finalização da carreira e, nesse processo, a partir do desvelado, percebemos que viver a profissão, percorrer por anos uma caminhada de desvalorização desse “fazer diário” e, simultaneamente, ter que se reinventar diante das intensas adaptações desse mundo mutável, onde as demandas e responsabilidades crescem dia a dia, é algo complexo. Nessa perspectiva, reconhecemos que a contrapartida de uma vida na docência é a invisibilidade, ou seja, a docência é uma profissão invisível à políticas e ações que geram saúde, qualidade de vida, salários justos, enfim, diversos elementos que promovem condições dignas de vida e trabalho.

Desse modo, a pesquisa evidenciou que o adoecimento destes docentes não teve como principal influência a carga horária, tendo em vista que, em qualquer uma das jornadas de trabalho (20, 40 ou 60 horas) o adoecimento estava presente, mas pelo cansaço, angústia, desmotivação e aspectos referentes ao atendimento do estudante, a saber, a falta de compromisso da família com a escola, a indisciplina e as dificuldades de aprendizagem dos alunos.

Neste cenário, percebemos que o adoecimento docente foi gerado pela demanda emocional e sentimental, pelos desafios e pelas questões pessoais, como por exemplo, falecimento de entes queridos. O percentual de professores experientes acometidos por diversas doenças é altíssimo. Com um quantitativo deste, como estes profissionais estão invisíveis diante das autoridades competentes? A qualidade de vida desses professores e o reflexo disso na prática docente é um fato a ser considerado, principalmente, quando relacionadas as necessidades de se pensar em políticas públicas e/ou ações que contribuam para reduzir aspectos que geram o adoecimento. Além disso, a maneira como o professor se encontra no contexto da carreira e desenvolve seu trabalho, impacta na qualidade educacional.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.

BERLINER, David Charles. Expertise: the wonders of exemplary performance. *In*: MANGIERI, J. N.; BLOCK, C. C. (ed.). **Creating powerful thinking in teachers and students**. [S. l.]: Harcourt Brace College, 1994. p. 161-186.

BERLINER, David Charles. **The development of expertise in pedagogy**. Washington, DC: American Association of Colleges for Teacher Education, 1988.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE. **Itapetinga: índice de desenvolvimento da educação básica**. Brasília, DF: IBGE. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/itapetinga/pesquisa/40/30277?ano=2017>. Acesso em: 1 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2017a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 7 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 02 de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao [...]. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso: 19 mar. 2024.

CAU-BAREILLE, Dominique. Estratégias de trabalho e dificuldades dos professores em fim de carreira: elementos para uma abordagem sob o prisma do gênero. **Laboreal**, Porto, v. 10, n. 1, p. 1-33, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.4000/laboreal.5353>. Acesso em: 26 mar. 2024.

CHAVES, Risia Silva. **Uma vida na docência**: a preparação e as marcas na carreira de professores em pré-aposentadoria. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2023.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001.

ESTEVE, José Manuel. La profesión docente ante los desafíos de la sociedad del conocimiento. *In*: MEDRANO, Consuelo Vélaz de; VAILLANT, Denise (org.). **Aprendizaje y desarrollo profesional docente**. Espanha: Fundación Santillana, 2021. p. 17-27.

FERREIRA, Lúcia Gracia. **Professores da zona rural em início de carreira**: narrativas de si e desenvolvimento profissional. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2349/6212.pdf?sequence=1>. Acesso em: 26 mar. 2024.

FERREIRA, Lúcia Gracia. Desenvolvimento profissional e carreira docente: diálogos sobre professores iniciantes. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 39, n.1, p. 79-89, jan./mar. 2017. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/29143>. Acesso em: 21 maio 2024.

FERREIRA, Lúcia Gracia. Desenvolvimento profissional docente: percursos teóricos, perspectivas e (des)continuidades. **Educação em Perspectiva**. Viçosa, v. 11, p. 1-18, e020009, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/9326>. Acesso em: 30 abr. 2024.

FERREIRA, Lúcia Gracia. **Desenvolvimento profissional e carreira docente brasileira**: interseções e diálogos com professores da educação básica. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023.

FONSECA, Selva Guimarães. **Ser Professor no Brasil**: história oral de vida. 3. ed. Campinas: Papyrus, 1997.

FORATTINI, Cristina Damm; LUCENA, Carlos. Adoecimento e sofrimento docente na perspectiva da precarização do trabalho. **Laplace em Revista**, São Carlos, v. 1, n. 2, p. 32-47, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5527/552756338004/html/>. Acesso em: 20 mar. 2024.

GATTI, Bernadete Angelina. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/XBpXkMkBSsbB-CrCLWjzyWyB/?lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2024.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GONÇALVES, José Alberto. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 141-169.

GONÇALVES, José Alberto. Desenvolvimento profissional e carreira docente: fases da carreira, currículo e supervisão. **Sísifo -Revista das Ciências da Educação**, Lisboa, n. 8, p. 23-36, jan./abr. 2009. Disponível em: https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/3_2_formacao_professores/32_20_desenv_profis_carreira_docente_jagoncalves.pdf. Acesso em: 20 mar. 2024.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 31-62.

KUENZER, Acacia Zeneida. A precarização do trabalho docente: o ajuste normativo encerrando o ciclo. In: MAGALHÃES, Jonas; AFFONSO, Cláudia; NEPOMUCENO, Vera; FERNANDES, Claudio; MOREIRA, Valéria (org.). **Trabalho docente sob fogo cruzado**. Rio de Janeiro: UERJ/LPP, 2021. v. 2, p. 235-250.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mJvZs8WKpTDGCFYr7CmXg-Zt/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2024.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. *In*: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Editora Contexto, 2007. p. 443-481.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO GARCÍA, Carlos. Políticas de inserción a la docencia: del eslabón perdido al puente para el desarrollo profesional. *In*: TALLER INTERNACIONAL LAS POLÍTICAS DE INSERCIÓN DE LOS NUEVOS MAESTROS EN LA PROFESIÓN DOCENTE: LA EXPERIENCIA LATINOAMERICANA Y EL CASO COLOMBIANO. 2006, Bogotá. **Palestras** [...]. Bogotá: Fundación Corona, Corpoeeducación, el Proyecto Educativo Compromiso de todos y el Centro de Estudios sobre Desarrollo Económico – CEDE- de la Universidad de los Andes. Bogotá, 2006. p.1-35.

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L.S.Shulman. **Educação**, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 33-49, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3838>. Acesso em: 30 abr. 2024.

MONTEIRO, A. Reis. **Profissão docente**: profissionalidade e autoregulação. São Paulo: Cortez, 2015.

NÓVOA, Antônio. Os professores e a história da sua vida. *In*: NÓVOA, Antônio (org.). **Vida de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1992. p.11-30.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NM7Gfq9ZpjpVcJnsSFdrM3F/>. Acesso em: 27 mar. 2024.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 92, p. 753-775, out. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/xYXcgddMzgYKYhjgHkqDWnP/?lang=pt>. Acesso em: 6 fev. 2024.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. O ataque ao trabalho docente na chamada sociedade do conhecimento. *In*: MAGALHÃES, Jonas; AFFONSO, Cláudia; NEPOMUCENO, Vera; FERNANDES, Claudio; MOREIRA, Valéria (org.). **Trabalho docente sob fogo cruzado**. Rio de Janeiro: UERJ/LPP, 2021. v. 2, p. 251-269.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. Desenvolvimento profissional dos professores. *In*: FORMOSINHO, João (coord.). **Formação de professores**: aprendizagem profissional e acção docente. Portugal: Porto Editora, 2009. p. 221-284.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. Do modo de aprender ao modo de colaborar: para uma pedagogia da colaboração docente. *In*: FORMOSINHO, João; MACHADO, Joaquim; MESQUITA, Elza (coord.). **Formação, trabalho e aprendizagem**: tradição e inovação na prática docentes. Portugal: Edições Sílabo, 2015. p. 09-12.

PEREIRA, Amarildo Gomes. **Desenvolvimento profissional docente de professoras experientes em formação contínua na READ**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021.

PINHEIRO, Antônio Carlos Souza; PINHEIRO, Suzy Aragão Simões; SOUSA, Janimar Nogueira de; MARTINELLI, Patricia Merly. Prevalência de epicondilite lateral em tenistas amadores e profissionais no município de Rio Branco-Acre. **DêCiência em foco**, Rio Branco, AC, v. 1, n. 1, p. 83-94, 2017. Disponível em: <https://revistas.uninorteac.edu.br/index.php/DeCienciaemFoco0/article/view/7>. Acesso em: 11 maio 2024.

SARMENTO, Teresa. Contextos de vida e aprendizagem da profissão. In: FORMOSINHO, João (coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Porto: Porto Editora, 2009. p. 303-327.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 67-77, 2009. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2024.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

Recebido em abril/2024 | Aprovado em setembro/2024

MINIBIOGRAFIA

Risia Silva Chaves

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Analista Universitária da UESB. Integrante do grupo de Estudos de Pesquisa e Estudos Pedagógicos (CEPEP/CNPq/UESB). Pesquisadora colaboradora do Programa de Mentoria da UESB.
E-mail: risiachaves@uesb.edu.br

Lúcia Gracia Ferreira

Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Pós-doutorado pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Professora Adjunta da Universidade Federal da Bahia e Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA e da UESB. Líder do grupo de Estudos de Pesquisa e Estudos Pedagógicos (CEPEP/CNPq/UESB).
E-mail: lucia.trindade@uesb.edu.br