



Revista da Universidade Vale do Rio Verde  
ISSN: 1517-0276 / EISSN: 2236-5362  
v. 22 | n. 1 | Ano 2023

**Dr. Galdino Rodrigues de Sousa**  
<https://orcid.org/0000-0002-1097-738X>  
galdinorodrigues@yahoo.com.br

**Dr. Walk Loureiro**  
<https://orcid.org/0000-0003-0554-857X>  
loureiro.walk@gmail.com

**Esp. Fabiana Carmanini**  
<https://orcid.org/0009-0004-4941-0606>  
fabiana.fonseca@educacao.mg.gov.br

## **PROBLEMATIZANDO O PROFESSOR “4 D”: DESMOTIVADO, DESGASTADO, DESRESPEITADO E, CONSEQUENTEMENTE, DESPREPARADO.**

---

### **RESUMO**

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com finalidade aplicada e com objetivos exploratórios, influenciada por experiências dos autores, essas que, seguindo um método (auto)biográfico, são narradas e articuladas com fontes bibliográficas. Objetivou-se problematizar algumas condições do trabalho docente a partir das subjetividades e das identidades de professores da Educação Infantil. Concluiu-se pela percepção de influências negativas advindas da secretaria de educação e das gestões das escolas no que diz respeito, especialmente, ao profissionalismo no ensino. Observou-se que essas influências negativas fomentam o que denominamos de professores “4D”. Ao final, apresentam-se possíveis contribuições para a superação desse cenário.

**Palavras-chave:** Trabalho docente. Gestão escolar. Professores. Autonomia.

## **PROBLEMIZING THE “4D” TEACHER: UNMOTIVATED, WORN, DISRESPECTED AND, CONSEQUENTLY, UNPREPARED.**

---

### **ABSTRACT**

This is a qualitative research, with an applied purpose and with exploratory objectives, influenced by the authors' experiences, which are narrated and articulated with bibliographic sources, following an (auto)biographical method. Its objective is to problematize some conditions of teaching work from the subjectivities and identities of teachers of Early Childhood Education. It was concluded by the perception of negative influences coming from the secretary of education and from the internal administration of schools with regard, mainly, to professionalism in teaching. These negative influences foster four negative conditions on teachers. At the end, possible contributions to overcoming this scenario are presented..

**Keywords:** Teaching work. School Administration. Teachers. Autonomy.

## INTRODUÇÃO

As escolas públicas no Brasil, apesar dos altos índices de evasão (VILLAS BOAS, 2008), ainda representam a esperança de milhares de crianças, adolescentes e adultos em construir protagonismo social. Todavia, o sistema escolar e, por vezes, a gestão escolar apresentam questões que dificultam tais chances de prosperidade ao produzirem o insucesso e a marginalização de milhares de jovens (SAVIANI, 2021) que não conseguem alcançar a melhoria da qualidade de vida da sociedade e o acesso à cidadania plena, tão propalados e prometidos pela escola moderna (BOSSA, 2002).

Na relação com os professores da Educação Básica, por exemplo, essas questões postas pelo sistema escolar e pela gestão escolar limitam aqueles que, na prática educativa, são fundamentais para criar possibilidades de aprendizagem e formação. Dar centralidade à experiência do trabalho docente é fundamental para entendermos os significados dos desenvolvimentos pessoais e dos processos profissionais, uma vez que eles incidem diretamente na relação de ensino e aprendizagem dos nossos alunos.

Assim como Silva (2013), dizemos que a proposta deste artigo possui um objetivo libertador, emancipador e transformador do próprio “ser professor” ao permitir conexões entre o conhecimento escolar, a história de vida e o desenvolvimento intelectual e profissional. Assim, torna-se possível uma maior compreensão de si e dos percalços formativos, implicando um agir educacional mais consciente, mais responsável e mais comprometido.

É objetivo deste artigo problematizar algumas condições do trabalho docente – que

dois de seus autores vivenciaram e os professores da Educação Básica ainda vivenciam – que incidem negativamente no profissionalismo no ensino e na possibilidade de os professores da Educação Básica desenvolverem-se autonomamente, como “intelectuais transformadores”. Ainda, é objetivo também deste trabalho a apresentação de possíveis desencadeamentos e, por que não, de tentativas de contribuir na superação dessas condições.

## METODOLOGIA

Optamos por uma pesquisa aplicada e exploratória, seguindo um método (auto)biográfico, que nos deu a liberdade de narrarmos e problematizarmos nossas experiências, as experiências de dois professores, autores deste artigo, e de sete professoras de uma escola de educação infantil da rede municipal de Cariacica-ES, colaboradoras deste texto. Adotando a perspectiva (auto)biográfica, foi-nos permitido investigarmos as formas pelas quais nossas subjetividades e identidades como professores são formadas.

À abordagem (auto)biográfica aparece fortemente nas pesquisas relacionadas a professores, especialmente após os anos de 1980, cuja ênfase sobre a pessoa do docente veio a favorecer o aparecimento de obras sobre a vida dos professores e seus percursos profissionais (NÓVOA, 2010).

Quem conta a sua vida, não conta a um gravador mas sim a um indivíduo. Além do mais, sua narrativa não é um relatório de acontecimentos, mas a totalidade de uma experiência de vida que ali se comunica. Disto se evidencia o caráter de intencionalidade comunicativa da narrativa autobiográfica [...] (BUENO, 2002, p. 20).

Segundo Goodson (1992) e Nóvoa (2010) uma das características da pesquisa (auto)biográfica diz respeito a sua multiplicidade de perspectivas e estratégias. Por um lado, esses autores percebem essa multiplicidade como uma qualidade, pois expressa o vigor dessa proposta. Por outro lado, essa diversidade apresenta riscos, disseminando e legitimando práticas nem sempre rigorosas metodologicamente. Nesse sentido, destaca Bueno (2002), estudos (auto)biográficos requerem constante vigilância metodológica, descrevendo detalhadamente o processo de produção dos relatos.

Nessa esteira, ao todo, realizamos quatro encontros com os professores de uma escola da rede municipal de Cariacica-ES, às quartas-feiras, após o período das aulas, tendo em média sessenta minutos cada um deles. Nesses encontros que deram origem as narrativas aqui dispostas, os professores comunicavam e colocavam em pauta o que os tocava no cotidiano da instituição de trabalho, enquanto fazíamos anotações em diário de campo e dizíamos também a nossa percepção quando ao dia a dia de trabalho. Não estabelecemos uma ordem para as falas e também não predefinimos questões, elas aconteceram no decorrer do diálogo. Além disso, foram somados neste texto dados obtidos em alguns diálogos informais (especialmente no refeitório e na sala dos professores), com a anuência dos professores, não organizados para essa finalidade, mas com intencionalidade comunicativa dos docentes.

Ao final, tomamos a análise de conteúdo como técnica de organização e interpretação dos dados (BARDIN, 2015). Ela contribuiu para que pudéssemos compreender para além dos significados imediatos, em diálogo com a literatura,

enriquecendo a atividade exploratória e colocando em evidência científica as narrativas. Ao recorreremos à literatura, percebemos que, assim como nós, as questões que emergiram e as possíveis soluções construídas a partir delas, no nosso diálogo entre professores, vão na mesma direção de apontamentos feitos por autores como Libâneo (2021), Contreras (2012) e Imbernón (2010).

## **A RESPEITO DOS INCÔMODOS: QUESTÕES DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR**

Para compreendermos melhor os professores, faz-se necessário que sejamos professores ou que, na pior das hipóteses, sejamos estudiosos dessa temática e sensíveis e capazes de escutar o que esses sujeitos colocam. No caso do presente estudo, temos a felicidade de nos colocarmos em ambos os lugares, isto é, somos professores que vivemos as dores e os sabores que a docência na educação básica nos coloca, bem como nos colocamos a estudar e a ouvir professores da educação infantil do município de Cariacica-ES. Essas vozes deram origem a duas preocupações centrais: chamamo-las de questões de ordem da organização do trabalho escolar e de questões de ordem da própria organização da gestão escolar.

Para conceituar a organização do trabalho escolar, referimo-nos à divisão do trabalho na escola como a maneira com que as atividades docentes e as tarefas e as competências da gestão estão organizadas via secretarias de Educação. Como organização de gestão escolar, entendemos as condições objetivas de competência administrativas e/ou de gestão, de responsabilidade dos gestores. Ao longo do artigo, essas preocupações quanto à organização do trabalho escolar e quanto à organização escolar aparecerão, sempre que

possível, relacionadas, ou seja, aparecerão as mais fidedignas possíveis ao contexto escolar.

Adentramos nas discussões dos dados ou na problematização das questões que se fizeram presentes. Não nos parece salutar, tampouco aceitável, que uma categoria que trabalha diretamente com a aprendizagem e com a produção de conhecimento reclame, em sua totalidade ouvida, da falta de tempo para estudar. Outro questionamento comum referiu-se à percepção de que faltam incentivos dos sistemas de educação para que esse tempo exista, uma vez que, quando são ofertadas formações, os responsáveis por elas não se preocupam em garantir tempo para que os professores consigam usufruir ao máximo delas:

Trabalho em três turnos diariamente. Quando são ofertadas formações essas se dão aos finais de semana. Com família, marido e filhos vocês acham mesmo que aos finais de semana consigo tempo para me capacitar? (PROFESSORA A.).

Diria Freire (2019) que o professor que não tem condições para levar a sério sua formação, que não estuda, que não se esforça para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. Para o patrono da educação brasileira, a falta de competência profissional – que, no caso da análise que estamos fazendo, não é “culpa” do professor, tampouco seria gerada por ele – desqualifica a autoridade do professor. Sendo a formação, de acordo com Freire (2019), um dever do trabalho docente, não nos restam dúvidas de que as secretarias de educação deveriam prever legalmente tempo para que os professores pudessem se qualificar em seu período de exercício docente.

Por mais que a Lei 12.796, de 4 de abril de 2013, tenha alterado a Lei de Diretrizes e Ba-

ses da Educação Nacional (LDBEN) para dispor sobre a formação dos profissionais da educação determinando, no parágrafo único do Artigo 62-A da LDBEN, que “[...] garantir-se-á formação continuada para os profissionais [...] no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação” (BRASIL, 2013), não há qualquer previsão legal para que a formação continuada seja incorporada à carga horária de trabalho do professor.

Uma importante reflexão a respeito desse direito “semigarantido” é trazida por um dos professores participantes do estudo:

Nós professores até temos o ‘direito’ de participar de encontros e cursos de formação continuada, mas isso só é permitido se a própria rede de educação em que trabalhamos cria condições no quase inexistente tempo que ‘sobra’ no calendário letivo anual ou se o/a docente abrir mão de seu tempo de descanso para cumprir outra jornada extra, além daquela que ele já trabalha. As formações continuadas costumam ser oferecidas esporadicamente e sem continuidade em dias que sobram no calendário anual, no horário noturno e já vi acontecerem até mesmo aos sábados. Mesmo assim se você observar com atenção as datas para formações continuadas que aparecem no calendário do ano letivo do município, você verá que a grande maioria delas são colocadas em dias que intermedeiam feriados e fins de semana. Isso é feito para casos em que a administração municipal determine ponto facultativo. Se for decretado a emenda do feriado nesse dia, como se trata de formação continuada, não precisará repor o dia e ninguém fica infeliz porque perdeu uma formação continuada sem sentido. Mas coloca um dia letivo em emenda de feriado pra você ver (PROFESSOR W.).

Além de ofertarem cursos de formação e de incentivarem os professores a participarem deles, as secretarias de ensino deveriam também integrar na carga horária do docente um período

específico para a formação profissional contínua. Curioso que, apesar dos sistemas de ensino afirmarem buscar uma melhoria na qualidade do ensino, eles não parecem entender que o necessário acréscimo qualitativo nesse processo também deve passar por uma melhor e mais sólida formação continuada de seus docentes, o que envolve não apenas a dedicação de tempo, mas também a disponibilidade de recursos financeiros para tal.

Durante nosso exercício de conversa com colegas, ainda sobre questões de ordem de organização do trabalho escolar, foi unânime também o sentimento de que os professores são forçosamente ocupados em sala de aula pelas secretarias de ensino, uma espécie de reprodução do filme *Tempos Modernos* (1936), estrelado por Chaplin:

Chegamos na escola antes das 07h da manhã e já temos que ir direto para a sala de aula, existe uma espécie de roteiro que nos obriga a ficarmos na porta da sala esperando os pais com seus filhos, feito isso, normalmente cinco aulas nos esperam por período do dia (PROFESSORA B.).

Quando não, no tempo de planejamento (PL), os professores relatam que são mantidos ocupados “tecnicamente” preenchendo pautas, fechando diários, escrevendo relatórios e participando de reuniões burocráticas: “Estudo? Leitura? Escrita crítica e criativa? Nunca nem vi (risos)” (PROFESSORA C.).

Os “PL’s” acabam servindo também para que seja diminuído o ritmo de 18 aulas semanais por turno – literalmente uma “volta à calma”<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Nas aulas de Educação Física escolar, desenvolvidas em uma perspectiva mais tradicional de ensino, a “volta à calma” era um momento de “resfriamento” do organismo ao término do que era compreendido como treino, ou seja, um momento de recuperação para que depois pudesse se exercitar novamente.

para fugir da dura realidade escolar –, um autocuidado, um cuidado pessoal dos professores com a finalidade de evitar as mais diversas doenças que podem ser desenvolvidas por essa rotina intensa e estressante. Na cidade de Cariacica-ES, por exemplo, um professor que trabalha 25 horas semanais, com salário médio de R\$ 1.800,00, é obrigado a utilizar 18 horas semanais para ministrar aulas e apenas 7 horas para “planejar”. O baixo salário – reflexo da maioria das secretarias de ensino e que, muitas das vezes, faz com que os professores trabalhem dois a três turnos diários –, somado à falta de tempo, faz com que não seja possível estudar, o que compromete a tão necessária formação continuada:

Sinto-me a contradição em pessoa, ensino meus alunos a lerem sem eu mesma ter tempo para a leitura. Estou há alguns anos sem conseguir ler um livro por inteiro, minha rotina não me permite! (PROFESSORA C.).

É possível perceber um misto de desabafo e pedido de socorro na fala da professora C. ao admitir que não consegue ter o tempo necessário para leitura devido às demandas que a vida e a profissão lhe colocam.

## **A RESPEITO DOS INCÔMODOS: QUESTÕES DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR**

Adentrando as questões de organização escolar, o trio gestor (coordenador pedagógico – conhecido em diversas redes como pedagogo –, coordenador – também chamado de coordenador de turno – e diretor), por vezes, aparece nas falas dos docentes como aquele que confunde suas funções com as de donos da coisa pública, exigindo “tudo do seu jeito” (PROFESSOR M.), ou

até mesmo atuando como determinadores do pensamento alheio e assumindo a função de mentes pensantes dos professores, “deliberando exatamente o que deve ser feito” (PROFESSORA A.), negando os professores como profissionais, inclusive, e, principalmente, como intelectuais.<sup>2</sup> Além disso, alguns desses profissionais que compõem o trio gestor são citados como aqueles que fazem uso conveniente das regras institucionais, fazendo com que as leis regimentais escolares tenham validade apenas para os seus “subordinados”: os professores.

Muitas diretoras, pedagogas e coordenadoras, quando assumem os ‘tronos de ferro’, as cadeiras administrativas, acabam esquecendo que um dia foram também professoras (PROFESSORA A).

Além disso, o trio gestor é lembrado como um corpo administrativo que, ao invés de perceber aquilo que os professores fazem de produtivo, inclusive na ausência de materiais pedagógicos adequados, prefere frisar e salientar os erros, as inconsistências e as supostas metas que não foram atingidas, como se, na interpretação de Silva (2013), a escola fosse uma grande empresa e os docentes funcionários de baixa produtividade. Como nos lembra Contreras (2012), essa burocratização crescente dá lugar a outro dos fenômenos destacados pelos professores como questões da organização escolar – incentivados e estimulados pelas questões de organização do trabalho escolar –, a intensificação do trabalho. Ao

---

<sup>2</sup> Muitos pedagogos/coordenadores pedagógicos, por exemplo, que seriam responsáveis por contribuir com a prática pedagógica docente, acabam se colocando como mentes “iluminadas” dos professores, para que os educadores, meros aplicadores nessa lógica, coloquem-nas em prática.

aumentar as críticas e o controle dos “especialistas gestores”, o ensino resulta em um trabalho completamente regulamentado, autogovernado e cheio de tarefas.

Essa rotinização facilita o isolamento dos docentes – e também dos alunos –, o individualismo e, conseqüentemente, a desunião e o aparecimento de pequenos atritos entre os colegas. Privados de tempos para encontros, carentes de trocas de experiências profissionais, faz-se com que os professores percam também habilidades e capacidades de convívio e vejam-se dependentes dos conhecimentos dos “gestores especialistas” também para a organização coletiva.

Concordamos com Libâneo (2021) em relação ao fato de que a busca por um ensino eficaz perpassa também a necessidade de descentralização do ensino nas escolas, de garantia de maior poder de decisão e de maior autonomia a quem as constrói por dentro, “em seu chão”. Por essa razão, segundo o autor, que as reformas educativas de vários países, incluindo as propostas curriculares, as leis e as resoluções sobre o ensino, os projetos de investigação pedagógica recorrem cada vez mais às estratégias de ação que visam à autonomia das escolas.

Outro ponto importante foi caracterizado pelos professores como o exercício de controle sobre eles e sobre suas tarefas por meio de decisões externas, em relação às autoridades de ensino, como a Secretaria Municipal de Educação (SEME) e seus membros. O trio de gestores, sempre que deseja que suas determinações sejam cumpridas à risca, fala em nome daqueles que organizam o trabalho escolar, visando à efetivação de suas decisões pelos professores sem maiores questionamentos, por medo:

Caso vocês não cumpram a determinação, isso será levado para a secretaria de ensino e aí depois vocês, professores, se resolvam por lá com eles, costuma falar a coordenadora (PROFESSOR G.).

Como resultado desse cenário confluyente dos processos de controle técnico, mas também ideológico, que acaba por incidir na diminuta autonomia dada para professores para realizarem o trabalho docente (SANTOS, 2008), temos o surgimento de uma triste realidade que denominamos coletivamente de professores “4D”: DESMOTIVADOS, DESGASTADOS, DESRESPEITADOS e, em última escala, como consequência, DESPREPARADOS para desempenhar a docência – por mais que tenham chegado à instituição com as melhores formações.

Comprendemos que essa realidade coloca em risco o que Contreras (2012) denomina de profissionalismo no ensino, o que Giroux (1997) destaca como construção dos professores como intelectuais transformadores, e o que Paulo Freire (2019) chama de competência profissional. Discutiremos a seguir o conceito de professor “4D”.

### **O QUE É O PROFESSOR “4D”?**

A rotina intensamente tecnicista e controladora de algumas redes de ensino da Educação Básica faz com que o professor se ocupe, quase que exclusivamente, da sala de aula, para o preenchimento de documentos institucionais e para o cumprimento de tarefas e regras – deixando de lado o processo formativo e a necessária e produtiva relação que ele deve manter com o saber, a problematização e a revisitação da própria prática pedagógica. Como consequência, chegamos à conclusão de que tende-se a gerar profes-

sores “4D” – DESMOTIVADOS, DESGASTADOS, DESRESPEITADOS e DESPREPARADOS –, prejudicando não apenas a vida profissional e pessoal de professores, mas também o próprio processo de ensino e aprendizagem dos educandos, que, em primeira instância, parece ser tão central para aqueles que ocupam “os tronos de ferro”, fazendo alusão à fala da Professora A., citada alguns parágrafos atrás.

Essa proletarização dos professores coloca as suas condições de trabalho e as tarefas as quais realizam cada vez mais próximas das condições do operariado. Esse modelo de trabalho busca garantir o controle do processo produtivo, visando a funções cada vez mais simples na cadeia produtiva. O produto dessa atomização é a perda da qualificação do “operário”, que tem seu trabalho reduzido a tarefas rotineiras e isoladas. O docente vê sua função reduzida ao cumprimento de funções extremamente determinadas, controladas e intensificadas (CONTRERAS, 2012), sobre as quais ele tem a cada dia menos controle.

A intensificação faz com que as pessoas ‘tomem atalhos’, economizem esforços, de maneira que apenas terminam o que é ‘essencial’ para a tarefa imediata que têm nas mãos; força-as cada vez mais a apoiarem-se nos ‘especialistas’, a esperar que eles digam o que fazer, e assim as pessoas começam a desconfiar da experiência e das aptidões que desenvolveram com o passar dos anos. No processo, a qualidade é sacrificada em prol da quantidade. O ‘trabalho feito’ se transforma no substituto do ‘trabalho bem feito’. (APPLE; JUNGCK, 1990 apud CONTRERAS, 2012, p. 42)

Compreendendo que o professor, isto é, a pessoa formada em um curso de licenciatura, torna-se docente durante a prática pedagógica – valendo-se de sua intuição, da criatividade e da sensibilidade, que contribuem fundamentalmente com a construção de um conhecimento tácito que

o mantém na esteira da reflexão-na-ação, por meio da qual ele irá lançar mão de técnicas, métodos, metodologia, esquemas, entre outros (CAMPOS, 2013) –, é impossível negar que, com a proletarização e com a intensificação do trabalho docente, há uma importante perda da autonomia por parte do professor, situação que traz prejuízos para si, para seus educandos e para todo o processo educativo.

Para atingir nossos objetivos como educadores, precisamos dispor de elementos que contribuam para nossa aprendizagem e para o constante aprimoramento de nossos conhecimentos. Libâneo (2021) nomeia isso de profissionalização dos professores. Sem meios operacionais (estrutura organizacional) para isso, na esteira do que apontamos nos parágrafos anteriores, o que vemos são docentes privados de suas capacidades intelectuais, de suas competências profissionais e de suas possibilidades de intervenção dentro e fora da sala de aula.

Todo esse quadro forja professores que, **DESMOTIVADOS, DESGASTADOS E DESRESPEITADOS**, tendem a renunciar sua autonomia profissional. Isso leva aos docentes assumirem como inevitável sua dependência das decisões externas a eles, e, por fim, eles se sentem confortáveis a ficarem por anos trabalhando nas escolas sem efetuarem leituras críticas e, quando muito, passando a optar pela aquisição, pela leitura e pela aplicação de manuais que supostamente trariam uma “maneira correta” de trabalhar em sala de aula independente de escola, alunos, contexto e condição social desses sujeitos. Assim, aceitam a perda de controle sobre seu trabalho e, como consequência, encontrar-se-ão cada vez mais **DESPREPARADOS**.

No máximo, os professores participam de formações obrigatórias feitas pelos órgãos governamentais contratantes – aquelas mesmas que acontecem, quando muito, uma vez a cada 6 meses, deslocadas da realidade escolar e ministradas por professores que não apenas não são da educação básica, como também desconhecem, na quase totalidade das vezes, a realidade da rede e dos sujeitos para quem estão dando seus cursos. Uma importante e pertinente crítica que Imbernón (2010) faz para esses tipos de treinamento é que esses processos de formação buscam dar respostas padronizadas para supostos problemas genéricos e universais, que, como sabemos muito bem, não existem. Ainda segundo o mesmo autor:

A concepção básica que apoia ‘o treinamento’ é a de que existe uma série de comportamentos e técnicas que merecem ser reproduzidos pelos professores nas aulas, [...] a ideia que predomina é a de que os significados e as relações das práticas educacionais devem ser transmitidos verticalmente por um especialista que soluciona os problemas sofridos por outras pessoas: os professores (IMBERNÓN, 2010, p. 54).

Diante de tão desmotivadores cursos, na maioria das vezes, os professores têm, como principais estímulos para participação nas formações: a possibilidade de fugir da rotina escolar; a obtenção de certificados que contribuirão para a soma de pontos necessária para progressão na carreira, futuras designações/disputas de vagas e/ou troca de posto de trabalho para uma escola com melhor estrutura e/ou mais perto de sua casa; a possibilidade de encontrar com outros colegas de trabalho que há muito não veem. Prazer! Estamos diante do professor “4D”, como fica perceptível, criado e alimentado por sistemas de ensino e gestores que limitam a atuação dos pro-

fessores quase que exclusivamente a uma intervenção acrítica e muitas vezes desprovida de sentido e significado para eles próprios.

É verdade que um fenômeno parecido ao que denominamos hoje de professor “4D” não é, em absoluto, novo. Nos anos de 1970, destaca Contreras (2012), que já existiam estudos sociológicos que versavam criticamente a respeito do cotidiano e da carreira dos profissionais da Educação, a exemplo de países como E.U.A com Newman (1979) e como Inglaterra com Macdonald e Walker (1974), e, na nossa leitura, já apontavam elementos próximos aos “4D”. Autores como Apple (1987;1989b), Apple e Jungck (1990), Lawn e Ozga (1988), Ozga (1988) e Densmore (1987) são lembrados por Contreras (2012) como aqueles que escreveram a respeito da teoria da proletarização de professores, a qual contribui para a evidência dos professores “4D”.

No Brasil, esse tipo de pesquisa tem ganhado contornos interessantes se considerarmos que cada vez mais os governos e as secretarias de ensino têm, aparentemente, tanto tentado levar para as escolas professores com títulos de mestre e doutor, quanto concedido licenças com vencimento para que seus docentes cursarem a pós-graduação stricto sensu. Editais de concursos públicos<sup>3</sup> atribuem pontos extras aos professores que, em sua trajetória, cursaram mestrado e doutorado. Além disso, as secretarias de ensino ofertam um salário mais “encorpado” aos docentes que possuem mestrado e doutorado, ainda que ele seja risível, quando observado o aumento no pagamento que um professor do ensino superior

consegue quando passa de especialista para mestre e de mestre para doutor.

Em um primeiro momento, pode até parecer que os professores mestres e doutores da educação básica terão certo reconhecimento pelos seus percursos formativos, uma vez que parece existir certa busca por uma educação de qualidade com docentes mais qualificados. Todavia, basta adentrarmos a escola para vermos que tal concepção não se aplica na prática, em outras palavras, percebermos, em seu interior, que o cenário do reconhecimento formativo não transpassa as páginas dos editais. Sem espaço, sem liberdade e sem tempo para no mínimo darem continuidade às suas pesquisas e aos estudos ou mesmo para contribuírem com suas unidades de ensino com o conhecimento que eles produziram na pós-graduação, os professores/pesquisadores percebem a dura rotina destacada anteriormente de forma ainda mais intensa e desgastante.

Na maioria dos casos, os professores/pesquisadores tornam-se, em um curto período de tempo, sujeitos estranhos naquele espaço. Questionadores do status quo e da cultura escolar instalada, podem acabar sendo encarados como potenciais focos de problemas devido à inconformidade com esse modelo educativo. Em médio prazo, podem acabar incorporando três dos “4D”, sentindo-se DESRESPEITADOS, DESMOTIVADOS e DESGASTADOS, aceitando o controle de sua subjetividade pela secretaria de ensino e por alguns gestores autoritários, visando, com isso, a evitar conflito, “indo com a maré”. A longo prazo, torna-se esperado que, se não derem continuidade à formação, tomem para si o último dos “4D”, o D de DESPREPARO, trazendo prejuízos irreversíveis para a carreira do docente, para a escola, para o órgão que inicial-

---

<sup>3</sup> A exemplo do da prefeitura de Cariacica 01/2016 e o do Estado do Espírito Santo 01/2017.

mente fez o investimento financeiro e, o mais grave, para o aprendizado dos próprios alunos.

Curioso que aqueles professores que durante seus mestrados e doutorados desenvolveram estudos especialmente voltados para a Educação são inseridos em um espaço que negligencia o estudo, a pesquisa e a própria Educação, em prol de uma atuação “técnica” em sala de aula. Nessa esteira, não é difícil concluirmos que, dentro de poucos anos, todo trabalho intelectual, que poderia somar-se para construir escolas mais significativas para os educandos, seja esquecido pelo docente ou torne-se defasado e sem sentido aplicável. Consequentemente, aquele professor que antes era um estudioso com alta expectativa de contribuição tornar-se-á um mero cumpridor de horários, um figurante educacional.

Esse mesmo processo tende-se a repetir com todos os professores presentes no espaço escolar. Todavia, aqueles que não tiveram relações tão intensas com o estudo e com a pesquisa – por meio da pós-graduação *stricto sensu* – o sentem com menor intensidade ao menos no último aspecto problematizado. Incorporam os “4D”, mas também incorporam a rotina escolar e normalmente a aceitam sem maiores questionamentos, ainda mais em momentos de precarização generalizada do trabalho, como o que é vivido no Brasil.

Em um cenário nacional-laboral sufocante e executado a toque de caixa, a tendência é a de que aqueles professores que não tiveram a oportunidade de trabalhar em espaços com maiores graus de liberdade e mais humanizados sintam-se gratos por estarem empregados, por mais que a estrutura não apresente condições de trabalho saudáveis, avanços, tampouco condições profissionais.

Em última instância, não é preciso dizer os prejuízos que essa lógica gera para aqueles que são alvo da falácia da educação de qualidade profanada pelos políticos. Os alunos, claro, são os mais prejudicados, pois são eles que convivem diariamente com os professores “4D” e com seu potencial reduzido dia após dia. Os educadores, privados de exercerem sua capacidade reflexiva, não disporão de conhecimentos suficientes para garantir uma educação de qualidade, “[...] apta a preparar os alunos para a empregabilidade, para participar da vida política e cultural e para desenvolver capacidade reflexiva para atuar e transformar a realidade social” (LIBÂNEO, 2021, p. 17).

Além disso, a falta de investimentos no que diz respeito à estrutura escolar e aos materiais que são necessários para o desenvolvimento de boas aulas também contribui para que o diagnóstico dos “4D” seja fechado e para que os alunos tenham seu direito à Educação de qualidade negado. Na Educação Física, área de ensino em que os autores se inserem, não é raro encontramos gestores que, desconsiderando a precarização, nas reuniões pedagógicas, defendem que devemos sempre usar materiais reutilizáveis, sucatas e produtos de segunda linha, bem como nossa criatividade para o desenvolvimento das aulas.

O professor que possui pouco mais que 1/5 do seu tempo para planejar, fazer pautas, fazer planos de ensino, fazer planos de aula, preencher relatórios e receber broncas dos gestores e, por vezes, dos familiares dos alunos, ainda teria que arrumar tempo para criar materiais didáticos. Isso quando ele não se vê compelido a adquirir materiais didáticos, gastando seu salário para fornecer para aos alunos o minimamente adequa-

do para uma educação de qualidade. Caso contrário o aluno, que tem o direito à Educação garantido pela Constituição Federal (art. 5º), por sua vez, terá que se contentar somente com a utilização de materiais criados a partir do que literalmente o lixo oferece.

Até acreditamos que uma Educação de qualidade deva passar trabalhos com materiais reutilizáveis, zelando principalmente pela conscientização da necessidade da saúde ambiental do planeta. Para nós, o problema passa a existir a partir do momento em que as aulas são desenvolvidas somente a partir do material reutilizável e da criatividade do professor, privando os alunos de conhecerem materiais “oficiais” ou próprios das práticas corporais e fazendo com que os governantes se sintam confortáveis a não direcionarem verbas para a escola. Em última instância, terceiriza-se para o professor uma responsabilidade que não deveria ser dele.

Esse lado precário da carreira docente da Educação Básica abre possibilidade para uma série de discussões, avaliações e pesquisas. O que vemos em período pandêmico, por exemplo, são situações que tendem agravar a precarização docente da Educação Básica. Não estamos negando que existam potenciais possibilidades de a organização escolar não anular a profissionalização docente, pelo contrário, problematizamos tais questões justamente por acreditarmos ser possível fazer diferente. No próximo tópico, dedicaremos, justamente, a problematizar algumas possibilidades.

## **EM TOM DE CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Considerando que ensinar é não só fazer escolhas epistemológicas, didáticas, práticas, mas

também escolhas éticas e políticas, não podemos nos esquecer de que a profissionalização docente é política em todas as suas nuances. Afinal, ela envolve a luta por melhores condições estruturais e materiais de trabalho, por salários mais justos e dignos – compatíveis com o nível de responsabilidade do profissional que é, e sempre será, o primeiro formador de todos os demais profissionais –, por uma menor carga horária em sala de aula e pelo consequente aumento do tempo destinado ao estudo, a formação continuada, dentre outras questões.

Garantida a formação continuada como é previsto em lei no Brasil, é preciso investir na construção de uma formação continuada instituída ao invés de na formação continuada instituída (pelas secretarias de educação). Em outras palavras, a formação continuada deve ser organizada a partir de demandas que brotam do chão da escola e do que incomodam professores e alunos, sendo essa a defesa estabelecida pelo nosso texto.

Para tanto, faz-se necessário estabelecer um novo processo formador que possibilite o estudo da vida na sala de aula e nas instituições, os projetos de mudança e o trabalho colaborativo (IMBERNÓN, 2010; CAMPOS, 2013, p. 18). O que propomos é uma maneira distinta de formar continuamente os professores para a autonomia (CONTRERAS, 2012), como intelectuais (GIROUX, 1997).

Nesse sentido, silenciar as necessárias discussões realizadas entre docentes, gestores e demais membros da comunidade escolar acerca da gestão escolar, das práticas de formação adotadas, das explícitas e também das implícitas relações de força e poder existente dentro dos sistemas educacionais e em seus currículos e da necessidade de se criar políticas públicas que

possam mudar esse cenário é continuar “empurrando” o professor rumo à incorporação dos “4D”.

Para tanto, os professores precisam se unir e buscar apoio da comunidade escolar para encampar importantes lutas e realizar as transformações que se fazem necessárias em busca de uma escola a cada dia mais democrática. Pode parecer um tanto quanto utópico, uma vez que estamos vivendo atualmente um período de distopia, com constantes ataques aos direitos humanos, retirada de direitos sociais básicos, ataques aos professores – acusados de doutrinadores, o enfraquecimento das instituições democráticas e de organizações e movimentos sociais que defendem e lutam pelo interesse dos menos favorecidos. Contudo, acreditamos no papel autônomo e intelectual que os professores têm que assumir para que a educação possa contribuir com as mudanças sociais necessárias, pois, como muito bem falava Freire (2019): se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Editora 70, 2015.

BOSSA, Nadia. **Fracasso escolar: um olhar psicopedagógico**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Brasília. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1). Acesso em: 28 dez. 2022.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com história de vida dos professores: a questão da subjetividade. *Revista Educação e Pesquisa*, v. 28, n.1. p. 11-30. jun, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/fZLqw3P4fcfZNKzjNHnF3mJ/abstract/?lang=pt> Acesso em: 30 dez 2022.

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. **Saberes docentes e autonomia de professores**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

CONTRERAS, José. **A Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 68. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2019.

GIROUX, Henry. Professores como intelectuais transformadores. In: GIROUX, Henry (Org.). **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 157-164.

GOODSON, Ivor (Ed.) **Studying teacher's lives**. London: Routledge, 1992.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**. 6. ed. Goiânia: Eccus editora, 2021.

MORGADO, José Carlos. **Currículo e profissionalidade docente**. Porto: Porto, 2005.

NÓVOA, Antônio; FINGER, Mathias. **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 2010.

PERRENOUD, Philippe; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne; PAQUAY, Léopold. Fecundas incertezas ou como formar professores antes de ter todas as respostas. In: PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne. (org.). **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências**. 2. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 211-223.

SANTOS, Clóvis Roberto dos. **A gestão educacional e escolar para a modernidade**. São Paulo : Cengage Learning, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 44. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução as teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Vivendo a escola ao avesso por meio da avaliação**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2009

---

**Galdino Rodrigues de Sousa**

Doutor em Educação Física (UFES). Professor Adjunto da Escola de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEFD/UFRJ)

---

**Walk Loureiro**

Doutor em Ciências pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino em Biociências e Saúde pela Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ-RJ). professores de Educação Física que trabalham na Educação Básica. Tem concentrado seus estudos na formação continuada, na prevenção ao uso de

---

---

drogas pela perspectiva da redução de danos, na Educação Infantil e na Educação Especial com

---

**Fabiana Moura Carmanini**

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2009) e especialização em Neuropsicopedagogia. Atualmente é Inspetora escolar da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, compondo o Conselho Estadual de Minas Gerais de Educação. É mestranda do PPGP da Universidade Federal de Juiz de Fora

---