



Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Mestrado em Educação - Campus do Pantanal



AILINE MOREIRA LEHNHART DE VASCONCELLOS

**IMPLICAÇÕES DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS SOBRE O
TRABALHO DOCENTE EM CORUMBÁ-MS**

**CORUMBÁ
2021**



Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Mestrado em Educação - Campus do Pantanal



AILINE MOREIRA LEHNHART DE VASCONCELLOS

**IMPLICAÇÕES DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS SOBRE O
TRABALHO DOCENTE EM CORUMBÁ-MS**

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, Área de concentração em Educação Social, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus do Pantanal, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Vanessa Catherina Neumann Figueiredo.

**CORUMBÁ
2021**

AILINE MOREIRA LEHNHART DE VASCONCELLOS

**IMPLICAÇÕES DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS SOBRE O
TRABALHO DOCENTE EM CORUMBÁ-MS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, área de concentração em Educação Social, do Campus do Pantanal da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Social, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Vanessa Catherina Neumann Figueiredo.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Vanessa Catherina Neumann Figueiredo (Orientadora)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS

Prof. Dr. Eduardo Pinto e Silva (Membro Titular)
Universidade Federal de São Carlos - UFSCar

Prof. Dr. Fabiano Antonio dos Santos (Membro Titular)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS

Prof.^a Dr.^a Catharina Marinho Meirelles (Membro Suplente Externo)
Universidade Federal Fluminense – UFF

Prof.^a Dr.^a. Andressa Santos Rebelo (Membro Suplente Interno)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS

**CORUMBÁ - MS
2021**

AGRADECIMENTOS

Agradecer deveria ser a parte mais fácil da dissertação, mas um filme passa na cabeça e lembro de tantas pessoas que fizeram parte dessa caminhada, direta ou indiretamente, que sonharam esse sonho comigo, me apoiaram, acreditaram em mim ou mesmo me inspiraram.

Agradeço a Deus em primeiro lugar por ser meu consolo nos momentos de angústia, de incerteza, de medo de não conseguir concluir esse tão esperado objetivo;

Ao meu marido Manoel, meu incentivador e companheiro, obrigada por dividir mais esse sonho comigo e ser meu parceiro de sempre;

Ao meu filho de quatro patas, Luke, meu companheiro das madrugadas de estudo;

À prof. Vanessa Figueiredo por todo aprendizado, ajuda, simpatia e paciência comigo nesses dois anos de pesquisa;

Ao professor Fabiano Santos pelos ensinamentos desde a graduação, pelas contribuições para o desenvolvimento desse trabalho e pela disponibilidade em me auxiliar sempre que foi preciso;

Ao professor Eduardo Silva pelo aceite em participar da banca, pelas contribuições e aprendizados;

Às professoras Catharina Marinho e Andressa Rebelo pelas colaborações na composição desta banca.

À prof. Hellen Marques por, além de ter me inspirado desde a graduação, ter me auxiliado em diversos momentos de dúvidas nos processos seletivos que participei, sempre solícita e atenciosa;

Às colegas da turma de 2018, nossa grande turma de mulheres! Em especial: Simeia, Jeanny, Nicole e Charyze, pelos momentos de alegria, união e bons cafés.

Às colegas e amigas: Ana Paula, Mayara e Sandra, cada uma com sua batalha particular, suas forças e vontades de vencer, me motivaram e me ajudaram a continuar. Cândida, que dividiu comigo os momentos de dúvidas, angústias, incertezas e alegrias a cada etapa vencida e Débora, que com sua garra, força de vontade e sorriso no rosto independente das adversidades tornou-se inspiração para mim, auxílio nos momentos de estudo, conforto nos momentos de tristeza e companhia nos momentos de alegria;

À Dani e Ingrid pelos momentos de risadas e boa companhia;

À Carla Cezário por toda ajuda e suporte necessários para o andamento e encerramento dessa etapa;

Aos professores do PPGE/CPAN pelas contribuições nas aulas;

Aos professores das escolas participantes da pesquisa que gentilmente contribuíram para o andamento desse estudo;

Aos meus pais, Arnilton e Idiane, meus irmãos, Maria Eduarda e Lucca, meu padrasto Eduardo e aos meus padrinhos Marta e Paulo, que mesmos distantes fisicamente, fazem parte do que sou hoje. À Mara Regina (*in memoriam*) minha sogra e amiga, que sempre acreditou em mim, e juntamente com meu sogro Demétrio me incentivaram a estudar e lutar por meus objetivos.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão de bolsa de estudos, tornando assim possível essa pesquisa.

Muito obrigada!

RESUMO

O índice de Desenvolvimento de Educação Básica (IDEB) está atrelado ao repasse de verbas para as escolas, conforme o resultado obtido pelas avaliações externas aplicadas aos alunos, condição que coloca em xeque o sentido e modo de trabalhar dos professores. Considerando que a divulgação dos resultados desfavoráveis pode constranger professores, e que para alcançar a almejada educação de excelência é necessário aderir à sobrecarga, a presente pesquisa teve como objetivo compreender e analisar o impacto do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) sobre o trabalho e a subjetividade de professores das escolas municipais de Corumbá – MS. Para entender como os professores lidavam com as exigências da gestão e com o sofrimento relacionado ao seu trabalho, foram analisados professores de duas escolas municipais, selecionadas por terem apresentado diferentes desempenhos no IDEB, sendo a maior nota do município em 2017 apresentado pela Escola A e a menor pela Escola B. Foi realizada uma pesquisa qualitativa inspirada na teoria da Psicodinâmica do Trabalho, com aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas junto a 14 professores atuantes no ano de 2019 nas turmas de 5º e 9º anos do ensino fundamental (08 da escola A e 06 da escola B). Constatamos que o ensino é voltado para a preparação da prova SAEB, há sofrimento frente as pressões em alcançar resultados satisfatórios, sobrecarga, responsabilização docente e falta de reconhecimento em ambas as escolas, melhores condições de estrutura na Escola A, e os resultados ruins não constroem os professores da Escola B.

Palavras-chave: Psicodinâmica do trabalho; Professores; Ensino Fundamental; Avaliações externas; Sofrimento.

ABSTRACT

The Basic Education Development Index (IDEB) is linked to the transfer of funds to schools, according to the result obtained by external evaluations applied to students, a condition that puts the sense and way of teachers' work in check. Considering that the disclosure of unfavorable results can embarrass teachers, and that in order to achieve the desired education of excellence it is necessary to adhere to overload, this research aims to understand and analyze the impact of the Basic Education Assessment System (SAEB) on work and the subjectivity of teachers from municipal schools in Corumbá – MS. To understand how teachers dealt with the demands of management and the suffering related to their work, teachers from two municipal schools were analyzed, selected for having presented different performances at IDEB, being the highest score in 2017 presented by School A and the lowest performance by School B. A qualitative research inspired by the theory of Psychodynamics of Work was carried out, with the application of questionnaires and semi-structured interviews with 14 teachers working in 2019 in the classes of 5th and 9th grade of elementary school (08 from school A and 06 from school B). We found that the teaching is geared towards the preparation for the SAEB test, there is suffering in the front of the pressures to achieve satisfactory results, overload, teacher accountability and lack of recognition in both schools, better structural conditions in School A, and the bad results do not embarrass the teachers at School B.

Keywords: Psychodynamics of work; Teachers; Elementary School; External evaluations; Suffering.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Sexo	57
Gráfico 2: Faixa etária	57
Gráfico 3: Pós-graduação	58
Gráfico 4: Vínculo empregatício	58
Gráfico 5: Tempo de atuação no magistério	58
Gráfico 6: Tempo de atividade na rede pública	58
Gráfico 7: Tempo de atuação na escola atual	59
Gráfico 8: Quantidade de escolas em que trabalham atualmente	59
Gráfico 9: Carga horária semanal.....	60
Gráfico 10: Quantidade de escolas municipais trabalhadas	60
Gráfico 11: Sentimentos e sintomas vivenciados nos últimos 6 meses	80

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Dados da Escola A nos IDEB de 2007 a 2017	46
Quadro 2: Dados da Escola A na Prova SAEB 2017	46
Quadro 3: Dados da Escola A nos IDEB de 2007 a 2017	47
Quadro 4: Dados da Escola B na Prova SAEB 2017	47
Quadro 5: Identificação dos docentes participantes	49
Quadro 6: Descrição das entrevistas por escola.....	60

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA – Avaliação Nacional de Alfabetização

ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica

ANRESC - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

ENADE - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

FETEMS - Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OM – Organismos Multilaterais

PCD – Pessoa com Deficiência

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PDT - Psicodinâmica do Trabalho

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNE - Plano Nacional de Educação

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

REME – Rede Municipal de Ensino

SAEB - Sistema de avaliação da educação básica

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. APORTES PARA A COMPREENSÃO DO TRABALHO DOCENTE	19
2.1 ASPECTOS GERAIS DO TRABALHO E DA EDUCAÇÃO	19
2.2 O TRABALHO DOCENTE NOS DIAS ATUAIS	22
3. DESAFIOS DOS PROFESSORES FRENTE ÀS AVALIAÇÕES EXTERNAS	27
3.1 CONTEXTO HISTÓRICO PARA A CONSOLIDAÇÃO DO USO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS DE DESEMPENHO ESCOLAR	27
3.2 AS AVALIAÇÕES EXTERNAS EM LARGA ESCALA	29
3.2.1 O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)	32
4. A ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PSICODINÂMICA DO TRABALHO	38
4.1 PERCURSOS METODOLÓGICOS	44
4.1.1 Local da pesquisa	45
4.1.2 Descrição das escolas pesquisadas	45
4.1.3 Instrumentos e procedimentos	47
4.1.4 Sujeitos	48
4.1.5 Síntese do percurso profissional dos docentes	50
4.1.6 Análise dos dados	56
5. IMPLICAÇÕES DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS NO COTIDIANO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE CORUMBÁ	57
5.1 MAPEAMENTO SOCIODEMOGRÁFICO E OCUPACIONAL DOS DOCENTES.....	57
5.2 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS DAS ENTREVISTAS	60
5.2.1 Avaliação e Cotidiano escolar	61
5.2.2 Identidade profissional e Reconhecimento	71
5.2.3 Sofrimento e Adoecimento	77
CONSIDERAÇÕES FINAIS	85

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	88
LISTA DE APÊNDICES	96
APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	96
APÊNDICE B – Questionário Sociodemográfico	98
APÊNDICE C - Roteiro da entrevista	100

1. INTRODUÇÃO

O trabalho é parte essencial do homem, pois é através dele que sua identidade social é construída. É pelo trabalho que o sujeito modifica a natureza, supre suas necessidades, e através dele se torna um ser social, adquirindo sentido de pertencimento a um grupo, inserindo-se nos contextos das relações sociais (ANTUNES, 1997; DEJOURS, 2012). Para Mendes e Morrone (2002, p. 27) “o ato de produzir permite um reconhecimento de si próprio como alguém que existe e tem importância para a existência do outro, transformando o trabalho em um meio para a estruturação psíquica do homem.”

No que tange ao trabalho docente, este assume grande importância na mediação do conhecimento, auxiliando na formação de crianças, jovens e adultos, direcionando os conteúdos, mostrando o que é significativo, quais são os conhecimentos fundamentais que os alunos devem aprender, desenvolvendo em seus alunos o senso crítico com autonomia e cidadania para que contribuam positivamente na sociedade em que vivem (SAVIANI, 2011).

Contudo, também o papel da docência sofre influência do ideário neoliberal. Atualmente, tem-se constatado mudanças tanto no processo de trabalho como no sentido atribuído ao magistério, dadas as pressões por melhores resultados dos alunos, indicativo da qualidade da escola e do fazer dos professores. A reorganização do trabalho docente, pautada por valores liberais acentua a responsabilidade individual na busca por excelência e produtividade. Em contrapartida, dada a diminuição de investimentos nas escolas públicas, os professores têm vivenciado inadequações para a realização do trabalho, encontrando dificuldade em atender todas as prescrições norteadas para alcançarem o desempenho na avaliação à altura do esperado, trazendo consequências à subjetividade docente (DIAS, 2014; REIS, 2017).

Mudanças no mundo laboral foram acompanhadas de novas maneiras de gestão, não bastando apenas a disciplina vigiada por parte das chefias, mas a captura da subjetividade para a realização e submissão de metas inalcançáveis. Com a gestão gerencialista e a disseminação da cultura da qualidade, a organização do trabalho no âmbito escolar também tem sido alterada no que refere à divisão do trabalho, ao conteúdo da tarefa, ao sistema hierárquico e modalidades de comando, relações de poder e responsabilidades dos docentes.

Entre as novas metas designadas aos professores da educação fundamental está capacitar e ensinar conteúdos pertinentes às avaliações promovidas pelo Estado. O bom desempenho dos alunos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado pelo Ministério da

Educação (MEC) em 2007, viabiliza com que as escolas com um índice de qualidade consagrado sejam merecedoras de investimento e recursos.

Elaborado para medir a qualidade do ensino nas escolas e estabelecer metas para melhorá-lo, o IDEB foi desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) para auxiliar no monitoramento do sistema de ensino, unindo os indicadores de fluxo escolar (repetência e evasão) e as pontuações em avaliações padronizadas realizadas por estudantes de anos escolares determinados (creche, pré-escola, 2º ano, 5º ano, 9º ano e 3ª série do Ensino Médio) (FERNANDES, 2007).

O cálculo do IDEB é realizado a partir da Prova Brasil (para os municípios) e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (para os estados), sendo os exames aplicados a cada dois anos. O resultado é calculado através da pontuação média dos estudantes nos exames das etapas escolares determinadas e a taxa média de aprovação dos alunos na correspondente fase de ensino. Outros parâmetros também avaliados são o rendimento dos alunos, a evasão escolar e a taxa de repetência. A partir da edição de 2019 as provas para os municípios e para os estados passam a usar a mesma nomenclatura, Sistema de avaliação da educação básica (SAEB), sendo diferenciadas agora pelas etapas e disciplinas escolares (BRASIL, 2019).

Uma das metas do IDEB é referente ao Termo de Adesão ao Compromisso Todos pela Educação, parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que estipulou a nota 6,0 como objetivo para a educação no ano de 2021. A obtenção dessa nota, média dos países centrais, representaria um grande avanço para o ensino brasileiro. Grande tem sido o esforço por parte dos educadores para conferir o resultado de seu trabalho expresso nas notas dos alunos e viabilizar que o índice do IDEB avance até 2022, ano que se comemora 200 anos de independência política do Brasil (FERNANDES, 2007; SAVIANI, 2008).

Porém, para além da própria dedicação e senso de responsabilidade, o próprio contexto escolar tem dificultado o alcance dessa meta, abrindo uma brecha entre o desejo dos trabalhadores e o contexto laboral impeditivo. A distância entre o que é preestabelecido enquanto regras, valores e as atribuições profissionais reais gera sofrimento, posto que dada a falta de concordância entre os projetos individuais e o sentido daquele fazer designado pela instituição ou por metas governamentais (DEJOURS, 2015).

Segundo Mendes (2007), as vivências de prazer e de sofrimento no labor estão relacionadas à interação de três fatores: subjetividade do trabalhador, dinâmica da organização do trabalho e coletividade no trabalho. Assim, quando o trabalhador não vê resultado nos seus

esforços e nem é reconhecido pelo coletivo profissional, podem ocorrer impactos na sua subjetividade, gerando sofrimentos.

Os professores assumem demandas cada vez maiores, que muitas vezes vão além do processo de aprendizagem e de sua formação, pois, não só ensinam, também participam da gestão, do planejamento e garantem a articulação entre a escola, a família e a comunidade. Além da sobrecarga de tarefas/responsabilidades, os problemas de infraestrutura, a falta de recursos, as mudanças sociais e de condutas, como o desrespeito/hostilidade dos alunos e a violência na escola podem levar ao esgotamento físico e problemas psicológicos, além da sensação de fracasso da escola pública (GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2005; NEVES; SELIGMANN-SILVA, 2006).

A pressão em obter as melhores notas nas Provas SAEB e índices no IDEB também é um problema que pode causar sofrimento nos professores. Os dados divulgados no *site* do INEP viabilizam comparações entre as escolas, fato que acaba expondo os resultados não satisfatórios e, conseqüentemente, constringendo não só as instituições de ensino e seus alunos, como principalmente seus docentes, ocasionando sentimento de culpa e impotência pelo fracasso escolar (DIAS, 2014).

A avaliação do trabalho docente, junto com as condições materiais insatisfatórias, a organização do trabalho inadequada e falha, as relações sociais e a divisão do trabalho injustas, gera sofrimento. Para Gernet e Dejours (2011), quando a aferição individual do serviço realizado depende do resultado ou avaliação feita por outros que não os pares ou superiores, exige um superinvestimento libidinal que nem sempre tem retorno, pois não se veem comprometidos com aquele coletivo profissional nem percebem a beleza daquele fazer. As avaliações em larga escala, sustentadas na ideia de qualidade total, apreciam a utilidade técnica da performance, mas não permitem a valorização das tarefas invisíveis, do engajamento do corpo e do investimento psíquico para ultrapassar os obstáculos do trabalho real.

Levando em conta o interesse de identificar impacto dos diferentes resultados das avaliações em larga escala na subjetividade e no trabalho docente, esta pesquisa foi realizada com professores e professoras de duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Corumbá - MS (REME). A escolha das instituições se deu a partir dos índices obtidos no IDEB de 2017, com vistas a identificar quais os impactos de resultados melhores ou piores das escolas nas avaliações externas sobre a subjetividade e a prática docente.

Este estudo se apoia na Psicodinâmica do Trabalho (PDT), abordagem que entende o trabalho como fonte de prazer e sofrimento, conhecida quando cursei como aluna especial a

disciplina “Subjetividade, Saúde Mental e trabalho na educação” no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal. Embora embase muitas pesquisas e estudos, sobre a temática das repercussões psíquicas frente às avaliações externas ainda pouco se tem produzido sob a ótica da PDT, que estuda a relação entre organização do trabalho e funcionamento psíquico, considerando o investimento subjetivo e o uso de recursos cognitivos e afetivos para fazer com que o trabalho aconteça.

Para fundamentar a escolha e mapear o estado da arte acerca dessa temática, foi feito um levantamento acerca do tema avaliações externas e o trabalho docente, com foco no sofrimento psíquico dos professores, em cinco bancos de dados: Rede de Revistas Científicas de América Latina, Caribe, Espanha e Portugal (Redalyc), *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), Portal de Periódicos da CAPES e Portal de Periódicos Eletrônicos de Psicologia (PePSIC). Os descritores escolhidos, combinados entre si e individualmente (Psicodinâmica do trabalho; Professores; Ensino Fundamental; Avaliações externas; Sofrimento) serviram como ponto de partida para o levantamento da produção bibliográfica, totalizando 17 trabalhos publicados entre 2006 e 2017. Apenas 11 trabalhos se aproximam do nosso objeto de pesquisa, apresentando resultados acerca de aspectos organizacionais do trabalho docente, com queixas pela alta demanda de trabalho, tanto relativas ao ensino como também sociais (referentes ao atendimento aos alunos e seus responsáveis), falta de recursos e falta de autonomia dos professores. Outra queixa em comum na maioria dos artigos pesquisados se refere à falta de valorização profissional, tanto por parte de alunos/responsáveis como pelo governo (falta de incentivos e baixos salários).

Para Christophe Dejours, criador da teoria da PDT, quando não é possível ajustar o trabalho ao próprio desejo, a sobrecarga emocional e pulsional afeta o aparelho psíquico de modo patológico, o que acarreta o uso de estratégias inconscientes de defesa ou mesmo o adoecimento (DEJOURS, 2015).

Sobre isso, importante citar os dados da Prefeitura Municipal de Corumbá (2020); o município conta com 40 instituições de ensino municipais, totalizando 904 professores ativos, 564 efetivos e 340 contratados. No ano de 2019, de acordo com dados obtidos pela Superintendência de Gestão de Recursos Humanos da Prefeitura, 103 docentes precisaram se afastar por motivos relacionados a transtornos mentais e de comportamento. Também o Jornal Topmídia News (2019) veiculou uma notícia sobre o afastamento de professores. Intitulada “Em MS, mais de 60% dos afastamentos do trabalho por doença são de professores” a reportagem explica que, segundo o então secretário municipal de Finanças e Orçamento Pedro

Pedrossian, em 2018, 60 mil atestados foram apresentados por servidores da Educação de Campo Grande. Já em relação ao estado, os dados fornecidos pela Federação dos Trabalhadores em Educação do Mato Grosso do Sul (FETEMS) apontam que 60% das licenças concedidas a professores são para tratamento de saúde, sendo destas, 38% ligadas a transtornos mentais como depressão e ansiedade.

Embora nem todo sofrimento seja manifestado por doenças, a situação retrata e denuncia o sofrimento devido ao grande descompasso entre o prescrito e o real. Trabalho prescrito é o que é planejado, incluindo regras, métodos, utilização e disponibilização de recursos, definidos pela organização do trabalho. Já o trabalho real é o aplicado e vivenciado, e que, como nunca é totalmente contemplado pelas prescrições da gestão, implica na mobilização da subjetividade, do saber fazer para desempenhar seu trabalho, mesmo na falta de recursos materiais e de pessoas suficientes para a quantidade de responsabilidades (DEJOURS, 2011).

Para além das responsabilidades e exigências aumentadas que fazem o docente acumular funções e culminam em angústia, desgosto, raiva, cansaço, entre outros problemas que prejudicam sua saúde e promovem doenças somáticas e psíquicas, os conteúdos ditados pelo MEC visando a melhoria dos resultados nas avaliações da educação brasileira são cobrados rigidamente pela gestão das escolas. Tal situação pode acarretar a perda da autonomia docente em sala de aula com vistas a adotarem durante o ano apenas conteúdos estabelecidos visando o bom rendimento dos alunos nas provas aplicadas pelo governo (DIAS, 2014; ESTEVE, 1999).

Embora as avaliações em larga escala tenham por objetivo diagnosticar falhas, aperfeiçoar o processo ensino-aprendizagem e contribuir para a organização e administração dos sistemas educacionais, se constituem, também, em avaliações externas que medem o trabalho docente. Enquanto um instrumento de controle da qualidade aplicado por um Estado avaliador, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) passa a medir as instituições e os professores passam a ser medidos em sua eficiência e eficácia, podendo levar a supervalorização do resultado, em detrimento do próprio processo educativo (HECK, 2018; WERLE, 2010).

Levando em conta a responsabilidade de preparar os alunos para as avaliações externas, nossa pesquisa tem como problema entender como essa atribuição repercute no sentido e na prática docente, em razão das condições materiais insuficientes, da diferença entre organização prescrita e real, e dos resultados alcançados.

Considerando a hipótese de que a pressão em alcançar resultados satisfatórios no IDEB pode distorcer o sentido do trabalho docente, esta pesquisa tem como objetivo geral

compreender e analisar o impacto do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) sobre o trabalho e a subjetividade de professores de escolas municipais de Corumbá – MS.

Para isso, os objetivos específicos traçados foram compreender a relação entre sofrimento psíquico e contexto laboral nas duas escolas (organização do trabalho e condições materiais nas escolas), levando em conta as exigências das avaliações externas para o desenvolvimento do trabalho; identificar a presença de elementos intersubjetivos que proporcionam a mobilização subjetiva e a reelaboração do sofrimento (valorização, reconhecimento, colaboração e identidade profissional), assim como identificar a presença de sofrimento patogênico através do uso de estratégias de defesa coletivas, sintomas de mal estar ou adoecimento.

Esta pesquisa está estruturada em quatro seções, iniciando por essa introdução, explicando como surgiu a intenção de desenvolver esse trabalho e apresentando seus objetivos. Na primeira seção abordamos os principais fatos sobre trabalho e trabalho docente, priorizando pontos relevantes para o entendimento desse estudo, no qual é discutido o conceito de trabalho, o percurso da profissão docente no Brasil, trabalho e educação e trabalho docente na atualidade.

Na segunda seção apresentamos os conceitos das avaliações, explicando sobre as políticas educacionais brasileiras, as avaliações de larga escala, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Na terceira seção apresentamos a Psicodinâmica do Trabalho, teoria metodológica que engloba todo este trabalho e também falamos sobre o percurso metodológico deste estudo, apresentando o local da pesquisa, a Rede Municipal de Ensino de Corumbá/MS, descrevendo a amostra e as escolas pesquisadas, as técnicas e instrumentos utilizados para a coleta e análise dos dados.

Na quarta e última seção apresentamos os resultados dessa pesquisa, com a interpretação e discussão dos dados coletados e analisados através dos questionários e das entrevistas.

SEÇÃO I

2. APORTES PARA A COMPREENSÃO DO TRABALHO DOCENTE

Nessa seção abordamos os conceitos de trabalho, trabalho e educação, percorrendo questões significativas que ocorreram nessa trajetória para chegarmos ao trabalho docente na atualidade, de modo a contribuir para o entendimento desta pesquisa.

2.1 ASPECTOS GERAIS DO TRABALHO E DA EDUCAÇÃO

Trabalhar é mais do que ganhar um salário, é conviver, se relacionar, ser reconhecido no seu fazer, desenvolvendo-se profissionalmente e pessoalmente. Com o trabalho o indivíduo se sente parte de um meio, pois além do ato de produzir, trabalho também é viver em sociedade, pertencer a um grupo, ter uma identidade social. Nas palavras de Dejours (2004, p. 28) “[...] trabalho é aquilo que implica, do ponto de vista humano, o fato de trabalhar: gestos, saber-fazer, um engajamento do corpo, a mobilização da inteligência, a capacidade de refletir, de interpretar e de reagir às situações; é o poder de sentir, de pensar e de inventar.”

Quando o sujeito adentra ao mundo do trabalho se insere nas diferentes relações hierárquicas, de desigualdade e poder. Portanto, trabalhar, além de ser uma forma de interação com o outro, é o momento em que o trabalhador inicia a construção da sua identidade social e testa sua subjetividade (DEJOURS, 2004).

Segundo Areosa (2019, p. 30):

O conceito de trabalho é polissêmico e multifacetado, apesar de poder conter algumas regularidades relativamente à sua organização social. Revela, no entanto, um papel fundamental na construção de identidades (individuais e sociais), é passível de conter resistências e conflitos, depende de afetividades e emoções, está repleto de diferentes formas de poder e dominação e é ainda suscetível de gerar quer coesão e emancipação, quer descompensações e mal-estar.

Inicialmente o indivíduo transformava a natureza de modo a satisfazer suas necessidades, porém, quando deixa de produzir apenas para o seu consumo e passa a produzir para a troca, como mercadoria, o homem começa a usar sua força de trabalho como meio de subsistência, e assim o trabalho se divide em duas categorias: o trabalho ontológico (importante na constituição do homem enquanto ser social) e o trabalho mercadoria (venda da força de trabalho) (ANTUNES, 2009; SAVIANI, 2007).

Para além disso, Lancman e Sznelwar (2008, p. 31) explicam sua conotação psíquica:

O trabalho é mais do que o ato de trabalhar ou de vender a sua força de trabalho em busca de remuneração. Há também uma remuneração social pelo trabalho, ou seja, o trabalho enquanto fator de integração a determinado grupo com certos direitos sociais. O trabalho tem, ainda, uma função psíquica: é um dos grandes alicerces de constituição do sujeito e de sua rede de significados. Processos como reconhecimento, gratificação, mobilização da inteligência, mais do que relacionados à realização do trabalho, estão ligados à constituição da identidade e da subjetividade.

Para Dejours (2004) o trabalho não é neutro em relação à saúde, podendo promover o bem-estar e satisfação ou exigir o uso de mecanismos individuais ou estratégias coletivas de defesa. Quando não é possível modificar o fazer e ressignificar o sofrer, as estratégias de defesa entram em ação para garantir a continuidade do serviço.

Dependendo da forma pela qual o sujeito se relacionar com a organização do trabalho, quando há liberdade para o uso da criatividade, o destino do sofrer será a resolução dos problemas, propiciando o próprio desenvolvimento das atividades e do indivíduo, chamado de sofrimento criativo. No caso de impedimento da aproximação dos próprios projetos à organização prescrita, a falta de reconhecimento pelos esforços prestados para a condução do trabalho dificulta a integração de um coletivo profissional colaborativo. A dificuldade de ressignificar o trabalho causa angústia, invade as relações familiares e pode resultar em doenças e patologias, que é a expressão máxima do sofrimento patogênico (DEJOURS, 2008a).

Entende-se que no sistema capitalista neoliberal existe maior propensão ao sofrimento patogênico que ao criativo, já que as transformações do mundo do trabalho do século XX trouxeram modelos de produção com interesse no aumento da produtividade e dos lucros. Se no taylorismo havia o controle da produção das indústrias através do esforço físico dos trabalhadores, marcado pela subdivisão do trabalho e pela repetição, no fordismo esse sistema produtivo é levado ao máximo, com a introdução das máquinas automáticas nas produções das fábricas, o que acaba dividindo o trabalho dos operários e separando a produção por setores na linha de produção, na qual cada trabalhador ou equipe ficava responsável por uma peça, não fazendo o trabalho todo e com isso muitas vezes nem sabendo o que estava produzindo (ANTUNES, 2009).

Nos anos 1970, os modelos de gestão começam a se reformular, surgindo uma nova forma de organização do processo produtivo, chamado de toyotismo, atrelado ao sistema

econômico neoliberal, originado a partir da crise do capitalismo global que houve nessa época e colocou o mundo em uma mesma agenda econômica (FRIGOTTO, 2008; SANTOS, 2010).

Oliveira (2010) explica que:

Na perspectiva liberal, o Estado deixa de regular a relação entre empregador e trabalhador, entre patrão e empregado, entre burguesia e proletariado. Isso fatalmente conduz as relações de produção a uma situação de completa exploração da classe proprietária sobre a classe despossuída (p. 6).

Essa nova forma de organização, chamada também de acumulação flexível, objetiva eficiência e agilidade, com aumento de produtividade e acúmulo do capital, porém sem grandes estoques, acarreta consequências nos contratos de trabalho, tornando-os mais flexíveis, gerando trabalhos informais, terceirizações, trabalhos temporários, aumento do desemprego (COUTINHO, 2009; HARVEY, 2000).

Situações que podem afetar a saúde do trabalhador, como explica Camilo (2013, p. 224):

Instauram-se mudanças com o modelo flexível que incidem na atividade produtiva, ampliando os padrões de produtividade e lucratividade mediante o avanço tecnológico e, por outro lado, aumenta o fenômeno do desemprego e dos processos de terceirização que dificultam o acesso dos trabalhadores ao emprego e precarizam as condições de reprodução destes. Acentuam-se as formas de adoecimento relacionadas ao trabalho, tanto no que se refere às doenças ocupacionais que atingem fisicamente os trabalhadores, quanto às doenças psicossomáticas e os transtornos mentais que decorrem da instabilidade, dos riscos e das pressões presentes nos ambientes de trabalhos e na vida social.

Com isso, aumenta a competitividade no mercado de trabalho e a disputa de vagas, fazendo com que os profissionais aceitem condições mais precárias de trabalho pela necessidade de conseguir e manter-se no emprego. Diminui-se a ideia do coletivo no trabalho e realça-se a ideia do individual, do competitivo, onde cada um responde por si, pois não há mais lugar para todos, e sim para aqueles que conseguem se adaptar ao novo mercado, que exige trabalhadores produtivos, polivalentes e flexíveis (COUTINHO, 2009)

De acordo com Lancmann e Sznelwar (2008, p. 28):

Os assalariados terminam por ceder à precarização das condições de trabalho, às perdas de direitos trabalhistas e previdenciários, bem como dos mecanismos de proteção e de fiscalização em relação à saúde, expondo-se mais aos riscos de adoecimento e de acidentes. A perda do poder de barganha

de quem procura emprego – e a precarização econômica – leva os trabalhadores à escolha simples entre um mau trabalho ou trabalho nenhum.

Os anos 1990 sintetizam a perspectiva neoliberal, que visa formar o trabalhador adaptável, flexível, que entende que não há lugar para todos e que produz em tempo mínimo. Com a Reforma do Estado, o Brasil tem o objetivo de se inserir no processo de globalização, e com a administração pública gerencialista torna a competição, a preocupação com o rendimento e a eficiência da produção os fatores principais no mercado de trabalho. Essas mudanças ocorrem com o avanço do neoliberalismo e da flexibilização, adotando para isso preceitos do toyotismo. Com o aumento do desemprego e do avanço tecnológico, o mundo do trabalho competitivo começa a exigir uma formação profissional mais técnica, específica. Com isso, o ensino no Brasil vai se moldando e mudando conforme as transformações no mundo do trabalho (FRIGOTTO, 2008; REIS, 2017).

Como explica Oliveira (2004, p.1129):

[...] as reformas educacionais dos anos de 1990 tiveram como principal eixo a educação para a equidade social. Tal mudança de paradigma implica transformações substantivas na organização e na gestão da educação pública. Passa a ser um imperativo dos sistemas escolares formar os indivíduos para a empregabilidade, já que a educação geral é tomada como requisito indispensável ao emprego formal e regulamentado, ao mesmo tempo em que deveria desempenhar papel preponderante na condução de políticas sociais de cunho compensatório, que visem à contenção da pobreza.

Com a exigência de constante qualificação e poucos empregos, os trabalhadores aceitavam menores condições de trabalho, perdas de direitos e baixos salários para manter o emprego. Com essas mudanças na trajetória do trabalho, do trabalhador e da educação, a profissão docente também vai sofrendo mudanças, aumentando os contratos temporários nas redes públicas de ensino, com salários abaixo do índice da inflação, falta de planos de carreira, perdas de garantias previdenciárias, aumentando a instabilidade e a precariedade da profissão docente (OLIVEIRA, 2004).

2.2 O TRABALHO DOCENTE NOS DIAS ATUAIS

O professor tem importante papel no processo de ensino-aprendizagem do aluno, sendo mediador do processo educativo, atuando para que o aluno aprenda e que o aprendizado tenha significado para, com isso, formar um sujeito ativo na sociedade, crítico, questionador. É

importante que o aluno assimile e consiga aplicar o que aprende, que ele internalize o conhecimento e não apenas o reproduza (SAVIANI, 2011).

O trabalho educativo é definido por Saviani (2011, p. 13) como:

[...] ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Para Navarro e Silva (2012, p. 95) “[...] a relação professor-aluno é uma forma de interação que dá sentido ao processo educativo, uma vez que é no coletivo que os sujeitos elaboram conhecimentos.” Essa relação deve ser facilitadora do aprender, através de debates, questionamentos e trocas de conhecimentos entre docentes e seus alunos, oferecendo a eles novas possibilidades, conforme a ideia de uma educação libertadora.

Para Libâneo (2002):

A razão pedagógica, a razão didática, está associada à aprendizagem do pensar, isto é, a ajudar os alunos se constituírem como sujeitos pensantes, capazes de pensar e lidar com conceitos, para argumentar, resolver problemas, para se defrontarem com dilemas e problemas da vida prática. (p. 26)

Atualmente o trabalho docente é avaliado pelos resultados (bons ou ruins) dos alunos. Os professores são responsabilizados em formar para o mundo do trabalho, transmitindo valores e competências forjadas na lógica neoliberal (DANTAS; JESUS, 2018).

Conforme explicam Silva, Heloani e Piolli (2012):

São promovidas mudanças significativas no trabalho dos professores, diretores de escolas, coordenadores, professores pesquisadores etc. As mudanças se conformam à formação do “cidadão-trabalhador” adaptado às novas exigências do mundo produtivo e da economia flexível e capaz de “gerir as suas competências” ao longo da vida. As ações voltadas para qualificação e formação dos educadores se subordinam aos preceitos da eficiência e eficácia (p. 372).

Foi a partir dos anos 1960 que a educação começou a passar por mudanças, com reformas educacionais que ampliavam o acesso ao ensino e tinham como eixo principal a redução das desigualdades. Nos anos 1970 havia um movimento que pedia por mudanças na

educação, lutando por uma educação pública e gratuita, erradicação do analfabetismo e a universalização da escola pública (OLIVEIRA, 2004).

A Constituição Federal de 1988 traz em seu texto direitos e garantias ao ensino público no Brasil, e em seu artigo 206, inciso V, planos de carreira e piso salarial para os professores do magistério público, fato que não havia ocorrido nas antigas Constituições (BRASIL, 1988).

Com a Reforma educacional dos anos 1990 ocorre uma reestruturação do trabalho docente. Os professores começam a assumir demandas maiores, além do ensino-aprendizagem, ampliando seu trabalho para além da sala de aula, participando da gestão escolar, auxiliando na relação da escola com a comunidade e dedicando-se ao planejamento e preparo de suas aulas (OLIVEIRA, 2004).

Após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN 9394/96) os professores passam a ser denominados como profissionais da Educação, há implantação de currículos e exigência de formação superior para a atuação na educação básica. Também foram definidas as incumbências dos docentes, reforçando-se a ideia de que o trabalho docente não se resume somente à sala de aula:

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

- I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III – zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996).

No entanto, apesar das garantias para a profissão, esses princípios também trazem novas competências para o professor, que sentindo-se responsável pelo desempenho dos alunos, acaba respondendo por situações que vão além de sua formação. Como cita Oliveira (2010, p. 24):

Muitas vezes os trabalhadores docentes são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante.

Atrelado a isso, a Reforma dos anos 1990 trouxe uma educação voltada para a formação de mão de obra, visando atender os interesses do mercado de trabalho, com a intenção de colocar o Brasil na agenda mundial afim de obter visibilidade e com isso atrair investimentos financeiros de Organismos Multilaterais, como o Banco Mundial, que investiu na educação básica dos países periféricos e com isso passou a interferir na agenda educacional dos países, tendo como foco principal o combate à pobreza e o desenvolvimento da economia (SILVA, 2017).

Se na década de 1990 a prioridade era a universalização da escola pública, e devido ao ensino voltado a formação profissional qualificada o objetivo maior era padronizar o ensino primário, nos anos 2000 as políticas educacionais mudam o foco para a escola como um todo, o professor vira figura central das ações e a prioridade é a ampliação do acesso ao ensino. Com isso são definidas políticas educacionais, criados programas de planejamento e gestão, fundos para financiamento da educação e há a implementação de sistemas de avaliação, como o Censo Escolar, o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) (SHIROMA et al., 2011; SILVA, 2017).

Os sistemas de avaliação trazem mais demandas aos professores e, com elas, a pressão em conseguir bons índices, fator que pode trazer sofrimento aos docentes, pois resultados não satisfatórios podem acarretar sentimento de culpa e impotência para a escola, alunos e, principalmente, para os professores, que se sentem responsáveis pelo desempenho de seus alunos (DIAS, 2014).

O que temos observado em nossas pesquisas é que os trabalhadores docentes se sentem obrigados a responder às novas exigências pedagógicas e administrativas, contudo expressam sensação de insegurança e desamparo tanto do ponto de vista objetivo – faltam-lhes condições de trabalho adequadas – quanto do ponto de vista subjetivo (OLIVEIRA, 2004, p. 1140)

As competências dos professores se resumem a metas, com conteúdos mecanizados, voltados ao treinamento para responder testes e avaliações, focado em conhecimentos práticos e voltados ao mercado de trabalho, perdendo o sentido do trabalho docente de fazer o aluno pensar, contribuindo com conhecimentos significativos que o ajude a compreender sua realidade (LIBÂNIO, 2016).

Frente à desvalorização social (por serem desprestigiados na profissão), financeira (por receberem baixos salários) e psicológica (sofrimento por não conseguirem ressignificar nem alterar o trabalho), fica cada vez mais difícil aos profissionais se sentirem instigados a impulsionar seus alunos (SANTOS, 2015). De acordo com pesquisa realizada por Scheibe

(2010) os principais problemas enfrentados pela categoria são: baixos salários, condições de trabalho ruins, com longas jornadas e salas lotadas, aumento da indisciplina e da violência na escola, entre outros.

A carga extensa de trabalho, a desvalorização docente, a rigidez dos conteúdos e das prescrições normativas que podem tirar a autonomia do professor, incluindo a falta de recursos, o desrespeito dos alunos e a violência que podem ocorrer nas aulas e no ambiente escolar, são fatores que podem causar sentimentos de desânimo, desgosto, raiva, insegurança, cansaço, irritação e angústia, podendo ser causas de sofrimento, além do sentimento de fracasso e impotência (FREITAS, 2013).

A valorização da competitividade e individualismo acabou sobrecarregando os professores, responsabilizando-os pelo bom rendimento dos alunos visando o aumento dos índices de desempenho em um sistema que não reprova alunos. Uma cultura do desempenho, na qual o trabalho do professor é avaliado a partir dos seus resultados, satisfatórios ou não (DIAS, 2014; SANTOS, 2004).

Conforme descreve Dias (2014, p. 41):

Caso sua turma não atinja o resultado esperado, o professor é desacreditado e desrespeitado pelos seus superiores que, muitas vezes, passam a apontá-lo como o profissional improdutivo, pois desempenha seu trabalho de forma insatisfatória, desencadeando sentimentos de culpa pessoal e sofrimento na realização da atividade laboral docente.

O professor atualmente enfrenta grandes desafios, pois a profissão docente tem ligação com a política educacional e são muitos os impasses e dificuldades pelos professores, desde as reformas educacionais, falta de recursos, desvalorização, como imposições de conteúdos visando melhores desempenhos nas avaliações externas do governo, prejudicando a autonomia do professor e o processo pedagógico (DIAS, 2014).

SEÇÃO II

3. DESAFIOS DOS PROFESSORES FRENTE AS AVALIAÇÕES EXTERNAS

Tendo em vista que as avaliações externas fazem parte do tema central deste estudo, nessa seção discutimos as políticas educacionais, as avaliações de larga escala e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

3.1 CONTEXTO HISTÓRICO PARA A CONSOLIDAÇÃO DO USO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS DE DESEMPENHO ESCOLAR

As políticas educacionais são decisões ou medidas que o governo toma em relação à educação brasileira, e as avaliações externas de larga escala são parte considerável desse processo, pois aferir a situação do ensino público é um importante meio de investigar para propor mudanças. Nas constituições de 1967 e de 1969 não houve vinculação orçamentária para a educação, fazendo com que o percentual de orçamento caísse 5%. Na constituição de 1988 foram estipulados novos valores de 18% para a união e 25% para os estados mediante os impostos arrecadados (SAVIANI, 2008).

Uma das metas previstas nessa constituição para a educação, em seu artigo 214, era a erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental, mas o país acabou chegando ao século XX sem conseguir concluí-la. Para tentar atingir essa meta como os demais países, o artigo 60 das disposições transitórias da constituição estipulava que deveriam ser repassados pelo menos 50% dos recursos do orçamento da educação, num prazo de 10 anos para essa finalidade (BRASIL, 1988).

A partir dos anos 1990, com o Brasil se inserindo na agenda mundial, iniciando o processo de globalização das políticas educacionais, que consistia em um movimento em que os organismos multilaterais (OM) como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura – Unesco –, o Banco Mundial (sendo esse um dos principais financiadores), o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID –, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD – e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, começaram a auxiliar financeiramente e estabelecer metas para a educação básica, definindo políticas educacionais, fundos para o financiamento da educação e programas a fim de promover um ensino de “qualidade” no país (LIBÂNEO, 2016).

Conforme explicam Viana e Santos (2018):

Constituiu-se uma agenda internacional para a educação, com vistas a tornar mais homogêneas as práticas educacionais nos sistemas de ensino dos países periféricos (tomando como exemplo os modelos dos países centrais). As primeiras reformas, ainda nos anos 1990, deram origem à agenda internacional da educação, cuja ênfase recaiu sobre a universalização da educação primária. Quando os objetivos de universalização da educação atingiram os patamares esperados, uma nova onda de reformas foi lançada, tendo como foco a qualidade da educação e a sua vinculação com a aprendizagem. (p. 3)

Essa agenda instituiu o professor como figura central das suas ações, ressaltando que o sucesso das metas pretendidas e do alcance da aprendizagem do alunos depende da qualidade do ensino. Ao docente é imbuída a responsabilidade do êxito dos objetivos das reformas educacionais, tornando-se ao mesmo tempo protagonista e obstáculo no caso de não atingir os resultados esperados (VIANA; SANTOS, 2018).

Ao final do prazo estipulado de 10 anos para atingir as metas previstas na Constituição de 1988, foi lançado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), com a lei n. 9424/96, adicionando 10 anos para a conclusão dessas metas. Em 1996 também é criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBN), evidenciando a educação básica e o Plano Nacional de Educação (PNE), de 2001. Ao final do prazo estipulado, com a meta ainda não concluída, a LDBN lançava o Plano Nacional de Educação (PNE), também com um prazo de 10 anos para resolver os problemas referentes a educação (SAVIANI, 2008).

Encerrando o novo prazo do FUNDEF em 2006, essa lei foi revogada por meio da Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), para que fosse acrescentado um prazo de mais 14 anos na meta de erradicação do analfabetismo e universalização do ensino fundamental, abrangendo toda a educação básica (SAVIANI, 2008).

Em 2007, foi lançado um novo plano, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), um conjunto de programas com a proposta de melhorar a educação brasileira em sua totalidade (alfabetização, educação básica, profissional e ensino superior) e novamente um prazo para o alcance das metas foi estipulado, acrescentando mais 15 anos, ficando o prazo para até 2022, ou seja, cada vez surgindo novos prazos, mas o que de fato deve ser feito acaba nunca sendo executado, e sim adiado e reprogramado (BRASIL, 2007).

O PDE gerou grandes expectativas relacionadas ao cumprimento das metas estabelecidas e do repasse dos recursos adquiridos, de maneira que realmente ocorressem as melhorias relacionadas a educação. Com o plano, surgiu a ideia de criar um indicador que combinasse os resultados de desempenho com os resultados de rendimento escolar, e assim

surgiu o do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que avalia o nível de aprendizagem dos alunos através de parâmetros como taxa de repetência, rendimento e evasão escolar (BRASIL, 2007).

Conforme explica Saviani (2008, p.13):

O IDEB foi criado pelo MEC, a partir de estudos elaborados pelo INEP, para avaliar o nível de aprendizagem dos alunos da educação básica. Tomando como parâmetros o rendimento dos alunos, a taxa de repetência e a evasão escolar, construiu-se uma escala de 0 a 10. Aplicado esse instrumento aos alunos em 2005, chegou-se ao índice médio de 3,8. À luz dessa constatação, foram estabelecidas metas progressivas de melhoria desse índice, prevendo-se atingir, em 2022, a média 6,0, índice obtido pelos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que ficaram entre os 20 com maior desenvolvimento educacional do mundo. O ano de 2022 foi definido não apenas em razão da progressividade das metas, mas à vista do caráter simbólico representado pela comemoração dos 200 anos da independência política do Brasil.

A partir disso, o IDEB se tornou um importante guia para as políticas educacionais, tanto na esfera nacional como nas estaduais e municipais, atuando juntamente com as avaliações externas de larga escala como uma ferramenta que acompanha as metas de qualidade para a educação básica estipuladas pelo governo.

3.2 AS AVALIAÇÕES EXTERNAS EM LARGA ESCALA

As avaliações em larga escala são parte importante das políticas educacionais, pois tem a pretensão de medir a situação do ensino público e auxiliam nas decisões ou medidas que o governo toma em relação à educação pública brasileira. Avaliações como a Prova Brasil, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), são importantes meios de investigação e tentativas de mudanças.

As avaliações em larga escala, diferentemente das avaliações da aprendizagem realizadas no interior das escolas, tiram o foco do aluno e tornam a escola o centro das atenções, avaliando em todo país as instituições escolares com testes padronizados, aplicados por terceiros e que verificam o desempenho das escolas participantes, através de rankings, comparando se os índices esperados foram alcançados e traçando novas metas a serem alcançadas nos próximos anos (HYPOLITO, 2010).

Embora já houvesse interesse do governo em efetivar políticas de avaliação desde a década de 1930, esse tipo de avaliação em larga escala vem sendo implementada desde os anos

de 1980. É a partir dos anos 1990 que elas são de fato incorporadas, quando o governo passa a investir mais nesse tipo de exame como forma de distribuir seus recursos a partir dos resultados obtidos, tanto pelo governo federal (com a Prova Brasil, ENADE, ENEM), como pelos governos estaduais e municipais, que criam suas próprias formas de avaliações (BONAMINO; SOUSA, 2012).

De acordo com Bonamino e Sousa (2012) as avaliações externas brasileiras podem ser divididas em três gerações:

- *Avaliações de primeira geração*: Fazem um diagnóstico sem trazer resultados específicos para a escola e/ou para o currículo. Elas acompanham a evolução da qualidade da educação, mas seus resultados não são diretamente repassados a escola, e sim são disponibilizadas na internet ou em outras mídias, de domínio público. Como exemplo temos o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

- *Avaliações de segunda geração*: Apesar de também divulgarem seus resultados, esse tipo de avaliação faz a devolutiva dos resultados para as escolas, porém, não se estabelecem consequências materiais, são avaliações simbólicas, e cabem as equipes escolares, comunidade e pais a mobilização para as melhorias. Como exemplo temos a Prova Brasil, que desde sua primeira edição, além de divulgar seus resultados nos meios de comunicação, também devolve os resultados para as escolas com o intuito de auxiliar nas ações pedagógicas.

- *Avaliações de terceira geração*: São as avaliações que dão recompensas conforme os resultados e notas, e envolvem maneiras de remuneração em função das metas estabelecidas que sejam cumpridas. Algumas prefeituras, como São Paulo e Pernambuco, implementaram propostas próprias de avaliação que dão bônus em dinheiro aos professores conforme metas alcançadas.

As avaliações em larga escala brasileiras têm elementos em comum com as avaliações de outros países, manifestando uma agenda mundial e estabelecem novos parâmetros de gestão dos sistemas educacionais. A participação de mais de 60 países no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), comparando currículos, mensurando os desempenhos escolares a nível mundial reforça a ideia de que pudessem haver comparações entre os currículos escolares dos países participantes. Esse fato acaba ocorrendo nas avaliações externas brasileiras, com aplicações de provas padronizadas, a nível federal, partindo do pressuposto que todos tem acesso ao mesmo ensino no país (BONAMINO; SOUSA, 2012).

O INEP e o MEC são os órgãos que produzem e distribuem os materiais das avaliações nacionais, sendo os resultados dos processos disponibilizados ao público em suas páginas oficiais, como rankings, tabelas e índices das avaliações realizadas. Os motivos apresentados

nos documentos oficiais para a aplicação de avaliações em larga escala são relacionados à importância de conhecer as condições da educação no país para que assim se possa contribuir para a melhoria da educação (BRASIL, 2019).

Os resultados das avaliações são agrupados em indicadores globais de qualidade da educação, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que surge na intenção de identificar e tentar resolver os problemas de ensino nas escolas. Porém, em contrapartida, ser um indicador que estabelece metas a serem cumpridas pelas escolas pode vir a tirar a autonomia dos professores, pois as matrizes curriculares das avaliações não englobam todo o currículo escolar (apenas português e matemática). Ainda, para obter bons resultados, os docentes podem acabar ministrando aulas somente com os conteúdos específicos das avaliações, como explica Bonamino e Sousa (2012):

[...] a situação conhecida como *ensinar para o teste*, que ocorre quando os professores concentram seus esforços preferencialmente nos tópicos que são avaliados e desconsideram aspectos importantes do currículo, inclusive de caráter não cognitivo. É difícil discordar da alegação de que as avaliações em larga escala lidam com uma visão estreita de currículo escolar diante do que as escolas se propõem como objetivos para a formação de seus estudantes. Também é complexo o uso de testes padronizados para aferir objetivos escolares relacionados a aspectos não cognitivos. O problema decorre do fato de os currículos escolares possuírem múltiplos objetivos, ao passo que as medidas de resultados utilizadas pelas avaliações em larga escala tipicamente visam a objetivos cognitivos relacionados à leitura e à matemática (p. 383-384).

Outro fator é que, embora os professores possam se responsabilizar pelo desempenho dos alunos nos testes, nem sempre os resultados obtidos representam fidedignamente o que o aluno aprendeu, visto que esse processo pode gerar ansiedade, impedindo com que os alunos demonstrem o que sabem nas avaliações. Também o fato da prova ser de múltipla escolha pode dificultar no resultado final, por não ser usual no cotidiano escolar. Essas questões podem pressionar docentes, alunos e instituições, que induzem seus docentes a buscarem melhores resultados, principalmente por conta dos recursos que são repassados às escolas de acordo com os índices alcançados (BAUER; ALAVARSE; OLIVEIRA, 2015).

A maneira de implementar as avaliações em larga escala, com a contratação pessoas de fora das instituições para aplicação e controle dos testes e indicativos, resultam em medidas quantitativas que prestam contas à sociedade, mas não mostram os problemas reais da educação (HYPOLITO, 2010).

3.2.1 O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)

De acordo com o site do INEP, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é um conjunto de avaliações externas usado para diagnosticar e monitorar o andamento da educação básica brasileira. Através de testes e questionários realizados a cada dois anos, o SAEB permite ao governo verificar quais fatores estão contribuindo ou interferindo nos desempenhos dos estudantes (INEP, 2020).

Os questionários são respondidos por professores e diretores, já os testes são aplicados com alunos das escolas da rede pública (municipais e estaduais) e em uma amostra da rede privada de ensino, sendo a participação obrigatória das escolas públicas e opcional às escolas particulares, salvo quando a escola é sorteada. Com os resultados, são apuradas a qualidade da educação oferecida nas instituições de ensino, e a partir disso elaboradas, monitoradas e aprimoradas as políticas educacionais (BONAMINO; SOUSA, 2012; INEP, 2020).

Esse sistema foi criado em 1990 pelo INEP e foi sofrendo alterações ao longo dos anos, sendo atualmente composto por três avaliações: Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC – conhecida por Prova Brasil). A partir de 2019 essas três avaliações passam a ser identificadas apenas por SAEB e o que as diferenciam agora são as etapas, áreas de conhecimento e tipos de instrumentos para aplicação (INEP, 2020).

Parte do SAEB, a Prova Brasil é uma avaliação criada em 2005 que produz informações do ensino que é oferecido nas escolas através de um teste padronizado de língua portuguesa e matemática aplicado em alunos de séries específicas (até então nos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio) para verificar a qualidade do ensino das escolas onde estudam. As médias de desempenho dos alunos e as taxas de reprovação, aprovação e abandono obtidas pelo Censo Escolar formam o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). As provas são aplicadas em anos ímpares e os resultados são divulgados nos anos pares, e com esses dados são fornecidas informações sobre a qualidade do ensino ofertado nas escolas brasileiras (INEP, 2020; SOUZA, 2011).

Os critérios para participação na avaliação são escolas públicas com 10 ou mais alunos matriculados em turmas regulares de ensino fundamental e médio dos respectivos anos escolares de abrangência da prova, excluindo-se turmas de educação especial, educação de jovens e adultos (EJA), ensino médio normal ou magistério, e escolas indígenas que não ensinam língua portuguesa. Também é realizada uma amostra de escolas privadas com pelo

menos 10 alunos matriculados em turmas regulares, mesmo que não tenham aderido à avaliação. A amostra visa permitir a comparação dos resultados por estado (BRASIL, 2019).

Até a sua décima primeira edição, em 2011, o SAEB ainda mantinha o mesmo formato de avaliação e seus testes eram aplicados em alunos das 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e a 3ª série do ensino médio. A partir de 2013, a alfabetização é incluída com a Avaliação Nacional da Aprendizagem (ANA), um instrumento avaliativo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), e passa a compor o SAEB a partir da divulgação da Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013.

Em 2015 o INEP disponibiliza a Plataforma Devolutivas Pedagógicas, que apresenta os dados das avaliações descritos por especialistas, na intenção de auxiliar os professores, trazendo os resultados de uma maneira que seja relevante para o contexto escolar. Em 2017 o SAEB passa a aplicar a prova para os alunos do 3º ano, que antes era realizada apenas por alunos do 5º e 9º ano, e torna voluntária a participação das escolas privadas no exame. Também há aplicação de provas para os alunos do último ano do Ensino Médio das escolas públicas e das privadas que se propuserem a realizar a avaliação (BRASIL, 2019).

Em 2019 ocorrem novas modificações, e as avaliações do SAEB passam a contemplar também a educação infantil, para se adequar à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). As provas agora são aplicadas para as turmas de creche, pré-escola, 2º ano, 5º ano, 9º ano e 3ª série do Ensino Médio, em anos ímpares, e com disciplinas das áreas de Ciências da Natureza e de Ciências Humanas, além de português e matemática que já eram utilizadas nas edições anteriores. A avaliação da alfabetização, que antes era aplicada com o 3º ano, agora passa para o 2º ano, ficando de acordo com a BNCC e sendo realizada inicialmente de forma amostral. Para a etapa da educação infantil, a avaliação se dará através de questionários eletrônicos respondidos por professores, diretores, secretários municipais e estaduais (BRASIL, 2019).

A partir da inclusão da educação infantil, o SAEB passa a avaliar toda trajetória da educação básica. Os alunos da educação infantil não farão testes e, sim os diretores, dirigentes e professores que responderão aos questionários, também havendo coleta de dados de infraestrutura, fluxo e formação de professores a partir do Censo Escolar. A justificativa para essas mudanças do SAEB se dão por conta da BNCC da educação infantil e do ensino fundamental, homologada em dezembro de 2017, que apresentou prazos para que o INEP revisasse suas matrizes (BRASIL, 2019).

A BNCC surge para definir o conteúdo dos currículos escolares em toda rede de ensino nacional, das avaliações e para atuar no controle das políticas educacionais. Ela foi baseada no modelo de currículo comum americano chamado *Common Core State Standards Initiative*, e

de alguns países como Austrália, Chile e Reino Unido que também implementaram currículos nacionais padronizados (FERREIRA; SANTOS, 2020)

De acordo com sua versão final:

A partir dela, as redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passarão a ter uma referência nacional comum e obrigatória para a elaboração dos seus currículos e propostas pedagógicas, promovendo a elevação da qualidade do ensino com equidade e preservando a autonomia dos entes federados e as particularidades regionais e locais (BRASIL, 2020, p. 7).

No ano de 2019, as provas foram aplicadas nas datas de 21 de outubro e 1º de novembro, e nas escolas participantes da pesquisa, apenas alunos dos 5º e 9º anos foram avaliados. Os estudantes realizaram a prova com avaliadores específicos do INEP, e os docentes das escolas não tiveram acesso a prova, ficando na sala dos professores preenchendo um questionário.

Os professores dos 5º e 9º anos participantes da prova SAEB respondem um questionário com 122 perguntas objetivas e dessas, 6 questões são específicas da sua área de atuação (português ou matemática). De acordo com o site do IDEB, nesses questionários os professores respondem a questões sobre sua formação profissional, experiência, condições de trabalho, dificuldades enfrentadas com os alunos na parte da aprendizagem, recursos pedagógicos disponíveis, violência escolar e práticas pedagógicas desenvolvidas (BRASIL, 2019).

As escolas participantes das avaliações recebem um conjunto de materiais divulgando os resultados dos testes e do Censo Escolar, e sua nota no IDEB. A divulgação não tem a pretensão de comparar os desempenhos de diferentes escolas, municípios ou estados, porém, a maneira como é divulgado e a própria curiosidade em verificar os resultados das outras instituições podem desviar o foco dos objetivos do processo. A exposição destes resultados pode proporcionar a falsa sensação de sucesso ou de fracasso no trabalho da instituição avaliada (SOLIGO, 2010).

Para Ball (2004) as avaliações acabam transformando o trabalho docente em resultados e níveis de desempenho, caracterizando a chamada “performatividade”, que segundo o autor, é quando a divulgação das informações, indicadores e resultados acabam por estimular o julgamento e a comparação dos profissionais, das escolas e dos alunos, classificando resultados.

O desenvolvimento das políticas públicas de educação com grande ênfase nos sistemas de avaliação, principalmente a avaliação de desempenho dos alunos como critério de avaliação das escolas e docentes, além de introduzir fatores

de mercado no sistema educativo por meio da criação de rankings de escolas e utilização dos resultados dos testes padronizados como critério para a alocação diferenciada de recursos, traz em seu bojo um alto grau de responsabilização dos professores pelos resultados alcançados nos sistemas escolares (HYPOLITO; JORGE, 2020, p. 15)

Gaiola (2015) afirma em seu estudo que esse tipo de avaliação foca apenas no resultado, sem valorizar o processo de ensino, responsabilizando escolas e professores pelos baixos rendimentos, tornando esse processo classificatório e excludente, motivando a competitividade entre as escolas e os professores. Fato também ressaltado por Santos, Zanardini e Marques (2020):

Podemos citar, apenas como um dos inúmeros exemplos, o processo de avaliação externa em larga escala que leva as escolas públicas hoje a “correrem atrás” de escores, uma vez que a política educacional atrela um índice ao processo de financiamento e gestão educacional, disputando muitas vezes por prêmios temporários que não garantem e não possibilitam segurança no sentido da manutenção desses ganhos relativos. Num processo de culpabilização, os sujeitos que constituem o ambiente escolar são colocados uns contra os outros, o que dificulta uma reflexão conjunta a respeito dos desafios da educação pública (p. 807).

Hypolito (2010) ressalva que os professores têm sido cobrados por políticas baseadas em estudos distantes da realidade e que não deram certo nos últimos 30 anos por, ao contrário do que propõem, aumentarem as desigualdades e o fracasso do sistema de ensino. Também critica os critérios definidos para as avaliações baseados nos países centrais, fora da realidade brasileira e que focam apenas na eficiência da escola, não mensurando indicadores que realmente mostrem a realidade de professores e alunos:

Por que não utilizar indicadores próprios do sistema para uma avaliação de desempenho, tais como padrão salarial dos profissionais, encargos, carga horária, condições de trabalho, número de alunos por turma, nível de formação do quadro profissional, condições físicas das escolas, disponibilidade de bons materiais didáticos e de ensino, laboratórios, dentre outros? E em relação aos estudantes, por que não indagar como vivem, em que condições socioeconômicas, culturais etc.? (HYPOLITO, 2010, p.1341)

Questão também abordada por Freitas (2007), que afirma que utilizar como variável o desempenho dos alunos no IDEB é arriscado, visto que as condições de vida, as políticas inapropriadas, a quantidade de alunos em sala de aula, professores que se dividem em várias escolas, as desigualdades sociais e outras questões são variantes importantes a serem consideradas para saber de fato qual o índice de uma escola.

É importante saber se a aprendizagem em uma escola de periferia é baixa ou alta. Mas fazer do resultado o ponto de partida para um processo de responsabilização da escola via prefeituras leva-nos a explicar a diferença baseados na ótica meritocrática liberal: mérito do diretor que é bem organizado; mérito das crianças que são esforçadas; mérito dos professores que são aplicados; mérito do prefeito que deve ser reeleito etc. Mas e as condições de vida dos alunos e professores? E as políticas governamentais inadequadas? (p. 971)

Outra questão relacionada às avaliações externas não é o fato da avaliação em si, mas como os resultados obtidos estão sendo utilizados, qual retorno eles dão, tanto para a escola como para os alunos, pois a importância de sua aplicação está em seu retorno ao processo de aprendizagem, no que está sendo construído, e não somente na sua utilização como fim (MASCHIO; CARVALHO, 2016).

Almeida, Dalben e Freitas (2013) questionam em seus estudos sobre os resultados das avaliações externas e dos índices serem a única maneira de verificar o trabalho desenvolvido nas escolas, pois não há como saber se os resultados obtidos representam verdadeiramente a qualidade das escolas. Outra questão levantada é o fato de o cálculo do IDEB não abranger o nível socioeconômico dos alunos (NSE), fator que poderia representar mais fielmente os resultados do índice pois mostraria o contexto social que as instituições estão inseridas. Os autores explicam:

A discussão acerca da eficácia escolar ganhou força com a publicação do Relatório Coleman (1966), que, embora em sua conclusão final não tenha indicado que as escolas americanas não faziam diferença na formação de seus alunos, reforçou a ideia de que elas se consolidavam como reprodutoras de desigualdades sociais existentes, evidenciando que o NSE dos alunos influenciava mais o desempenho escolar destes que a estrutura das escolas, sua organização e a qualificação de seus professores (p. 1156)

Assim, para os autores, as diferenças socioeconômicas e culturais deveriam compor o cálculo do IDEB pois são fatores que explicam a diferença de desempenho dos alunos, pois escolas que tenham diferentes contextos sociais, econômicos e culturais acabam sendo avaliadas da mesma maneira, e por esse motivo os resultados acabam por não serem fidedignos (ALMEIDA; DALBEN; FREITAS, 2013)

As escolas e os professores são responsabilizados pelos resultados negativos, e para alcançarem os melhores índices, preparam seus alunos para as avaliações externas, o que pode resultar em boas notas no IDEB, mas não necessariamente em um ensino de qualidade. Os

professores acabam limitando o conteúdo escolar ao proposto nas avaliações a fim de melhorar o desempenho dos estudantes e acabam prejudicando a aprendizagem e o conteúdo curricular anual (GAIOLA, 2015).

Fato também percebido nos estudos de Silva (2017):

As avaliações, como a Prova Brasil, não garantem um ensino de qualidade. Contraditoriamente, devido a elas, a cobrança sobre a escola e sobre os professores com relação ao ranking escolar faz com que os alunos sejam preparados visando ao sucesso nas provas, descartando ou deixando em segundo plano os conteúdos das disciplinas.

Da mesma maneira os alunos também podem se responsabilizar pelo baixo rendimento da escola ou mesmo ficarem ansiosos ou pressionados com as avaliações, além da divulgação dos resultados, que acaba expondo tanto os resultados positivos como os negativos, podendo constringer escolas, professores e alunos (DIAS, 2014).

O setor educacional também vive uma corrida pela oferta de educação de qualidade, as escolas que conseguem alcançar nota média no IDEB são induzidas a estabelecer uma corrida anual em busca de um desempenho superior ao médio. Ao confrontar os dados e expor os resultados das avaliações externas, o Estado exige das escolas e dos envolvidos com ela o aumento sucessivo da nota e, conseqüentemente, melhor desempenho do trabalhador docente. (DIAS, 2014, p. 32)

Para dar continuidade a pesquisa e entender quais as implicações da Prova SAEB no trabalho e subjetividade docente, serão discorridos na próxima seção os principais conceitos da Psicodinâmica do Trabalho, abordagem na qual se fundamenta este estudo, sendo pontuados os principais conceitos dessa teoria para a compreensão das vivências de prazer e sofrimento enfrentados pelos professores no cotidiano escolar.

SEÇÃO III

4. A ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PSICODINÂMICA DO TRABALHO

A psicodinâmica do trabalho (PDT) estuda o prazer e o sofrimento dos trabalhadores, entendendo a complexidade e a implicação subjetiva elaborada diante do sofrimento. É uma abordagem que relaciona a saúde mental e o trabalho, investigando as relações entre a organização do trabalho e os processos de subjetivação e mobilização subjetiva, ou seja, o modo de agir, pensar e sentir do indivíduo, tanto individual como coletivo, em seu contexto profissional (DEJOURS, 2011).

Ao possibilitar a compreensão da enigmática normalidade no trabalho, se preocupa com a relação intersubjetiva do sujeito com o coletivo e com a organização do trabalho, podendo promover saúde ou levar a pessoa ao adoecimento, levando em conta a importância da gratificação na ressignificação do sofrimento no trabalho, nos esforços empreendidos por ser reconhecido (DEJOURS, 2012).

Considerando a brecha existente entre a organização do trabalho antevista, definida pela divisão das tarefas e das pessoas conforme o conteúdo, a estruturação hierárquica, formas de comando, controle e avaliação, diferente da organização do trabalho realista, repleta de vivências inesperadas, o sofrimento estará presente no ambiente laboral (MENDES, 2007).

Quando há liberdade para o uso de criatividade, macetes e inteligência para resolver problemas ou situações não previstas na organização do trabalho, sendo tal uso reconhecido pelo grupo, essa situação contribui para a construção da identidade profissional e para a transformação do sofrimento em prazer. Já quando não é possível mobilizar os recursos subjetivos, o esforço não é reconhecido pelo coletivo ou não há como transformar o fazer ou a organização do trabalho prescrita, o impedimento leva à utilização ao uso de estratégias coletivas. Essas defesas deixam inconscientes exatamente os aspectos relativos ao processo de trabalho que não podem ser mudados (MENDES, 2007).

Inicialmente conhecida como Psicopatologia do trabalho (até 1992), seus estudos começam nos anos 1980, na França, por Christophe Dejours, um médico francês com formação em Psicanálise, Psicossomática e também professor de Psicologia do trabalho, que investiga as situações de sofrimento do sujeito no seu ambiente laboral e as estratégias de defesas utilizadas para transformar o trabalho em fonte de prazer. Seu livro intitulado “*A loucura do trabalho*”,

lançado no Brasil em 1987, tornou-se referência para os estudos da área (DEJOURS, 2004; MENDES; ARAÚJO, 2012)

Enquanto a psicopatologia do trabalho destacava as doenças mentais provocadas pelo trabalho, a PDT foca no sofrimento causado pela organização do trabalho e quais estratégias de defesa são usadas para evitar esse sofrimento. Assim, a Psicodinâmica do Trabalho emerge da interdisciplinaridade entre psicanálise, ergonomia e sociologia do trabalho para compreender como as atividades laborais influenciam a estabilidade emocional dos trabalhadores (DEJOURS, 2011).

Ao estudar as situações de trabalho, Dejours (2015) percebeu que, apesar do sofrimento ser presente em todo o tipo de trabalho, não era possível estabelecer nexo causal entre a organização do trabalho e os adoecimentos, mas era possível compreender a ligação entre as estratégias defensivas coletivas que mantinham o equilíbrio psíquico dos trabalhadores, mesmo de maneira fragilizada, e os ajudavam a dar continuidade nas suas atividades. Ou seja, para não adoecerem frente aos impedimentos e frustrações, os trabalhadores criavam estratégias para suportar o sofrimento e continuarem trabalhando, criando formas de se adaptar e se conformar com o que era imposto.

[...] a psicodinâmica do trabalho visa ao coletivo de trabalho e não aos indivíduos isoladamente. Após diagnosticar o sofrimento psíquico em situações de trabalho, ela não busca atos terapêuticos individuais, mas intervenções voltadas para a análise da organização do trabalho à qual os indivíduos estejam submetidos. Especialmente para as estratégias construídas coletivamente para dar conta do trabalho prescrito, evitando o sofrimento e buscando o prazer (MERLO; MENDES, 2009, p. 143).

A partir disso, procurando entender como os indivíduos permanecem em normalidade mesmo em uma organização do trabalho impeditiva, que não oferece flexibilidade e que acaba causando sofrimentos, a PDT deixa de focar apenas no adoecimento psíquico para investigar as relações de sofrimento e prazer nas atividades laborais e na organização do trabalho, que possibilitam que os indivíduos continuem trabalhando mesmo em sofrimento (DEJOURS, 2008a).

A normalidade é um compromisso entre o sofrimento e a defesa que o trabalhador utiliza para não sofrer. Segundo Bouyer (2010, p. 251) essa normalidade torna-se objeto de estudo da PDT pois “[...] as pessoas, no mundo do trabalho contemporâneo, sofrem e suportam um sofrimento que, se não as leva ao estado de descompensação psicopatológica, é porque entram em jogo as defesas.”

Merlo e Mendes (2009) explicam:

Nesse sentido, a saúde mental para a psicodinâmica coloca-se entre a patologia e a normalidade, ou seja, resulta dos modos como os sujeitos-trabalhadores reagem e agem frente ao sofrimento originado nos constrangimentos impostos pela organização do trabalho. O sofrimento é o modo de evitar a patologia. O trabalhador, ao mesmo tempo, sofre e busca não sofrer com a experiência de fracasso decorrente da falibilidade humana frente ao trabalho real. O sujeito entra em contato com a imperfeição e a falta, elementos indissociáveis do fazer, dada a condição permanente do trabalho, que será sempre inacabado. (p. 143)

De modo intrapsíquico, a negação, quando o trabalhador não aceita que está sofrendo, a racionalização, quando o trabalhador tem justificativas para as dificuldades do trabalho, desviando a atenção do sofrimento, o uso de pensamento positivo e de licenças para se afastar do trabalho também são meios de adormecer o sofrimento (CARVALHO; MORAES, 2011).

As políticas de metas e o aumento da produtividade são alguns dos fatores que causam sofrimento psíquico, e os indivíduos mais comprometidos são os que mais sofrem, pois são levados ao limite da sua capacidade. A cobrança por produtividade individual afeta a coletividade do trabalho e causa sofrimento pois as pessoas competem mais e acabam vivendo na solidão (MERLO; MENDES, 2009). E o sofrimento resulta dessa organização, pois “A erosão da vida mental individual dos trabalhadores é útil para a implantação de um comportamento condicionado favorável à produção.” (DEJOURS, 2015, p. 125)

O sofrimento vai além de descontentamento profissional, é o resultado da insatisfação e do confronto do sujeito com a organização do trabalho, se relacionando e interferindo em diferentes situações. Um desses sofrimentos é relacionado a frustração, quando o trabalhador cria muitas expectativas com seu trabalho e acaba se decepcionando quando percebe que a felicidade, satisfação pessoal e material nem sempre é a que lhe foi prometida, ou não estava dentro do que ele esperava (DEJOURS, 2015).

Mendes e Araújo (2012) dividem o contexto de trabalho em eixos para análise, sendo eles: *Organização do trabalho* (que engloba além da organização, as condições e as relações de trabalho); *mobilização subjetiva* (inteligência prática, cooperação, espaço de discussão e reconhecimento); e *sofrimentos e defesas*. São elementos fundamentais para a compreensão da relação entre subjetividade, trabalho, mobilização subjetiva do trabalhador, vivências de prazer e sofrimento, estratégias defensivas e espaço de discussão coletiva.

A organização do trabalho é como as normas são colocadas (produção, jornada, formação exigida, competências, relações hierárquicas) e as condições materiais são as

circunstâncias do ambiente profissional (instrumentos de trabalho, ruídos e fatores que podem decorrer em adoecimentos físicos) (AUGUSTO; FREITAS; MENDES, 2014).

A mobilização subjetiva é a maneira como o trabalhador coloca sua subjetividade e dá sentido ao seu trabalho, afirmando sua identidade e como ele é reconhecido pelos seus pares e pela gestão através da contribuição do seu trabalho. A partir do coletivo do trabalho e do espaço para discussões, faz com que o trabalhador ressignifique seu sofrimento em prazer e mantenha sua saúde mental no trabalho (MENDES; DUARTE, 2013).

Quando há espaço para que ocorra essa mobilização, o Desejo e o Sujeito podem se engajar no trabalho e se reconhecerem - e serem reconhecidos - como sujeitos únicos, peças singulares sem as quais o trabalho não ganharia vida. Sem o outro, não há reconhecimento, e conseqüentemente não haveria mobilização subjetiva, pois é uma contribuição que só se consolida na sua retribuição - conferida pela organização do trabalho (pares, superiores, clientes) (MENDES; DUARTE, 2013, p.261).

Um dos elementos da mobilização subjetiva é a inteligência prática, que é quando o profissional coloca todos os seus esforços para impulsionar a sua subjetividade e usá-la para se superar suas dificuldades e limitações nas tarefas diárias do trabalho. Ela é manifestada espontaneamente pelos trabalhadores, e precisa de uma prescrição flexível para que possa acontecer, para que o sujeito consiga pegar o prescrito real e criar uma maneira de inovar em seu trabalho (VASCONCELOS, 2013).

Já os sofrimentos e defesas são as patologias (danos físicos e psicossociais) e as estratégias individuais e coletivas criadas para suportar o sofrimento no trabalho e transformá-lo quando o trabalhador não consegue mais utilizar o processo de mobilização subjetiva. O sofrimento criativo é quando o trabalhador ainda consegue desenvolver maneiras para desenvolver o seu trabalho que se tornam positivas para ele, e para isso ocorrer é necessário haver alguma liberdade na organização do trabalho (MENDES; ARAÚJO, 2012; DEJOURS, 2015)

Quando a relação com o ambiente laboral é impeditiva, não havendo espaço para mudanças nem possibilidade de transformar o fazer e torná-lo mais próximo de seus desejos, quando não há reconhecimento de sua contribuição e todas as tentativas de dar outro sentido as suas atividades com o uso de macetes são bloqueadas, o coletivo de trabalhadores faz uso de estratégias coletivas de defesa para dar conta do que é imposto pela organização do trabalho e se adaptar às pressões (BUENO; MACÊDO, 2012; MENDES; ARAÚJO, 2012).

Para Dejours (2004) o trabalho, por não ser neutro, influencia com fatores negativos e positivos a saúde mental do trabalhador, e a distância entre o que é prescrito e o real do trabalho causa sofrimento por geralmente haver um espaço entre a organização prescrita, planejada, e a realidade organizacional de fato. Porém, isso não significa que todo conflito entre o trabalhador e a organização do trabalho acarretará em adoecimento. O autor explica que o sofrimento não deve ser tratado como uma doença, mas sim como um alerta de que, se o trabalhador está sofrendo, algo precisa ser feito.

Trabalhar é preencher a lacuna entre o prescrito e o real. Ora, o que é preciso fazer para preencher esta lacuna não tem como ser previsto antecipadamente. O caminho a ser percorrido entre o prescrito e o real deve ser, a cada momento, inventado ou descoberto pelo sujeito que trabalha. Assim, para o clínico, o trabalho se define como sendo aquilo que o sujeito deve acrescentar às prescrições para poder atingir os objetivos que lhe são designados; ou ainda aquilo que ele deve acrescentar de si mesmo para enfrentar o que não funciona quando ele se atém escrupulosamente à execução das prescrições (DEJOURS, 2004, p. 28)

Na escola, trabalho prescrito é aquele que é planejado, definido pela organização do trabalho e que inclui as regras, métodos, utilização de recursos; e o trabalho real é quando o professor coloca em prática o que foi planejado, com sua criatividade e particularidade no que está fazendo. Muitas vezes ocorrem conflitos entre o que é planejado e o real, pois quando não sai conforme o planejado surpreende o professor, que pode acabar se frustrando por não conseguir colocar em prática o que foi prescrito (ESTEVE, 1999).

No caso dos professores, podem ser fatores de sofrimento o excesso de envolvimento no trabalho, a pressão por resultados, a instabilidade profissional, a falta de recursos, de pessoas suficientes para desempenhar certas tarefas, ocorrendo a sobrecarga de trabalho, a forma de se relacionar com os demais profissionais e a falta de reconhecimento, tanto de colegas, da gestão, como de alunos, pais e/ou responsáveis e comunidade (REIS, 2017).

Como explicam Traesel e Merlo (2013, p.131):

Analisando-se o contexto escolar a partir dos pressupostos da psicodinâmica do trabalho, pode-se compreender que o mesmo está associado a intenso sofrimento, como pouco espaço para transformação, tendo em vista a rigidez dos conteúdos a cumprir e das prescrições que precisam ser seguidas, a degradação das relações, as limitações à mobilização subjetiva e à cooperação, bem como a obturação dos espaços coletivos e de convivência, o que torna este contexto pouco propício ao reconhecimento e à transformação do sofrimento vivenciado no trabalho em prazer e realização.

Com as reformas educacionais dos anos 1990, algumas medidas acabaram padronizando processos escolares, como a utilização dos livros didáticos nas aulas e a implantação das avaliações externas, que acabaram diminuindo a autonomia dos professores nas suas aulas, incluindo conteúdos já estipulados e por muitas vezes fazendo com que os profissionais se culpem pelo fracasso escolar, quando seus alunos não obtém os resultados esperados, sentindo-se responsáveis por isso, embora não dependa deles, e sim de um sistema de ensino que muito cobra mas não dá situações para que suas exigências sejam de fato cumpridas (REIS, 2017).

Com isso, os professores se inserem em um contexto de precarização do trabalho, com extensa jornada de trabalho, baixos salários, turmas com muitos alunos, falta de materiais e infraestrutura, e com o trabalho focado nas avaliações de desempenho, que acabam desviando o real objetivo do ensino, visando apenas os resultados (RIBEIRO et al., 2016).

As avaliações fazem parte do cotidiano profissional, e se tornam necessárias para verificar o andamento das atividades dos profissionais, como estão desenvolvendo seu trabalho. Para Dejourns (2008), o objetivo da avaliação deve ser ajudar a avaliar e propor mudanças, motivando os trabalhadores, e não punindo-os, como acaba por vezes acontecendo. Já as avaliações de desempenho desestruturam as relações de trabalho, pois estabelecem metas e podem causar concorrência, seja por um cargo, por uma transferência de setor, pelo medo em ser demitido, acabam criando comparações entre os funcionários.

As avaliações negativas podem causar pressão no ambiente de trabalho, acabando com a cooperação entre os colegas e fortalecendo essa concorrência. Dejourns explica que a avaliação real do trabalho, é a realizada pelos pares, que conhecem a atividade, pois as demais se tornam incertas por serem baseadas em indicadores não confiáveis e que podem acabar desconsiderando o que realmente principal no trabalho (DEJOURS, 2008).

No caso das avaliações externas, como a prova SAEB, essa concorrência acaba ocorrendo entre as escolas, com a preocupação em obter os melhores índices no IDEB, e pode influenciar o trabalho docente e as suas aulas, pois dessa maneira os professores acabam ministrando conteúdos especificamente para a prova e treinando seus alunos para realizarem uma boa prova e atingirem notas satisfatórias, e deixando conteúdos importantes e necessários de lado.

O aprimoramento técnico, combinado com as formas de controle por meio de metas, índices, medições e avaliações do desempenho é exemplo de práticas que estabelecem novos papéis, requisitos e demandas no âmbito da organização do trabalho em conformidade com o esquema adotado nas empresas. Os sistemas flexíveis requisitam constantes adaptações dos trabalhadores à base tecnológica e à organização do trabalho e a manipulação e o envolvimento subjetivo do indivíduo trabalhador. Esses novos

direcionamentos, somados à precarização das condições de trabalho, são mediadores na construção da identidade dos trabalhadores da educação. Eles produzem efeitos significativos na trajetória profissional. Verifica-se um sentimento de perda da identidade profissional, de desprofissionalização, pela constatação, por parte dos professores da Educação Básica, de que ensinar não é prioridade (SILVA; HELOANI; PIOLI, 2012, p. 377).

Shiroma e Evangelista (2011) explicam que a profissionalização seria, para os docentes, uma forma de obter melhores salários, condições de trabalho, reconhecimento social, enquanto para quem emprega se torna uma maneira de estabelecer salários diferentes, meritocracia e administrar a grande quantidade de professores sem que eles percebam a sujeição ao controle gerencial estabelecido.

Por isso, a importância do julgamento do trabalho pela beleza e primor do engajamento subjetivo é também uma forma de resistir à imposição da quantofrenia e avaliação de desempenho medida pelos números (GAULEJAC, 2007). O trabalhador espera um reconhecimento de seu trabalho, para fortalecer sua identidade profissional, entendendo todo o percurso e não apenas os resultados, que nem sempre mostram a realidade (DEJOURS, 2008).

4.1 PERCURSOS METODOLÓGICOS

Baseada na abordagem teórico-metodológica da PDT, esta pesquisa busca compreender como a subjetividade e o trabalho docente são afetados pelas avaliações externas, especificamente o SAEB (Antiga Prova Brasil). Para a compreensão dos objetivos propostos, o estudo foi feito em duas escolas públicas da cidade, e a escolha se deu por conta de ser instituições com notas diferentes e distantes no último IDEB, ocorrido em 2017, sendo uma na região central e outra na periferia da cidade. Foram convidados a participar da pesquisa todos(as) os professores(as) atuantes no ano de 2019 nas turmas de 5º e 9º anos do ensino fundamental das respectivas escolas escolhidas.

A natureza da pesquisa é descritiva, pois tem como objetivo descrever características de uma determinada população, e de abordagem qualitativa, que, de acordo com Minayo (2002), se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Os procedimentos utilizados foram: Revisão bibliográfica, coleta de dados com aplicação de um questionário com perguntas objetivas e entrevistas semiestruturadas com os professores(as) das séries/turmas que participam do SAEB (Prova Brasil).

4.1.1 Local da pesquisa

Sobre o município: Corumbá é um município do Estado de Mato Grosso do Sul, fundado em 1778 e distante 420 km da capital Campo Grande. É uma cidade com aproximadamente 103.703 mil habitantes, de acordo com o último levantamento feito pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2010, está situado às margens do Rio Paraguai e faz fronteira terrestre com a cidade de Puerto Quijarro, na Bolívia. É conhecida como ‘capital do pantanal’ por ocupar 60% do território pantaneiro, sendo muito procurada pelo turismo ecológico e de pesca. Suas principais atividades industriais são a extração mineral, pecuária, pesca e agricultura (IBGE, 2020; CORUMBÁ, 2019).

Conforme dados do IBGE (2020), a cidade de Corumbá tem 50 escolas de ensino fundamental. Sua rede municipal conta com 40 instituições de ensino; destas, 17 escolas na cidade, 11 escolas rurais, localizadas nos assentamentos, 12 creches que atendem cerca de 17 mil alunos brasileiros e bolivianos residentes no município. Dessas escolas, 6 são integrais e oferecem, além do ensino básico, alimentação, oficinas e uniformes para os alunos. Com base nos dados colhidos no Censo Escolar de 2019, o número de matrículas totais do ensino fundamental das escolas municipais é de 9.720, sendo dessas 6.312 nos anos iniciais, e 3.408 nos anos finais. O total de professores atuantes é de 965 no ensino fundamental público e privado de Corumbá (INEP, 2019; CORUMBÁ, 2019).

Quanto ao IDEB, o último índice do município, de 2017, calculado a partir dos dados de aprovação escolar e das médias de desempenho da prova SAEB foi de 4,6 para os anos iniciais e de 4,1 para os anos finais do ensino fundamental da rede pública municipal (INEP, 2019).

4.1.2 Descrição das escolas pesquisadas

A pesquisa foi conduzida em duas escolas do município, identificadas como escolas A e B, selecionadas a partir das notas obtidas no IDEB 2017. Com a finalidade de entendermos se há diferenças no trabalho docente realizado em escolas com maior e com menor nota, foi selecionada para a pesquisa a Escola A, uma escola mais central e com uma nota mais alta que a Escola B, localizada em uma área periférica da cidade.

De acordo com os dados obtido no site do INEP, a Escola A tem um total de 843 alunos, destes 690 são do Ensino Fundamental, sendo 77 alunos dos 5º anos, divididos em 3 turmas e

66 alunos dos 9º anos, divididos em 2 turmas. As turmas têm em média 30 alunos e é obrigatória a participação de todos na prova SAEB.

São 75 funcionários e 46 professores, e em sua estrutura física a escola conta com 13 salas de aulas, sala da direção, sala dos professores, laboratório de informática, quadra de esportes coberta, cozinha, refeitório, sala de leitura, banheiro dentro do prédio, secretaria, pátio coberto e descoberto, quadra coberta e não possui biblioteca, mas há uma sala de leitura.

Quanto à acessibilidade, a escola possui 8 alunos incluídos, 1 professor com formação em Educação Especial e não há tradutor de LIBRAS. Seu prédio não é adaptado para alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, porém há banheiro e dependências adequadas a Pessoas com deficiência (PCD) (INEP, 2019).

De 2007 a 2017, a participação da Escola A na Prova SAEB teve como resultado índices acima ou iguais a meta estabelecida pelo IDEB. Conforme podemos observar no quadro abaixo:

Quadro 1. Dados da Escola A nos IDEB de 2007 a 2017

ANO	META	VALOR
2005	-	3,1
2007	3,2	3,4
2009	3,5	4,4
2011	3,9	5,0
2013	4,2	5,3
2015	4,5	6,3
2017	4,8	6,0

Fonte: INEP, 2019

Os dados de participação do SAEB 2017 estão descritos no quadro abaixo:

Quadro 2. Dados da Escola A na Prova SAEB 2017

ESCOLA A	5º ANO	9º ANO
Participantes do SAEB	78 alunos	62 alunos
Idade média	9 anos	14 anos
Nota do IDEB	6,0	5,6

Fonte: INEP, 2019

A Escola B tem um total de 1.141 alunos, destes 831 são do Ensino Fundamental, sendo 105 alunos dos 5º anos, divididos em 4 turmas e 50 alunos do 9º ano, divididos em 2 turmas. A escola conta com 19 salas de aulas, sala da direção, sala dos professores, laboratório de

informática, quadra de esportes coberta, cozinha, biblioteca, banheiro dentro do prédio, secretaria, pátio aberto, quadra coberta e um auditório. Além disso, suas dependências, acessos e banheiros são adequados para alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, tendo um total de 15 alunos com alguma deficiência e/ou necessidade especial. São 94 funcionários, sendo destes 57 professores, 4 deles com formação em Educação Especial e 1 tradutor de LIBRAS (INEP, 2019).

A Escola B participa da Prova SAEB desde 2005, e nesse período (até 2017) teve como resultado índices acima ou iguais a meta estabelecida pelo IDEB apenas nos anos 2005 e 2007. Desde então vem obtendo índices abaixo da meta estipulada, conforme podemos observar no quadro 3:

Quadro 3. Dados da Escola A nos IDEB de 2007 a 2017

ANO	META	VALOR
2005	-	3,1
2007	3,2	3,3
2009	3,5	3,2
2011	3,9	3,4
2013	4,2	3,5
2015	4,5	3,9
2017	4,8	3,9

Fonte: INEP, 2019

Os dados de participação do SAEB 2017 estão descritos no quadro 4:

Quadro 4. Dados da Escola B na Prova SAEB 2017

ESCOLA B	5º ANO	9º ANO
Participantes do SAEB	93 alunos	48 alunos
Idade média	11 anos	14 anos
Nota do IDEB	3,9	3,3

Fonte: INEP, 2019

4.1.3 Instrumentos e Procedimentos

O projeto referente a esta pesquisa foi aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul sob o CAAE: 22857419.7.0000.0021, teve consentimento da Secretaria Municipal de Educação de Corumbá/MS e autorização para sua realização expedida pelos diretores das escolas participantes.

Para a ida às escolas foi solicitado o consentimento da Secretaria Municipal de Educação de Corumbá, autorizado mediante ofício expedido pelo órgão e entregue para os diretores das duas escolas participantes, que também autorizaram a pesquisa mediante uma conversa prévia para explicar a intenção da pesquisa e o que seria necessário realizar na escola com os professores. Mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), todos registraram o aceite em colaborar voluntariamente com o estudo, aceitando a gravação da voz durante a entrevista e o uso dos dados não identificados para publicação.

Para o mapeamento desta pesquisa foram utilizados dois instrumentos:

- a) Um questionário sociodemográfico com perguntas relativas à formação acadêmica e trajetória ocupacional dos professores;
- b) Uma entrevista gravada em áudio, com um roteiro pré-estabelecido de perguntas semiestruturadas relacionadas ao desempenho das atividades desenvolvidas no cotidiano escolar e à percepção sobre a maneira como o trabalho os afeta emocionalmente.

O questionário sociodemográfico é uma técnica de coleta de dados com questões diversas para investigar e identificar o perfil dos participantes. Já na entrevista a coleta de dados é feita através de perguntas relevantes para o estudo realizadas com participante da pesquisa, sendo uma interação social na qual uma das partes está em busca dos dados e a outra parte é o meio de se obter as informações (GIL, 2008).

Os questionários e as entrevistas foram aplicados nas próprias escolas, individualmente, em data e horários previamente acertados com os participantes, sendo solicitado às escolas um lugar reservado para a realização das entrevistas, fato que não ocorreu na Escola B por não haver sala disponível, então algumas entrevistas acabaram sendo realizadas numa sala ao lado da sala dos professores, onde alguns docentes aguardavam o horário para as suas aulas.

Já na Escola A todas as entrevistas ocorreram numa sala reservada sem interferência, permanecendo apenas a pesquisadora e o participante no ambiente. O tempo de aplicação do questionário foi de aproximadamente 5 minutos e o tempo de duração da entrevista, com 35 perguntas, foi em média de 15 minutos. As entrevistas semiestruturadas aplicadas foram gravadas em áudio e transcritas na íntegra para que fossem submetidas à análise de conteúdo.

4.1.4 Sujeitos

Participaram deste estudo todos(as) os professores(as) atuantes no ano de 2019 nas turmas de 5º e 9º anos do ensino fundamental das duas escolas, A e B. Os critérios de inclusão dos sujeitos foram ser professor(a) da rede municipal de ensino do município de Corumbá - MS, atuar nas séries que abrangem a Prova Brasil (SAEB), sendo estas 5º ano e 9º ano, e trabalhar na escola há pelo menos um semestre. Os critérios de exclusão foram estar afastado do serviço, não comparecer à entrevista no horário marcado com a pesquisadora e não fazer parte das séries/turmas que participam da prova SAEB.

Após apresentada pela direção aos professores, a pesquisadora fez uma exposição da proposta da pesquisa, explicando como ela funcionaria, quais os procedimentos que seriam utilizados e que a participação era opcional e voluntária. Após o aceite para a participação da pesquisa, foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para que ele assinasse, ficando uma via com a pesquisadora e outra com o participante, e combinado um horário para que se sentisse mais à vontade para a aplicação do questionário e da entrevista.

Do total de 33 professores convidados a participar, 5 não quiseram participar antes mesmo de saber do que se tratava a pesquisa, e outros 4 professores chegaram a aceitar, leram o TCLE, mas depois desistiram, e 2 alegaram que não queriam participar por conta da gravação da entrevista, mesmo sendo explicado que seria mantido o sigilo dos dados e da identidade. Uma professora se mostrou preocupada em ser exposta por ser contratada temporariamente, perguntando se poderia responder apenas o questionário sociodemográfico, e por fim desistiu de participar. Percebemos um receio maior dos professores contratados em participar, por medo da pesquisa prejudicá-los de alguma maneira.

Assim, atendendo aos critérios estabelecidos, dos 19 professores atuantes dos 5º e 9º anos participantes da Prova SAEB da Escola A, 8 se propuseram a participar da pesquisa. Na Escola B, dos 14 professores 6 participaram, estando uma professora afastada, totalizando 14 entrevistas. As identidades dos participantes foram preservadas e, por isso, foram identificados pela inicial de seu cargo, a letra da escola, e adotado um número para cada participante de acordo com a ordem das entrevistas. Sendo assim, os professores da Escola A receberam a sigla (PA) e foram numerados de 1 a 8, e para os professores da Escola B foi dada a sigla (PB) e adotados os números de 1 a 6. A identificação dos participantes da pesquisa pode ser observada por meio das informações contidas abaixo no Quadro 5:

Quadro 5. Identificação dos docentes participantes

IDENTIFICAÇÃO	SEXO	IDADE	FORMAÇÃO ACADÊMICA	SÉRIE	TEMPO DE MAGISTÉRIO	VÍNCULO	ATUA EM QUANTAS ESCOLAS	CARGA HORÁRIA SEMANAL
PA1	F	41	Matemática	9º ano	7 anos	Contratada	2	40 horas
PA2	F	43	Letras	9º ano	20 anos	Contratada	1	20 horas
PA3	F	54	Geografia	9º ano	14 anos	Contratada	1	20 horas
PA4	F	29	Letras	9º ano	7 anos	Contratada	2	31 horas
PA5	M	39	Letras	9º ano	2 anos	Contratado	2	40 horas
PA6	F	28	Pedagogia	5º ano	5 anos	Contratada	2	40 horas
PA7	F	44	Pedagogia	5º ano	20 anos	Contratada	1	20 horas
PA8	F	49	Pedagogia	5º ano	29 anos	Efetiva	2	28 horas
PB1	M	32	Letras	9º ano	6 anos	Efetivo	1	40 horas
PB2	M	45	História	9º ano	20 anos	Efetivo	2	40 horas
PB3	F	47	Geografia	9º ano	21 anos	Efetiva	2	30 horas
PB4	F	55	Pedagogia	5º ano	30 anos	Efetiva	1	20 horas
PB5	F	44	Pedagogia	5º ano	21 anos	Efetiva	1	20 horas
PB6	M	37	Pedagogia	5º ano	8 anos	Efetivo	2	40 horas

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

4.1.5. Síntese do percurso profissional dos docentes

Para facilitar a visualização e conhecermos um pouco mais dos professores participantes, elaboramos esses resumos para sintetizar os principais pontos das entrevistas para melhor entendimento:

PA1 - Professora de Matemática do 9º ano, contratada, 41 anos de idade, leciona há 7 anos. Escolheu o curso de Matemática dentre as poucas opções que existiam na cidade na época, mas queria mesmo era ter cursado Educação Física. Afirma que sempre quis ser professora. Já chegou a trabalhar nos três períodos, mas atualmente trabalha em dois, pela manhã na Escola A e à tarde em outra escola (40h). Gosta do seu trabalho, mas acha cansativo, e queixa-se de indisciplina, desmotivação dos alunos e que falta mais participação da família na escola. Quando questionada sobre as avaliações externas, considera que elas estão distorcidas, pois para atingir bons índices no IDEB não podem reprovar alunos e que isso, nas palavras da mesma “acabou um pouquinho com a educação”. Afirma que trabalha com os descritores e se sente reconhecida pela gestão e por alguns alunos, mas que o salário é baixo e menor que o do professor efetivo, o que a deixa triste. Acredita que o trabalho pode levar ao adoecimento, mas que com ela não aconteceu.

PA2 - Professora de português/inglês do 9º ano, contratada, 43 anos de idade, 20 anos de magistério. Trabalha apenas na Escola A, pela manhã (20h). Escolheu o curso de Letras como segunda opção, pois não conseguiu entrar no curso de Direito, que era o que queria. É uma das

professoras mais críticas entre os entrevistados, diz que se sente cansada e considera um trabalho desgastante, com muita pressão para mostrar resultado, embora os alunos não se empenhem mais. Quanto às avaliações externas, acredita que são apenas índices do governo, pois não avaliam de fato o aluno, que influenciam no trabalho diário, pois têm de se dedicar aos conteúdos que vão cair na prova SAEB, e se o resultado for ruim a culpa recai sobre o professor. Quando perguntada sobre as exigências de produtividade e resultados cobrados nas avaliações, afirma que tenta lidar da melhor forma, pois se fica muito nervosa, preocupada, acaba adoecendo mesmo. Contou que já adoeceu psicologicamente, chorava muito no início da carreira, quando lecionava em Campo Grande, mas após isso teve somente problemas físicos de saúde. Sente-se satisfeita trabalhando na Escola A, mas diz que o reconhecimento vem apenas de alguns alunos e colegas (professores), pois em 20 anos de magistério nunca se sentiu valorizada e/ou reconhecida pela Secretaria de Educação, que isso “é só mídia”. Quando questionada sobre o que a profissão docente representa para ela, responde que não será hipócrita de dizer que representa a sua vida, como ouviu muito no dia dos professores, dia que ela inclusive acha parecer com o dia da mentira, por ser muito fantasioso, e que apesar de achar uma profissão bonita, não vê perspectiva devido às reduções salariais que já ocorreram e ao novo governo.

PA3 - Professora de Geografia do 9º ano, contratada, 54 anos de idade, 14 anos de magistério. Trabalha apenas na Escola A, pela manhã (20h). Ambígua, faz crítica, compara o professor a um mecânico, mas depois se contradiz, se acha reconhecida, gosta do que faz e chora. Também escolheu a faculdade de geografia como segunda opção, por não conseguir entrar no curso que queria, Ciências Contábeis. Sente-se triste e desmotivada em seu trabalho diário, que dedica em torno de 3 horas ao dia para o trabalho/planejamento em casa e acredita que o professor possa adoecer em função do trabalho, principalmente psicologicamente, pois os alunos não se interessam mais, não respeitam, debocham, fazem as coisas com má vontade e desvalorizam, embora ainda não tenha adoecido _ apenas fisicamente, teve epicondilite lateral no cotovelo por carregar muito peso. Quanto às avaliações externas, como é professora de geografia acaba não se envolvendo muito, mas afirma perceber a correria dos professores de português e matemática. Crê que os bons resultados favorecem a instituição, pois mostram que a escola é boa e que há cobrança para os professores conseguirem bons resultados nas avaliações.

PA4 – Professora de português/espanhol do 9º ano, contratada, 29 anos de idade, leciona há 7 anos. Trabalha na Escola A pela manhã e em uma escola particular no turno da tarde (31h). Escolheu o curso de Letras por conta da Língua Espanhola, se diz apaixonada pela profissão e

pelo que faz, e que tem total autonomia em suas aulas. Acaba trabalhando em casa, geralmente aos domingos trabalha o dia todo. Disse que o trabalho acaba interferindo um pouco nas relações pessoais e acredita que o trabalho adocece o professor, conhece casos de vários colegas que adoeceram. Também contou que chega a passar por situações que causam consequências em seu trabalho pois ela se cobra muito, é muito crítica. Quanto às avaliações externas, se diz contra qualquer tipo de avaliação e acha que esse tipo de prova é importante para se ter dados, mas que na prática, na realidade, não influencia, o que influencia é a preparação dos alunos que acaba ocorrendo e interfere nas aulas, pois vão sendo criados mecanismos para que o aluno consiga fazer a prova SAEB. Afirma haver muita cobrança sobre os resultados das avaliações externas e que não sabe lidar muito bem com isso, que acredita que o reconhecimento é muito importante na profissão, principalmente por trabalhar em situações de extremo estresse; que há reconhecimento por parte dos alunos, dos colegas, que se sente satisfeita nas duas escolas que está trabalhando, mas afirma que no âmbito nacional não há valorização nem reconhecimento da profissão, inclusive por conta dos baixos salários.

PA5 – Professor de português/espanhol do 9º ano, contratado, 39 anos de idade, leciona há 2 anos. Trabalha em duas escolas (40h) sendo no turno da manhã na Escola A. Trabalha em casa, em média 3 horas por semana, mas que o trabalho não interfere em suas relações pessoais, inclusive o motivou a ser alguém melhor. Acredita que o professor pode adoecer por conta do trabalho, já viu casos de colegas, mas com ele não aconteceu. Tem uma expectativa positiva quanto à docência, pois se formou recentemente, com 37 anos, e trabalhar como professor foi uma melhoria de vida para ele, que se inspirou na irmã, pedagoga, para se formar em Letras. Sente-se valorizado e satisfeito no trabalho, pois para ele é uma realização estar lecionando e reconhecido diariamente por alunos, colegas e gestão. Quanto às avaliações externas afirma que influenciam no trabalho, pois se se tiver uma baixa avaliação pode se tornar difícil permanecer na escola; acha a prova SAEB importante para avaliar os alunos, trabalha esses conteúdos em sala de aula para que os alunos se familiarizem para fazer a prova e que a importância dessas avaliações para a escola é que se houver um bom resultado ela será referência no município.

PA6 – Professora do 5º ano, pedagoga, contratada, 28 anos de idade, 5 anos de magistério, Trabalha em duas escolas (40h), sendo no turno da tarde na Escola A. Pedagogia foi sua primeira opção de curso, se sente satisfeita no trabalho diário, e disse que acaba trabalhando em torno de 2 a 3 horas por dia em casa, o que influencia nas relações pessoais, pois tem que aproveitar finais de semana e feriados para planejar e colocar o trabalho em dia, deixando de aproveitar a família e os momentos em que todos estão reunidos. Acha que a prova SAEB traz

resultados para a escola e para os alunos, e para esses bons resultados é preciso treinar os alunos para a prova; e que quando há reuniões com os professores eles são cobrados e essa cobrança é repassada aos alunos para que eles saibam a importância na hora de realizar a prova. Afirma que há uma prova da Semed (Secretaria de Educação) que é aplicada com os alunos para verificar no que eles estão com mais dificuldades e focar nesses conteúdos com eles. Sente-se reconhecida, mas afirma que ninguém fala nada a respeito (pais, gestão, colegas e Semed); para ela se não há reclamação é porque está bom e sente reconhecimento pelo alunos quando recebe alguma cartinha ou quando eles entendem o conteúdo.

PA7 – Professora do 5º ano, pedagoga, contratada, 44 anos de idade, 20 anos de magistério. Trabalha apenas na Escola A no turno da tarde (20h). Afirma que trabalha com os descritores da Prova SAEB, queixa-se da indisciplina. É lacônica (não tem senso crítico), dando respostas muito breves, sem desenvolvê-las. Acha que é reconhecida/valorizada por todos, mas afirma que não há valorização financeira, que é preciso gostar do que faz. Disse estar nervosa, por isso não respondeu direito.

PA8 – Professora do 5º ano, pedagoga, 49 anos de idade. É a única professora efetiva da Escola A, com 29 anos de magistério. Reclama da burocracia cansativa, e sobre a avaliação diz que ela deixa os professores esgotados, estressados, cansados, tendo que deixar/parar de ensinar necessários aos alunos para passar os conteúdos específicos da Prova Brasil (SAEB). Comenta que a cobrança a deixa nervosa, ansiosa, depressiva, e considera que colocam toda a responsabilidade no professor. Quanto ao reconhecimento afirma que mesmo que se esforce, não há. Sua expectativa é de aposentar-se, pois, por mais que ame a profissão, quer sair dela.

PB1 – Professor de Letras/Espanhol do 9º ano, efetivo, 32 anos de idade, 6 anos de magistério. Trabalha apenas na Escola B, nos dois períodos (40h). Escolheu o curso superior por influência da família, que tem vários professores, afirma ter autonomia nas aulas e que não leva trabalho para casa, resolve tudo na própria escola nas horas atividades. Acredita que o trabalho pode intensificar os problemas de saúde e já precisou se afastar por conta disso; para ele o trabalho interfere nas relações pessoais por conta dos baixos salários, pois se ganhasse um pouco a mais não trabalharia 40 horas e poderia ficar um pouco mais com as filhas. Acha que as avaliações externas são importantes para avaliar se os alunos estão aprendendo o básico que precisam saber, mas que influenciam o seu trabalho, pois no ano em que elas acontecem ocorre sim uma preparação para a avaliação. Acha que tem muita cobrança no professor pelos resultados das

avaliações e é bom para a escola pela questão da escola ser reconhecida, pelo status. Sentes-se satisfeito no trabalho, principalmente quando é reconhecido pelos alunos, mas acha que há uma cobrança excessiva em que o professor que precisa passar o aluno, dar nota, esquecendo que a educação é um todo, um conjunto. Acha que a profissão é muito importante, “um dos pilares da sociedade”, mas que não há reconhecimento por parte do governo, apenas dos alunos e de alguns pais que acompanham seus filhos.

PB2 – Professor de História do 9º ano, efetivo, 45 anos de idade, leciona há 20 anos. Trabalha em duas escolas (40h), ocupando o período matutino na Escola B. Acredita que escolheu a profissão por haver uma certa vocação, já que a mãe era professora e conviveu muito em escolas. Considera o trabalho diário cansativo ao extremo, mas gratificante por estar fazendo algo que estudou e se preparou. Trabalha ao menos 1 hora/dia em casa. Acredita que o adoecimento em função do trabalho acontece muito, o tempo todo, não aconteceu com ele mas é frequente com colegas. Quanto ao trabalho influenciar nas relações pessoais, ele acredita que influencia por conta do muito tempo dedicado ao mesmo. Acha a avaliação positiva, e que é um parâmetro para avaliar as condições da educação, mas que para ele não mostra totalmente a realidade da educação, e também afirma que a preparação para a prova Saeb ocorre o tempo todo. Diz que os alunos são cobrados no sentido de estimular e incentivar para a prova, e que não se sente reconhecido nem prevê expectativas em relação a profissão pois houveram diversos direitos cortados dos professores, principalmente referentes a aposentadoria e acredita que com isso “acabaram com a vida do professor”.

PB3 – Professora de Geografia do 9º ano, efetiva, 47 anos de idade, 21 anos de magistério. Trabalha em duas escolas (30h) sendo pela manhã na Escola B e à tarde em uma escola particular. Sua intenção não era ser professora, mas aconteceu e acabou gostando, se sente satisfeita no seu cotidiano, tenta não trabalhar em casa, mas afirma que nos finais dos bimestres acaba tendo que trabalhar. Acredita que o professor pode adoecer em função do trabalho e afirma que já teve Lesão por Esforço Repetitivo (LER) e por isso precisou se afastar; também acredita que o trabalho interfere nas relações pessoais e que muitas vezes chega estressada em casa por conta do trabalho. Quanto às avaliações externas, queixa-se de cobrança por parte da gestão escolar, forçando a aprovação dos alunos, e acredita que com isso acaba tendo um fracasso escolar. Acredita que o professor contribui muito para a formação do cidadão e acha o reconhecimento muito importante, mas só o percebe por parte dos alunos.

PB4 – Professora do 5º ano, pedagoga, efetiva, 55 anos de idade, 30 anos de magistério, já se aposentou de um período (20h) mas continua trabalhando na Escola B no turno da tarde. Tinha

o sonho de ser agrônoma, mas por não ter o curso na cidade acabou fazendo Pedagogia. Gosta do que faz, procura dar o seu melhor, e afirma que acaba trabalhando em casa nos finais de semana, mas nega que o trabalho interfira nas suas relações pessoais; acredita que o professor pode adoecer, mas nunca aconteceu com ela. Quanto às avaliações externas, afirma que a Prova Brasil veio para ajudar, que é de suma importância e que dá satisfação ver o aluno sendo destaque. Afirma que não existe o que não goste no seu trabalho, e sempre elogia muito a coordenação e a direção, que há muito apoio de ambos (conta que já foi vice-diretora da escola). Diz que há reconhecimento dos alunos, pais e colegas, que falta um pouco de valorização em termos de remuneração e plano de carreira.

PB5 – Professora do 5º ano, pedagoga, efetiva, 44 anos de idade, leciona há 21 anos. Trabalha no período da tarde apenas na Escola B (20h). Sempre quis ser professora, se sente bem no trabalho diário e afirma que ama o que faz; já fez muito trabalho em casa, mas hoje em dia não faz mais. Acredita que o professor pode adoecer por conta do trabalho e afirma que vários colegas já se afastaram e, inclusive, nem voltaram mais. Referente à burocracia, fala que tem vezes que dá vontade de jogar tudo para cima; quanto às avaliações externas acha importante a Prova Brasil, apesar de achar que ela traz muito trabalho, pois quando é ano de Prova SAEB muda muito as aulas, acaba influenciando pois precisa haver uma preparação dos alunos, mas considera que ela vem somar. Afirma que há uma cobrança, mas que procura não se importar com isso, se sente reconhecida pelos coordenadores, alunos, colegas, pela Secretaria de Educação, acha que só não há reconhecimento dos pais, porém se contradiz quando afirma que falta valorização por parte da prefeitura na questão da remuneração. Considera sua profissão tudo na sua vida (visão romantizada).

PB6 – Professor do 5º ano, pedagogo, efetivo, 37 anos de idade, 8 anos de magistério. Trabalha em duas escolas (40h), estando na Escola B no período da tarde. Sente-se tranquilo no seu trabalho diário, trabalha em casa, mas não mais que 2 horas por semana. Quanto às avaliações, considera que não avalia o todo, o cotidiano, que é preciso treinar a criança pois ela fica nervosa, se ficar só com as questões da prova Saeb acaba perdendo conteúdos curriculares importantes e por esse motivo afirma que considera não deixar as avaliações externas influenciarem suas aulas, e para isso trabalha um dia os conteúdos normais do currículo e no outro os conteúdos voltados para a prova SAEB. É o único professor que afirma que adoeceu, precisou se afastar por 6 meses pois trabalhava muito, a cobrança o afligia demais, descobriu que era bipolar, tentou suicídio, afirma que a profissão professor não forma ninguém, o professor é um mediador. Sente-se reconhecido pelos alunos e acha que o reconhecimento é estimulante para

o trabalho, que ganhou um prêmio de professor alfabetizador pela outra escola que trabalha e isso foi importante e que a prefeitura dá estímulos para o professor continuar seus estudos, acrescentando porcentagens no salário de acordo com a pós-graduação feita (especialização, mestrado ou doutorado).

Por meio desses sujeitos investigamos as condições e a organização do trabalho no espaço escolar, o reconhecimento e o sentido conferido ao trabalho, comparando as duas instituições de ensino enquanto fontes de sofrimento, adoecimento ou de realização.

4.1.6 Análise dos dados

Após a coleta dos dados dos questionários e das entrevistas, as gravações foram transcritas na íntegra, e para a elaborar a categorização dos dados nos inspiramos na metodologia de Análise de Sentido, dispositivo proposto por Mendes e Araújo (2012) para organizar as narrativas conforme o significado e o aprofundamento em cada temática.

Para a análise dos resultados utilizamos da metodologia da análise de conteúdo, de Bardin (2011), que é um conjunto de técnicas para dividir um texto para que seja analisado e compreendido criticamente o seu conteúdo, separando-o em unidades, criando categorias temáticas para melhor compreensão das respostas as questões abertas, como no caso das nossas entrevistas. Essa técnica é dividida em três fases: 1) Pré-análise, leitura feita após a transcrição das entrevistas para identificar pontos importantes e em comum no conteúdo coletado; 2) Exploração do material, definição das categorias nas quais serão divididos os conteúdos; e, por último, 3) Tratamento dos resultados, inferência e interpretação, que é o momento da análise dos resultados.

Na exploração do material foram identificados três eixos de análises baseados nas entrevistas e no conteúdo coletado:

Eixo 1 - Avaliação e cotidiano Escolar;

Eixo 2 - Identidade profissional e Reconhecimento;

Eixo 3 - Sofrimentos e adoecimentos.

Com os dados obtidos nos questionários criamos gráficos para apresentar o perfil dos professores participantes da pesquisa, e com os eixos apresentamos os resultados das entrevistas, que mostraremos a seguir.

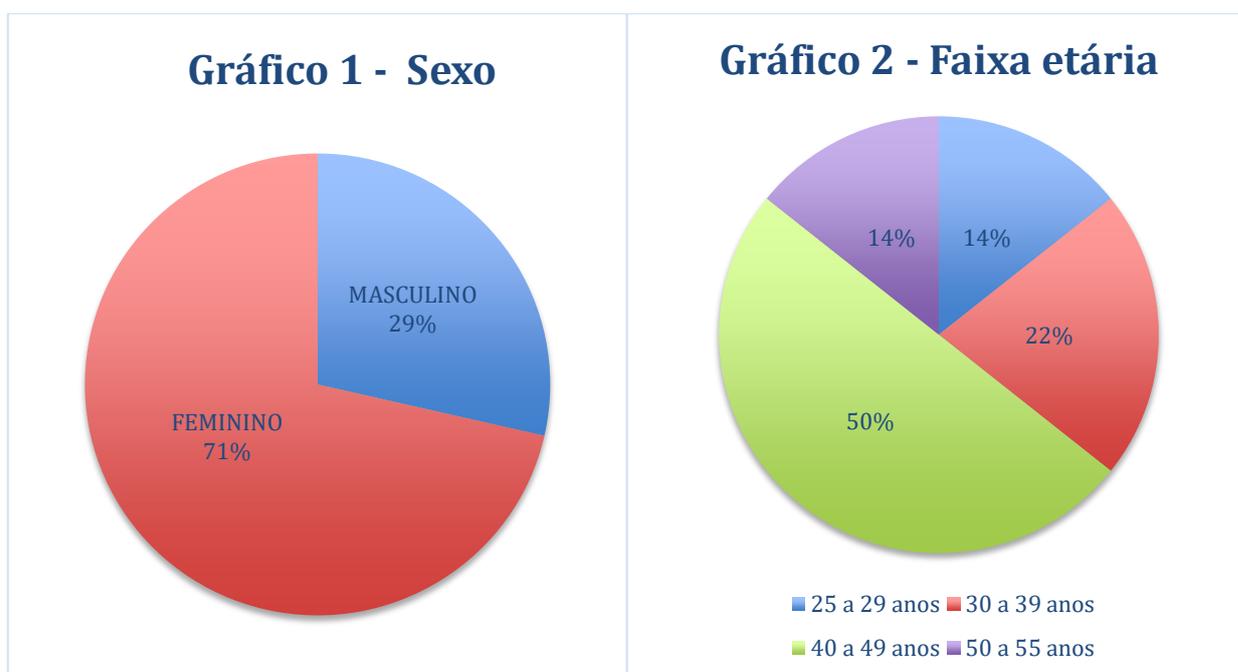
SEÇÃO IV

5. IMPLICAÇÕES DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS NO COTIDIANO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE CORUMBÁ.

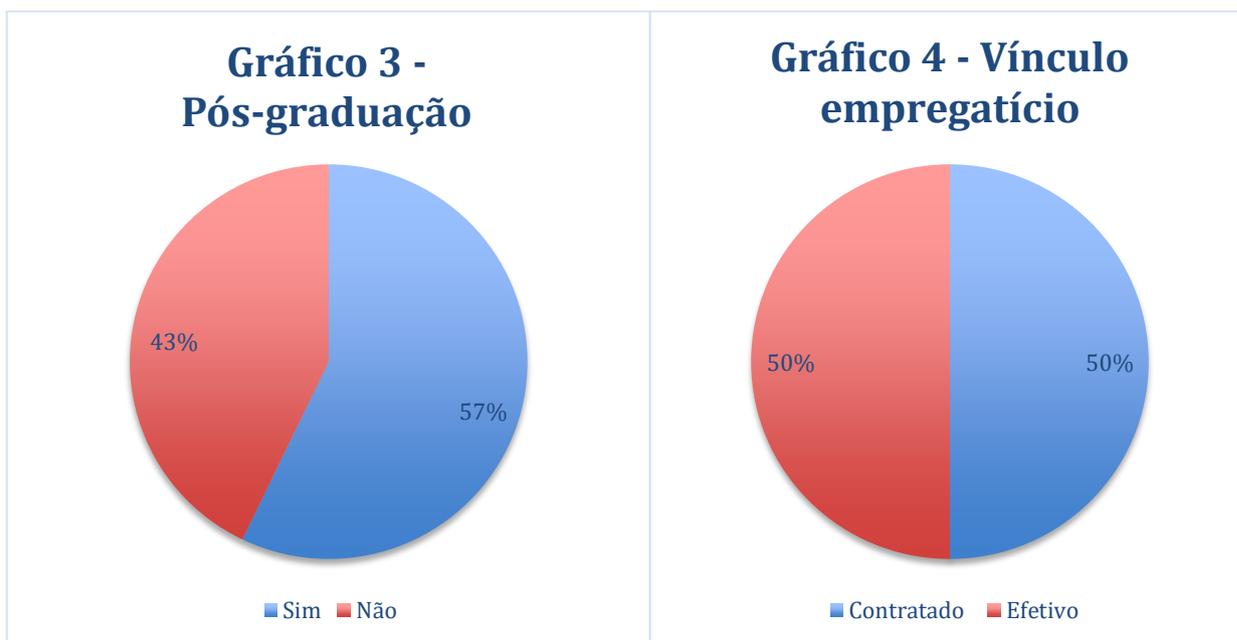
Nesta seção apresentamos a discussão dos resultados dessa pesquisa, iniciando com o mapeamento sociodemográfico dos docentes realizado a partir dos dados do questionário, através de gráficos e em seguida com os dados das entrevistas para análise e discussão.

5.1 MAPEAMENTO SOCIODEMOGRÁFICO E OCUPACIONAL DOS DOCENTES

A pesquisa (n=14) contou com professores na faixa etária de 28 a 55 anos, sendo a maioria mulheres (n=10), com idade entre 40 e 49 anos (n=7). Dos participantes, 8 eram casados(as), 5 eram solteiros e 1 era divorciada, 8 tinham filhos, todos possuíam ensino superior e 8 tinham especialização. Sobre o vínculo trabalhista, 7 eram contratados e 7 efetivos, sendo que todos os 6 professores da Escola B eram efetivos; na Escola A, dos 8 participantes apenas 1 professora era efetiva. Estes dados são melhor visualizados nos **Gráficos 1, 2, 3 e 4**:

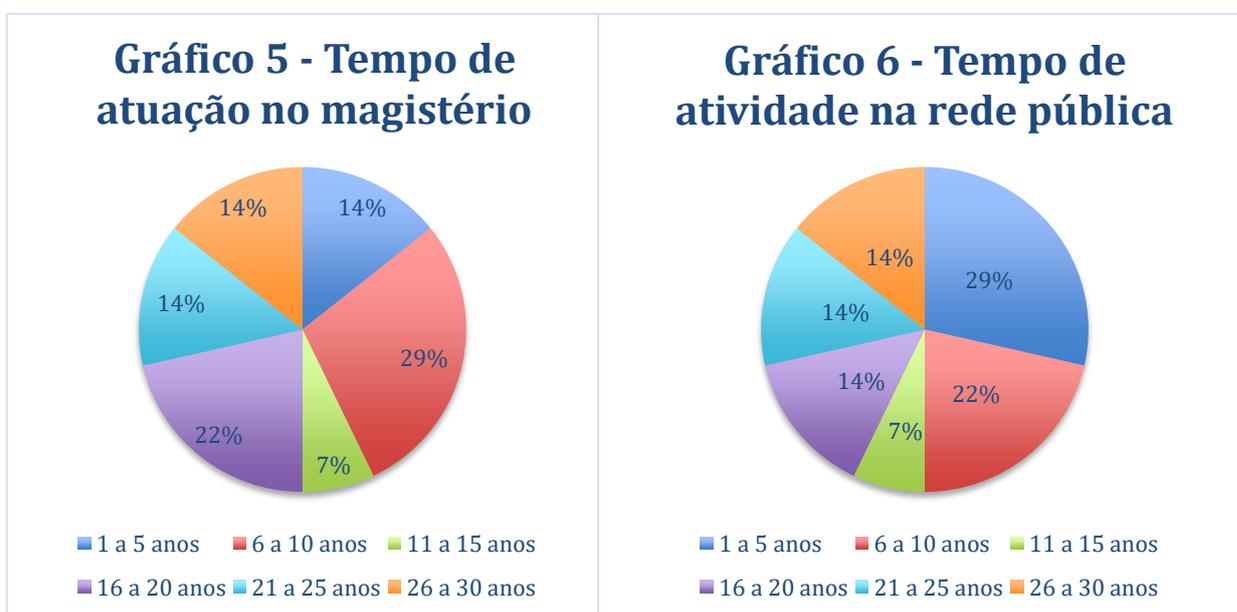


Fonte: Elaborado pela autora (2020).



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Quanto ao **tempo de magistério** e **tempo de atividade na rede pública** de ensino, constatou-se um tempo de profissão bastante amplo entre os participantes, com professores lecionando entre 2 e 30 anos. Uma professora relatou que faltava 1 ano para se aposentar, enquanto outra já havia se aposentado em um período (20 horas) e continuava lecionando em um turno. A maioria dos professores participantes estão na profissão entre 6 e 10 anos ($n = 4$), apresentando um tempo de atividade na rede pública também bastante variado, entre 2 e 30 anos, prevalecendo a maioria entre 1 e 5 anos ($n = 4$). Dados disponíveis nos **Gráficos 5 e 6**:



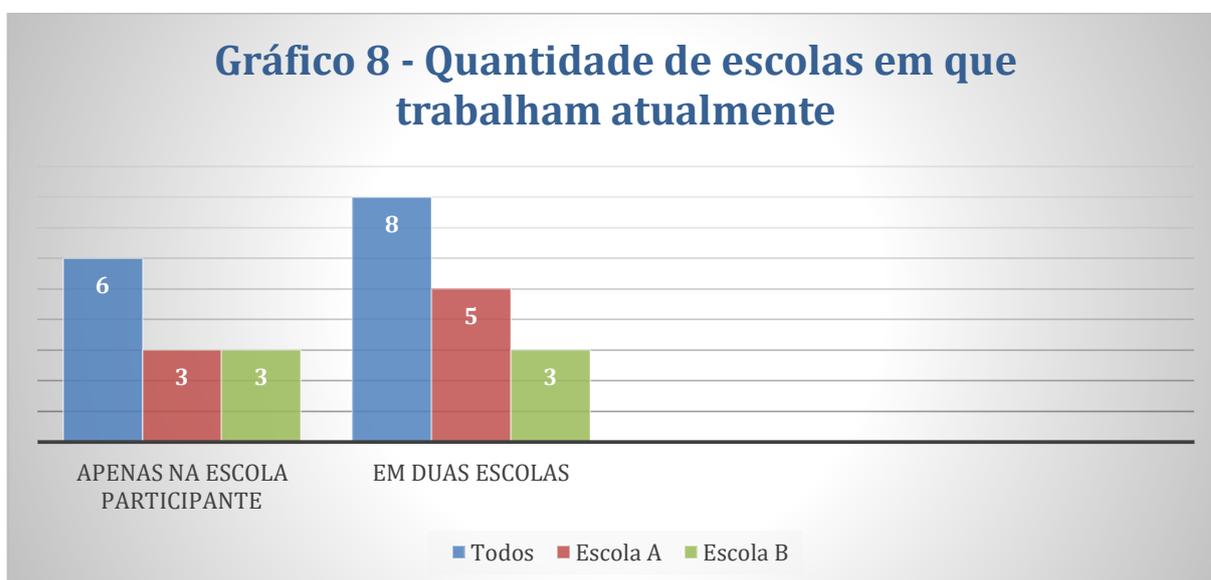
Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Em relação ao **tempo de atuação na escola atual (Gráfico 7)**, a maioria dos professores entrevistados leciona de 1 a 5 anos nas escolas, estando nesse grupo 6 professores da Escola A. Percebemos que na Escola B, dos 6 professores participantes, apenas um deles estava há apenas 1 ano na escola, os demais professores já atuam entre 6 e 25 anos na instituição. Já na Escola A, que possui maior número de contratados ($n = 7$), 3 professores estão há 1 ano na instituição, e os demais variam entre 2 e 10 anos, tendo apenas uma professora efetiva com 20 anos de escola.



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

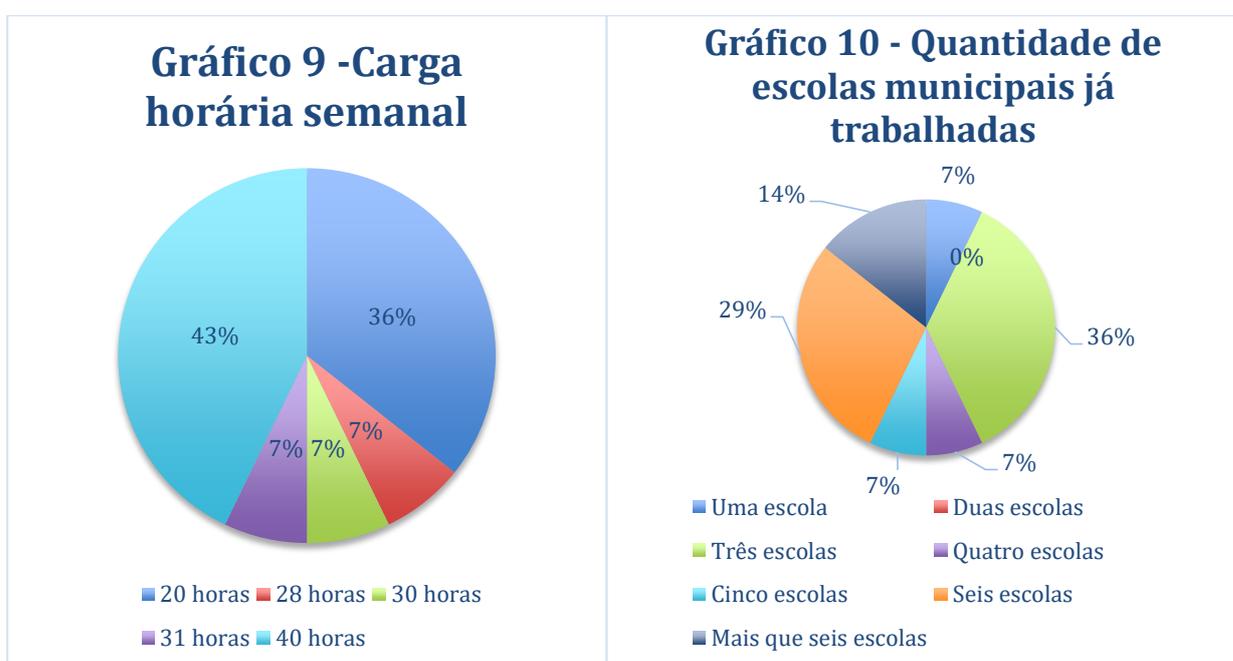
Dos 14 professores entrevistados, 8 deles trabalham em mais de uma escola atualmente, ou seja, têm sua jornada de trabalho dobrada, trabalhando nos dois períodos em um total de 40 horas semanais. Dados ilustrados no **gráfico 8** abaixo:



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Quanto à **carga horária semanal (Gráfico 9)** a maioria dos professores ($n = 6$) trabalha 40 horas semanais, 2 professores variam sua carga entre 28 horas e 30 por trabalharem além da escola participante da pesquisa (no caso a Escola A), em uma escola privada e de campo, respectivamente, por isso a carga horária diferenciada.

Já quanto à **quantidade de escolas municipais já trabalhadas (Gráfico 10)**, o número é bem diversificado. A maioria dos participantes ($n = 5$) já trabalharam em pelo menos 3 escolas ao longo da carreira docente; porém, há uma professora efetiva que trabalhou apenas na escola atual, estando há 15 anos na mesma instituição (Escola B), enquanto há uma professora contratada, atualmente na Escola A, que já lecionou em 8 escolas diferentes ao longo dos seus 20 anos de magistério.



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

5.2 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS DAS ENTREVISTAS

O grupo foi composto por 10 mulheres e 4 homens, com tempo diversificado entre seis meses (recém-contratados) e 30 anos de serviço/magistério. De 33 professores que compõem o quadro docente das escolas A e B, 14 se propuseram a participar da pesquisa.

Quadro 6. Descrição das entrevistas por escola

ESCOLA A: 8 ENTREVISTAS DE 19 DOCENTES	ESCOLA B: 6 ENTREVISTAS DE 14 DOCENTES
1 Professora de Matemática	1 Professor de Português
3 Professores de Português (2 mulheres e 1 homem)	1 Professora de Geografia
1 Professora de Geografia	1 Professor de História
3 Pedagogas	4 Pedagogos (3 mulheres e 1 homem)

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A partir dos dados coletados e do objetivo geral proposto para essa pesquisa que é compreender e analisar o impacto do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) sobre o trabalho e a subjetividade de professores de escolas municipais de Corumbá – MS, foram identificados e categorizados três eixos baseados no roteiro das entrevistas, nos dados coletados e nos objetivos específicos. Sendo assim definidos:

Eixo 1 - Avaliação e Cotidiano escolar: Compreender a relação entre sofrimento psíquico e contexto laboral nas duas escolas (organização do trabalho e condições materiais nas escolas), levando em conta as exigências das avaliações externas para o desenvolvimento do trabalho;

Eixo 2 - Identidade profissional e Reconhecimento: Identificar a presença de elementos intersubjetivos que proporcionam a mobilização subjetiva e a reelaboração do sofrimento (valorização, reconhecimento, colaboração e identidade profissional),

Eixo 3 - Sofrimento e Adoecimento: Identificar a presença de sofrimento patogênico através do uso de estratégias de defesa coletivas, sintomas de mal estar ou adoecimento.

5.2.1 Avaliação e Cotidiano escolar

- A organização do trabalho frente à prova SAEB

Em relação à organização do trabalho, quando questionados se há uma preparação para a prova SAEB, todos os professores entrevistados afirmam que essa avaliação influencia suas aulas, pois há todo um preparo ao longo do ano com o conteúdo específico para a prova:

[...] A Prova Brasil influencia porque eu tenho que preparar os meus alunos para isso, até aqueles que não tem nível para chegar eu tenho que fazer com que ele entenda, então a gente vai criando mecanismos, o aluno consegue fazer aquilo mas a gente não tem a certeza se ele entendeu o conteúdo. É complicado. (PA4)

Elas influenciam (as aulas) porque a gente tem que preparar esses alunos, chega na época, principalmente o ano de Prova Brasil, acontece toda uma preparação voltada para essa avaliação. (PB1)

Um professor afirma que há uma grande mudança no trabalho em ano de prova, pois a atenção das aulas é toda voltada para a Prova SAEB, tanto na escola A como na B:

[...] a gente prepara o aluno desde o começo do ano, como eu dou aula para o 9º ano que faz Prova Brasil, nós estamos trabalhando desde o começo do bimestre com os descritores, que são 37 descritores, e a prefeitura também deu formação para a gente, com os professores de matemática. (PA1)

[...] quando tem prova influencia, é uma mudança radical, de várias formas, até nas minhas aulas, eu fiquei com a área de português e geografia, a outra professora com matemática, ciências e história, e várias outras coisas. A gente teve que trabalhar com os descritores, dar uma atenção maior, se preparar para o SAEB. [...] durante o ano a gente fez vários simulados pra preparar para a prova [...] havia 1 vez por mês uma capacitação com os professores para estudar os descritores, havia uma roda de conversa, cada um falava das suas dificuldades, da sua experiência, então foi muito importante, muito legal. (PB5)

Diante das exigências por resultados, espera-se que o professor seja adaptável e conduza seu trabalho de acordo com as expectativas esperadas para atuar numa prática pedagógica que em ano de prova SAEB é totalmente voltada aos conteúdos dessa avaliação externa, com o propósito de atingir boas notas. Os rankings comparam as escolas, fazendo com que seus professores sintam-se responsáveis pelos resultados, classificando-os como bons ou ruins a partir dos índices atingidos com a prova (BORGES, 2016).

Conforme as falas dos professores, percebemos que há uma preparação das aulas voltada para a prova, e fica evidente que o conteúdo curricular que é necessário ao aluno aprender durante o ano letivo não é o mesmo que é cobrado para a prova, e o ensino acaba perdendo sua real finalidade:

*[...] às vezes eu tenho que parar de trabalhar os conteúdos necessários e aí eu tenho que **trabalhar os conteúdos exigidos pela Prova Brasil**, que são os descritores. (PA8)*

Eu trabalho um dia algo voltado só para a prova, e outro seguindo o que eu tinha que passar. Por que se você ficar só na prova você perde conteúdo, como colegas meus que perderam conteúdo, porque você deixa de aplicar coisas que a criança tá precisando, e aí você avança na matéria mas o básico para a criança você não consegue ensinar, e aí ela fica perdida. (PB6)

Alguns professores afirmaram que são feitos simulados para os alunos treinarem o estilo de prova objetiva, incluindo a *ação educativa*, que é um teste da Prefeitura para verificar como os alunos estão, fato que acaba prejudicando os demais conteúdos curriculares que deveriam ser passados aos alunos durante o ano escolar. Para os professores é oferecida uma capacitação durante o ano, uma vez ao mês para discutir questões relativas à prova SAEB e aos descritores, que são os temas que são abordados nessa avaliação externa:

Sim, toda escola tem seu calendário escolar, e essa data já é estipulada, a gente tem acesso as antigas provas, e em cima dessas provas a gente elabora o nosso conteúdo, o nosso planejamento. Também existe a formação da área de língua portuguesa que reúne todos os professores do município, numa determinada disciplina e nessa disciplina a gente trabalha os descritores, como foi esse ano. Em cima desses descritores a gente planeja a nossa aula e ministra as nossas aulas. (PA5)

*Sim, tem uma preparação com formação desde o começo do ano, com todos os possíveis descritores que pudessem cair na prova. Então foram textos, descritores, habilidades, apostila, **uma longa preparação.** (PA6)*

Sim, nós fazemos simulados e também tem as avaliações da Secretaria de Educação Municipal, que aplicam provas pros alunos. (PB1)

O município faz vários simulados para ajudar no desenvolvimento, para quando eles fizerem a prova eles irem bem. (PB4)

Essa preparação segue o modelo gerencialista que não considera a aprendizagem real e necessária para os alunos, e nem o esforço dos docentes, definindo currículos ressaltando o que os professores podem ou não fazer. Embora o trabalho envolva o uso da inteligência, dos afetos, do corpo e do saber-fazer, ou seja, da subjetividade dos trabalhadores, na avaliação quantitativa essa mobilização de cunho qualitativo, da beleza daquele investimento, não é avaliada nem reconhecida (DEJOURS, 2004; BENDASSOLI, 2012).

Outro ponto que achamos interessante destacar são as falas das duas professoras de geografia entrevistadas, que afirmam que a prova SAEB não influencia diretamente as suas aulas, pois não há a matéria na avaliação. A professora da Escola A, temporária, percebe a preparação voltada para a prova que ocorre na escola, porém quando questionada sobre o que acha da prova afirma não ter muito conhecimento sobre, fato que pode fazer com que não a influencie indiretamente, enquanto a Professora da Escola B, efetiva, com mais tempo de escola afirma que influencia suas aulas indiretamente pois conversa com os alunos sobre a importância de realizar a prova com seriedade. Ou seja, a preparação para a Prova SAEB é algo vivenciado por toda a instituição escolar, em ambas as escolas.

Tem preparação porque os professores trabalham muito, há uma correria, a gente vê pelos corredores, então há sim uma preparação. Eu vejo professores de português trabalhando com redação, interpretação de textos, a professora de matemática faz exercícios com alternativas, então acho que é uma forma de preparação sim (PA3)

Influencia assim, quando vai acontecer a prova que eu acabo conversando com eles um pouco da importância de desenvolver a prova com seriedade, porque a gente percebe que eles não desenvolvem com seriedade a prova, então se fosse para influenciar nesse sentido só. Aquela questão de interpretação que a gente trabalha, é importante para essas provinhas do SAEB, mas o conteúdo em si normalmente não, pois não cai geografia. (PB3)

Por outro lado, a professora de português da Escola A tem uma visão bem crítica sobre a prova SAEB e o IDEB:

*[...] na verdade eu acho que é questão só de índice do governo, porque não avalia, porque todas as formações que a gente escuta, que tanto o governo federal como o governo municipal, estadual, vem e aplica pra gente falam que em relação as avaliações têm que ser de uma maneira progressiva, né, do dia-a-dia, aí vem um dia e aplica a prova, então o que ele está avaliando? Não está avaliando nada. Se a avaliação é um todo, né, uma construção de um todo, uma construção do conhecimento, e a gente vai avaliando se isso tá acontecendo ou não, então quer dizer que **as avaliações externas não estão avaliando nada, elas estão só em relação à índice, preenchendo índice para algum órgão fazer algum repasse financeiro em cima dessas avaliações.** Que elas tem que existir, assim eu não sei até que ponto elas tem que existir, eu sei que tem alguma coisa em relação às verbas internacionais né, porque pro professor não chega nenhuma explicação plausível em relação às avaliações externas [...]. A gente pega o conteúdo às vezes não bate com o conteúdo que a gente tá passando, então tem tudo isso, até que ponto essas avaliações avaliam realmente o aluno? E o aluno, por sua vez, percebe que essa avaliação externa não vai contar em nada na vida dele, aí ele não faz a prova como deve ser feita, lendo, pensando, analisando, né, aí ele chuta em uma mesma letra, e pronto, vai fazendo uni, duni, tê e aí também acaba não avaliando nada. (PA2)*

O pedagogo da Escola B também tem sua opinião:

Eu acho que essa prova é só dados, porque acaba que a criança em si, você tem que treinar ela para tá fazendo essa prova, porque se você não treinar, a criança não vai se sair bem, porque ela fica nervosa, é uma fchinha que dão para eles com A, B, C, D, e ele tem que saber marcar aquilo ali, então são vários fatores que fazem com que a criança fique nervosa, mas são dados que o governo necessita então tem que passar. (PB6)

Fica evidente que os professores percebem que as avaliações não trazem um retorno para os alunos ou para os docentes, que não há um processo de aprendizagem e sim uma ênfase nos resultados, ou seja, fica visível que a avaliação é usada como fim, não como meio, focando na aplicação de simulados e atividades preparatórias para os testes. Como explica Mainardes (2013):

Atualmente, as propostas curriculares, em diversas redes de ensino, resumem-se a uma lista de conteúdos ou objetivos, de expectativas de aprendizagem ou de competências e habilidades. Observa-se, assim, uma gradual redução do conceito de currículo e uma preocupação com a avaliação do desempenho dos alunos por meio de avaliações internas ou externas, sem que os resultados dessas avaliações, em muitos casos, sejam tomados como ponto de partida para o planejamento de intervenções necessárias, levando em conta as necessidades da classe como um todo, de grupos específicos e de necessidades individuais (s/p).

De acordo com as demandas da gestão escolar há um treinamento com os alunos para as provas externas, visando obter um melhor índice para as escolas, e dessa maneira os conteúdos das provas acabam orientam as práticas pedagógicas na sala de aula. Com a organização das aulas e conteúdos voltados para as avaliações externas, percebemos que a finalidade da avaliação foi distorcida, importando apenas seus resultados obtidos para a prova SAEB e as médias do IDEB. A avaliação deve ser um meio para a formação pedagógica, saber como o aluno está desenvolvendo sua aprendizagem para aplicá-la no processo de ensino e auxiliá-lo em suas dúvidas (MASCHIO; CARVALHO, 2016).

Dejours (2004) explica que o trabalho pode ser permeado pelo prazer ou pelo sofrimento, o que depende é o tipo de trabalho ao qual o sujeito se submete, em quais condições e em quais formas de organização e como ele lida subjetivamente com essa organização. Essa organização é que estipula metas, quantidade de serviço, o controle, normas e procedimentos. No caso dos professores participantes da pesquisa se mostra visível que a meta estipulada são os conteúdos específicos voltados para a prova SAEB, situação que pode acarretar sofrimento por ter de realizar uma tarefa que vai contra a própria percepção da função docente.

- Responsabilização docente frente aos resultados

Uma questão evidenciada nas falas dos professores de ambas as escolas é referente a responsabilização docente em cima dos resultados da prova SAEB, pois há muitas cobranças da gestão escolar relativas aos bons índices nas avaliações.

Se o resultado (na prova SAEB) for bom, traz coisas boas, se o resultado for horrível, traz penalidades. Não chega a ser penalidade na força da palavra, mas assim, por exemplo: “O que está acontecendo? Professores de português? Professores de matemática? Vocês tiveram culpa, vocês não trabalharam”. É aquela fala que a gente escuta muito, tudo acaba na culpa do professor, e é verdade, que o professor que não deu conta, que o professor não consegue controlar a sala, aí não percebe que tem 40 alunos na sala, e o professor é um só, então a gente tem que fazer mágica. Se o resultado for bom não aparece tanto, mas se o resultado for ruim aí a gente escuta muito (risos). (PA2)

*[...] no começo do ano letivo a gente sempre é cobrado em cima de resultados da prova (SAEB) [...] Essa cobrança excessiva eu não gosto, essa cobrança injusta, quando o papel do professor é deturpado, **quando as pessoas acham que quando um aluno reprova é o professor que dá a nota**, mas tem toda uma influência externa, porque o trabalho do professor não pode ser sozinho, ele precisa de um psicopedagogo, de um psicólogo, de assistência social, e às vezes nós não temos esse apoio de imediato. (PB1)*

Eles se queixam da cobrança em atingir bons índices e para isso é preciso, entre outras coisas, aprovar os alunos por conta do IDEB:

*As cobranças por resultados existe por parte da direção, da coordenação, da própria Secretaria, existe essa cobrança. E às vezes a gente se sente cobrado no sentido de estar **forçando uma aprovação do aluno**, que às vezes a gente vê que não tem condições. Mas já preocupados com o IDEB, que é a questão da prova SAEB mais a aprovação, acaba influenciando a gente a aprovar o aluno. Então tá mascarando na verdade né. (PB3)*

*[...] a questão de o aluno não tá aproveitando muito, aí chega no final tem que aprovar aluno, **tem que aprovar naquela situação de às vezes não tá em condições de ser aprovado**, mas aí tem uma prova dessas, aí vai dar uma chance pro aluno né, pra ele passar de ano... às vezes atrapalha sim. (PA1)*

A cobrança referente a aprovação, comentada pelos professores nas entrevistas é motivada pela distorção idade/série, item que compõe o IDEB junto com a taxa de aprovação ou reprovação do aluno e consegue acompanhar a porcentagem de alunos que estão com a idade acima da esperada para o ano escolar matriculado. O cálculo do IDEB é composto do rendimento dos alunos, evasão escolar e taxa de repetência (BRASIL, 2019).

Essas avaliações contribuem para a responsabilização docente, sendo os professores colocados como os responsáveis pelo ensino. Quanto aos conteúdos, os professores são induzidos a ensinarem com o foco voltado para as avaliações, como explica Santos (2016, p. 301):

A padronização dos exames induz, de certa forma, uma homogeneização de currículos, embora não estabeleça as formas como professores desenvolverão suas atividades. Por este e outros motivos expostos, o IDEB pode ser considerado mais uma ferramenta gerencial indutora de novas práticas que ampliam, ao mesmo tempo em que obscurecem, os princípios balizadores das escolas eficazes, especialmente os de responsabilização e participação.

A agenda do Banco Mundial evidencia essa responsabilização das escolas e dos professores com o ensino esperado, tornando os dados das avaliações públicos para mostrar as diferenças de desempenho a fim de selecionar os melhores professores e aplicar recompensas ou penalidades perante os resultados. Além disso também evidenciam que o sucesso escolar depende de bons professores, com boas formações e boas práticas, ou seja, a culpa acaba sempre recaindo no professor (SHIROMA, 2018).

- Precarização docente e falta de autonomia

Conforme verificado nos dados do questionário sociodemográfico, e visualizado no gráfico 7, todos os professores participantes da pesquisa da Escola B são efetivos, enquanto na Escola A dos 8 entrevistados apenas 1 professora é efetiva. A Escola A tem as melhores avaliações e o maior número de professores contratados, e isso pode evidenciar a precariedade do trabalho temporário, que faz com que o professor tenha menores direitos, insegurança frente às exigências enfrentadas e à espera de bons desempenhos, e medo por não ter estabilidade profissional, fato que pode influenciá-lo a se empenhar mais na preparação para as avaliações externas para, conseqüentemente, obter bons resultados e garantir sua permanência no emprego (OLIVEIRA, 2004).

Percebemos quando um entrevistado afirma que pode perder o emprego caso não obtenha resultados esperados, a insegurança frente as exigências enfrentadas à espera de bons desempenhos, por não ter estabilidade profissional. Fator que pode ser exemplificado no caso de uma professora da Escola A, que desistiu de participar da pesquisa por medo de ser identificada e com isso perder seu emprego, e também na fala da Professora 5:

Sim, toda avaliação tem o seu valor, então se eu sou o professor de determinada disciplina de uma turma eu vou estar sendo avaliado. É bom, se eu for bem avaliado é ótimo né, agora se tiver uma baixa avaliação aí pode ficar difícil permanecer na escola. (PA5)

Na escola B, apesar de não haver queixas quanto a instabilidade profissional, pois todos os professores entrevistados são efetivos, um professor reclamou sobre a perda de direitos que vem ocorrendo com os docentes:

Eu me sinto bem, pois é o que eu gosto de fazer. Apesar de ser difícil, cada vez mais nós professores estamos passando por barreiras de direitos que são cada dia mais tirados da gente, mas eu amo o que faço. (PB5)

Na pesquisa de Reis (2017) são citados dois tipos de precariedade: a objetiva e a precariedade subjetiva, estudada por Danièle Linhart, socióloga francesa, definida como a ausência de controle sobre o próprio trabalho, o esforço constante para desenvolver metas, perda da autoestima por não se sentir suficiente em um trabalho no qual é responsabilizado por qualquer problema da organização do trabalho, causando sentimentos de medo, ansiedade, insegurança. Especificamente nas avaliações externas, Reis afirma:

[...] os professores identificam que tais avaliações modificam seu trabalho, retiram sua autonomia, faz com que haja um hiper envolvimento para aqueles que trabalham nos anos escolares que são avaliados pela Prova Brasil, provoca ranqueamento e comparações entre professores e escolas municipais, mesmo com a legislação propondo que seu objetivo seja para fins diagnósticos e não punitivos e/ou para uso de bonificações. Ou ainda, por avaliar os resultados, e não os processos de ensino não retratam a realidade da aprendizagem dos alunos desconsiderando o esforço de ambos (alunos e professores) (REIS, 2017, p. 162)

Oliveira (2004) comenta sobre como as reformas e a organização do trabalho pautada pela busca de resultados do SAEB afetam a autonomia profissional, tornando-se um processo de desqualificação e desvalorização sofrido pelos professores.

Embora a organização do trabalho nortada por metas indique uma tendência ao sofrimento patogênico, a existência de autonomia no ensino, relatado por professores de ambas as escolas, é um elemento importante para a mobilização subjetiva, já que é um sinal de liberdade de escolha e de modificar, ao menos um pouco, o seu modo de trabalhar (REIS, 2017).

Porém, quando os descritores são dados como essenciais para o seu trabalho e os bons resultados nas avaliações externas, como vimos na questão da organização do trabalho ser voltada para a prova SAEB, essa autonomia acaba se perdendo, tornando-se o que “poderia chamar de uma autonomia imaginada, despersonalizada, uma docência de resultados confundida com profissionalismo, sobre o qual há poucas chances para o magistério negociar

em meio a esses novos contratos do seu trabalho" (HYPOLITO, 2010, p.1346) ou também chamada de autonomia controlada:

A autonomia controlada emerge como opção preferencial para o alcance de resultados. Isso se inscreve no processo de mudança do papel do Estado, que passa da condição de provedor para a de regulador ou de auditor que avalia resultados à distância por intermédio de controles cada vez mais centralizados. A busca de resultados dentro da política de qualidade acaba por estimular mudanças significativas no trabalho dentro do setor público, agora submetido a uma cultura de performatividade competitiva (PIOLLI; SILVA; HELOANI, 2015, p. 594)

A instabilidade, a falta de melhores salários, a perda de direitos, o aumento das tecnologias que muitas vezes substituem os operários, o serviço temporário, também são fatores que trazem insegurança quanto a uma carreira profissional ou mesmo aposentadoria, podendo afetar a saúde dos trabalhadores (LANCMANN; SZNELWAR, 2008).

- Condições de trabalho

Quanto às condições de trabalho, apesar de haver queixas sobre falta de materiais, fica visível que todos os professores da Escola A acham a estrutura, o ambiente físico adequado para as suas atividades:

[...] na escola onde estou hoje é tranquilo, bem bom. A questão da climatização das salas é muito importante pro professor, aqui tem quadro com caneta (quadro branco), tem televisão, tem o material didático, a gente não precisa tá tirando fotocópia, é bem tranquilo. Às vezes não é a mesma realidade nas outras. (PA2)

Eu gostaria de passar menos tempo em sala de aula e mais tempo planejando, mais tempo livre para fazer para adequar a sala de aula, mas eu sei que essa é uma ideia muito distante da realidade. Eu acho que essa é principal queixa que eu posso fazer, e também que tem salas muito numerosas, o que é muito difícil, mas nas escolas públicas é a realidade, não tem o que fazer, é o que a gente pode oferecer, o que o governo oferece. (PA4)

São muito boas, a escola é bem estruturada, tem salas sempre limpas, mesa para todos, cadeiras para todos, é climatizada, tem quadra de esportes, tem a merenda no dia-a-dia, os alunos na escola que eu trabalho são bem tratados. (PA5)

A fala de uma professora da Escola A, apesar de estar se referindo a outra escola na qual trabalha, evidencia o processo de naturalização da falta de condições de trabalho, comprando

materiais com os próprios recursos para dar suas aulas com a qualidade necessária, socialmente referenciada e subjetivamente desejada.

[...] as duas escolas que eu trabalho, graças a Deus, eles me dão todo apoio, cursos, computadores, televisão, Datashow, material, às vezes falta folha sulfite, mas aí a gente compra, mas tranquilo. (PA1)

Enquanto na Escola B há maiores reclamações quanto a estrutura e também referente a falta de materiais, inclusive há uma contradição entre os professores 1 e 4 da Escola B, pois o professor 1 diz que faltam condições e precisa gastar para tirar as cópias das atividades, a professora 4 afirma que as condições são adequadas e que há ajuda da escola com as cópias:

Como professor de língua portuguesa eu não acho adequado, por exemplo, nós não temos biblioteca, aquilo ali (apontando para as prateleiras de livros na sala dos professores) não é uma biblioteca, é uma sala de professores. Eu não posso trazer meus alunos ali, então eu não tenho acesso a livros literários infante-juvenis, eu não tenho acesso a um acervo de livros, e hoje em dia a principal dificuldade dos alunos tá na área da interpretação porque eles não leem, e a família também não lê. Então não tem influência em casa com a leitura e aqui na escola é muito difícil de trabalhar porque eu não tenho material suficiente para isso. Outra coisa também, é que se eu quero montar um material para eles eu tenho que tirar do meu próprio bolso, tem que pagar minha xerox, R\$20,00 ou R\$30,00 de material. (PB1)

São adequadas porque eles nos ajudam com os materiais, as xerox das avaliações, então há condições para trabalharmos, temos a sala de informática e quando há necessidade de atividades avaliativas a coordenação e a direção se dispõem a dar o material. (PB4)

Olha, a prefeitura tem feito um trabalho para dar insumo para você trabalhar dentro da sala de aula, quadro bom, você tem ar-condicionado que é algo que ajuda bastante, você tem mesas pros alunos, isso ajuda bastante, aí vai da boa vontade dos professores de querer agilizar, de querer “se virar nos 30”. Pois não adianta você querer ser professor e não “se virar nos 30”, que não vai rolar, é melhor procurar outra profissão (risos). (PB6)

As responsabilidades e exigências ao educador tem aumentado, onde o professor acaba assumindo diversas funções além da docência, onde a dedicação vai além da escola, com tarefas que demandam trabalhar em casa muitas vezes, e as condições do trabalho não oferecem os recursos necessários para a superação destes desafios, causando o sofrimento (GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2005).

As maiores queixas dos professores são relativas a condições de trabalho, salários e falta de interesse dos alunos. O professor se sente sobrecarregado por ter diversas funções a exercer e isso lhe causa angústia, desgosto, raiva, desmotivação, cansaço, estresse, entre outros problemas que prejudicam sua saúde e promovem doenças somáticas e psíquicas (MARIANO; MUNIZ, 2006).

Para além das condições materiais insatisfatórias, há uma perda de sentido do trabalho, já que fazer o que é pedido para as avaliações faz com que o desejo, os projetos e toda a subjetividade envolvida naquele fazer se volte para algo imposto, que é a avaliação externa. A submissão sem protesto à organização do trabalho, voltada para o bom rendimento desse ensinar faz com que a função docente se perca. Além disso, corrompe o julgamento da beleza da profissão docente, pois se volta à métrica, não mais à formação (FIGUEIREDO; SILVA; SANTANA, 2020).

5.2.2 Identidade profissional e Reconhecimento

- Identidade profissional

Relativo a escolha da profissão, as respostas foram bem diversas, havendo três vertentes de respostas: Professores que estão na profissão por que sempre quiseram ser professores, professores que vem de uma família de docentes e professores que escolheram a profissão por falta de opção.

Dos 14 entrevistados, 3 professores relataram que escolheram a docência como segunda opção, pois não havia outra opção de faculdade para cursar ou não conseguiram entrar no curso que queriam; 5 professores relataram que foram influenciados por pais ou parentes que eram professores; e 4 escolheram por se identificar e gostar da profissão. 2 professoras escolheram a profissão pela área de ensino, uma por gostar de espanhol e a outra de geografia, sendo a profissão docente uma consequência.

Escolha da profissão por vontade/sonho:

Eu sempre tive vontade de ser professora né, desde criança, adolescente, minha mãe já era professora, e eu sempre gostei de ensinar, e eu optei por esse curso né (matemática), pois em Corumbá antigamente só tinha algumas opções, matemática, né, como professor, o restante não tinha, mas eu gostaria muito de fazer educação física, né? Mas na época também não tinha e recurso financeiro também não tinha para ir fazer em algum lugar, né, mas professora eu sempre queria ser. (PAI)

*É uma coisa **que eu sempre quis, desde pequena**, nas minhas brincadeiras, quando criança, eu brincava de professor, sempre quis, busquei, corri atrás e me formei. (PB5)*

Escolha por incentivo familiar, tradição:

***Eu venho de uma família de professores**, então quando eu terminei o ensino médio eu tive essa influência, e escolhi fazer letras porque eu sempre tive afinidade com livros, romances, eu sempre gostei de ler, então, eu não sabia muito bem como era o curso e fui por afinidade. (PB1)*

***Minha mãe foi professora, eu já tinha uma certa vocação**, até por ter convivido em escola, em casa assuntos relacionados a escola e particularmente na área que eu trabalho que é história eu sempre fui ligado nessas áreas de política, economia, que foi o que me motivou a estudar essa área de história e isso acabou automaticamente me levando a profissão professor já que era um curso de licenciatura. (PB2).*

A escolha é feita por falta de opção:

*Na verdade eu não escolhi né? **Eu caí de gaiato, né?** Aí acabei me apaixonando, por que eu tinha um sonho de ser agrônoma, mas como na cidade não tinha aí tinha que fazer fora e os meus pais não deixaram. Aí eu tive que fazer vestibular e passei na pedagogia, e aí estou aqui, 30 anos lidando com a educação. (PB4)*

***Na verdade eu não escolhi né, a profissão que acabou me escolhendo**, porque eu fui fazer uma faculdade, não tinha vaga para Direito, aí a pessoa falou, então começa letras depois a gente transfere, pois eu vinha transferida de outra faculdade, aí eu acabei ficando, e não entrei em direito. (PA2)*

***Ser professora para mim não foi assim uma escolha muito ideal, a que eu queria, porque quando eu fiz o vestibular eu fiz para contabilidade**, eu queria ser contadora. Porque no antigo científico tinha contabilidade né e eu não consegui passar, daí eu falei vou ter que entrar na faculdade, aí eu fiz para a geografia e passei a gostar. Aprendi muita coisa assim, a minha primeira experiência não foi com a área específica que eu trabalhei, mas foi com o multisseriado numa zona rural com alfabetização e passei a gostar. (PA3)*

Para Nogueira (2014) a escolha profissional é caracterizada por um conjunto de fatores, que podem ser pessoais, englobando as preferências, percepções e crenças, a trajetória escolar, a realidade do sujeito no geral, e por questões familiares e estruturais, socioeconômicas, entre outros, motivos que explicam a escolha da profissão dos docentes por vocação, sonho e por influência dos familiares.

Quanto aos professores que escolheram a profissão pela falta de opção, Amaral e Oliveira (2011) explicam que essa opção ocorre quando a escolha não se dá pelo curso desejado, e sim pelo lugar onde é possível cursá-lo, fato que podemos ter como hipótese pela questão da cidade interiorana como o caso de Corumbá/MS, na qual não havia tantas opções de curso (maioria licenciaturas) e muitos sujeitos não tinham condições de estudar em outro lugar.

Uma das questões referentes a desvalorização da profissão docente são os baixos salários e falta de reconhecimento. Oliveira (2004) afirma que o trabalho docente tem sido desvalorizado de diversas maneiras:

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

Além da questão dos direitos e garantias docentes, sabemos que condições melhores de salário permitiriam atrair profissionais, e motivar os que já fazem parte da carreira docente. Segundo Lüdke e Boing (2004) o declínio da profissão docente está atrelado a precarização, com a falta de autonomia e os baixos salários, enquanto a realização profissional e o sentimento de orgulho pelo o que fazem conduzem o professor a construir sua identidade docente.

Para Mendes (2007) quando o profissional tem liberdade, autonomia para usar sua criatividade e inteligência para resolver as situações que vão ocorrendo no trabalho e isso é reconhecido pelo grupo também é um fator que contribui com a construção da identidade profissional e também auxilia na transformação do sofrimento em prazer, mas quando esse esforço não é reconhecido ou ele não consegue modificar o seu fazer, ocorre o sofrimento e com isso são utilizadas as estratégias coletivas.

- Reconhecimento no trabalho

Perguntamos aos professores: Você se sente reconhecido/valorizado no trabalho? Como percebe esse reconhecimento? Por quem? Professores, alunos, gestão escolar, pela Secretaria da Educação, etc.?

Relativo ao reconhecimento os professores se queixam de não existir por parte da gestão, da Secretaria de Municipal de Educação e dos pais:

Às vezes sim, às vezes não (voz triste). Tem certos trabalhos que a gente não consegue ser reconhecida. Você faz e poucas vezes é reconhecida. Por quem a gente é reconhecida? Quem mais pode reconhecer assim nosso trabalho é o próprio colega, às vezes, porque secretaria de educação? Não reconhece nunca, nunca vi acontecer e já estou há 20 anos, nunca vi uma técnica vir e falar: “nossa seu trabalho está muito bom, parabéns!”, reconhece só quando é muito grande. Gestores? Poucas vezes reconhecem. Já vi situações que você fez e quem levou o mérito foi outro professor, aí vem, parabeniza, e assim vai... (PA2)

Não, não me sinto. Acho que poderíamos ser mais reconhecidos e valorizados. Muitas vezes você trabalha, trabalha, as coisas sempre dando certo, mas aí quando uma coisa não vai bem parece que tudo o que você fez de produtivo é esquecido. Não sinto a devida valorização dentro do trabalho. (PB2)

Na fala da Professora 3, da Escola A ocorrem momentos de emoção ao falar do seu descontentamento com a profissão e a falta de reconhecimento:

Acho que tá ainda a desejar, pois na nossa profissão, você mexe com... (Choro). Você é uma pessoa, você mexe com 40 pessoas diferentes, é um jogo de cintura! Você tem que dançar conforme a música, porque você tem que respeitar aquele ser humano que está ali, aquela pessoa que está ali (choro), e aquela pessoa às vezes vem com um carga tão pesada de casa e você tem que ter aquela palavra de alento para aquele ser humano. É difícil! Não tem boa remuneração, professor desempenha papel de mãe, psicólogo, de amigo, de tudo. (PA3)

A fala da professora 3 da Escola A também remete à discussão sobre as competências da profissão, quando ela afirma que o professor desempenha outros papéis além da docência. Esse assunto é abordado por Oliveira (2004) que explica que o professor acaba assumindo atribuições que vão além da sua formação por conta das funções que a escola pública assume e acaba exigindo dos seus professores. São fatores que contribuem para um sentimento de desprofissionalização e perda da identidade, pois percebem que ensinar nem sempre é o mais importante.

Já o Professor 2, da Escola B enfatiza a perda de direitos:

Particularmente não vejo boas perspectivas daqui pra frente. Nós tivemos uma série de direitos cortados, que eu acho que acabaram com a vida do professor. Pois a nossa profissão é muito estressante, ela mereceria um pouco mais de reconhecimento e recentemente nós tivemos direitos, principalmente relacionados a aposentadoria que foram cortados gravemente, não vejo boas perspectivas, nenhuma. (PB2)

Quanto a isso, podemos citar o Plano Nacional da Educação (PNE), que com o prazo de 2014 a 2024 introduz uma série de metas para a profissão docente. Destacamos a meta 17, que

é referente a equiparação salarial dos docentes com escolaridade equivalente, e a meta 18 é relativa a plano de carreira para os profissionais da educação básica e superior pública. Apesar de parecer um caminho, “o PNE promove o adiamento do reconhecimento e da valorização plena dos profissionais do magistério. Adia para 2024 o que já deveria ter sido superado desde 1997” (PIOLLI; SILVA; HELOANI, 2015).

É o que podemos perceber no documento *professores excelentes* do Banco Mundial, de 2014, no qual são publicadas as estratégias para o gerenciamento dos professores, que entre elas estão: reduzir o corpo docente até 2025, cortar os professores que tenham baixo desempenho e recrutar profissionais com padrões mais elevados de qualidade, metas que mostram que a precarização docente só tende a crescer e reconhecimento profissional diminuir (BRUNS; LUQUE, 2014).

Alguns professores relataram ter reconhecimento dos seus colegas, que elogiam o trabalho um do outro, e pelos seus alunos, quando atingem os resultados esperados na sala de aula:

Ah, com certeza. Sinto por parte dos professores. No dia dos professores uma professora chegou e me disse: “Nossa, professora! Admiro tanto o seu trabalho, a sua paciência”. Quando a gente recebe um abraço do aluno, não tem preço que pague isso. [...] (um aluno passa e dá bom dia para a professora, que comenta) ... Oh, isso é um reconhecimento. Quando o aluno tem pelo menos aquele zelo, aquele apreço, aquela responsabilidade, aquela educação de chegar e te dar bom dia. (PA3)

Eu percebo mais pelos alunos, quando eles se manifestam de alguma forma, quando eles conseguem atingir um objetivo que a gente propõe, de chegar e às vezes até mesmo agradecer, quando eu vejo que realmente aprenderam, quando me mostram algo do dia-a-dia deles, esse reconhecimento, às vezes nem de forma tão explícita, mas acontece. (PB3)

Percebemos com as falas das entrevistas que alguns professores não sabem de fato o que é reconhecimento no trabalho, por isso acreditam que tenham, pois reconhecimento para eles é não ter nenhuma reclamação por parte dos pais ou da gestão escolar, ou ver que os alunos entenderam a disciplina.

Aqui sim, aqui na escola eu me sinto muito confortável, mas eu já trabalhei em outras instituições em que eu não me sentia nem um pouco reconhecida, e isso me fazia muito mal. Isso é muito claro, aqui todos me respeitam dentro dessa instituição, eles já conhecem o meu trabalho, já estou alguns anos aqui, conhecem minha personalidade, os alunos me respeitam muito, enfim, eu me sinto muito confortável aqui. (PA4)

Professor 6 da Escola B recebeu um prêmio de professor alfabetizador, fato que o fez sentir-se reconhecido, para ele receber o prêmio mostrou que o trabalho dele foi reconhecido, se sentiu valorizado. É importante destacar que esse professor vem de um afastamento/adoecimento onde descobriu-se bipolar, tentou suicídio e precisou ficar afastado por seis meses (fato que comentaremos no próximo eixo), então para ele ter esse reconhecimento é muito importante.

Sim. Primeiro pelos alunos, porque aqui para você ganhar um respeito é demorado, porque aqui eles não aprenderam em casa o que é ter respeito, eles não aprendem. São poucos alunos que tem. Aí na outra escola que eu trabalho, esse ano eles deram um prêmio do professor alfabetizador, aí eu ganhei como professor alfabetizador do 3º ano, o melhor do município, então o que isso faz, você vê que o seu trabalho foi reconhecido, porque você consegue desenvolver bem. (PB6)

A luta por reconhecimento faz o sujeito buscar por melhor desempenho, e receber um prêmio por seu trabalho traz o sentimento de pertencimento ao grupo, nesse caso, dos professores da rede municipal, porém com reconhecimento por parte da gestão. De acordo com Dejourns (2008) o reconhecimento tem duas dimensões: a primeira se refere à constatação da contribuição individual da utilidade social do trabalho, e se relaciona ao julgamento dos superiores, seguindo uma linha hierárquica. E a segunda dimensão é o reconhecimento no sentido de gratidão, direcionado ao julgamento da beleza, da estética do trabalho, sendo emitido pelos colegas, equipe ou comunidade.

Essa importância é explicada por Bendassolli (2012):

[...] a relação entre trabalho e identidade é mediada pelo outro na gramática do julgamento de reconhecimento. Esse julgamento assume duas formas: a de utilidade, que é realizada pela hierarquia; e a de beleza, que é julgada com base em critérios estéticos pelos pares. Enquanto o primeiro atende ao desejo de ser útil, o segundo gera um sentimento de pertencimento a um coletivo de trabalho. Destarte, a identidade conquistada pelo sujeito na dinâmica subjetiva do reconhecimento diz respeito à autorrealização no campo social, com suas relações de força (p. 42)

Outro fator abordado foi a questão salarial, que é diferente entre contratados e efetivos, o que diz a Professora 1, da Escola A:

Então, os contratados não receberam aumento, né? Não tá tendo o mesmo reconhecimento de um efetivo, né? Isso a gente fica triste, né? Porque o trabalho é o mesmo ou mais até às vezes do que dos efetivos, pois eles ficam mais descansados por já ser concursados, né? E a gente tem que trabalhar bastante e o salário realmente ele às vezes tem que tirar um externo, mas eu

no meu caso eu não tenho como fazer um dinheiro externo, tem professores que eu vejo aqui que vendem outras coisas para poder completar o salário para poder sustentar a casa. (PA1)

Queremos destacar a fala do professor 5, da Escola A, que teve um discurso diferente dos demais professores. Depois de 16 anos voltou a estudar e se formou em Letras/Espanhol. Fica evidente o quanto a profissão mudou a sua vida, então para ele ser professor é algo muito importante, o deixa realizado.

O trabalho me motivou a ser alguém melhor. (PB5)

Diferente dos demais colegas, é o único professor que se sente valorizado pela gestão, fato que pode ocorrer por ser um professor novo (2 anos de profissão) por ter ser formado mais tarde, e isso ter sido melhora de vida para ele, se sente feliz, e conseqüentemente reconhecido na profissão.

Sim, muito reconhecido. Muitas vezes a minha coordenadora mesmo me elogia em particular, o diretor me chama na sala dele e me elogia, eles estão sempre dando um posicionamento do meu trabalho, o que está acontecendo, como estão avaliando e que estão sempre com um olhar bom para mim. (PA5)

O reconhecimento é considerado fundamental para dar sentido ao trabalho, para reconhecer as contribuições dos trabalhadores frente à organização do trabalho. No entanto a admissão da urgência em conseguir um desempenho louvável, aliado ao desejo de ser reconhecido e de maior estabilidade, impulsiona para a adesão do fazer sem crítica, na esperança de ser gratificado pela sua contribuição à organização do trabalho, que nesse caso é fazer com que os alunos obtenham um bom desempenho, contribuindo para que a escola tenha bons índices no IDEB (DEJOURS, 2008b).

5.2.3 Sofrimento e Adoecimento

- Estratégia defensiva da hiperatividade profissional

Quando questionados se, além das horas atividades que tem disponível, acabam fazendo seu trabalho em casa, 11 dos 14 professores relataram que continuam seu trabalho em casa, seja planejando, seja corrigindo provas, lançando notas e faltas, realizando as atividades burocráticas no geral.

Com certeza, em casa é uma extensão. Na verdade não seria isso que nós como professores deveríamos fazer, mas eu acho assim, quando você gosta daquilo que você faz, quando você tem a responsabilidade, quando você tem o capricho, o carinho de fazer bem feito, com certeza você tem que fazer uma extensão na sua casa porque senão não sai bem feito. No meu caso que eu não tenho uma outra carga na parte da tarde, nem a noite, então a tarde eu me dedico eu fico assim, de 14 horas até às 17 horas, faço uma coisa relacionada a pesquisa né, alguma atividade diferente que não seja você ficar só naquilo de livro didático, e daí a noite após a janta eu pego e dou mais uma olhadinha. (PA3)

Muito, muito trabalho em casa. Todo dia, pelo menos 1 hora no mínimo, em casa. E às vezes muito mais que isso em início de bimestre, com planejamento e correção de avaliação, com encerramento de bimestre com lançamento de notas. Realmente dedico muito do meu tempo ao trabalho, em casa. (PB2)

Na abordagem da PDT, sobrecarga de trabalho é definida como o excesso de trabalho que acaba envolvendo também questões subjetivas. Esse excesso de trabalho e de demandas provoca sentimentos de incapacidade, de não conseguir dar conta de todas as prescrições que são impostas, e por conta disso muitas vezes os professores levam o trabalho para casa, pois pela necessidade na conclusão de duas tarefas, utilizam o horário fora da escola para dar continuidade ao seu trabalho. Também destacam o aumento das jornadas de trabalho e a rigidez dos conteúdos (no nosso caso voltados para as avaliações externas) que dificultam a autonomia, como já comentamos acima (MONTEIRO; JACOBY, 2013).

Como percebido nas falas, esse trabalho em casa é considerado normal, mesmo representando uma sobrecarga visível, há uma naturalização desse excesso, tornando-se uma estratégia de defesa inconsciente, chamada de hiperatividade profissional (DEJOURS, 2008b).

Há casos de trabalhadores que desenvolvem uma relação de dependência com seu trabalho, levando à hiperatividade profissional. O que se denomina *workaholism*, em contrapartida, é um diagnóstico que designa simultaneamente uma conduta e uma causa precisas: a compulsão, a dependência psíquica em relação à atividade, bem como a incapacidade de se oferecer e de gozar de tempo de repouso (DEJOURS, 2008b, p. 160).

Essa condição quando atinge um grau de intensidade pode afetar a subjetividade do trabalhador. Um dos conceitos de hiperatividade profissional é a defesa contra o sofrimento que vem do trabalho, que é quando o indivíduo com a intensificação do trabalho ao qual foi imposto, com as avaliações de desempenho, a estipulação de metas entra em conflito com o psíquico e afetivo, e para minimizar seu sofrimento (como angústia, raiva), o trabalhador acelera seu ritmo

de trabalho, intensifica seus esforços e com isso, mantém-se com o pensamento ocupado e neutraliza seus pensamentos, porém pode leva-lo a alienação (DEJOURS, 2008b).

Essa sobrecarga também é explicada por Evangelista e Shiroma (2007):

Os impactos dessa sobrecarga de trabalho produzem efeitos visíveis na saúde física e mental do trabalhador da Educação. Assolado por cobranças de produtividade, eficiência, empreendedorismo, criatividade, compromisso com a escola, o professor é obrigado a desenvolver um senso de sobrevivência que, não raro, o transforma em um sujeito competitivo que investe suas energias na tentativa de superar a solidão, a culpa, o fracasso, a impotência, a incompetência, as incertezas (p. 537).

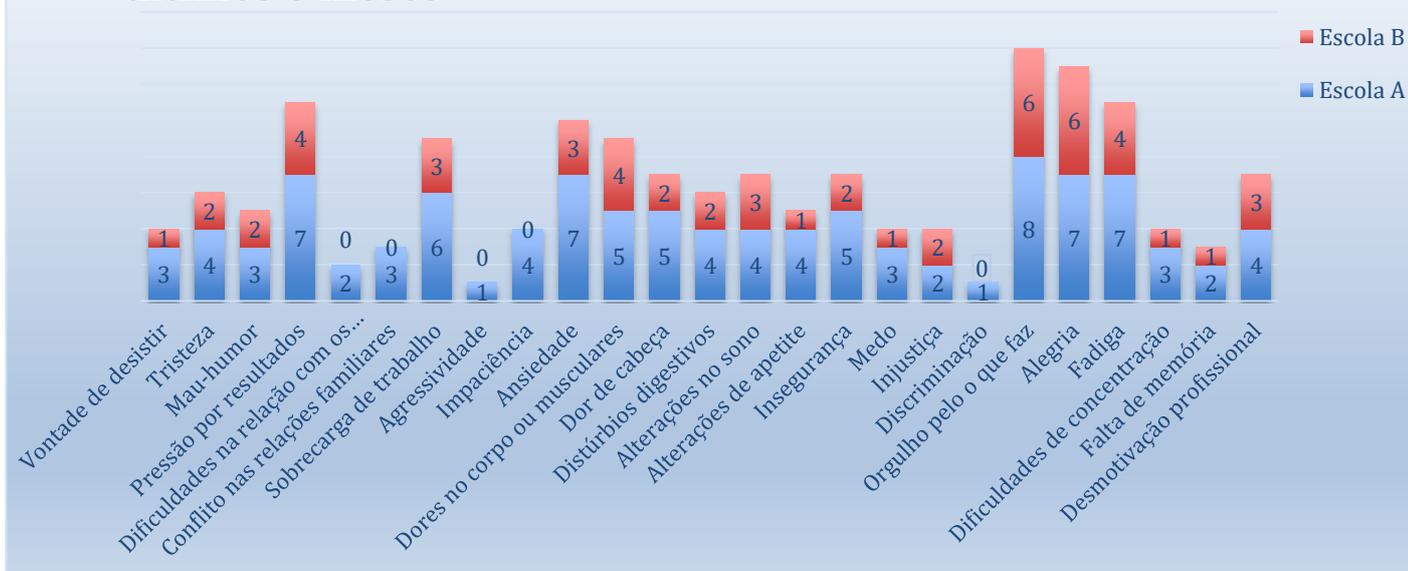
Quando essa relação com o trabalho o impede de realizar mudanças ou alterações mais próximas do que se deseja, os trabalhadores utilizam de estratégias coletivas de defesa para conseguirem desempenhar o que é imposto pela organização do trabalho e suportar o sofrimento que pode decorrer dessas situações (MENDES; ARAÚJO, 2012).

Com essa estratégia o professor não percebe que está sofrendo, consegue manter-se produzindo, pois as defesas deixam inconscientes os aspectos relativos ao trabalho que o incomodam ou não podem ser mudados, porém pode adoecer devido ao grande ritmo de trabalho. Essa auto-aceleração defensiva, também é chamada de “patologia da sobrecarga” (DEJOURS, 2008b; MENDES, 2007).

- Sentimentos e sintomas vivenciados pelos docentes

Após responder às perguntas do questionário, pedimos aos professores que assinalassem se haviam vivenciado nos últimos seis meses alguma das situações ou sentimentos listados:

Gráfico 11 - Sentimentos e sintomas vivenciados nos últimos 6 meses



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Os resultados que mais apareceram foram: Alegria (n=13), pressão por resultados (n=11), fadiga (n=11), ansiedade (n=10), dores no corpo ou musculares (n=9), sobrecarga de trabalho (n=9), desmotivação profissional (n=7), alterações no sono (n=7), insegurança (n=7), e dores de cabeça (n=7). Percebemos que apesar de diversos sentimentos vivenciados pelos professores, todos os entrevistados afirmaram sentir orgulho do que fazem. Também percebemos que todos os resultados são maiores na Escola A. Dividir os sentimentos listados entre sofrimento patológico e criativo, incluindo-os na discussão com as falas das entrevistas.

- Sofrimento patológico

Na questão referente ao sofrimento patológico, os resultados que mais apareceram no gráfico foram: Pressão por resultados, fadiga, ansiedade, dores no corpo ou musculares, sobrecarga de trabalho, desmotivação profissional, alterações no sono, insegurança e dores de cabeça, percebendo que o sofrimento está presente nas instituições escolares. Nas falas das entrevistas o sofrimento relatado é por parte do desrespeito dos alunos, da falta de reconhecimento e também houveram relatos sobre mal-estar referente a insegurança, tristeza, desmotivação, ansiedade.

Então, é um desafio né, você trabalhar com jovens, porque eles carregam o que eles absorvem da comunidade onde eles vivem, então a gente não tá lidando só com uma criança ou um adolescente, a gente se envolve com várias questões socioemocionais. [...] eu tenho problema de saúde, e o trabalho intensifica esse problema. Já precisei me afastar por conta disso. (PB1)

*Hoje em dia, acho que porque eu já estou próxima de me aposentar, é muita ansiedade, eu quero me aposentar, então eu acho que é muito trabalho, e eu fico um pouco insegura no meu trabalho, não sei se é a ansiedade por eu querer me aposentar, então, muita insegurança. [...] (com essas avaliações externas) [...] **a gente fica nervosa, ansiosa, depressiva, porque somos profissionais e o nosso nome está em jogo.** Depois se vier o índice baixo vai perguntar: “Quem foi a professora do 5º ano, quem foi?”, então eu acho que cai sobre as nossas costas a responsabilidade maior. (PA8)*

Já aconteceu, acontece o tempo todo (adoecer por conta do trabalho). Não precisei me afastar mas tenho muitos colegas que já se afastaram, porque chegou um momento que não conseguiam mais trabalhar e é muito difícil. (PB2)

O uso constante de estratégias defensivas pode levar a patologias sociais, classificadas como: patologia de sobrecarga, patologia da servidão voluntária e patologia da violência.

Segundo Dejours (2008), a patologia social de sobrecarga se manifesta em lesões musculoesqueléticas, físicas, como exemplo a lesão por esforço repetitivo - LER. São lesões das extremidades, como articulações, tendões, ocorridas por conta do movimento repetido. Três professoras (Prof. 2A, Prof. 3 A e Prof. 3B) relataram problemas físicos relacionados a profissão, como trombose, lesão por esforço repetitivo e epicondilite lateral.

[...] os braços doem muito, eu já tive problema de trombose, muito em pé ou muito sentada, já fiquei bastante (doente), são 20 anos. Me afastei, esse ano eu já fiquei afastada, porque eu quebrei o pé, e eu não percebi que eu quebrei o pé, aí continuei trabalhando, vindo, quando percebi meu pé já tava ficando inchado, roxo, vermelho, colorido, isso depois de 15 dias né, a pessoa não é distraída (risos), mas eu virei com salto, a gente pensa que não é nada, porque eu tô andando não quebrei o pé, mas quebra. (PA2)

[...]a dor era intensa, fui perdendo a força na mão, não conseguia torcer roupa, não conseguia carregar uma sacola, aí o médico falou que era epicondilite lateral, doença de quem joga golfe, joga tênis, aí ele olhou para mim e perguntou o que eu fazia, aí eu disse: “Eu sou professora”, aí ele: “Ah, carregar sacola”, e foi, anos e anos carregando sacola, e estragou meu tendão, no cotovelo, não tenho força na mão, só não me afastei pois já estava desempregada. (PA3)

Eu tive a questão de um problema no braço por conta do movimento repetitivo, tive que me afastar. (PB3)

A patologia da servidão voluntária vem de encontro ao neoliberalismo e os modelos de trabalho atuais, do profissional flexível, adaptável, que por necessidade de permanecer no emprego acaba consentindo por práticas de trabalho que causam sofrimento, um conformismo, sem protestos. Foi percebido na maioria das falas que os professores afirmam não se importar tanto com as cobranças feitas pelos gestores ou pela prefeitura por resultados e pelo bom desempenho dos alunos no decorrer do ano letivo, negando a existência de pressão para poderem alcançar as metas designadas pela instituição (DEJOURS, 2008).

Olha, a minha estratégia, o que eu faço, mesmo sendo muito cobrada pela prefeitura, é não ligar muito para o que eles falam, sabe. Não procuro me preocupar muito com a cobrança da prefeitura, porque se eu fizer um bom trabalho vai fluir resultado, então eu procuro não ficar me estressando muito com o que eles falam. (PA8)

Olha, eu... É um trabalho difícil, todo dia uma novidade, não tem monotonia nesse trabalho, cansativo ao extremo, mas gratificante por eu estar realizando um trabalho ao qual eu me preparei, eu estudei, dentro da minha área, faço o que eu sei fazer, então é gratificante. (PB2)

Me sinto bem, satisfeita com o meu cotidiano. Lógico que tem algumas frustrações em decorrência do trabalho quanto professora, mas eu me sinto bem no meu trabalho diário. (PB3)

Percebemos nas falas das professoras 2A e 3A que além dos problemas físicos também ocorrem problemas emocionais:

*Na questão física que eu sinto, que eu já tenho 20 anos de educação são as artrites, tendinites, de carregar peso, escrever no quadro. **Então tem os dois lados, a questão psicológica, porque é muita pressão, aluno que não quer nada e você tem que dar resultado, e a parte física que o corpo sente também,***

*Eu sinto uma tristeza assim, meio desmotivada sim com relação a profissão. (O professor) adoece sim, com certeza. Mexe muito com a estrutura psicológica. [...] aqui não tem valorização, não tem respeito, é deboche, é a má vontade, é o desrespeito, o abuso, palavras que... olhares que te ofendem, não precisa nem falar, um olhar mata. **Então, com certeza a gente adoece sim.** (PA3)*

As entrevistas reforçaram os sentimentos já assinalados no questionário, como pressão, falta de respeito e desmotivação. O fato de o trabalhador não ver resultado em seu empenho e não ser reconhecido pelo coletivo profissional pode ter impactos na sua subjetividade, que ao longo do tempo não apenas se manifestam por sintomas de mal-estar, como podem acarretar

sinais de transtornos e adoecimentos, como depressão, angústia, tensões, cansaços, irritações e ansiedade (RIBEIRO et al., 2016).

Dos problemas psicológicos, um professor relatou que já precisou se afastar por seis meses quando entrou em depressão por conta do excesso de trabalho, da culpabilização pelos resultados dos alunos e por se preocupar demais com suas atividades laborais, mas os demais professores comentaram que conhecem colegas que precisaram se afastar por problemas psicológicos, fato que pudemos comprovar nos afastamentos emitidos pela Prefeitura que constavam com 103 professores que precisaram se afastar no ano de 2019 por transtornos mentais e/ou de comportamento (CORUMBÁ, 2020).

*Me afastei por 6 meses. Como eu te disse, eu tô tranquilo, porque eu tô medicado, eu vou no psicólogo, então eu tô tranquilo. Numa outra fase, se você tivesse vindo no ano passado, você ia até chorar junto comigo (risos), mas esse ano não, então eu já separo bem o meu serviço lá, e eu aqui, antes não, eu trabalhava em casa. Eu chegava às 17h, ia trabalhar até 22h. Final de semana eu não saía, **minha vida era só serviço e serviço, aí eu entrei em depressão, descobri que eu sou bipolar, tentei suicídio...** Ixi, minha vida mudou totalmente. Agora que a minha vida entrou no eixo, mas me afligiu muito por causa do trabalho, por causa da cobrança que você tem que fazer tudo certo, que seu aluno tem que dar resultado, “Ah, meu aluno não lê”, mas porque ele não lê? O culpado sou eu? Não, não sou eu, tem vários fatores por trás. Mas antes eu achava que era. Então tudo isso afligia, agora não, agora eu fico bem tranquilo. Meus alunos fizeram, mas eu sei que eles vão seguir a vida deles e vão trabalhar tranquilos, e essa prova que eles fizeram foi só um detalhe, não vai mudar em nada, nada. (PB6)*

A fala sobre a ideação suicida expressa a ocorrência da patologia da violência, que é quando o trabalho perde o sentido para o profissional e o sofrimento interfere na sua vida social e familiar, manifestando-se de diversas maneiras, como nas práticas de assédio moral, agressão com os colegas, com a própria instituição, podendo até mesmo ocorrer a alienação levada ao extremo, que é o suicídio (DEJOURS, 2008b).

Dejours (2008) explica através de um exemplo de uma senhora que suicidou-se próximo ao local de trabalho que as injustiças sofridas levaram a uma descompensação psíquica, que até onde o trabalho era um fator de prazer, tornou-se aos poucos insustentável a ponto de tirar a própria vida. Basta uma tentativa de suicídio ou uma ocorrência de suicídio para mostrar a degradação de todo um tecido social, de ver que outros colegas já adoeceram, de ansiedade, de um contexto de desgaste, degradação social e precarização do trabalho (SELIGMANN – SILVA, 2011).

- Sofrimento criativo

Embora tenha um espaço menor, o sofrimento criativo foi reportado por meio de sentimentos vivenciados de alegria e orgulho. De acordo com o questionário, dos 14 professores participantes, 13 relataram sentir alegria no seu cotidiano de trabalho, enquanto todos os professores afirmaram sentir orgulho do que fazem, fato que reforça que apesar de haver queixas sobre o trabalho ser cansativo, desgastante, não valorizado, desafiador, eles gostam do que fazem e ficam gratificados quando percebem o retorno da aprendizagem dos alunos.

Então, na minha vida, eu acho que eu não consigo mais desassociar a minha vida da minha profissão, pois eu sou muito apaixonado quanto a isso, eu gosto de ser professora, eu vivo por ser professora, eu não sei fazer mais nada a não ser dar aula, então para mim é basicamente tudo! (Risos). (PA4)

[...] eu acho que é gratificante fazer parte do futuro de alguém. (PA5)

Me sinto satisfeita quando vejo o aluno dizendo “Ah, entendi!”, eles pegam a referência de algo que eles já viveram e trazem para a aula, isso é muito bom. (PA6)

É o meu modo de vida, o que eu aprendi a fazer, o que eu sei fazer. Não digo que faço apenas por amor, é pelo dinheiro também, mas é algo que eu sei fazer, não me imaginaria fazendo outra coisa, em outra área. Então a profissão professor é o meu meio de vida, é a minha vida. (PB2)

[...] é muito gratificante, quando eu vejo que eu estou contribuindo para o crescimento, para a formação de um cidadão. (PB3)

Tudo na minha vida, não sei fazer outra coisa. Até mesmo esses dias eu falei que se chegar de eu me aposentar, que eu nem sei mais se a gente vai aposentar né, o que eu vou fazer da minha vida?! Não sei, porque eu não sei fazer outra coisa, sinceridade. (P5B)

A mobilização subjetiva ocorre quando o trabalhador busca transformar as situações que geram sofrimento em prazer, é a maneira como ele coloca sua subjetividade e dá sentido ao seu trabalho. A partir do espaço para discussões e da cooperação seu sofrimento é ressignificado (MENDES; DUARTE, 2013).

Percebemos com as falas dos professores que há um sentimento de utilidade, de satisfação em participar do processo de formação dos seus alunos, eles se sentem gratificados. Apesar de intenso sofrimento, também há prazer no trabalho docente da rede pública de Corumbá/MS.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos, com esta pesquisa, investigar as implicações das avaliações externas sobre o trabalho docente e para isso analisamos o impacto da Prova SAEB e do IDEB sobre o trabalho e a subjetividade de professores das escolas municipais de Corumbá – MS.

Através da revisão de literatura entendemos como funciona o sistema SAEB, as avaliações externas, o trabalho docente e conhecemos a abordagem teórica metodológica que deu embasamento a esta pesquisa, para verificar as repercussões subjetivas das avaliações externas nas escolas A e B.

Com a aplicação dos questionários e realização das entrevistas semiestruturadas com os 14 professores que se propuseram a participar desse estudo, pudemos conhecer um pouco mais do cotidiano profissional dos docentes, entender como funciona sua organização de trabalho, como as avaliações externas acabam de fato influenciando suas aulas, e com isso constatamos que ocorre uma preparação toda voltada para as avaliações externas em ano de Prova SAEB nas duas escolas.

Com nossos resultados pudemos verificar que os professores da rede municipal estão sofrendo, seja pela precarização do trabalho, pela pressão por resultados nas avaliações, pela frustração quando não atingem os resultados esperados, seja pela perda da identidade docente (quando o professor precisa além de exercer sua função ser psicólogo, assistente social, treinador da Prova SAEB).

É necessário que o real objetivo dessas avaliações, que é diagnosticar os resultados das diferenças de ensino existentes no país e traçar estratégias para intervir de maneira positiva no processo de ensino-aprendizagem, seja entendido e aplicado no cotidiano escolar, de modo que os professores possam fazer uso dos resultados das avaliações externas, capacitados a entender e problematizar o processo e os resultados obtidos, beneficiando assim os alunos (SOLIGO, 2010; DIAS, 2014).

É grande a responsabilização do professor, a pressão por metas sem condições objetivas de alcançá-las, baseada apenas no gerencialismo, e isso colabora com a perda do sentido do trabalho docente, causando frustração e precarização do trabalho, tornando-se mais importante treinar para a prova do que passar conteúdos necessários para a formação do aluno.

A maior parte dos professores entrevistados enxergam a prova SAEB como algo benéfico em seu trabalho, comentam que a parte dos descritores ajuda no trabalho, no planejamento, vendo isso seria em partes um discurso com falta de crítica, um discurso

alienado, mas também em partes o professor acaba tendo um referencial para basear o seu trabalho, então em partes pode soar como um auxílio ao trabalho prescrito.

Alguns professores comentam que o IDEB/ prova SAEB é importante pois dá destaque para a escola, mas não percebem que esse destaque acaba estimulando a competitividade entre as instituições, pode trazer distorções no processo pedagógico. Quanto à questão financeira, cria ainda mais diferenças, pois a escola que vai receber o bônus pela boa nota no IDEB já é uma escola com condição melhor, e a escola que mais precisaria de auxílio acaba não recebendo.

Durante as entrevistas, pudemos perceber que as professoras mais velhas sentem muito carinho pelos alunos, porém se queixam da falta de valorização profissional, dos baixos salários, e se emocionam quando questionadas “o que é ser professor para você?”. Já os professores(as) que trabalham a menos tempo no magistério ou são mais novos são mais esperançosos, se sentem mais animados em relação a profissão.

Enquanto aguardava para conversar com os professores, alguns conversaram a respeito do cotidiano escolar, e uma professora de geografia comentou sobre a tristeza em não ser respeitada, pela falta de interesse dos alunos, pois os mesmos não aprendem mais, apenas decoram para fazer as avaliações, não estudam por querer.

A hipótese inicial da pesquisa era de que a busca por reconhecimento, aliada à pressão por bons resultados na avaliação da Prova SAEB e do IDEB, se reflete em sobrecarga na Escola A, enquanto os piores resultados podem decorrer em frustração, fadiga e vergonha, pela exposição das escolas, como no caso da Escola B, que por ser a escola com menores condições seria a que teria mais críticas.

Constatamos que os bons resultados trazem recursos para a Escola A, que se mostra com melhores condições estruturais, porém causa sobrecarga no trabalho, que é todo voltado para a preparação da prova SAEB. Os professores são na maioria contratados, há menor união da equipe e há mais críticas por esse trabalho voltado para as avaliações externas, além de receio em perder o contrato de trabalho, se não obtiverem resultados satisfatórios.

Em compensação na Escola B os piores resultados não causam constrangimentos, mas há reclamações da falta de interesse dos alunos, de que poderiam haver mais condições de trabalho, e também ocorre sobrecarga de trabalho.

Porém, em ambas as escolas o ensino é voltado para a preparação da prova, há formações com conteúdos para as avaliações e aplicação de simulados para os alunos, além da responsabilização docente pelos resultados satisfatórios no IDEB.

Constatamos que o problema principal não é a avaliação externa em si, mas o foco das aulas serem totalmente voltados a preparação e bom desempenho no IDEB, pois isso corrompe o sentido do fazer docente, causando sofrimento nos professores, e conseqüentemente nos seus alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Luana Costa; DALBEN, Adilson; FREITAS, Luiz Carlos de. O Ideb: limites e ilusões de uma política educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, v.34, n.125, p.1153-1174, out/dez, 2013.

AMARAL, Daniela Patti; OLIVEIRA, Fátima Bayma. O Prouni e a conclusão do ensino superior: novas trajetórias pessoais e profissionais dos egressos. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, 19 (73), p. 861-890, out/2011.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho**. Ensaio sobre a metamorfose e centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez/Campinas: Ed. Unicamp, 1997.

_____. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Bomtempo, 2009.

AREOSA, João. **O mundo do trabalho em (re)análise: um olhar a partir da psicodinâmica do trabalho**. Laboreal, v. 15, n. 2. Porto, dez. 2019.

AUGUSTO, Magda Maria; FREITAS, Lêda Gonçalves de; MENDES, Ana Magnólia. Vivências de prazer e sofrimento no trabalho de profissionais de uma fundação pública de pesquisa. **Psicologia em revista**, Belo Horizonte, v. 20, n. 1, 2014.

BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAUER, Adriana; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1367-1382, dez., 2015.

BENDASSOLLI, Pedro F. Reconhecimento no trabalho: Perspectivas e questões contemporâneas. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 17, n. 1, p. 37-46, jan./mar. 2012

BONAMINO, Alicia. SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

BOUYER, Gilbert Cardoso. Contribuição da Psicodinâmica do Trabalho para o debate: “o mundo contemporâneo do trabalho e a saúde mental do trabalhador”. **Rev. bras. Saúde ocupacional**, São Paulo, 35 (122): 249-259, 2010.

_____. Constituição Federal de 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

_____. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996.

_____. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas.** Brasília, 2007

_____. BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018.

Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

Acesso em: 20/12/2020

_____. Ministério da Educação. **Consulta ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/programas-e-acoes?id=180>. Acesso em: 10/06/2019a.

_____. **Ministro da Educação anuncia mudanças no sistema de avaliação a partir de 2019.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211-noticias/218175739/65791-ministro-da-educacao-anuncia-mudancas-no-sistema-de-avaliacao-a-partir-de-2019.%20Brasil%202019>. Acesso em: 20/04/2019b.

BORGES, Walquiria Silva Carvalho. **A identidade do professor de educação básica subjetivada pela avaliação externa Prova Brasil.** 98f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2016.

BRUNS, Barbara; LUQUE, Javier. **Professores excelentes: Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe.** Visão geral. Washington, USA: Grupo Banco Mundial, 2014.

BUENO, Marcos; MACÊDO, Kátia Barbosa. A clínica psicodinâmica do trabalho: de Dejours às pesquisas brasileiras. **Estudos Contemporâneos da Subjetividade – ECOS**, v. 2, n. 2, p. 306-318, out/nov. 2012.

CAMILO, Diany Ibrahim de Souza. Saúde do trabalhador e reestruturação produtiva contemporânea: relação desigual e necessária para a reprodução do capital? In: ALCÂNTARA, Maria Norma; PIMENTEL, Edlene; SOUZA, Reivan Marinho de (orgs). **Em defesa do pensamento crítico: Relações sociais, trabalho e política.** Maceió: EDUFAL, 2013.

CARVALHO, Gersa Menezes; MORAES, Rosângela Dutra. Sobrecarga de trabalho e adoecimento no Polo Industrial de Manaus. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 17, n. 3, p. 465-482, dez. 2011.

CORUMBÁ, Prefeitura Municipal de. **Minha Corumbá: História e dados geográficos.** Disponível em: <https://www.corumba.ms.gov.br/minha-corumba/>. Acesso em: 05/07/2019.

CORUMBÁ, Prefeitura Municipal de. Controladoria-Geral do Município. **Afastamentos de professores emitidos em 2019.** Corumbá, 2020.

COUTINHO, Maria Chalfin. Sentidos do trabalho contemporâneo: as trajetórias identitárias como estratégia de investigação. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 12, n. 2, p. 189-202, 2009.

DANTAS, Eriane de Araújo; JESUS, Wellington Ferreira de. Professores eficientes: Como garantir melhores resultados com a política do banco mundial de controle docente. **Educação: Teoria e Prática**. Rio Claro, SP. v. 28, n.58, p. 391-407, mai/ago, 2018.

DEJOURS, Christophe. **A banalização da injustiça social**. 7. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2011.

_____. **A loucura do trabalho**: estudo de psicopatologia do trabalho. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2015.

_____. **Avaliação do trabalho submetida à prova do real**: crítica aos fundamentos da avaliação. São Paulo: Blucher, 2008a.

_____. Addendum da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho. In: LANCMAN, S.; SZNELWAR, L. I. (Orgs.). **Christophe Dejours**: Da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho. Rio de Janeiro: Fiocruz; Brasília: Paralelo 15, 2008b.

_____. A psicologia das massas sob a perspectiva da clínica do trabalho. In: Dejours, C. **Trabalho vivo. Trabalho e emancipação**. Brasília: Paralelo 15, 2012.

_____. Subjetividade, trabalho e ação. **Revista Produção**, São Paulo, v. 14, n.3, p. 27-34, 2004.

DIAS, Rúbia Mara Ribeiro. **IDEB, quantificação e qualidade**: avaliação de desempenho no ensino fundamental e os impactos do trabalho docente em escolas de Araguari-MG. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

Em MS, mais de 60% dos afastamentos do trabalho por doença são de professores. **Jornal Topmídia News**, Campo Grande, 24 de mar. de 2019. Disponível em: <https://www.topmidianews.com.br/cidade-morena/a-categoria-adoece-antes-da-aposentadoria-fala-presidente-da-acp/107996/> . Acesso em: 20/10/2019.

ESTEVE, José Manuel. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. São Paulo: EDUSC. 1999.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida. Oto. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, v. 33, n. 03, p.531-541, set/dez, 2007.

FERNANDES, Reynaldo. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

FERREIRA, Fabíola da Silva; SANTOS, Fabiano Antonio dos. Estratégias do “movimento pela base” na construção da BNCC: Consenso e privatização. **Rev. Bras. Psico. E educ.**, Araraquara, v. 22, n. 1, p. 189-208, jan./jun., 2020

FIGUEIREDO, Vanessa Catherina Neumann; SILVA, Quezia Eloise França da; SANTANA, Franciele Ariene Lopes. Assédio moral e gênero na universidade pública: ressonâncias do produtivismo no trabalho docente. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 3, p. 1841-1855, dez. 2020.

FREITAS, Luiz Carlos. Eliminação adiada: o caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 965-987, 2007.

FREITAS, Lêda Gonçalves de. Docentes, seu trabalho e a dinâmica de prazer-sofrimento. In: Freitas, L.G. (Org.). **Prazer e sofrimento no trabalho docente: pesquisas brasileiras**. Curitiba: Juruá Editora, 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação profissional e capitalismo dependente: o enigma da falta e sobra de profissionais qualificados. **Trab. Educ. Saúde**, v. 5 n. 3, p. 521-536, nov.2007/fev.2008.

GAIOLA, Claudia Fabiana Órfão. **Percepção e atitude dos professores de ensino fundamental e médio em relação à avaliação em larga escala**. 90f. Dissertação de Mestrado - Universidade Estadual de Campinas, 2015.

GASPARINI, Sandra Maria; BARRETO, Sandhi Maria; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n.2, (189-199), maio/ago., 2005.

GAULEJAC, Vincent de. **Gestão como doença social: ideologia, poder gerencial e fragmentação social**. Tradução de Ivo Storniolo. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2007.

GERNET, Isabelle; DEJOURS, Christophe. Avaliação do trabalho e reconhecimento. In: BENDASSOLLI, P. F.; SOBOLL, L. A. P. (Orgs.). **Clínicas do trabalho: novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade** (p. 61-70). São Paulo: Atlas, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas S-A. 2008. 197 p.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo: Loyola, 2000.

HECK, Miriam Ferraza. Sistema nacional de avaliação da educação básica (SAEB): compreendendo a realidade educacional. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**. Mossoró, v. 4, n. 11, 2018.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas curriculares, Estado e Regulação. **Educação & Sociedade**, v.31, p. 1337- 1354, 2010.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; JORGE, Tiago. OCDE, PISA e avaliação em larga escala no Brasil: Algumas implicações. **Sisyphus - Journal of education**, v. 8, p. 10-27, 2020.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/corumba/panorama>. Acesso em: 20/06/2020.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. IDEB – **Localize a escola**. Disponível em: <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/consulta-publica>. Acesso em: 07/10/2019.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/programas-e-aco-es?id=180>. Acesso em: 10/02/2020.

LANCMAN, Selma; SZNELWAR, Laerte Idal. (Org.). **Christophe Dejours: Da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho**. 2. ed. Rio de Janeiro: Fiocruz; Brasília: Paralelo 15, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos para quê?** São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Políticas educacionais no Brasil: Desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.46 n.159, p.38-62 jan./mar. 2016.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez, 2004

MAINARDES, Jefferson. As Relações entre Currículo, Pedagogia e Avaliação no Contexto das Avaliações de Sistemas Educacionais. In Bauer, A; Gatti, B. A. **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: Implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores**. v. 2. Florianópolis: Insular, 2013.

MARIANO, Maria do Socorro Sales; MUNIZ, Hélder Pordeus. Trabalho docente e saúde: o caso dos professores da segunda fase do ensino fundamental. **Estudos e pesquisas em psicologia**, UERJ, RJ, ano 6, n.1, 2006.

MASCHIO, Elaine Cátia; CARVALHO, Priscila Daiane da Silva. A importância da avaliação escolar no processo de ensino aprendizagem. **Anais do XI EVINCI**, Centro Universitário Autônomo do Brasil – UniBrasil, 2016. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.unibrasil.com.br/index.php/anaisvinci/article/view/1653/1476>.

MENDES, Ana Magnólia. Pesquisa em Psicodinâmica: A clínica do trabalho. In: MENDES, A. M. (Org.). **Psicodinâmica do Trabalho: teoria método e pesquisas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

MENDES, Ana Magnólia; ARAÚJO, Luciane Kozicz Reis (Orgs). **Clínica psicodinâmica do trabalho: O sujeito em ação**. Curitiba: Juruá, 2012.

MENDES, Ana Magnólia; DUARTE, Fernanda Sousa. Mobilização Subjetiva. In: VIEIRA, Fernando de Oliveira; MENDES, Ana Magnólia; MERLO, Álvaro Roberto Crespo (orgs.). **Dicionário crítico de gestão e psicodinâmica do trabalho**. Curitiba: Juruá, p. 259-262, 2013.

MENDES, Ana Magnólia; MORRONE, Carla Faria. Vivências de prazer – sofrimento e saúde psíquica no trabalho: trajetória conceitual e empírica. In: FERREIRA, Mario César Ferreira, MENDES, Ana Magnólia, OLIVEIRA BORGES, Livia de (org.) **Trabalho em transição, saúde em risco**. – Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2002.

MERLO, Álvaro Roberto Crespo; MENDES, Ana Magnólia. Perspectivas do uso da psicodinâmica do trabalho no Brasil: teoria, pesquisa e ação. São Paulo: **Cadernos de Psicologia Social e do Trabalho**, v. 12, n. 2, p. 141-156, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MONTEIRO, Janine Kieling; JACOBY, Alessandra Rodrigues. Sobrecarga de trabalho. In: VIEIRA, Fernando de Oliveira; MENDES, Ana Magnólia; MERLO, Álvaro Roberto Crespo (orgs.). **Dicionário crítico de gestão e psicodinâmica do trabalho**. Curitiba: Juruá, p. 405-408, 2013.

NAVARRO, Elaine Cristina Navarro; SILVA, Ormenzina Garcia da. A relação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem. **Revista Eletrônica da UNIVAR**, v. 2, n.º8, p. 95-100, 2012.

NEVES, Mary Yale; SELIGMANN-SILVA, Edith. A dor e a delícia de ser (estar) professora: trabalho docente e saúde mental. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 6, p. 19-49, 2006.

NOGUEIRA, Maria Alice. Prefácio. In: Piotto, D. C. (Org.) **Camadas populares e universidades públicas: trajetórias e experiências escolares**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: Precarização e flexibilização. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004.

_____. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Número Especial1, p. 17-35, 2010.

PIOLLI, Evaldo; SILVA, Eduardo Pinto E; HELOANI, José Roberto M. Plano nacional de educação, autonomia controlada e adoecimento do professor. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 97, p. 589-607, set/dez., 2015.

REIS, Geny Gonçalves dos. **Sofrimento e prazer no trabalho: um estudo sobre os processos de saúde-doença de professores da educação municipal**. 233f. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, 2017.

RIBEIRO, Carla Vaz dos Santos. et al. Trabalho intensificado de professores da educação básica e superior: confluências e especificidades. **Trabalho (En)Cena**, v. 01, n. 1, Jan/Jun., 2016.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro. Formação de professores na cultura do desempenho. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1145-1157, set./dez. 2004.

SANTOS, Sebastião Luiz Oliveira dos. **As políticas educacionais e a reforma do estado no Brasil**. 122f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) - Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, 2010.

SANTOS, Westerley A. Uma reflexão necessária sobre a profissão docente no Brasil, a partir dos cinco tipos de desvalorização do professor. **Sapere Aude**, Belo Horizonte, v.6, n.11, p.349-358, 2015.

SANTOS, Maria Rita Ferreira Dos. **Prazer e sofrimento no trabalho de agentes de segurança e medidas socioeducativas (ASSE) em Mato Grosso do Sul**. 95f. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (Mestrado em Educação Social), Corumbá/MS, 2017.

SANTOS, Fabiano Antonio dos; ZANARDINI, João Batista; MARQUES, Hellen Jaqueline. Desafios políticos, econômicos e sociais para os docentes na América Latina. **Revista on Line De Política E Gestão Educacional**, 24, esp.1, p. 794–815, 2020.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: Fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

_____. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 7-16, junho 2008.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCHEIBE, Leda. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul/set, 2010.

SELIGMANN-SILVA, Edith. **Trabalho e desgaste mental: O direito de ser dono de si mesmo**. São Paulo: Cortez, 2011.

SHIROMA, Eneida Oto. Gerencialismo e formação de professores nas agendas das organizações multilaterais. **Momento - Diálogos Em Educação**, 27(2), 88–106, 2018.

SHIROMA, Eneida Oto. et al. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 4ªed. 2011.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Avaliação e responsabilização pelos resultados: Atualizações nas formas de gestão de professores. **Perspectiva**, 29(1), 127-160, 2011.

SILVA, Eduardo Pinto e; HELOANI, José Roberto; PIOLLI, Evaldo. Autonomia controlada e adoecimento do professor. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 2, p. 370-383, 2012.

SILVA, Cristielli Campos da. **As implicações das avaliações externas sobre a organização e seleção dos conteúdos escolares**. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação Social), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá/MS, 2017.

SOLIGO, Valdecir. Possibilidades e desafios das avaliações em larga escala da educação básica na gestão escolar. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**. Araraquara, 2010.

SOUZA, Fernanda Amaral de. **Políticas educativas, avaliação e trabalho docente: o caso de um programa de intervenção pedagógica no Rio Grande do Sul**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2011.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Rev. Bras. Educ.**, n.14, p.61-88, 2000.

TRAESEL, Elisete Soares; MERLO, Álvaro Roberto Crespo. A Psicodinâmica do trabalho docente no contexto de uma escola pública do Rio Grande do Sul. In: FREITAS, L. G. (Org.) **Prazer e sofrimento no trabalho docente: Pesquisas Brasileiras**. Curitiba: Juruá, p. 129-148, 2013.

VASCONCELOS, Ana Cláudia Leal. Inteligência prática. In: VIEIRA, F. O.; MENDES, A. M.; MERLO, A. R. C. (Org.). **Dicionário Crítico de Gestão e Psicodinâmica do Trabalho**. Curitiba: Juruá, 2013.

VIANA, Jeane dos Santos Silva; SANTOS, Fabiano Antonio dos. Centralidade do professor nas políticas educacionais. **Imagens da Educação**, v. 8, n. 2, e41810, 2018.

WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). **Avaliação em larga escala, foco na escola**. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2010.

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a) a participar voluntariamente de uma pesquisa a ser desenvolvida por Ailine Moreira Lehnhart de Vasconcellos, aluna do Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, intitulada “**IMPLICAÇÕES DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS SOBRE O TRABALHO DOCENTE EM CORUMBÁ-MS**”. Sua participação não é obrigatória e mesmo que você venha a aceitar participar, a qualquer momento poderá desistir e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição a qual você pertence. Para abordar tal temática, estabeleceu-se como objetivo geral deste estudo compreender e analisar o impacto das avaliações externas sobre o trabalho e a subjetividade de professores de escolas municipais de Corumbá/MS.

Declaramos que os dados obtidos com a pesquisa são sigilosos e que sua identidade será preservada, não havendo qualquer identificação. A participação na pesquisa não prevê remuneração financeira, bem como não haverá despesas pessoais para o participante. A sua participação nessa pesquisa é voluntária e se constituirá em **responder um questionário com respostas objetivas e uma entrevista com perguntas semiestruturadas, que será gravada em áudio**. Você receberá uma cópia deste termo de consentimento, podendo tirar suas dúvidas sobre a pesquisa e sua participação, agora ou a qualquer momento, com a pesquisadora responsável e junto ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.

Esta pesquisa foi planejada de modo a existir um mínimo de possibilidade de ocorrência de quaisquer danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, tanto durante como após a coleta de dados, sendo assim, os procedimentos adotados oferecem risco mínimo de constrangimento ou cansaço. Contudo, caso haja qualquer tipo de aborrecimento, desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante o preenchimento do questionário e/ou da gravação da entrevista em áudio, alterações na autoestima provocadas por lembranças ou derivadas das questões acerca da atuação profissional, você será acompanhada e encaminhada para atendimento no Serviço de Atendimento Psicológico do Campus do Pantanal.

Ailine Lehnhart Participante

Embora não haja benefícios diretos, sua participação nesta pesquisa trará contribuições para a compreensão do sofrimento e da realização profissional de professores frente às demandas de avaliações externas, e de como estas interferem na organização do trabalho.

Em caso de denúncias, dúvidas e/ou reclamações referentes à pesquisa você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, localizado na Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação – PROPP, Cidade Universitária, Campo Grande/MS, telefone (67) 3345-7186 e (67) 3345-7187, ou via e-mail: bioetica@propp.ufms.br.

Nome da pesquisadora: Ailine Moreira Lehnhart de Vasconcellos

E-mail: ailineemlv@gmail.com

Declaração de Consentimento: Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da minha participação na pesquisa, tendo assim concordado em participar de livre e espontânea vontade e aceitando a gravação da entrevista. Confirmando também que recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Nome do Participante (em letra de forma):

Assinatura do Participante: _____ Data: ___/___/___

Nome da Pesquisadora: Ailine Moreira Lehnhart de Vasconcellos

Assinatura da Pesquisadora: _____ Data: ___/___/___

APÊNDICE B – Questionário Sociodemográfico

QUESTIONÁRIO

DADOS PESSOAIS

Sexo: () masculino () feminino

Idade: _____ Estado civil: _____

Número de filhos: _____

Formação inicial:

Formações complementares (Pós-graduações):

ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Tempo de atividade no magistério: _____

Tempo de atividade na rede pública: _____

Tempo de atuação nessa escola: _____

Tipo de vínculo: () Contratado () Efetivo

Leciona em mais de uma escola? () Sim () Não

Quantas? _____

No caso afirmativo: () Pública Estadual () Pública Municipal () Privada

No caso negativo, trabalha mais de um turno nesta escola? () Sim () Não

Possui outro tipo de atividade remunerada? () Sim () Não

Qual? _____

Qual sua carga horária semanal em sala de aula? (considerando mais de uma escola, se for o caso): _____

Em quantas escolas já trabalhou desde o seu ingresso na rede pública municipal?

- Especifique o tempo médio de dedicação semanal às seguintes atividades profissionais:

a) Planejamento das aulas _____

b) Relatório de alunos, fichas avaliativas, entre outros documentos _____

c) Correção de provas, trabalhos, tarefas ou lição de casa _____

d) Atendimento aos pais e/ou responsáveis _____

e) Atendimento aos alunos extraclasse _____

Para finalizar, responda sim ou não se você já vivenciou nos últimos seis meses ou vivencia algum desses sentimentos enquanto desempenha o seu trabalho:

Vontade de desistir	() sim	() não
Tristeza	() sim	() não
Mau-humor	() sim	() não
Pressão por resultados	() sim	() não
Dificuldades na relação com os colegas de trabalho	() sim	() não

Conflito nas relações familiares	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
Sobrecarga de trabalho	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
Agressividade	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
Impaciência	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
Ansiedade	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
Dores no corpo ou musculares	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
Dor de cabeça	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
Distúrbios digestivos	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
Alterações no sono	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
Alterações no apetite	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
Insegurança	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
Medo	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
Injustiça	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
Discriminação	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
Orgulho pelo o que faz	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
Alegria	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
Fadiga (cansaço)	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
Dificuldades de concentração	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
Falta de memória	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
Desmotivação profissional	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não

Fonte: Adaptado de Santos, 2017.

Obrigada pela sua participação!!

APÊNDICE C - Roteiro da entrevista

ENTREVISTA

- 1 – Como você escolheu ser professor(a)?
- 2 – Como você se sente no seu trabalho diário?
- 3- Quais atividades você mais gosta? E as que menos gosta?
- 4 – Você tem autonomia nas suas aulas? Pode escolher o que fazer?
- 5 – Como você lida com as atividades burocráticas?
- 6 - Além das horas atividades que tem disponível, acaba fazendo seu trabalho em casa? Se sim, em média de quantas horas/dias por semana?
- 7 - Você acredita que o professor pode adoecer em função do trabalho? Já aconteceu com você? Precisou se afastar por conta dele?
- 8 - Você faz uso de algum tipo de medicamento?
- 9 - O trabalho interfere nas suas relações pessoais (família e amigos)?
- 10 - Quando planeja suas aulas, quais são as prioridades na hora de organizar e selecionar os conteúdos?
- 11 - O que você acha do sistema de avaliação externa (ANA, PROVA BRASIL, outros)?
- 12) Você acha que essas avaliações influenciam o seu trabalho? De que forma?.
- 13) Há outras avaliações externas na escola além da Prova Brasil (SAEB)? Quais?
- 14) O que você pensa sobre a Prova Brasil (SAEB)?
- 15) Você acha que os conteúdos da Prova Brasil acabam influenciando as suas aulas? De que maneira?
- 16 - Há uma preparação da escola ou dos professores para a Prova Brasil (SAEB)?
- 17 - Há uma preparação dos alunos para a prova? Como funciona?
- 18 - Na sua opinião, o que essas avaliações trazem para a escola?
- 19 - Se você pudesse fazer alterações na Prova Brasil, como faria? Tem sugestões?
- 20 - Como você lida com as exigências de produtividade e resultados cobrados nessas avaliações?
- 21 - Essa cobrança é repassada aos alunos? De que forma?
- 22 - Você desenvolve algum tipo de estratégia para amenizar as cobranças por resultados e possíveis consequências dessas avaliações em seu trabalho?

- 23 - Você se sente satisfeito em seu trabalho? Quais situações lhe dão maior satisfação?
- 24 - Existem situações que você não gosta? Quais?
- 25 - Como você lida com essas situações? Quais estratégias?
- 26 - Como você avalia suas condições de trabalho? São adequadas ou insuficientes?
- 27 - Como é seu relacionamento com seus colegas (professores)?
- 28 - Já desenvolveu trabalhos com outros professores? Como isto ocorre?
- 29 - Já presenciou conflitos entre os professores? Eles são constantes? O que motiva os conflitos?
- 30 - Você se sente reconhecido/valorizado no trabalho? Como percebe esse reconhecimento? Por quem? (Professores, alunos, gestão escolar, pela Secretaria da Educação, etc.)
- 31 - O que você acha do reconhecimento no trabalho?
- 32 - Como você avalia o reconhecimento por parte dos alunos? E pelos seus pais/responsáveis?
- 33 - Como você avalia o reconhecimento dos professores (colegas)? E da gestão escolar?
- 34 - Como você avalia a valorização do professor pela Prefeitura Municipal na questão de remuneração salarial? E plano de carreira?
- 35 - O que a profissão professor representa para você?
- 36 - Quais são suas expectativas em relação ao seu trabalho?