

Autoestima do professor, satisfação/insatisfação profissional e valorização/desvalorização docente: caracterização e correlações

Marina Abreu Dias ¹, *Ruben de Oliveira Nascimento* ²

Resumo: Este trabalho é um ensaio teórico, reflexivo, de revisão narrativa da literatura e análise de reportagens jornalísticas, abordando o envolvimento psicológico do professor com a docência, vista como ação de ensinar. O objetivo do trabalho é discutir os conceitos de autoestima docente e satisfação/insatisfação profissional docente, como esses conceitos se correlacionam e as implicações que a valorização e a desvalorização social da profissão docente têm no envolvimento do professor com a docência. Os dados evidenciam que autoestima docente e satisfação/insatisfação profissional tem correlações importantes entre si, pois ajudam a compreender o estado de ânimo ou de desânimo do professor com a profissão docente e seu empenho nela, e que esses estados psicológicos variam conforme a percepção que o professor desenvolve da docência em si, seu ser e fazer docentes e as condições objetivas da profissão. Um modulador desse processo encontra-se no modo como o professor apreende os indicativos sociais de valorização/desvalorização da profissão docente e os compara com essas percepções. O trabalho conclui que envolvimento na docência e o grau de investimento pessoal e profissional nessa atividade tem base em processos internos, individuais, mas que estes se relacionam dialeticamente com condições externas políticas, sociais e econômicas determinantes, ligados à valorização/desvalorização da profissão docente.

Palavras-chave: Docência; Satisfação profissional; Valorização social do professor.

Teacher self-esteem, professional satisfaction/dissatisfaction, and teacher valuation/devaluation: characterization and correlations

Abstract: This work is a reflective theoretical study, based on narrative literature review and analysis of journalistic reports, addressing the teacher's psychological involvement with teaching, seen as a teaching action. The objective is to discuss the concepts of teacher self-esteem and teacher satisfaction/dissatisfaction, how these concepts correlate, and the implications that the valuation and social devaluation of the teaching profession have on teacher involvement with teaching. The data show that teacher self-esteem and professional satisfaction/dissatisfaction have important correlations between them, which help to learn the teacher's mood or discouragement with their profession and performance, and that these psychological states vary according to the way the teacher works, the teaching itself, and the objective conditions of the profession. A modulator of this process lies in the way the teacher assimilates the social indications of valuation/devaluation of the teaching profession and compares them with these perceptions. This way, the desire for teaching and the degree of personal and professional investment in this activity is based on internal, individual processes, but these are dialectically related to determining political, social and economic external conditions, linked to the valuation /devaluation of the teaching profession.

Keywords: Teaching; Job satisfaction; Social appreciation of the teacher.

1. Introdução

¹Graduanda de Psicologia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). E-mail: marina.abreu@ufu.br.

² Graduado em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUCMG). Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (FACED/UFU). Professor no Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia (IP/UFU). E-mail: ruben@ufu.br.

O trabalho docente envolve fatores históricos, sociais, culturais, econômicos, políticos, institucionais, e de qualificação e formação profissional, determinantes, que o tornam bastante complexo. A docência, vista como ação de ensinar, é uma parte do trabalho docente, tendo também suas questões e dificuldades próprias.

Um aspecto da docência, em geral, a ser explorado psicologicamente, é a sua atratividade e a motivação do professor para a docência, ou melhor, para ser professor, para permanecer ou desistir da docência, e se empenhar ou não nela. Neste trabalho, abordaremos esse aspecto e questões, como envolvidos numa combinação dinâmica entre relações sociais e condições objetivas da docência, e fatores psicológicos, subjetivos, da experiência docente em certo contexto, que também se desenvolve.

Este trabalho busca analisar essas questões, discutindo também os conceitos de autoestima docente, satisfação/insatisfação profissional e valorização/ desvalorização social docente, vistos como conceitos ligados à realidade social e à experiência docente.

Segundo Basso (1998, n. p.), o significado de trabalho docente se forma pela finalidade da ação de ensinar, em que o objetivo e o conteúdo concreto são efetivados por meio de operações conscientemente realizadas pelo professor, levando-se em conta condições reais, objetivas, e o conhecimento a ser apropriado. Basso (1998, n. p.) comenta que o trabalho docente tem a especificidade de reunir condições subjetivas (como a formação do professor) e condições efetivas, objetivas (participação no planejamento escolar, preparação de aulas, organização da sala de aula, entre outros.); reunindo também questões como remuneração, jornada de trabalho, controle institucional, condições sociais dominantes etc. Para essa autora, estes fatores devem ser vistos como elementos articulados numa totalidade em que as partes não se somam de maneira mecânica.

Basso (1998, n. p.) comenta ser necessário investigar como o professor reconhece o que o motiva, o que o incita a realizar seu trabalho, ou qual o sentido da atividade docente para ele. Por outro lado, Basso (1998, n. p.) coloca que a sociedade e a instituição escolar exercem pressão e certo controle sobre a autonomia docente, com efeitos restritivos na subjetividade docente e na promoção dessa atividade. Sales e Silva (2016, p. 130) acrescentam elementos a essas questões, comentando que discutir a atividade docente na contemporaneidade requer considerar os desafios que se colocam para a profissão, dentre eles, sua atratividade e a permanência do professor, e reconhecer o peso da falta de prestígio social e de valorização da profissão docente na sociedade, nesses desafios.

Abordaremos por esses ângulos o aspecto da docência (e as questões apontadas) que destacamos para estudo, vendo de maneira interligada condições contextuais e questões subjetivas da experiência docente, incluindo na análise a correlação entre os conceitos mencionados anteriormente. Como afirma Bronfenbrenner (2011, p. 44), “as características cientificamente relevantes de qualquer contexto para o desenvolvimento humano incluem não apenas suas condições objetivas, mas também a maneira na qual essas são experienciadas subjetivamente pelas pessoas que vivem nesse ambiente”.

Para discutir a conexão entre os conceitos destacados anteriormente, no tema em foco, colocamos como hipótese que a percepção da valorização/desvalorização social docente é um componente capaz de influir particularmente na relação entre autoestima docente e satisfação/insatisfação profissional do professor, e nas decisões e considerações do professor sobre docência, modulando seu empenho nela, considerando docência como atividade promovida num certo espaço institucional e relacional, e num contexto político, social e econômico determinante. Para tanto, adotaremos uma visão não dicotômica dessas partes, partindo de uma perspectiva dialética de análise que, segundo Zago (2013), envolve “considerar os diferentes elementos sociais como interligados a uma mesma totalidade. O agir e o pensar, mesmo que não nos demos conta disso, sempre implicam a percepção do todo, uma certa visão do conjunto das relações” (p. 112). Aproveitaremos da capacidade crítica que essa perspectiva de análise oferece, para a discussão do tema e da conexão dos conceitos realçados, e de como estão ligados à realidade docente e à subjetividade do professor, vistos como dinamicamente combinados.

Este trabalho é um ensaio teórico, reflexivo, de revisão narrativa da bibliografia consultada, sem a pretensão de esgotar tão complexo tema. O percurso metodológico desenvolveu-se com base em leitura, anotações e análise de literatura científica, relatos de experiência, documentos e trabalhos acadêmicos selecionados a partir de sua aproximação com o tema, impressos ou disponibilizados pela internet e obtidos nas bases de dados Scielo Brasil e Google Acadêmico, usando-se como descritores “autoestima”, “autoestima docente”, “valorização e desvalorização docente” e “satisfação e insatisfação profissional”, além de outros termos correlatos. A pesquisa incluiu reportagens de jornais (impressos e *online*), adotando como critério para seu uso o de apresentarem fatos específicos e dados de pesquisas e relatórios diretamente relacionadas ao tema em análise.

2. Autoestima docente

O conceito de autoestima vem recebendo diversas interpretações. Segundo Andrade e Souza (2010, p. 182-183), autoestima é concebida como: a) um processo do sujeito, estando ligada às suas operações mentais e não às condições externas ou malsucedidas, pois a relação é entre as reações do sujeito e o que pensa de si mesmo; b) ou que se trata de um construto construído de maneira pessoal, inalienável e intransferível, afirmando-se que pessoas de autoestima saudável também sofrem e sentem ansiedade, mas não paralisam.

Segundo Schultheisz e Aprile (2013), autores de base psicanalítica fundamentam o conceito de autoestima no significado de *Self*, dizendo que “o *self* se faz presente na constituição da autoestima como um ‘eu’ individual, diferente de outros ‘eus’, o que exige do indivíduo a aceitação de si, segundo seus próprios valores” (p. 38). Nessa visão, o sujeito se autoavalia segundo sentimentos e pensamentos introjetados durante o processo de formação de sua personalidade. Na perspectiva comportamental autoestima tem relação com o condicionamento e controle do comportamento.

As concepções psicológicas acima mencionadas são importantes contribuições, mas distinguem o sujeito e o contexto social, histórico e relacional, em que a pessoa se desenvolve. Numa perspectiva dialética, não dicotômica, as partes se inter-relacionam. Os psicólogos Urie Bronfenbrenner e Lev S. Vigotski, tem contribuições nesse sentido.

Segundo Benetti et al. (2013, p. 91-92), para Urie Bronfenbrenner, o indivíduo é um ser relacional cujo desenvolvimento é explicado por múltiplas causas: é um indivíduo influenciado pelo seu contexto social e cultural, mas também se posiciona subjetivamente frente a ele. Segundo Benetti et al. (2013), Bronfenbrenner defende que o indivíduo “está em uma relação dialética com o psicológico e o social, e nenhum fenômeno pode ser compreendido isoladamente, sem conexão com os demais fenômenos que o cerca” (p. 95).

De acordo com Benetti et al. (2013), para Bronfenbrenner, “o desenvolvimento humano emerge das relações constituídas entre o indivíduo e o(s) contexto(s) em que ele está inserido” (p. 96). Narvaz e Koller (2003, p. 58-59) apontam que, na teoria de Bronfenbrenner, o desenvolvimento das pessoas é construído na interação com o ambiente, mas as características das pessoas são tanto produto quanto produtoras dessa interação, influenciando no conteúdo e na direção da mesma, incluindo a disposição do indivíduo para se engajar em atividades individuais ou compartilhadas, que podem ser geradoras ou não de orientações ativas nesse processo. Segundo Benetti et al. (2013, p. 92-93), para Bronfenbrenner, o indivíduo dá sentido ao que faz, e ao seu mundo, ao se engajar nas tarefas que realiza, e nas interações produzidas, ao exercer suas atividades.

Mota (2013, p. 90-91) comenta que Vigotski sempre considerou o homem inserido na sociedade e na interação com o outro no espaço social, e que a formação humana se dá numa relação dialética entre o sujeito e a sociedade a seu redor, num processo em que o homem modifica o ambiente e o ambiente modifica o homem. Segundo Davis e Oliveira (2010, p. 56-57), para Vigotski, o ser humano se desenvolve em um contexto essencialmente social, mas as orientações advindas do meio

social não são interiorizadas passivamente pelo sujeito, como se ele simplesmente espelhasse em sua vida as determinações sociais: “o sujeito, ao mesmo tempo em que se integra no social, é capaz de posicionar-se frente ao mesmo, ser seu crítico e seu agente transformador” (DAVIS; OLIVEIRA, p. 57).

Vigotski (2003, p. 74-75) considera que o meio social exerce forte e incisiva influência sobre o comportamento do indivíduo, e seu desenvolvimento. Mas, ele afirma que, apesar do comportamento humano ser impregnado pelo social, o meio não é totalmente estático e sua influência não é simplesmente imposta, desde fora, ao ser humano. Para ele, o indivíduo tem sua significação e influi sobre as determinações do ambiente, lutando internamente com suas incisivas influências, em cada uma de suas reações. Para Vigotski (2003, p. 79), “o comportamento é um processo dialético e complexo de luta entre o mundo e o ser humano no seio do próprio ser humano”.

Tomando como base essas considerações teóricas, entendemos que o conceito de autoestima implica considerar que o que a pessoa pensa de si mesmo, ou como se avalia e se sente em relação ao que produz, não é simplesmente pessoal e intransferível ou baseado somente numa aceitação de si segundo valores pessoais. Ela também não será desenvolvida independentemente das condições externas. Assim, assumimos a visão de que a autoestima não será, psicologicamente, um processo exclusivo do sujeito ou somente determinada por fatores externos. Assim, colocamos como alternativa de análise a proporcionalidade não linear entre autoestima desenvolvida pelo sujeito, e suas potencialidades para realizar uma tarefa, e as condições, critérios e expectativas externas sobre a realização dessa tarefa, na avaliação do sucesso ou do insucesso de sua realização. Há uma interrelação dinâmica e complexa entre essas partes. Na perspectiva dialética que adotamos, o sujeito não deve ser compreendido isoladamente, sem conexão com o que o cerca, mas, como ser social e sujeito ativo que interpreta, reelabora e confere significado e sentido ao que faz, e ao seu mundo, em cada uma de suas reações.

Para avançarmos nessa discussão ou nessa alternativa de análise, começaremos abordando o primeiro uso do termo. Segundo Andrade e Souza (2010), o termo autoestima é introduzido por William James (1842-1910), sendo definido como: “o que sentimos por nós mesmos é determinado pela proporção entre nossas realizações e nossas supostas potencialidades; uma fração cujo denominador são nossas pretensões e o numerador, os nossos sucessos” (JAMES, 1974, citado por ANDRADE & SOUZA, 2010, p. 182). Essa definição usa de uma ilustração matemática para abordar a relação entre as potencialidades do sujeito, o que ele realiza ou pretende realizar e o sucesso obtido. Mas, nos perguntamos: o que define sucesso e insucesso, na experiência e autoestima docente?

O autoconceito docente, como abordado por Sebastián (2012), nos permite avançar mais nessa discussão, porque relaciona dinamicamente avaliação pessoal e significado atribuído pelo outro, na experiência docente. De acordo com Sebastián (2012, p. 28-29), autoconceito é a parte efetiva da autoestima docente, tendo relação com o significado pessoal que cada indivíduo atribui à percepção de suas experiências, tendo consequências no modo como a pessoa acredita ser ou a imagem que tem de si nas dimensões cognitiva ou perceptual, e afetiva. Esse autor comenta que também é relevante o significado atribuído pelos outros e os fatores sociais que influenciam esse processo.

Um modo de abordar a complexa relação ente a autoestima/autoconceito docente, como acima comentado, é discutindo o ser e o fazer docente, e incluir nessa discussão a questão da identidade docente. Sebastián (2012) comenta que:

O reconhecimento do seu próprio valor, constitui o julgamento pessoal do que é em si mesmo, nele está envolvida a responsabilidade do que é e do que faz. O ser e fazer são manifestações

de sua identidade. O professor, assim como todo indivíduo, se manifesta nessas duas dimensões, no ser e no fazer¹ (SEBASTIÁN, 2012, p. 26).

A citação acima indica que o desenvolvimento da identidade docente envolve as dimensões do ser e do fazer docente. Da perspectiva dialética que adotamos, entendemos que o ser e o fazer docente (que não se limita ao seu aspecto técnico), envolvidos no desenvolvimento da identidade docente, se formaria, basicamente, por meio de uma interrelação dinâmica, não linear, entre o pessoal e o profissional, ou melhor, entre a subjetividade do professor e as questões sociais e as condições objetivas da profissão e da atividade docente, e as interações humanas nesse processo.

Segundo Iza et al. (2014, p. 275-276), discutir a identidade docente não se resume a ver a prática e a profissão docente como um conjunto de técnicas. Esses autores colocam que uma identidade própria para a docência envolve o desenvolvimento pessoal e profissional, produzido ao longo da formação e experiência com a docência, com os processos de formação, como aprende a agir e a tomar decisões, as crenças que desenvolve, as influências sociais e a responsabilidade para a sua função social. Para Iza et al. (2014, p. 276), “de fato este processo é permanente e está fortemente atrelado à cultura e às demandas que se apresentam em qualquer sociedade”. Assim, trata-se de

um processo de construção social de um sujeito historicamente situado. Em se tratando da identidade profissional, esta se constrói com base na significação social da profissão, de suas tradições e no fluxo histórico de suas contradições. A profissão docente, assim como outras profissões, surge num contexto como resposta às necessidades postas pelas sociedades, constituindo-se num corpo organizado de saberes e um conjunto de normas e valores. (BENITES, 2007, citado por IZA et al., 2014, p. 275)

O fluxo histórico e social, e suas contradições, confere certo significado e simbolismo historicamente e socialmente construídos, à profissão e à atividade docente, às suas necessidades, e à identidade profissional, indicando que o professor é um sujeito situado num contexto. Porém, o professor é também um sujeito ativo, que interpreta o contexto e a si mesmo, que avalia e reelabora suas experiências docentes. Mas se trata também de um processo intersubjetivo. Para Marcelo (2009, p. 112), “o desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto”. Esse contexto não é isento de contradições.

Assim, a formação e o desenvolvimento da identidade docente não se constituem apartados da significação social da profissão, do contexto social de sua produção, de processos intersubjetivos, e nem da interpretação do professor de si mesmo, do que faz e do contexto em que atua, considerando que o indivíduo não é compreendido como à parte e nem isolado do contexto social e histórico, ou das condições de trabalho. Para nós, esse quadro todo é um processo dialético de formação e desenvolvimento de identidade e de atuação docente.

Considerando essa perspectiva de análise, nos perguntamos se o ser e o fazer, como dimensões da autoestima, podem se ligar ao ânimo ou ao desânimo do professor com a docência (ou com o ser professor) via satisfação/insatisfação profissional. A nosso ver, essa ligação e essa via de análise se mostram congruentes, considerando também que o ser e o fazer reúnem o desenvolvimento pessoal e profissional. Para nós, estas questões são atravessadas pela relação entre as expectativas com a docência e as condições objetivas da profissão. Assim, nos perguntamos: ânimo/desânimo com

¹ Tradução nossa, livre, de: “El reconocimiento de su propia valía, constituye el juicio personal de lo que es en sí mismo, en ella está involucrada la responsabilidad de lo que es y de lo que hace. El ser y hacer son manifestaciones de su identidad. El docente, al igual que todo individuo, se manifiesta en estas dos dimensiones, en el ser y el hacer” (Sebastián, 2012, p. 26).

a profissão docente podem ser vistos dessa perspectiva, entendendo que sua manifestação implica em certa satisfação ou insatisfação profissional?

Para tanto, é preciso considerar o que envolve os conceitos de satisfação e insatisfação profissional, e relacionar suas características às discussões que vimos tecendo.

3. Satisfação e insatisfação profissional

Independentemente da área de atuação, o trabalho é uma importante atividade na vida de qualquer indivíduo, pois, além de fornecer meios para a manutenção do estilo de vida, oferece recursos que são imprescindíveis para a satisfação de suas necessidades pessoais e para a formação e manutenção de valores. No entanto, precárias condições de trabalho podem inibir essa satisfação e formação, e o desempenho profissional. Lyra et al. (2013, p. 735-736) comentam que precárias condições de trabalho do professor, como ausência de recursos materiais e humanos, limitações no espaço físico, carga de trabalho, condições salariais e problemas de comportamento dos alunos, afetam seu desempenho e saúde. Nessa análise, Lyra et al. (2013) incluem como outro fator a pouca valorização do professor, comparada ao trabalho que desempenha, e apontam algumas características observadas nos professores que vivenciam essas precárias condições de trabalho, que indicam um processo de insatisfação e de desgaste: baixa expectativa em relação à profissão, baixa autoestima, sensação de um trabalho improdutivo, sentimento de impotência e frustração, e o desprestígio.

Assim, é possível implicar a autoestima na análise da satisfação profissional. Um aspecto psicológico significativo nessa implicação, do ponto de vista do professor, está no reconhecimento de si e de como leciona. De acordo com Alves (1997), a satisfação profissional docente é apresentada como “um sentimento e forma de estar positivos dos professores perante a profissão, originados por fatores contextuais e/ou pessoais e exteriorizados pela dedicação, defesa e mesmo felicidade face à mesma” (p. 84).

Para Cardoso e Costa (2016, p. 2358), “a satisfação profissional se reflete na eficácia do trabalho desempenhado, promove o bem-estar psicológico e permite um melhor desempenho das atividades docentes”. Segundo esses autores, a satisfação profissional envolve fatores intrínsecos como sentimentos, emoções, experiências, e fatores extrínsecos, como condições de trabalho, reconhecimento, oportunidades etc. Para Cardoso e Costa (2016, p. 2361),

são fontes de satisfação/insatisfação dos professores, no fator econômico, os salários; no nível institucional, a pressão que o caráter centralizador-conservador exerce na instituição; no âmbito pedagógico, as condições de trabalho, os êxitos e os fracassos dos alunos; no fator relacional, o relacionamento com os alunos e com os pares; no fator social, o *status* social conferido à profissão.

Assim, satisfação e insatisfação têm particularidades que as distinguem no modo de se sentir e pensar a experiência com a docência. Essa distinção tem aspectos subjetivos e objetivos em sua formação. A insatisfação envolveria pressões institucionais, o fator econômico, as condições de trabalho e, especialmente, a noção de sucesso e de fracasso na profissão, e a satisfação envolveria a atitude psicológica perante a profissão, combinando fatores pessoais e contextuais nessa avaliação, ou fatores intrínsecos e extrínsecos. Apesar de se distinguirem em suas particularidades e origem, podemos observar que satisfação e insatisfação se inter-relacionam, conceitualmente. Mas, como animo e desânimo com a profissão docente podem estar relacionados com essa discussão?

Para desenvolver mais essa questão, conforme o objetivo deste trabalho, o desafio está em discernir teoricamente que condições regulam a correlação entre autoestima e satisfação/insatisfação docente. Reconhecemos que esses conceitos ou fatores não são as únicas questões que explicam ânimo/desânimo com a profissão docente, ou o nível de investimento ou desinvestimento na carreira

docente. A qualidade do envolvimento e do desenvolvimento do professor com a atividade docente tem muitos fatores e repercussões psicológicas, dentre elas a saúde do professor. Essa questão passa, entre outros aspectos, pela análise da relação entre trabalho docente e sofrimento psíquico, no desenvolvimento psicológico do professor com sua profissão. Reis et al. (2006) comentam que “ensinar é uma atividade em geral altamente estressante, com repercussões evidentes na saúde física, mental e no desempenho profissional dos professores” (p. 231). Segundo Reis et al. (2006, p 230-231), as repercussões mais relatadas são: doenças cardiovasculares, distúrbios advindos do estresse, labirintite, faringite, neuroses, fadiga, insônia e tensão nervosa, acompanhados de fatores psicológicos ligados ao estresse como ansiedade, depressão, irritabilidade, hostilidade e exaustão emocional. Reis et al. (2006, p. 243-245) ressaltam a relação não linear ou mecânica entre o físico (o corpo), o mental e o desempenho esperado, na saúde do professor, influenciada pela excessiva carga horária e alta demanda laboral, pelas exigências da atividade docente, pelas relações conflituosas com outros professores e pelas tensões produzidas pelas demandas dentro e fora da sala de aula.

Como inter-relacionar autoestima e as questões acima analisadas? Uma possibilidade vem de Schultheisz e Aprile (2013), ao comentarem que o conceito de autoestima não se refere apenas ao que o sujeito atribui de valor ao que pensa e sente, às suas crenças, mas também a como estas se ligam às situações vividas e ao contexto social e cultural existente:

A definição de autoestima é altamente complexa uma vez que envolve valoração de crenças, percepção do “mundo interno” e do mundo externo. Trata-se de um constructo interno e pessoal fortemente influenciado pelo contexto social e cultural em que se insere o indivíduo (SCHULTHEISZ; APRILE, 2013, p. 38-39).

A conscientização do ser e do fazer docente, e a satisfação/insatisfação profissional, envolvem medidas de valor e crenças pessoais, mas, como comentado anteriormente, estas questões não prescindem de critérios formais, de valores e do julgamento do outro ou de referências sociais. Na perspectiva dialética que adotamos, isso envolveria tanto os desafios e tensões da atividade docente nas condições concretas, institucionais, em que ela é promovida, quanto os processos psíquicos do professor (sua percepção, motivação, interesse, pensamento etc.), e sua saúde. Envolveria também a influência de fatores sociais e culturais determinantes, porque o sujeito não é indiferente aos indicativos da vida social, que também podem causar efeitos na autoestima docente e na satisfação/insatisfação profissional. Assinalamos que um desses indicativos é a percepção da valorização/desvalorização social da profissão docente. Segundo Hagemeyer (2004, p. 70), “a profissão docente, nas últimas décadas, se depara com um processo de valorização/desvalorização, crítica e perda de identidade”. Esse problema persiste atualmente e continua sendo alvo de pesquisas. Num trabalho mais recente, Lucyk e Graupmann (2017, p. 24-25) comentam que o problema da desvalorização do professor vem sendo estudado nos últimos 20 anos, e continua atual, apesar do importante papel do professor na sociedade e de sua luta para reconquistar sua valorização. Para essas autoras, os professores fazem parte de um grupo desvalorizado socialmente, enfrentando muitas situações adversas no seu trabalho.

Diante disso, nos perguntamos se a maneira particular como o professor percebe a valorização e a desvalorização social da profissão docente, acaba se tornando uma espécie de modulador psicológico entre a autoestima docente e a satisfação/insatisfação profissional, e que relação pode ser estabelecida com ânimo/desânimo do professor com a docência.

4. Valorização e desvalorização docente

Scheibe (2010, p. 988-991) indica pontos sobre os quais a valorização docente pode ser objetivamente construída. Para essa autora, valorização docente passa pela elaboração de políticas

educacionais claras, compostas por ações que valorizem a atuação e formação do professor, contendo a promoção de programas de formação inicial e continuada mais articuladas como o magistério, vendo-se o professor como um agente de mudança. Para tanto, é importante considerar, junto a esses fatores, que devem ser melhoradas as condições de trabalho, de carreira e de remuneração, empreendendo a construção do docente como intelectual com autonomia para entender as bases políticas que sustentam seu trabalho, e as ambiguidades e desafios de sua prática docente. Para Scheibe (2010), essa discussão envolveria não apenas a competência técnica e política do trabalho docente, mas também a perspectiva social.

Em sua análise, Scheibe (2010, p. 983-987) concebe 2 componentes fundamentais para a construção da valorização docente: 1) formação inicial e continuada articulada com o magistério, vendo-se o professor como agente de mudança; e 2) melhores condições de trabalho e de remuneração. Esses elementos vêm ligados à criação de políticas educacionais claras, coerentes com a realidade educacional.

Contudo, esses são pontos delicados e críticos. Sobre o primeiro componente, concordamos que a formação de professores seja vista como fator fundamental para se alcançar objetivos propostos pela educação, sendo também via de transformação educacional e de suas práticas, especialmente em nível de formação continuada. Nesse sentido, acreditamos que, com a formação continuada, os professores potencializariam o trabalho docente, tornando cada vez mais efetiva a educação, fortalecendo o processo ensino-aprendizagem. Assim, a formação continuada pode ser um importante vetor psicológico de valorização docente, permitindo a criação de novos meios e de novas formas para os professores se reinventarem e trabalharem, surtindo efeito no modo como se avaliam e se reconhecem como professores, e como significam os resultados de seu trabalho, surtindo, possivelmente, efeitos na autoestima docente.

Mas, para se constituir esse vetor, é preciso também considerar como aspectos subjetivos se entrelaçam com as transformações e mudanças na educação, nos meios para o exercício da profissão e no trabalho pedagógico. Para Hagemeyer (2004, p. 82-83), os professores devem lidar com questões como construção de conhecimento e formação humana, formação profissional, saberes docentes, entre outros, mas também com o velho e o novo no trabalho pedagógico. De acordo com Ludke e Boing (2004, 1169-1170), no trabalho docente, o professor enfrenta inúmeros desafios, dentre eles, as novas tecnologias e a intensificação da informatização na escola, que vem tendo grande impacto administrativo e pedagógico, e que o professor precisa dominar. Fidalgo e Fidalgo (2008) abordam essa questão, comentando que os professores têm sido confrontados com o avanço e disseminação das tecnologias de informação e comunicação, das tecnologias digitais, compondo o dia a dia dos processos pedagógicos, que precisam saber usar. Para esses autores, essas mudanças exigem da formação inicial e continuada, porque “a cada dia, são novas ferramentas, novos instrumentos, novas técnicas a serem dominadas. O que implica necessariamente em construir novos saberes, habilidades e competências docentes a cada instante” (FIDALGO; FIDALGO, 2008, p. 14).

Contudo, a formação continuada também tem questões históricas e pedagógicas que precisam ser vistas e analisadas. Altenfelder (2005, n. p.) comenta que o conceito e a prática da formação continuada no Brasil têm problemas próprios que, antes de tudo, precisam ser enfrentados. Estes problemas vão desde sua concepção e definição, passando pela diversidade de tendências que as conformam (crítica, crítica-reprodutivista, tradicional, tecnicista, escolanovista), até os problemas da conjuntura histórica e social que as permeiam e reproduzem seus tipos.

Para Gatti (2016), a preocupação com a qualidade da formação de professores no Brasil deveria envolver mais a discussão das desigualdades sociais, e as próprias condições do exercício da profissão, assim como melhores condições de vida para todos. Essa autora ressalta que,

compreender e discutir a formação, as condições de trabalho e carreira dos professores, e, em decorrência sua configuração identitária profissional, se torna importante para a compreensão e discussão da qualidade educacional de um país, ou de uma região (GATTI, 2016, p. 163).

Uma formação continuada nesses moldes esbarraria em pelo menos 2 problemas ou desafios atuais. O primeiro diz respeito à necessidade de investimento governamental adequado à formação de professores e a configuração do mundo do trabalho. O segundo se coloca na própria formação continuada, como proposta formativa. Como mencionado anteriormente, os diferentes modelos de formação podem resolver problemas metodológicos, mas podem também não desenvolver o professor como agente transformador, se ficarem apenas na dimensão técnica.

Mesmo assim, Altenfelder (2005, n. p.) coloca a importância da formação continuada, desde que seu conteúdo não seja reduzido a fatores cognitivos ou racionais, e implique também: as condições sociopsicológicas e culturais da existência das pessoas; os eventos sociais, políticos, econômicos e culturais da vida grupal ou comunitária; o trabalho docente e as relações estabelecidas na escola; e a ultrapassagem da dicotomia entre teoria e prática.

O segundo ponto – melhores condições de trabalho e de remuneração –, mostra-se como um desafio ainda maior. Depende de fatores políticos e econômicos complexos. Essas melhorias podem aumentar a valorização da profissão, mas não sendo alcançadas devidamente, seus resultados podem levar a mais desvalorização.

Assim, a desvalorização docente, e do profissional docente, é uma outra face do problema da docência. De acordo com Melo (2016, p. 8):

Em geral, são diversos fatores que contribuem para a desvalorização desse profissional, como: formação, condições de trabalho e remuneração. Em se tratando das condições de trabalho, o exercício do magistério exige uma carga horária extensa, além das atividades em sala de aula, esse profissional tem que dar conta das demandas extraclasse, correção de atividades, planejamento de aulas, reuniões com os segmentos da escola.

Portanto, é inquestionável a importância da formação continuada, desde que se envolva também os problemas da educação e do trabalho docente, e, principalmente, se auxilia de fato o professor a se ver como um real agente de mudança. Se não, muito ainda precisa ser feito. Somam-se a esse desafio, as condições de trabalho e de remuneração.

Outro aspecto importante, que pode vir combinado ao que comentamos acima, é a conformação do professor como trabalhador, em face de determinantes sociais e econômicos vigentes. Estes podem influenciar em sua formação. Possamai (2014, p. 61) comenta que um problema, nesse sentido, está em se formar apenas professores para o mercado de trabalho, sem uma necessária formação crítica para o desenvolvimento da sociedade.

Com base no exposto, entendemos que, se por um lado a valorização pode ser construída sobre determinados patamares, como os mencionados por Scheibe (2010), por outro sua sustentação demanda ajustes que não são simples, por envolver variáveis econômicas, sociais e políticas complexas. Mesmo complexos, esses ajustes são necessários e precisam, ao menos, ser discutidos.

Não sendo enfrentados esses desafios e problemas, ou ao menos discutidos seus ajustes, incluindo formação continuada, o contraponto pode ser a desvalorização da profissão docente. Santos (2015, p. 351-357) reflete sobre 5 tipos de desvalorização da profissão docente: (1) desvalorização econômica, que afeta a profissão, os dependentes e a família do professor, impedindo até mesmo seu desenvolvimento profissional; (2) desvalorização social na forma de desprestígio profissional, que afeta a autoestima do professor e a percepção de sua importância social; (3) desvalorização de tipo psicológico, que afeta o significado e o sentido de sua função profissional, acarretando graves consequências para a construção da identidade profissional e a perspectiva de satisfação profissional; (4) desvalorização em termos de risco de obsolescência mercadológica, ou de métodos e modos de

sua prática profissional, que depende também do tipo de investimento governamental na profissão; (5) desvalorização em nível de desqualificação da profissão, que afeta sua própria razão de ser, na medida em que desqualificar é um modo de tirar da profissão o que fazer ser ela mesma, o que determina sua natureza.

Dentre os 5 tipos elaborados, Santos (2015) analisa a desvalorização social no âmbito psicológico, como autodesvalorização. Esta ocorre quando o próprio profissional perde o sentido e o significado de sua função, sua referência profissional e sua capacidade reativa. Santos (2015) coloca como alguns dos sintomas desse processo: “o adoecimento do profissional, a perda de perspectivas, de satisfação com os afazeres da profissão, desprazer, fadiga, desilusão, falta de orgulho e vontade em exercer a profissão, o que no conjunto, e com o tempo, gera a autodesqualificação profissional” (SANTOS, 2015, p. 355).

Observamos que Santos (2015) qualifica os problemas acima, como sintomas psicológicos. O exame de um sintoma é comum na clínica médica ou nos estudos da psicopatologia geral. Se consideramos do ponto de vista semiológico, um sintoma é um elemento de diagnóstico, e diz respeito ao que uma pessoa relata ou informa de suas vivências e percepções.

Com base nessas discussões de Santos (2015), vemos valorização/desvalorização docente como um fator construído socialmente, mas psicologicamente assimilado pelo docente. Assim, ela pode se tornar uma espécie de modulador da postura do professor sobre o que pensa acerca da docência, de como se vê nela, e como ela é percebida socialmente, compondo com a autoestima docente e a satisfação/insatisfação profissional.

Assim, concluímos se tratar de um modulador, não na forma de um mecanismo psicológico automático. A questão é de relação dialética entre subjetividade docente e condições objetivas da profissão, e suas tensões, elaborada internamente pelo professor. Autoestima docente e satisfação/insatisfação profissional, impregnados dos sinais de valorização/desvalorização social da profissão docente, pesariam nas atitudes e posturas do professor frente aos problemas e desafios da docência, e de sua realização nela, cujos resultados nem sempre são previsíveis. Por isso, sua forma final não se pode generalizar.

Nessa altura do trabalho, podemos salientar que, das questões que discutimos sobre docência, ao redor dos conceitos tratados (e suas correlações), retiramos indicativos teóricos de que o professor desenvolve certa autoestima docente e vive certa satisfação ou insatisfação profissional, também em função de um determinado contexto. Isso porque padrões, crenças e valores são socialmente construídos, e a vivência docência não é significada sem incluir certa mirada do olhar do outro, de avaliações externas e de controle institucional e social. Mas, o professor também elabora sua compreensão sobre o que é e o que faz como docente, frente as possibilidades e os problemas da docência, e pensa sobre o que o anima e o incita a ela, e o que o desanima e o faz querer desistir, se posicionando como sujeito ativo.

Para desenvolvermos mais essas análises, discutiremos situações concretas, reais, e vivências docentes, apresentadas em relatos de experiência, reportagens e informes.

5. Vivências, resistências, desistências e contextos de atuação

As discussões e reflexões que tecemos até o momento, encontram ressonância em reportagens, relatos de experiências e levantamentos estatísticos sobre a escolha pela docência, e a profissão docente, disponíveis para o público em geral. Elas apresentam situações concretas que envolvem, direta e indiretamente, as análises que realizamos e os conceitos que vimos comentando neste trabalho. As experiências e situações reportadas e os dados que mostraremos, contêm variáveis estatísticas e vivências pessoais e profissionais em diversos contextos, indicando que há desistências e enfrentamentos, frustrações e resistências, ou seja, reações distintas das pessoas, indicando não se tratar de um processo de imposição de fatores externos agindo sobre o professor, simplesmente.

O jornal O Tempo (Belo Horizonte), em reportagem de 30/07/2018 intitulada “desgaste e desvalorização em sala afastam novos professores” apresenta o depoimento de uma professora de Filosofia na rede estadual de ensino de Minas Gerais, em que diz que as condições de trabalho, a baixa remuneração e a infraestrutura das escolas a **desanimam**, e que apesar de ter mais de 20 anos de carreira docente pensa em mudar de profissão (DESGASTE..., 2018, p. 16, grifo nosso).

O depoimento mostrado não pode ser generalizado, mas sugere que o desânimo pode resultar, para alguns professores, em desistência ou desinvestimento pessoal na carreira docente, decidido de maneira consciente e ponderada. Analisando estudos sobre o ciclo de carreira docente, com base em classificação proposta por Michael Huberman¹, Cardoso (2017) comenta:

No Brasil, a fase do *desinvestimento* tem ocorrido bem mais cedo. As más condições de trabalho como, por exemplo, os baixos salários, a dupla e até tripla jornada de trabalho, a falta de recursos materiais nas escolas, infraestrutura precária, número alto de alunos por turma, são alguns dos elementos que contribuem para que os professores não invistam na carreira. Além disso, muitos professores, por não encontrarem nessa profissão o retorno que almejavam, desistem logo no início da carreira (CARDOSO, 2017, p. 4290, grifo da autora).

Mas, ânimo e desânimo é uma variável psicológica complexa. O modo como o professor avalia e interpreta o entorno da profissão, pode variar de professor para professor, e num momento ou outro da carreira docente. Estar animado ou não com a docência, e determinado ou não a investir nela, depende de variáveis contextuais, mas é também subjetivo. Por isso, é uma questão de difícil generalização. No entanto, pode ser objetivamente discutido, se for possível encontrar nexos entre esses fatores. Segundo Narvaz e Koller (2004, p. 59-61), para Bronfenbrenner, recursos pessoais ligados a capacidades, habilidades e conhecimentos adquiridos, e experiências vividas, se afirmados na pessoa, ampliam a efetividade de sua interação com o contexto de atuação e a ajudam no enfrentamento de situações problemáticas e obstáculos que surgem no entorno. Mas, não há uma relação mecânica e única entre disposição pessoal e obstáculos do entorno.

A nosso ver, encontramos um exemplo disso no trabalho de Melo e Nascimento (2013), ao relatarem as dificuldades de uma professora de Educação Física (EF) de uma escola pública em seu primeiro ano de carreira docente, ao enfrentar certo desprestígio da disciplina que ensina e resistência de diversos segmentos da instituição ao seu intento de promover um novo fazer pedagógico na EF em sua escola, mesmo sendo, a princípio, uma mudança tida como um projeto da própria instituição:

O novo fazer pedagógico que, em termos metodológicos, redirecionou as atividades pedagógicas para outros espaços de intervenção da escola e que, em termos curriculares, rompeu com a tradição da esportivização da EF, gerou grande resistência, inicialmente, por parte dos alunos que questionaram veementemente a professora e reclamaram, inclusive junto à coordenação escolar, por aulas livres no espaço da quadra esportiva. Ademais, a abordagem didática da professora também trouxe embates, não só junto aos alunos, mas também junto ao corpo técnico e docente da escola que pressionou a professora para a retomada das práticas tradicionais de EF por acreditarem que esse componente curricular não deveria ocupar os mesmos espaços/tempos das outras disciplinas na escola (MELO; NASCIMENTO, 2012, p. 2-3).

Melo e Nascimento (2013) terminam o relato dessa experiência apontando que:

Com isso, a professora se via inibida em seu fazer pedagógico e, ao mesmo tempo, revoltada ao perceber o lugar secundarizado que a EF ocupava para a comunidade escolar. Mesmo diante dessa situação, a professora, pautada em uma formação inicial crítica e reflexiva, manteve a proposta curricular e metodológica apesar dos dilemas, buscando no poder argumentativo o

¹ Para mais detalhes sobre esse estudo, ver Huberman (1995).

convencimento para o desenvolvimento de seu projeto para as aulas de EF (MELO; NASCIMENTO, 2013, p. 3).

Nota-se, pela postura da professora, disposição e ânimo em relação aos resultados que almejava, e enfrentamento das resistências de colegas e setores da escola, que incluía certa desvalorização de sua disciplina, desvalorização esta que contém matizes sociais e institucionais. Como podemos notar nas citações, acima, a desvalorização da disciplina foi um fator dentro do quadro geral mostrado. Se ampliarmos mais esse fator, chegaremos ao patamar da valorização/desvalorização docente, cuja percepção tratamos como sendo uma espécie de modulador psicológico.

A reportagem do portal G1 (globo.com), intitulada “metade dos professores não recomendam a profissão aos jovens por causa da desvalorização, diz pesquisa”, publicada no caderno Educação, em 30/07/2018, comenta:

Metade dos professores brasileiros não recomenda a própria profissão por considerá-la desvalorizada, de acordo com pesquisa divulgada nesta segunda-feira (30). Os dados são da pesquisa “Profissão Docente”, iniciativa do Todos Pela Educação e do Itaú Social realizada pelo Ibope Inteligência em parceria com a Conhecimento Social.

A reportagem também coloca uma questão importante: a escolha pela carreira docente vem se relacionando mais ao prazer de ensinar e de transmitir conhecimentos. Seria essa uma das questões subjetivas que a desvalorização docente pode afetar?

Diante dessa pergunta, devemos considerar que, a despeito das condições desfavoráveis, há os que se animam. Um exemplo de ânimo, motivação, com a profissão docente, encontra-se na reportagem do jornal O Tempo, anteriormente citada:

Apesar das dificuldades, a estudante Polyanna Neiva, 21, quer ser professora de português no ensino básico e já está no sexto período de letras. “Meus pais não queriam que eu fosse professora, por causa da desvalorização, mas eu gosto de ensinar. Acho que é preciso aumentar os investimentos na educação e recuperar o respeito e a autoridade que o professor perdeu”, conclui (DESGASTE..., 2018, p. 16).

Mesmo se tratando do depoimento de uma estudante em formação inicial, podemos levantar algumas discussões a respeito. À primeira vista, o gosto, o prazer de ensinar, e o ideal do ensino, deixa a sensação de que valores e crenças pessoais sobre docência são mais fortes que os problemas conjunturais da educação brasileira e da docência; e que essas disposições psicológicas podem incentivar ou animar a pessoa a prosseguir a carreira docente e buscar sua realização nela. De imediato, se poderia pensar que são questões de ordem pessoal, apenas. Para refletir sobre isso, um caminho é pensar se essas questões se relacionam com a satisfação/insatisfação profissional docente, que é um dos fatores que vimos tratando neste trabalho.

Como comentado anteriormente, a subjetividade docente não deixa de ter ligações com as condições objetivas de sua realização ou promoção. Vemos essa ligação como uma complexa relação dialética entre o individual e as condições contextuais existentes. A nosso ver, essa combinação dinâmica inclui o que incita (estimula, encoraja) ou o que desencoraja o professor e as condições do entorno. Apesar do ânimo e desânimo com a profissão docente e, por conseguinte, com o ideal de ensinar, virem ligados ao modo como o professor percebe a docência, não deixam de sofrer os impactos da realidade concreta. O importante é pensar que o nó é dado pela percepção da valorização/desvalorização docente. Nossa posição a respeito é que essa composição ou tessitura reflete o modo como cada professor assimila valorização/desvalorização docente, e tenta resistir ou lutar contra isso, na medida do possível. A nosso ver, tanto a estudante quanto a professora de EF, nos depoimentos mostrados, resistem a uma certa desvalorização. No caso da primeira, pesa uma

visão de valorização/desvalorização social da profissão docente, e na segunda, desvalorização da disciplina, que não deixa de ter um lado social. Por outro lado, há professores que desanimam.

Uma forma de discutirmos essa questão, no tocante ao ânimo ou desânimo de ser professor, seria tratando inicialmente os significados de ânimo e desânimo¹, sendo o significado de ânimo estar incitado a fazer algo, encorajado, ou promover o progresso e o desenvolvimento de algo; e desânimo como perda do entusiasmo, da vontade de agir, ou desistir. Vemos esses significados como de ordem psicológica, mas dinamicamente ligados a um contexto de produção ou situação de referência.

Para abordarmos essa relação, destacamos para análise o relato mostrado por Melo e Nascimento (2013). Para nós, esse relato indica que subjetividade e condições e determinações externas, contextuais, vem combinados no drama profissional, e que valorização/desvalorização é um forte componente. A desvalorização é enfrentada com determinação pessoal, e qualidade de formação, mas nas condições e no contexto institucional dados. A reação pessoal não se deu num vácuo contextual ou institucional.

Satisfação/insatisfação profissional é outro aspecto relevante. Seco (2000, p. 82-89) comenta que a definição de satisfação do trabalho é uma questão complexa que junta fatores subjetivos (variável psicológica) e objetivos ou de contexto, relacionando fatores fisiológicos, psicológicos, ambientais, a discrepância entre o que o professor aspira e o que percebe da situação de trabalho, entre outros. Sua análise envolve tanto uma visão ligada a uma atitude positiva (ou estado emocional positivo) de como se percebe o trabalho, o contexto e as circunstâncias que o envolvem (composta por elementos afetivos, cognitivos e comportamentais), até o entendimento de que pesam também fatores específicos como a realização, a responsabilidade, a natureza do trabalho e suas condições materiais de realização, salário, relações interpessoais, etc. Para essa autora, todos esses fatores influenciam na formulação desse construto.

Em termos de satisfação profissional docente, Seco (2000) coloca que estar satisfeito é uma variável psicológica da personalidade do professor e de suas predisposições afetivas (que o ajudam a avaliar as circunstâncias e a se sentir bem nas tarefas que faz). No entanto, mesmo frisando estar ligada a fatores individuais, da personalidade, essa autora também aponta que a satisfação profissional não se desprende facilmente da satisfação com as condições de trabalho, mesmo colocando que essa vinculação precise ser ainda mais esclarecida pelas pesquisas educacionais.

Sobre esse ponto, retomamos Cardoso e Costa (2016, p. 2361), quando comentam que, enquanto a satisfação profissional vem relacionada com a realização pessoal e com a docência em si, a insatisfação vem da incapacidade de os professores desenvolverem plenamente as dimensões individuais e coletivas na profissão, apontando para fatores como excesso de trabalho, a falta de apoio da escola, de respeito dos alunos, de reconhecimento, etc., que podem prejudicar o modo como os professores lecionam e o processo de aprendizagem dos alunos.

Questões de ordem política também pesam. Para Pedro e Peixoto (2006, p. 258), os fatores de natureza sociopolítica contribuem de tal maneira e força para a instalação da insatisfação profissional, que a dimensão psicopedagógica simplesmente não consegue suplantar seus efeitos.

Assim, autoestima e a satisfação profissional docente, mesmo relacionadas à personalidade do professor, a fatores individuais e ao modo como os professores avaliam, sentem e pensam de si mesmos com o fazer docente, não se dão isolados dos contextos nos quais se desenvolvem. Se assim fosse, bastaria reduzirmos a discussão sobre autoestima e satisfação profissional docente a fatores

¹ Segundo o dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa, ânimo significa: dar alma ou vida a; animizar; dar ou imprimir ação, movimento ou aceleração a; dar aparência de vida a; intensificar, avivar (algo); ativar; dar ou adquirir animação, brilho, vida, expressão; despertar (sentimento, ideia); excitar; promover o progresso e o desenvolvimento de; favorecer; fomentar; dar ou criar ânimo, coragem, alento (para), encorajar(-se), estimular(-se), incitar(-se); recuperar o ânimo, a vontade. Sobre desanimar, o dicionário diz significar: fazer (alguém) perder o ânimo, o alento, o entusiasmo, a vontade de agir; desalentar(-se), desencorajar(-se), desistir; fazer diminuir a intensidade de; esmorecer; arrefecer; perder a efervescência, a vibração.

exclusivamente pessoais, individuais, vistos como explicação suficiente. Avaliando desse modo, deixamos de analisar questões mais amplas, como a imagem e representação social do professor, as relações com o coletivo da profissão, o controle institucional, o tipo de investimento político e econômico na educação, a precarização do trabalho e dos vínculos trabalhistas, a exploração do trabalho do professor, e até mesmo as próprias características do trabalho em instituições educativas. Destacamos a desvalorização docente como um dessas questões mais amplas.

Um aspecto dessa discussão aparece no contraste entre alta e baixa autoestima, que discutiremos segundo os contrapontos mostrados a seguir. De acordo com Schultheisz e Aprile (2013, p. 37), “a autoestima está relacionada ao quanto o sujeito está satisfeito ou insatisfeito em relação às situações vividas. Quando sua manifestação é positiva geralmente o indivíduo se sente confiante, competente e possuidor de valor pessoal”.

Por outro lado, Pasquali et al. (1981, p. 56) comentam que, quando os indivíduos possuem baixa autoestima, encontram maiores dificuldades em relação às tarefas, apresentam um rendimento reduzido, e se sentem insatisfeitos com a atividade que realizam. Geralmente, tentam evitar rejeições, frustrações e fracassos, o que produz um medo de se arriscarem e conhecerem novas formas de se reinventarem e trabalharem. Essas posições indicam que a autoestima estaria mais relacionada a variáveis individuais.

No entanto, Sebastián (2012) coloca que “a autoestima não pode ser simplesmente um sentimento de autossatisfação, uma vez que ela também tem grande relevância nas relações com os demais e com o entorno” (p. 25)¹. Esse autor comenta que a autoestima docente se constitui segundo o modo como o professor se relaciona consigo mesmo (que inclui não apenas questões intrapsíquicas, mas também as relações interpessoais), numa dinâmica profissional em que também desempenha um importante papel como os outros o veem (alunos, etc.), como se dão os meios necessários para desenvolver bem as suas tarefas e como a sociedade assume o professor.

De uma perspectiva sociológica, Sebastián (2012, p. 29-33) aponta que a autoestima apresenta tanto aspectos individuais quanto sociais, na medida em que o que se valoriza (aspirações) e o que se quer afirmar como êxito, dependem do indivíduo, mas o autovalor associado à autoestima surge da interação de processos culturais, sociais, familiares e outros interpessoais. A autoestima é também vulnerável, pois não é constante. Ela pode ser afetada por mudanças no contexto, ou pelo novo. Esse autor assinala que o desenvolvimento da pessoa não é indiferente ao seu contexto, pois tudo que ela faz em seu processo de crescimento, vem acompanhado de diversos fatores que a vão constituindo.

A autoestima tem implicações na realização pessoal e na adaptação social. A autoestima saudável está relacionada à racionalidade, realismo, criatividade, independência, flexibilidade e capacidade para aceitar mudanças; a autoestima baixa está relacionada, entre outras coisas, ao medo do novo, conformidade, submissão ou comportamento reprimido. (SEBASTIÁN, 2012, p. 25)²

Os relatos de reportagens que destacamos mostram as questões psicológicas e contextuais da realização do professor, assim como as relações conceituais que vimos tecendo. Mas, em sua amplitude, envolvem os desafios da atividade e do trabalho docente, nas determinações sociais, políticas e econômicas que sofre.

¹ Tradução nossa, livre, de: “La autoestima no puede ser simplemente un sentimiento de autosatisfacción, ya que tiene una gran relevancia también en las relaciones con los demás y con el entorno” (Sebastián, 2012, p. 25).

² Tradução nossa, livre, de: “la autoestima tiene implicancias para la realización personal y la adaptación social, en tanto una autoestima saludable se relaciona con la racionalidad, el realismo, la creatividad, la independencia, la flexibilidad y la capacidad de aceptar cambios; mientras la autoestima baja se relaciona, entre otras cosas, con el miedo a lo nuevo, la conformidad, la sumisión o el comportamiento reprimido” (SEBASTIÁN, 2012, p. 25).

O documento “Effective Teacher Policies: insights from Pisa” (2018), publicado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), se aproxima das questões e reflexões desenvolvidas neste trabalho. Considerando dados levantados em 70 países entre 2006 e 2015, esse documento discute, em seu capítulo 4, a expectativa ou o desejo de estudantes se tornarem professores. No caso do Brasil, nesse período, houve uma queda¹ de 5,5% para aproximadamente 4,0%. O referido documento conclui que situação econômica do país, condições de trabalho dos professores, o valor dos salários e o *status* social da profissão são importantes fatores que explicam a tendência maior ou menor de estudantes quererem se tornar professores.

Há, portanto, sinais sociais, econômicos e políticos, e questões estruturais, que precisam ser considerados, e que envolvem o problema da valorização/desvalorização docente. Na reportagem do jornal O Tempo, anteriormente mencionada (e que também aborda o relatório acima), coloca-se que: 1) precárias condições de trabalho, salários baixos e salas de aula cheias², são importantes fatores que explicam esse desgaste; 2) que somente 2,4% desses estudantes querem ensinar em escolas de ensino básico e médio no Brasil; e 3) que apenas 12,6% dos professores acreditam que são valorizados no país.

O jornal Folha de São Paulo, em reportagem de 11/06/2018 intitulada “Ranking mostra desgaste de professores no Brasil e salas de aula lotadas”, também comenta esse relatório, apontando para os mesmos problemas colocados pelo jornal O Tempo, mas dizendo que apenas 10% dos professores acham que a profissão é valorizada pela sociedade.

Como mostram esses dados, há alto nível de descontentamento, um índice considerável de professores (aproximadamente 90%) que consideram que a profissão é socialmente desvalorizada. Lyra et al. (2013) já apontavam para essas questões, colocando que “investigações nacionais com Professores de escolas públicas e particulares demonstram a insatisfação desses profissionais com a carreira docente e o quanto a profissão tem se desvalorizado” (p. 725).

Se a docência é socialmente desqualificada, desvalorizada, afetando sua própria razão de ser, como reflete Santos (2015), dificilmente a satisfação profissional e a autoestima docente não seriam impregnadas, porque a docência em si também é sensível a esses fatores. O professor pode avaliar as condições sociais que afetam a docência, junto com os valores e sentidos pessoais que atribui à docência em si, mas não pode ignorar que a docência, em geral, depende dessas condições tanto como profissão quanto como função social.

Se o espaço sala de aula e, por conseguinte, a ação de ensinar nela realizada, não se dão num vácuo institucional e social, e também não estará num vácuo contextual o grau de satisfação profissional, e nem a autoestima docente, como mostram os autores, as pesquisas e as reportagens abordadas neste trabalho. Da mesma forma se dá com a valorização/desvalorização social docente, que apesar de ser processada pelo indivíduo, não se constitui isolada de referências socialmente construídas. A imagem de si como docente não prescinde da imagem social de docência, em sua elaboração, porque docência também é uma representação social. É igualmente uma atividade de cunho social e político. Assim, a desvalorização docente, em todos os sentidos mostrados por Santos (2015), reclama seu lugar na análise da docência em seu âmbito particular, que não deixa de ser social e cultural. Vemos como partes dialeticamente interrelacionadas.

A reportagem do portal G1 assinala que o problema da desvalorização poderia ser enfrentado se a educação fosse mais bem gestada, se de fato ela fosse prioridade, se o professor fosse de fato visto como ator central de um projeto de educação, se tivessem melhores salários e recebessem mais apoio psicológico e de saúde. O depoimento da aluna em formação, como vimos na reportagem do jornal O Tempo, mesmo movido

¹ Esses dados podem ser conferidos na figura 4.5, na página 144, do citado documento.

² O documento “Panorama da Educação 2018”, publicado pelo INEP, seguindo o mesmo formato do relatório da OCDE, mostra que o Brasil se destaca com a maior proporção de alunos por professor no ensino médio, com 26 estudantes por professor em programas regulares (dados de 2016).

por um ideal, também aponta para o problema da desvalorização docente, e de investimentos na profissão, como um problema ser trabalhado. Melo (2016) indica um efeito da desvalorização docente, dizendo que:

A vontade de lecionar tem sido deixada de lado diante das dificuldades e dos dilemas da vida profissional, a desmotivação é causada quando se observa que a sociedade e o governo desvalorizam a profissão uma vez que é a base do desenvolvimento intelectual de uma pessoa, depois da família (MELO, 2016, p. 3).

Em suma, os textos e as reportagens abordadas sugerem que a valorização e a desvalorização docente são assimiladas aos discursos sobre a docência, sobre o professor, mesmo que indiretamente. A existência real da valorização e desvalorização docente, não está pode ser ignorada. Autoestima e satisfação/insatisfação profissional são componentes da vivência docente afetados por sua percepção.

O tanto que a docência é valorizada e desvalorizada socialmente, e o quanto esses polos se misturam ou se afastam da avaliação do ser e do fazer docente, na visão do professor, é uma questão que merece sempre discussão e investigação psicológica. No entanto, os dados analisados indicam que esse não é um processo exclusivamente pessoal, mas fruto de uma relação complexa entre fatores internos e condições externas vigentes.

6. Considerações finais

Procuramos discutir, neste trabalho, que há correlação conceitual entre autoestima docente e satisfação/insatisfação profissional. Buscamos discernir teoricamente esses conceitos, e suas conexões, no plano da docência como ação de ensinar, partindo da questão do ânimo e desânimo com a docência. Analisamos também a hipótese de que um fator modulador da relação entre esses conceitos, é a percepção da valorização e desvalorização social docente, que envolve tanto fatores objetivos, contextuais, quanto subjetivos. Um fator decisivo nessa questão é como a desvalorização é enfrentada.

Com base nos autores e relatos analisados, concluímos que o professor avalia a docência em si, seu ser e fazer docente, desenvolve autoestima e experimenta certa satisfação/insatisfação profissional. Mas também os compara com os indicativos sociais de valorização/desvalorização da profissão docente, que elabora. Nesse processo, entendemos que o professor modula seu envolvimento, sua atitude frente aos problemas e desafios da profissão e da atividade docente. Assim, a docência é elaborada e vivida segundo a disposição pessoal dos professores e suas condições psicológicas, e de acordo com a qualidade de sua formação. Mas também pelo modo como assimila as circunstâncias e os indicativos relacionais, institucionais, sociais, econômicos, políticos, e elabora o problema da valorização/desvalorização docente. Este é um processo pessoal, profissional e social complexo, real, concreto, e impreciso, com doses de luta, enfretamento, persistência, esperança, desistência, frustração, incerteza e sofrimento.

Frisamos que a percepção da valorização/desvalorização docente não é o único modulador psicológico possível, mas, numa visão mais ampla, ela está bastante implicada no que incita ou desestimula o professor, ou o que anima ou desanima na docência. Desenvolvemos essa discussão do ponto de vista dialético que adotamos neste trabalho.

Se tomarmos como referência a perspectiva dialética da psicologia histórico-cultural de Vigotski, o que vimos discutindo não significa que o social simplesmente imprime sua vontade nos indivíduos. Segundo Temporetti (2012), para Vigotski, as condições sociais não fazem apenas acrescentar ou inibir o desenvolvimento psicológico das pessoas, como se o social fosse algo que simplesmente viesse de fora e realizasse seus intentos, prontamente, na vida das pessoas. Segundo Cordova e Dias (2019), da perspectiva da psicologia histórico-cultural, “homem e sociedade se

expressam e se contém, mas sem perder suas singularidades. Esse processo de configuração não faz com que ambos se diluam, perdendo características individuais; a ideia é que um constituirá o outro” (p. 101). As reportagens e as fontes analisadas neste trabalho parecem reforçar essa interpretação. Elas mostram que há os que desanimam, mas também os que não desanimam da docência (ou da profissão docente), mesmo observando-se difíceis condições objetivas para sua realização plena.

A literatura e as reportagens analisadas sugerem também que existe uma diferença conceitual importante entre o ânimo com a docência como profissão e a satisfação com a docência em si. Quer dizer, a pessoa do professor pode reconhecer os problemas conjunturais da educação brasileira refletidos na docência, mas pode ter satisfação com a docência em si, motivadora o suficiente para continuar produzindo de alguma forma.

Contudo, é sempre necessário ver que a docência é atravessada por condições concretas de trabalho muito sérias. Analisar criticamente a valorização/desvalorização docente – como é produzida e os seus efeitos – é uma questão indispensável.

Assim, há a singularidade do professor, mas não se deve colocar todo o peso em sua pessoa ou no fator individual. Devem ser consideradas as condições concretas da atividade e do trabalho docente, na constituição da subjetividade, inclusive seus efeitos na saúde física e mental do professor. Por isso, não se deve ignorar o contexto de formação e os vínculos entre os problemas e desafios da docência, em geral, e a saúde física e psíquica do professor, em particular.

Portanto, um caminho indispensável é melhorar as condições de trabalho, a educação, de maneira justa, e valorizar socialmente a profissão docente e o professor. Este é também um ato político complexo, que acaba colocando a profissão e o professor frente às políticas educacionais, cujos resultados podem refletir na escola e na atividade docente. Estas questões ou melhorias precisam ser justas e coerentes. Como salienta Sebastián (2012, p. 26):

O professor cumpre uma função educadora geral e ele não deve perder isso de vista. Isso nos leva a sublinhar a importância que deve ter o professor frente às autoridades políticas responsáveis, sempre que se queira realmente melhorar a educação¹ (SEBASTIÁN, 2012, p. 26).

Em suas limitações, este trabalho conclui que as questões levantadas e os conceitos tratados, tem conexões, e espelham conflitos e dilemas da profissão docente, que transita entre o possível e os obstáculos concretos do exercício da profissão, da ação de ensinar, com destaque para o problema da desvalorização social docente. Esses conflitos e dilemas reúnem fatores subjetivos e condições objetivas, concretas, de realização profissional e das possibilidades da atividade docente, e influenciam em sua atratividade. Vemos esses fatores como partes interrelacionadas do trabalho docente como um todo, pautado especialmente pelo modo como problemas e possibilidades são elaborados, e como os limites e os desafios da atividade docente, como atividade individual e social, são elaborados e enfrentados.

7. Referências

ALTENFELDER, Anna Helena. Desafios e tendências em formação continuada. **Construção Psicológica**, n. 13, v. 10, 2005.

¹ Tradução nossa, livre, de: “El docente cumple una función educadora general y eso no lo debe perder de vista. Esto mismo nos lleva a subrayar la importancia que debe tener el docente frente a las autoridades políticas responsables, siempre que se quiera realmente mejorar la educación” (Sebastián, 2012, p. 26).

- ALVES, Francisco Cordeiro. A (in)satisfação dos professores: estudo de opiniões dos professores do ensino secundário do distrito de Bragança. In: ESTRELA, Maria Teresa (org.). **Viver e Construir a Profissão Docente**. Porto: Porto Editora, 1997, p. 81-115.
- ANDRADE, Edson Ribeiro de; SOUZA, Edinilsa Ramos. Autoestima como expressão de saúde mental e dispositivo de mudanças na cultura organizacional da Polícia. **Psicologia Clínica**, n. 22, v. 2, p. 179-195, 2010.
- BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. **Caderno Cedes**, n. 19, v. 44, p. 1-10, 1998.
- BENETTI, Indonézia Collodel; VIEIRA, Mauro Luis; CREPALDI, Maria Aparecida; SCHINEIDER, Daniela Ribeiro. Fundamentos da teoria bioecológica de Urie Bronfenbrenner. **Pensando Psicologia**, Bogotá, Colômbia, v. 9, n. 16, p. 89-99, 2013.
- BRONFENBRENNER, Urie. **Bioecologia do Desenvolvimento Humano**: tornando os seres humanos mais humanos. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- CARDOSO, Cleia Grazielle Lima do Valle; COSTA, Nilce Maria da Silva Campos. Fatores de satisfação e insatisfação profissional de docentes de nutrição. **Ciência & Saúde Coletiva**, n. 21, v. 8, p. 2357-2364, 2016.
- CARDOSO, Solange. Ciclo de carreira docente: o que dizem as pesquisas brasileiras? **Anais do IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE e VI Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente – SIPD/Cátedra Unesco**, Curitiba, PR, Brasil, p. 4286-4297, 2017.
- CORDOVA, Renata Pereira de; DIAS, Maria Sara de Lima. A complexidade da escolha profissional: contribuições da psicologia histórico-cultural na compreensão da configuração dos processos decisórios. In: DIAS, Maria Sara de Lima (org.). **Introdução às Leituras de Lev Vygotski**: debates e atualidades na pesquisa [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Editora Fi, 2019, p. 99-112.
- DAVIS, Cláudia; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Psicologia na Educação**. São Paulo: Cortez, 2010.
- DESGASTE E DESVALORIZAÇÃO EM SALA AFASTAM NOVOS PROFESSORES. **O Tempo**, Belo Horizonte, ano 22, n. 7898, Caderno Cidades, p. 16.
- FIDALGO, Fernando Selmar Rocha; FIDALGO, Nara Luciene Rocha. Trabalho docente, tecnologias e educação a distância: novos desafios? *Extra-Classe*: **Revista de Trabalho e Educação**, n. 1, v. 1, p. 12-28, 2008.
- GATTI, Bernardete A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores**, n. 1, v. 2, p. 161-171, 2016.
- HAGEMEYER, Regina Cely de Campos. Dilemas e desafios da função docente na sociedade atual: os sentidos da mudança. **Educar**, n. 24, p. 67-85, 2004.
- HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1995, p. 31-62.
- IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto; BENITES, Larissa Cerignoni; NETO, Luiz Sanches; CYRINO, Marina; ANANIAS, Elisangela Venâncio; ARNOSTI, Rebeca Possobom; NETO, Samuel de Souza. Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014.
- LUCYK, Viviana Patricia Kozłowski; GRAUPMANN, Edilene Hatschbach. Desvalorização do trabalho docente brasileiro: uma reflexão de seus aspectos históricos. *Revista Perspectiva Online*: **Humanas & Sociais aplicadas**, v. 7, n. 20, p. 11-27, 2017.
- LUDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da Profissão e da Profissionalidade docentes. **Educação & Sociedade**, n. 25, p. 1159-1180, 2004.

- LYRA, Gabriela Franco Dias; ASSIS, Simone Gonçalves de; NJAINE, Kathie; PIRES, Thiago de Oliveira. Sofrimento psíquico e trabalho docente - implicações na detecção de problemas de comportamentos em alunos. **Estudos e Pesquisas em psicologia**, n. 13, v. 2, p. 724-744, 2013.
- MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Formação Docente – RBFPF**, v. 1, n. 1, p. 109-131, ago/dez. 2009.
- MELO, Daniela da Silva. Profissão docente: um estudo sobre a desvalorização/valorização da carreira. Trabalho apresentado na II Jornada Baiana de Pedagogia, 26 a 28 de abril de 2016, Ilhéus, Bahia.
- MELO, Elisane Menezes de; NASCIMENTO, Paulo Magalhães Monard. Relato de experiência do primeiro ano de docência em educação física: saindo da universidade e entrando no cotidiano de uma escola pública do amapá. **Anais do XVIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE) e V Congresso Internacional de Ciências do Esporte (CONICE)**, Brasília-DF, Brasil, 2 a 7 de agosto de 2013.
- METADE DOS PROFESSORES NÃO RECOMENDA A PROFISSÃO AOS JOVENS POR CAUSA DA DESVALORIZAÇÃO, DIZ PESQUISA. *Portal G1*, Globo.com, Caderno Educação, 08 de julho de 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2018/07/30/metade-dos-professores-nao-recomenda-a-profissao-aos-jovens-por-cao-da-desvalorizacao-diz-pesquisa.ghtml>.
- MOTA, Margarete. Compreendendo o processo de desenvolvimento humano: as contribuições da psicologia sócio-histórica de Vygotsky. In: MORAL, Elaine; VERCELLI, Ligia. (Orgs.). **Psicologia da Educação: múltiplas abordagens**. Jundiá: Paco Editorial, 2013, p. 89-102.
- NARVAZ, Martha Giudice; KOLLER, Silvia H. O modelo bioecológico do desenvolvimento humano. In: KOLLER, Silvia H. (Org.). **Ecologia do Desenvolvimento Humano**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004, p. 55-93.
- PASQUALI, Luiz; SZENÉSZI, George Vittorio; SANTOS, José Rossini de Carvalho; FERREIRA, Meireluce da Silva. Satisfação na tarefa, autoestima e dificuldade da tarefa: modelo explicativo. **Revista de Administração de Empresas**, n. 21, v. 3, p. 53-57, 1981.
- PEDRO, Neuza; PEIXOTO, Francisco. Satisfação profissional e autoestima em professores dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico. **Análise Psicológica**, v. 24, n. 2, p. 247-262, 2006.
- POSSOMAI, Clarívia Fontana. **A função social da escola, o papel do professor e a relevância do conhecimento científico na pedagogia histórico-crítica**. (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2014.
- RANKING MOSTRA DESGASTE DE PROFESSORES NO BRASIL E SALAS DE AULA LOTADAS. *Folha de São Paulo*, São Paulo, Caderno Educação, 11 de junho de 2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/06/ranking-mostra-desgaste-de-professores-no-brasil-e-salas-de-aula-lotadas.shtml>. Acesso em: 29 abr. 2019.
- REIS, Eduardo J. F. Borges dos; ARAÚJO, Tania Maria de; CARVALHO, Fernando Martins; BARBALHO, Leonardo; SILVA, Manoela Oliveira. Docência e exaustão emocional. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 94, p. 229-253, 2006.
- SALES, Mônica Patrícia da Silva; SILVA, Wilson Ruffino. Razões e expectativa da escolha profissional docente: o curso de pedagogia em foco. **Revista Formação Docente – RBFPF**, v. 9, n. 15, p. 129-148, ago/dez. 2016.
- SANTOS, Westerley Antonio. Uma reflexão necessária sobre a profissão docente no Brasil, a partir dos cinco tipos de desvalorização do professor. **Sapere Audi**, v. 6, n. 11, p. 349-358, 2015.
- SCHEIBE, Leda. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 112, p. 981-1000, 2010.

SCHULTHEISZ, Thais Sisti De Vincenzo; APRILE, Maria Rita. Autoestima, conceitos correlatos e avaliação. **Revista Equilíbrio Corporal e Saúde**, n. 5, v. 1, p. 36-48, 2013.

SEBASTIÁN, Victor Hugo. Autoestima y autoconcepo docente. **Phainomenon**, n. 11, v. 1, p. 23-34, 2012.

SECO, Graça Maria dos Santos Batista. **A Satisfação na actividade docente**. Tese de doutorado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal, 2000.

TEMPORETTI, Félix. Introducción: el retorno del hijo prodigioso. In: VIGOTSKI, Lev S. **Pensamiento y Habla**. Buenos Aires: Colihue, 2012, p. LXXXVII-CXXV.

VIGOTSKI, Lev S. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ZAGO, Luis Henrique. O método dialético e a análise do real. **Kriterion**, n. 127, p. 109-124, jun. 2013.

Recebido em: 16 de março de 2020.

Aceito em: 21 de junho de 2020.

Publicado em: 24 de novembro de 2020.