

PUCRS

ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

FERNANDA SILVA DO NASCIMENTO

**POSSIBILIDADES PARA PENSAR OS FENÔMENOS DO MAL-ESTAR E BEM-ESTAR
DOCENTE EM UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE**

Porto Alegre
2021

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

FERNANDA SILVA DO NASCIMENTO

POSSIBILIDADES PARA PENSAR OS FENÔMENOS DO MAL-ESTAR E BEM-ESTAR DOCENTE EM UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do título de Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Linha de Pesquisa: Pessoa e Educação

Orientadora: Dra. Bettina Steren dos Santos

Porto Alegre
2021

Ficha Catalográfica

N244p Nascimento, Fernanda Silva do

Possibilidades para pensar os Fenômenos do Mal-Estar e Bem-Estar Docente em uma Escola da Rede Estadual de Ensino de Porto Alegre / Fernanda Silva do Nascimento. – 2021.

161 p.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS.

Orientadora: Profa. Dra. Bettina Steren dos Santos.

1. Mal-estar docente. 2. Bem-estar docente. 3. Estratégias de enfrentamento. 4. Autoconhecimento Docente. I. Santos, Bettina Steren dos. II. Título.

FERNANDA SILVA DO NASCIMENTO

POSSIBILIDADES PARA PENSAR OS FENÔMENOS DO MAL-ESTAR E BEM-ESTAR DOCENTE EM UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do título de Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Linha de Pesquisa: Pessoa e Educação

Aprovada em 25, de fevereiro de 2021.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora Dra. Bettina Steren dos Santos (PUCRS)

Dra. Andreia Mendes dos Santos (PUCRS)

Dra. Carla Spagnolo (Colégio Marista Rosário)

Porto Alegre
2021

AGRADECIMENTOS

“Celebrar cada momento. Celebrar o que se conquistou e o que não se conquistou. Celebrar o que se tem e o que se quer. Celebrar quem somos. Celebrar a vida. Celebrar. É uma bela forma de agradecer” – Oráculo do Pão. Nesse sentido, agradeço por cada palmilhar e cada des/encontro, principalmente, pela vida e tudo que tenho experimentado nessa trajetória. Agradeço cada descoberta, trocas e amor que senti no meu florescer. Gratidão às forças divinas que me sopram a cada passo e sustentam-me da noite ao amanhecer.

Agradeço às minhas raízes *in memoriam* e ao meu pai Newton, minha mãe Ecília, meu irmão Bruno e ao meu sobrinho João Guilherme que mesmo distantes sempre se fizeram presentes vibrando, nutrindo e emanando amor, dando-me força diante dos desafios e celebrando cada conquista. Agradeço à toda minha família espalhada pelo Brasil e fora dele.

Gratidão ao meu companheiro “Mandela”, com sua parceria, lambidas e infinita ternura. Da mesma forma, agradeço às minhas amigas e amigos que mostram a cada dia que “em união somos mais” contemplando a beleza e potência de nosso planeta e dos seres vivos em cada palavra de luta, resistência e carinho. Gratidão aos meus companheiros de vida!

Às minhas parceiras docentes, ao corpo discente do programa de pós-graduação pelas trocas e incentivo e aos profissionais que aceitaram contribuir com este estudo. Vocês são potência! Ademais, infinita gratidão às crianças que acompanhei nestes anos, pois me ensinam tanto, tanto e tanto e juntas nos auto/eco/co/trans/formamos.

Às minhas professoras e professores que encontrei em meu percurso e, especialmente, à minha orientadora Dra. Bettina Steren dos Santos que juntamente com meus/minhas colegas do grupo de estudos Promot/PUCRS estendem as mãos, partilham e resistem por uma educação afetiva, sensível e criativa. Gratidão às professoras e parceiras Dra. Andreia Mendes e Dra. Carla Spagnolo por aceitarem o convite de colaborar com a avaliação e trocas a respeito desta pesquisa.

À Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e aos incentivos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001 - *This study was financed in part by the* Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – *Finance Code* 001.

Por tudo e por tanto, gratidão!

RESUMO

O mal-estar docente é um fenômeno cada vez mais presente no país e nos diferentes contextos escolares. Tornou-se objeto de pesquisa, especialmente, entre a década de 70 e 80. A natureza de seus fatores e indicadores fazem da temática uma questão bastante complexa, das quais diferentes áreas podem contribuir na reflexão sobre suas causas e possibilidades de enfrentamento. Dessa forma, este estudo se justifica tendo em vista a necessidade de pensar acerca dos fatores e estratégias em potencial para prevenção do mal-estar e promoção do bem-estar docente. Esta dissertação buscou verificar e analisar os fenômenos “mal-estar e bem-estar docente” em uma escola da Rede Estadual de Ensino localizada na cidade de Porto Alegre. O percurso metodológico consistiu em uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, baseada no estudo de caso e realizada através de entrevistas semiestruturadas com seis docentes. Para análise, foram utilizados os pressupostos da Análise de Conteúdo, Categorical e Temática, conforme Bardin (2004). A investigação é fundamentada no pensamento complexo, tem como base a concepção do docente como “ser aprendiz orgânico e cósmico” e é nutrida pelas contribuições de autores e autoras que já pesquisam a temática do bem-estar e mal-estar docente como Jesus (1998, 2001, 2002, 2007), Esteve (1994, 1999), Mosquera e Stobaus (2002), Stobaus e Mosquera (2007), Marchesi (2008) e Zacharias, Mendes, Lettnin, Dohms, Mosquera e Stobaus (2011). A esses estudos foram associadas às ideias de Morin sobre a complexidade (1997, 1999, 2000, 2002, 2006, 2020), aspectos docentes com Tardif (2002) e Nóvoa (1991, 1995, 1997, 2000, 2020), a História da Educação Brasileira por Aranha (2006) e os princípios do autoconceito com algumas reflexões de Huertas (2001), Mosquera e Stobaus (2006, 2008), Santos, Antunes e Bernardi (2008), Mendes, Dohms, Lettnin, Zacharias, Mosquera e Stobaus (2012), Goleman (2012, 2019), além de outras contribuições que foram surgindo no decorrer da pesquisa. Os resultados encontrados apontam que é possível pensar os fenômenos do “mal-estar e bem-estar docente” a partir de uma estrutura rizomática, complexa e interdependente. Constatou-se nesse processo investigativo a presença de indicadores tanto de bem-estar, quanto de mal-estar docente e que conforme os profissionais reagem às dificuldades há presença ou não de sintomas. No processo de análise foram elaboradas quatro categorias, sendo elas: 1) Pensando o mal-estar docente, 2) Bem-estar docente, 3) Estratégias de enfrentamento: resistir-conviver-transformar e 4) Autoconhecimento docente. Neste sentido, o mal-estar se apresentou por meio da análise dos seguintes eixos: Educação e Ensino no Brasil, Clima e Cultura Organizacional, Sentimentos e Emoções. No que tange o bem-estar docente, o fenômeno pode

ser avaliado a partir da Cultura, Clima e Relações Interpessoais Positivas, Processos Motivacionais, Ensino Criativo e Valorização Profissional associadas aos conceitos de satisfação e autorrealização. Os dados mostram que diante das diferentes condições, as diversas adaptações surgem como respostas às demandas do trabalho docente. Assim, as estratégias identificadas foram organizadas em: estratégias empregadas e sugeridas. As primeiras estão baseadas: no autoconceito, em metodologias de ensino, formação continuada, interações, parcerias e orientação de outros profissionais, uso de recursos financeiros próprios ou de familiares, doações para melhoria da infraestrutura e mudanças nas perspectivas profissionais. No caso das estratégias sugeridas foi unânime o pensamento em atender as necessidades de investimento ao campo da educação e ao corpo docente, especialmente, na construção e institucionalização de redes de apoio formadas por equipes de profissionais de diferentes áreas que possam colaborar com o aprimoramento em metodologias criativas, resolução de conflitos e motivação docente. As medidas e reações mostram que conforme as situações e os aspectos intra-inter-pessoais são dinamizados, acabam por contribuir com o mal-estar ou impulsionam ao bem-estar docente numa relação de retroalimentação. Com isso, evidencia-se que o autoconhecimento docente transbordou na relação com os fenômenos que estiveram inicialmente no cerne desse estudo. As relações interpessoais se destacaram e contribuem no desenvolvimento do autoconceito, a partir da noção de autoestima e autoimagem que é tão subjetiva quanto coletiva, assim como a motivação, autovalorização, autoconfiança, perspectivas e inspirações. Estes são elementos que colaboram juntamente com a resiliência no enfrentamento dos desafios e da autorrealização. São inúmeras as possíveis considerações, entretanto, evidencia-se a importância do desenvolvimento de práticas de autoconhecimento na trajetória do corpo docente e, assim, brotam possibilidades para o bem-estar e o fortalecimento de uma comunidade educativa produtiva, saudável, criativa, sensível e potente afirmando o potencial da auto/eco/co/trans/formação.

Palavras-chave: Mal-estar Docente. Bem-estar Docente. Estratégias de enfrentamento. Autoconhecimento Docente.

RESUMEN

El malestar docente es un fenómeno cada vez más presente en el país y en diferentes contextos escolares. Se convirtió en objeto de investigación, especialmente entre los años 70 y 80. La naturaleza de sus factores e indicadores hacen del tema una problemática muy compleja, del cual diferentes áreas contribuyen con las reflexiones sobre sus causas y posibilidades de afrontamiento. Así, este estudio se justifica ante la necesidad de reflexionar sobre los posibles factores y estrategias para prevenir el malestar y promover el bienestar docente. Esta disertación buscó verificar y analizar los fenómenos de malestar y bienestar docente en una escuela de la Red Estatal de Enseñanza ubicada en la ciudad de Porto Alegre. El recorrido metodológico consistió en una investigación cualitativa, de carácter exploratorio, basada en el estudio de caso y realizada a través de entrevistas semiestructuradas con seis docentes. Para el análisis se utilizaron el Análisis de contenido, Categórica y Temática, de Bardin (2004). La investigación se basa en el pensamiento complejo y se fundamenta en la concepción del docente como “aprendiz orgánico y cósmico” y se nutre de los aportes de autores que ya investigan el tema del bienestar y el malestar docente como tales: Jesus (1998, 2001, 2002, 2007), Esteve (1994, 1999), Mosquera y Stobaus (2002), Stobaus y Mosquera (2007), Marchesi (2008) y Zacharias, Mendes, Lettnin, Dohms, Mosquera y Stobaus (2011). Estos estudios se asociaron con las ideas de Morin sobre la complejidad (1997, 1999, 2000, 2002, 2006, 2020), aspectos didácticos con Tardif (2002) y Nóvoa (1991, 1995, 1997, 2000, 2020), la Historia de la Educación Brasileña de Aranha (2006) y los principios del autoconcepto con algunas reflexiones de Huertas (2001), Mosquera e Stobaus (2006, 2008), Santos, Antunes y Bernardi (2008), Mendes, Dohms, Lettnin, Zacharias, Mosquera y Stobaus (2012), Goleman (2012, 2019), además de otros aportes que surgieron en el transcurso de la investigación. Los resultados encontrados muestran que es posible pensar los fenómenos de malestar y bienestar docente desde una estructura rizomática, compleja e interdependiente. Se encontró en este proceso investigativo la presencia de indicadores tanto de bienestar como de malestar docente y que, a medida que los profesionales reaccionan ante las dificultades, los síntomas están presentes o no. En el proceso de análisis se elaboraron cuatro categorías, a saber: 1) Pensar en la enseñanza del malestar, 2) Enseñar el bienestar, 3) Estrategias de afrontamiento: resistir-vivir-transformar y 4) Enseñar el autoconocimiento. En este sentido, el malestar se presentó a través del análisis de los siguientes ejes: Educación y Docencia en Brasil, Clima y Cultura Organizacional, Sentimientos y Emociones. En cuanto al bienestar docente, el fenómeno se puede evaluar desde Cultura, Clima y Relaciones Interpersonales

Positivas, Procesos Motivacionales, Enseñanza Creativa y Valoración Profesional asociados a los conceptos de satisfacción y autorrealización. Los datos muestran que, dadas las diferentes condiciones, las distintas adaptaciones surgen como respuestas a las demandas del trabajo docente. Así, las estrategias identificadas se organizaron en: estrategias empleadas y sugeridas. Los primeros se basan en el autoconcepto, metodologías de enseñanza, educación continua, interacciones, alianzas y orientación de otros profesionales, uso de recursos económicos propios o familiares, donaciones para mejorar la infraestructura y cambios en las perspectivas profesionales. En el caso de las estrategias sugeridas, el pensamiento de atender las necesidades de inversión en el campo de la educación y el profesorado fue unánime, especialmente en la construcción e institucionalización de redes de apoyo formadas por equipos de profesionales de diferentes áreas que puedan colaborar con la formación en metodologías creativas, resolución de conflictos y motivación docente. Las medidas y reacciones muestran que según las situaciones y los aspectos intra-interpersonales se dinamizan, acaban contribuyendo al malestar o potenciando el bienestar docente en una relación de retroalimentación. Con esto, es evidente que el autoconocimiento del docente se desbordó en la relación con los fenómenos que inicialmente estuvieron en el centro de este estudio. Las relaciones interpersonales se destacaron y contribuyen al desarrollo del autoconcepto, basado en la noción de autoestima y autoimagen tan subjetiva como colectiva, motivación, autoconfianza, perspectivas e inspiraciones. Estos son elementos que colaboran con la resiliencia para enfrentar los desafíos y la autorrealización. Existen innumerables consideraciones posibles, sin embargo, la importancia de desarrollar prácticas de autoconocimiento en la trayectoria del profesorado es evidente y, así, surgen posibilidades para el bienestar docente y el fortalecimiento de una comunidad educativa productiva, sana, creativa, sensible y potente afirmando el potencial de auto/eco/co/transformación.

Palabras clave: Malestar docente. Bienestar docente. Estrategias de afrontamiento. Autoconocimiento del profesor.

ABSTRACT

Teacher malaise is a phenomenon increasingly present in Brazil in different school contexts. It became focus of many researches especially between the 70's and 80's. The nature of its factors and indicators makes the theme a very complex issue, in which different areas can contribute to the reflection on its causes and possibilities of confrontation. Therefore, this study is justified in the need to think about factors and potential strategies for the prevention of teacher malaise and the promotion of well-being. This dissertation sought to verify and analyze the phenomena "teachers' malaise and well-being" in a school of the State Educational System located in the city of Porto Alegre. The methodological approach consisted of a qualitative, exploratory research, based on a case study and it was carried out through semi-structured interviews with six teachers. The Content, Categorical and Thematic Analysis were used according to Bardin (2004) to conduct the process of analysis. The research is grounded in complex thinking, based on the conception of teachers as "organic and cosmic learner beings" and it is nourished by the contributions of authors who have researched the issue of teachers' well-being and malaise, such as Jesus (1998, 2001, 2002, 2007), Esteve (1994, 1999), Mosquera and Stobaus (2002), Stobaus and Mosquera (2007), Marchesi (2008), and Zacharias, Mendes, Lettnin, Dohms, Mosquera, and Stobaus (2011). These studies were associated with Morin's ideas about complexity (1997, 1999, 2000, 2002, 2006, 2020), teaching aspects with Tardif (2002) and Nóvoa (1991, 1995, 1997, 2000, 2020), History of Brazilian Education by Aranha (2006), and the principles of self-concept with some reflections by Huertas (2001), Mosquera and Stobaus (2006, 2008), Santos, Antunes and Bernardi (2008), Mendes, Dohms, Lettnin, Zacharias, Mosquera and Stobaus (2012), Goleman (2012, 2019), besides other contributions that emerged during the course of the research. The results found point out that it is possible to think about the phenomena of "teachers' malaise and well-being" from a rhizomatic, complex, and interdependent structure. The presence of indicators of both teachers' well-being and malaise were verified in the investigative process. Also it was found that depending on how professionals react to the difficulties, there is the presence or not of symptoms. In the analysis process four categories were elaborated, as follows: 1) Thinking about teachers' malaise, 2) Teaching well-being, 3) Coping strategies: resist - live - transform, and 4) Teacher self-knowledge. In this sense, an uneasiness was presented through the analysis of the following axes: Education and Teaching in Brazil, Organizational Climate and Culture, Feelings and Emotions. As far as the teachers' well-being is concerned, the phenomenon can be evaluated

based on Culture, Climate and Positive Interpersonal Relations, Motivational Processes, Creative Teaching, and Professional Appreciation associated with the concepts of satisfaction and self-fulfillment. Data showed that under different conditions, various adaptations arise from as responses to the demands of the teaching work. Thus, the strategies identified were organized into: employed and suggested strategies. The former are based on: self-concept, teaching methodologies, continued education, interactions, partnerships and guidance from other professionals, use of their own or their families' financial resources, donations to improve the infrastructure, and changes in professional perspectives. In the case of the strategies suggested, there was unanimous agreement on the need for investment in the field of education and in the teaching staff, especially in the construction and institutionalization of support networks made up of teams of professionals from different areas who can collaborate with the improvement of creative methodologies, conflict resolution, and teacher motivation. The measures and reactions show that as the situations and the intra-interpersonal aspects are energized, they end up contributing to the teachers' uneasiness or boosting their well-being in a feedback relationship. Thus, it is evident that the self-knowledge of teachers overflowed in relation to the phenomena that were initially at the core of this study. Interpersonal relationships stood out and contribute to the development of self-concept, from the notion of self-esteem and self-image that is as subjective as it is collective, as well as motivation, self-worth, self-confidence, perspectives and inspirations. These are elements that collaborate together with resilience in facing challenges and self-actualization. There are countless possible considerations, however, it is evident the importance of the development of self-knowledge practices in the trajectory of the teaching staff and, thus, possibilities for the well-being and strengthening of a productive, healthy, creative, sensitive and powerful educational community, affirming the potential of self/eco/co/transformation.

Keywords: Teacher malaise. Teacher well-being. Coping strategies. Teacher self-knowledge.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Sistematização do processo de desenvolvimento de situações de <i>distress</i> e <i>eustress</i>	39
Figura 2 – Ciclo Profissional dos Docentes.....	41
Figura 3 – Modelo proposto sobre a estafa profissional dos professores.....	43
Figura 4 – Competências e Inteligência Emocional e Social	47
Figura 5 – Modelo teórico e virtualmente explicativo da gênese e da conduta ansiosa dos/as docentes	48
Figura 6 – Possibilidades para pensar o mal-estar e o bem-estar docente.....	83
Figura 7 – Mal-estar docente	84
Figura 8– Bem-estar docente.....	120
Figura 9 – Estratégias	128
Figura 10 – Relação entre autoconceito-autoimagem-autoestima	134
Figura 11 – Autoconhecimento Docente	134

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Categorias	34
Gráfico 2 – Tipos de trabalhos selecionados	35
Gráfico 3 – Piso salarial dos professores em 2018 no Brasil e evolução do piso salarial no país	94
Gráfico 4 – Número de docentes da educação básica, por localização e dependência administrativa, segundo a região geográfica, a unidade da federação e o município.....	97

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Levantamento BDTD Ibiict: todos os campos.....	30
Tabela 2 – Levantamento BDTD Ibiict: assunto	30
Tabela 3 – Levantamento BDTD Ibiict: todos os campos, Área: Ciências Humanas - Educação	31
Tabela 4 – Levantamento TEDE PUCRS: Programa de Pós-Graduação em Educação; Área do CNPq: Ciências Humanas – Educação, Assunto: Educação	32
Tabela 5 – Levantamento do Catálogo CAPES.....	33

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Principais ideias sobre <i>Self</i> e Autoconceito.....	54
Quadro 2 – Autoconhecimento e linhas teóricas	54
Quadro 3 – Política Nacional de Formação de Professores – LDBEN e alterações Art. 61	69
Quadro 4 – Política Nacional de Formação de Professores – LDBEN e alterações Art. 62	69
Quadro 5 – Metodológico.....	76
Quadro 6 – Caracterização dos sujeitos.....	78
Quadro 7 – Autoimagem e julgamentos externos	136

LISTA DE SIGLAS

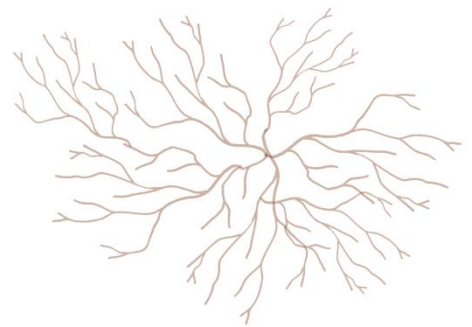
AEE – Atendimento Educacional Especializado
AFIRSE – *Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education*
BDTD – Banco de Teses e Dissertações
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF – Constituição da República Federativa do Brasil
CID - Classificação Internacional de Doenças
CLABES – *Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior*
COE-ES – Centro de Operações de Emergência em Saúde
COVID-19 – Coronavírus
CPERS – Sindicato de Professores do Estado do Rio Grande do Sul
CRE – Coordenadoria Regional de Educação
DIEESE - Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
DOE – Diário Oficial do Estado
EAD – Educação a Distância
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
MP – Mestrado Profissional
NAP – Núcleo de Apoio ao Professor Contra a Violência
ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
OIT – Organização Internacional do Trabalho
OMS – Organização Mundial da Saúde
ONU – Organização das Nações Unidas
PEE – Plano Estadual de Educação
PNAA – Plano Nacional de Alfabetização de Adultos

PNAC – Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE – Plano Nacional de Educação
PROMOT – Processos Motivacionais em Contextos Educativos
PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
RS – Rio Grande do Sul
ROP – Riscos Ocupacionais Psicossociais
SEC – Secretaria de Educação
SEDUC – Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino
SIR – Sala de Integração e Recursos
SINPRORS – Sindicato dos Professores do Rio Grande do Sul
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEDE – Teses e Dissertações Eletrônicas
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UnB – Universidade de Brasília

SUMÁRIO

1 CAMINHOS, PEGADAS, INQUIETAÇÕES E ENCONTROS	19
1.1 TEMA E PROBLEMA DE PESQUISA	23
1.2 OBJETIVOS	25
2 ESTADO DO CONHECIMENTO: O RECORTE DE UM PERCURSO	27
2.1 LEVANTAMENTOS	28
2.1.1 BDTD Ibict	28
2.1.2 TEDE PUCRS	30
2.1.3 CAPES	31
2.2 CATEGORIZAÇÃO FINAL	32
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	35
3.1 MAL-ESTAR E BEM-ESTAR DOCENTE	35
3.2 ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO E PROMOÇÃO DO BEM-ESTAR	46
3.2.1 Autoconhecimento como estratégia de promoção do bem-estar docente	51
3.3 SOBRE SER, TORNAR-SE E ESTAR DOCENTE NO BRASIL	56
3.3.1 Sobre Ser e Tornar-se	56
3.3.2 Educação e Ensino no Brasil: construção da profissão docente a partir do Século XVI	60
4 PERCURSO METODOLÓGICO	71
4.1 SUJEITOS E LOCAL DE PESQUISA	75
4.2 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES	77
4.3 ASPECTOS ÉTICOS	79
5 ANÁLISE	81
5.1 PENSANDO O MAL-ESTAR DOCENTE	82
5.1.1 Educação e Ensino no Brasil	83
5.1.1.1 <i>Educação em Tempos de Pandemia</i>	100
5.1.2 Clima e Cultura Organizacional	107
5.1.3 Sentimentos e Emoções	114
5.2 BEM-ESTAR DOCENTE	118
5.3 ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO: RESISTIR-CONVIVER-TRANSFORMAR	126
5.4 O AUTOCONHECIMENTO DOCENTE	131
CONSIDERAÇÕES FINAIS	143

REFERÊNCIAS	147
APÊNDICES	157
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	157



Palavra prima
Uma palavra só, a crua palavra
Que quer dizer
Tudo
Anterior ao entendimento, palavra (...)
Palavra minha
Matéria, minha criatura, palavra
Que me conduz
Mudo
E que me descreve desatento, palavra (...)
Palavra boa
Não de fazer literatura, palavra
Mas de habitar
Fundo
O coração do pensamento, palavra.
Chico Buarque

1 CAMINHOS, PEGADAS, INQUIETAÇÕES E ENCONTROS

*Caminante, son tus huellas
el camino y nada más;
caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.*

(...)

*Hace algún tiempo en ese lugar
donde hoy los bosques se visten de espinos
se oyó la voz de un poeta gritar
“Caminante no hay camino,
se hace camino al andar...”
Golpe a golpe, verso a verso...
Antônio de Machado*

Golpe a golpe, verso a verso. Passo a passo, caminhos e caminhos. Traçando trajetórias, percorrendo trilhas, cheguei até aqui. O tempo e os (des)encontros me convidaram para uma nova aventura. São alguns anos experimentando, aprendendo, estando e sendo no mundo. Vinte e seis anos após a minha primeira experiência escolar, anos após minha graduação em Pedagogia pela Universidade de Brasília (UnB), Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional realizada na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e sete anos das minhas primeiras experiências como docente. Neste percurso, foi possível palmilhar diferentes lugares no mundo. Tive o prazer e o privilégio de conhecer estados de todas as regiões do Brasil e outros países da América do Sul, Central e Europa. Todos estes passos foram movidos pela Educação e pelo desejo de palmilhar nosso planeta e assim aprender, aprender e contemplar. Sentir a vida como ela é, em sua potência, diversa e complexa.

Além de tudo isso, das paisagens, sentimentos e emoções: pessoas e outros animais reafirmam a natureza que somos. Não poderia deixar de dizer que na tentativa de desvendar alguns mistérios, experimentar o velho e o novo, explorar o mundo e fazer planos, havia um especial espaço para o imprevisível. Entre incertezas, eu tenho algumas firmezas: nutri sonhos e hoje, estou aqui, realizando mais um deles.

Nesse misto de experiências é possível observar sobre o que nos move e nos paralisa. Eu continuo, ainda que... Apresentar-me como mulher, docente, brasileira, pesquisadora - e um tanto mais – em nosso contexto, requer coragem e resiliência. Este estudo teve início em 2019, perpassou por 2020 e está sendo compartilhado em 2021. O ano de 2020 foi mais um marco em nossas histórias e, como eu disse anteriormente, cada palmilhar foi fundamental para que eu chegasse até aqui. Nesse sentido, a ternura ainda se faz presente e mesmo que

diante de tantos sentimentos e emoções, desigualdades sociais, (des)encontros, (des)encantos, tenho esperança em reconhecer e encontrar outras possibilidades.

Eu tive a oportunidade de “estar” estudante na minha infância em escolas públicas, privadas e do âmbito federal. Em casa, era o quadro feito pelo meu pai com algumas madeiras que compôs minhas brincadeiras, ora como estudante, ora como professora. As escolas por onde passei estavam localizadas em cidades (grandes e pequenas) no Sudeste, Norte e Centro-Oeste do Brasil. Além das brincadeiras em casa, lembro-me da enorme admiração que cultivava pelas minhas “professoras”, pelos esforços e cuidado de minha mãe com as coisas da vida e da escola, pelas artes (as modelagens, as pinturas, o teatro) e os esportes. Crescendo, fui conhecendo outros climas, culturas e trilhando os caminhos da vida nos quais estive percebendo como a Educação se moldava em nosso país. Isso me permitiu questionar que outras “formas” existiam e como essa estrutura se constituía. Por que tantas mazelas sociais nas ruas e noticiadas nos telejornais? Por que as escolas eram consideradas solução de “todos os problemas” e produtora de tantos outros? Entre discursos, ideologias, expressões culturais e aprofundamentos teóricos alguns questionamentos se tornaram constantes: De quem? Para quê? Para quem? Quem conta? Por que conta? Para quem conta?

Assim, paulatinamente à minha maior consciência social, passei a identificar, sobretudo, a necessidade em repensar as (nossas) posturas e dinâmicas escolares. O enfoque na denúncia das tramas da sociedade, dos discursos e pontos de vistas foi dando lugar ao destaque de proposições de projetos, práticas e iniciativas que já delineavam outras formas de ver e viver. Era possível! Da identificação dos diferentes tipos de violências e propostas pedagógicas, quis ser professora. Impregnada pelos discursos da potência da educação e da escolarização, pensava na necessidade de constituir uma escola “diferente”. Então, imergi em uma procura pelas diferentes práticas e projetos pedagógicos nos variados contextos, a fim de buscar elementos que ampliassem meu conhecimento sobre as problemáticas e ações no campo da Educação, partindo, especialmente pelo Estado de Goiás e do Distrito Federal e das minhas memórias e vivências.

Com o desejo de ampliar o conhecimento, me despertei a novos caminhos: ingressei na universidade. Uma experiência que me permitiu o aprofundamento e envolvimento em diferentes dimensões ao pensar a educação no país e no mundo. Dediquei-me à Educação em Direitos Humanos, percorri as variadas áreas de atuações de licenciadas/os em Pedagogia (assentamentos rurais, escolas, empresas, hospitais, movimentos sociais, aterros sanitários, cooperativas, etc.) e continuei a tecer a “escola dos meus sonhos”. Percebi que a educação libertária e criativa rompe muros, pode romper os rigores, deleita-se aos afetos e resiste.

Desde então, motivo investigar, visitar e fazer parte na construção de escolas e espaços que inspiram, que acolhem, que se (re)constroem.

Houve um movimento das chamadas “escolas alternativas”, “progressistas” e ainda escutamos sobre as “inovadoras”, “transformadoras” e “emergentes”. Percebi que minha busca estava bastante ligada à curiosidade pelas propostas pedagógicas e ao ambiente escolar, como dito anteriormente. Foi quando passei a acompanhar crianças de 2-8 anos em seus processos de aprendizagens, cultivando especialmente o olhar sobre o auto(eco)conhecimento, metodologias ativas e atividades de cunho ecossistêmico que visavam contribuir com a Educação Integral e novas rotas foram sendo traçadas.

Entre tantas descobertas, incertezas, potência, afeto, desafios, angústias e frustrações, percebi cada vez mais a “minha dificuldade” em lidar com tantos desafios e contradições. Logo elas, que constituem a grande teia da vida. Elas que caracterizam muitas de nossas relações e tomadas de decisões. Dessa forma, não bastava mais só pensar no currículo, nos projetos, como ensinar e aprender, na pedagogia sistêmica, na educação integral e transformadora com enfoque nos/as estudantes e/ou na relação docente-discente.

Compreendi que era necessário fazer valer nossos desejos e discursos em nossos cotidianos, ou seja, entre profissionais da educação, a fim de desenvolver processos colaborativos e relações pessoais saudáveis também. Eram as novas demandas que me saltavam aos olhos. Afinal, dia a dia estive vivendo, observando e ouvindo sobre o esgotamento de docentes, os adoecimentos, as reivindicações por melhores condições de trabalho (esfera pública e privada), do quanto às propostas se “perdiam” diante das relações de poder que transitam nos espaços escolares e em nossa sociedade.

A comunidade de aprendizagem, da qual desenho desde a minha infância, foi tomando outros rumos, referências e traços. A própria experiência que tive neste período, somada a escuta de colegas de trabalho e a observação de alguns contextos, reforçaram a hipótese de presença dos processos de mal-estar docente nas diferentes realidades escolares. Ou seja, tanto na esfera pública, quanto privada. Surgiram indagações acerca das dificuldades enfrentadas pelos/as docentes em suas atividades, a influência das gestões escolares e políticas públicas, assim como o que estaria sendo feito a partir de indicadores, tanto como prevenção ou promoção do fenômeno.

Como dito anteriormente, a jornada que aqui relato tem início no mergulho profundo das minhas escolhas e vivências, *no devir*, nas lembranças subjetivas, construções coletivas na graduação, pós-graduação e como docente. Nesse período, se concebeu a análise de avanços com relação às competências de estudantes e docentes à globalização e suas interferências no

que tange às tecnologias, mudanças paradigmáticas e formação de redes de trocas de experiências de certas iniciativas. Em uma delas, conheci as propostas do grupo de estudos e pesquisas “Processos Motivacionais em Contextos Educativos - (Promot)” da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) ao qual fui acolhida como professora participante de algumas oficinas oferecidas ao corpo docente de escolas privadas da região.

Mais do que comovida e sensibilizada, identifiquei na minha própria trajetória um processo intenso de desmotivação, fadiga e esgotamento. As medidas tomadas por “conta própria”, como auxílio de outros profissionais e cursos de desenvolvimento profissional, não sustentavam mais a relação entre “entrega-retorno”. Dessa forma, um tempo depois, optei pelo afastamento da docência, ingressei no Mestrado em Educação, na linha de Pessoa e Educação e iniciei os estudos acerca da temática como bolsista do programa e integrante do Promot.

Em 2020, retornei para a docência em uma rede de ensino bastante reconhecida e comecei a especialização em Gestão e Educação também pela PUCRS pensando em agregar reflexões ao objeto de estudo. Além das expectativas e curiosidades acerca do novo trabalho, estava nos preparativos para o desenvolvimento desta pesquisa. Na escola havia uma atmosfera muito positiva que remetia aos indicadores de bem-estar docente (satisfação profissional, infraestrutura e recursos, salários, gestão escolar, equipe pedagógica, etc.).

Ademais, eu havia acabado de retornar ao Brasil, após o “XXVII Colóquio da AFIRSE Portugal: Educação e Bem-Estar” promovido na Universidade de Lisboa e de Visitas Técnicas em escolas da Itália. Porém, em março, a Organização Mundial da Saúde (OMS) decretou a pandemia de Coronavírus (Covid-19) devido à quantidade de casos confirmados e disseminação do vírus Sars-Cov-2 pelo mundo. A doença era um mistério para muitas pessoas e, sem pedir licença, entrou em nossas vidas. Essa questão será descrita mais adiante, aqui, vale dizer que o projeto de pesquisa precisou ser repensado devido às condições que foram impostas, como o distanciamento social e a suspensão das aulas nas diversas instituições.

Dito isto, na ação e reflexão ecoam as seguintes palavras:

Educadores e educadoras: ai daqueles e daquelas, entre nós, que pararem com sua capacidade de sonhar, de inventar a sua coragem de denunciar e de anunciar. Ai daqueles e daquelas que, em lugar de visitar de vez em quando o amanhã, o futuro, pelo profundo engajamento com o hoje, com o aqui e o agora, ai daqueles que em lugar desta viagem constante ao amanhã, se atrelem a um passado de exploração e de rotina. (FREIRE, 1982, p. 101).

Estas são palavras que me movem. Portanto, foi preciso continuar caminhando. Na medida de um novo passo: luta, resistência e, sobretudo, a potência das redes de apoio para chegar outra vez e seguir... Seguimos!

1.1 TEMA E PROBLEMA DE PESQUISA

Dando continuidade a apresentação do tema, sinto-me convencida que para esta dissertação e diálogo é preciso estar aberta e/ou aberto para perceber as inter-relações em nossas existências e refletir criticamente acerca delas. Enquanto nos colocamos distantes dos fenômenos negamos aspectos importantes e, por isso, faço um convite para nos debruçarmos nos traços que aqui serão exibidos. Os fenômenos “mal-estar e bem-estar docente” foram adentrando a um espaço em minha trajetória que correspondiam ao mesmo tempo a um caráter singular e global.

Segundo a pesquisa realizada pela Associação Nova Escola (2018) com mais de cinco mil educadores, 66% de professores no Brasil precisaram se afastar por problemas de saúde e para 87% dos entrevistados os problemas estariam associados ao trabalho. Verifica-se que os desgastes e dificuldades perpassam diferentes profissões e na docência se caracterizam pelo intenso envolvimento para corresponder a uma gama de exigências que brotam de uma realidade bastante desafiadora.

Em meados das décadas de 70 e 80, o psicólogo Freudenberger (1974) aprofundou e publicou seus estudos sobre o esgotamento profissional, se tornando uma referência ao que chamou de Síndrome de *Burnout*. Refere-se a um profundo esgotamento laboral que faz com que profissionais se sintam no limite de seus “ofícios”. A partir disso, identificou-se um movimento de pesquisas no Brasil e na Europa que buscavam investigar os fatores, causas e efeitos do “trabalho” no corpo docente, com isso, fez-se do mal-estar docente um objeto de estudo (ESTEVE, 1994, 1999; JESUS, 1998, 2001, 2002, 2007; MOSQUERA e STOBAUS, 2002; STOBAUS e MOSQUERA, 2007; MARCHESI, 2008). Dessa maneira, foi possível reunir possíveis respostas envolvendo teorias, discursos, sistemas, sentidos e significados no que tange: causas, indicadores, sintomas, desenvolvimento e consequências da “*Burnout*” e do mal-estar docente em nossas sociedades.

Embora o atual cenário do Brasil deva se pautar nas premissas do Estado Democrático de Direito, da promoção de uma educação pública e de qualidade, há diferentes movimentos e fenômenos que nos instigam a refletir sobre as condições em que a docência tem se

constituído. Ao pensar e relacionar a temática do mal-estar e bem-estar em uma escola pública surgiram os seguintes questionamentos: **Como os fatores de mal-estar e bem-estar docente se apresentam em uma escola da Rede Estadual de Ensino? Quais as estratégias utilizadas por docentes diante dos desafios? De que maneira o autoconhecimento se relaciona com o mal-estar e o bem-estar docente?** Assim, constituiu-se o seguinte problema de pesquisa: **De que forma os fenômenos, mal-estar e bem-estar docente, se apresentam em uma escola da rede estadual localizada na cidade de Porto Alegre?**

As questões foram sendo delineadas e repensadas, afinal, compreendo que para respondê-las é preciso tratar os fenômenos como processos complexos e multidimensionais. As leituras realizadas no período de escrita do projeto fizeram deste mais um percurso em espiral. A cada (des)construção, novas ideias, questionamentos, aprofundamento e referências foram surgindo.

No interesse desta investigação significa considerar *a priori* autores que já pesquisam a temática do **bem-estar e mal-estar docente** como Jesus (1998, 2001, 2002, 2007), Esteve (1994, 1999), Mosquera e Stobaus (2002), Stobaus e Mosquera (2007), Marchesi (2008) e Zacharias, Mendes, Lettnin, Dohms, Mosquera e Stobaus (2011). A esses estudos foram associadas às ideias de Morin sobre a **complexidade** (1997, 1999, 2000, 2002, 2006, 2020), **aspectos docentes** com Tardif (2002) e Nóvoa (1991, 1995, 1997, 2000, 2020), a **História da Educação Brasileira** por Aranha (2006) e os princípios do **autoconceito** com algumas reflexões de Huertas (2001), Mosquera e Stobaus (2006, 2008), Santos, Antunes e Bernardi (2008), Mendes, Dohms, Lettnin, Zacharias, Mosquera e Stobaus (2012), Goleman (2012, 2019), além de outras contribuições que foram surgindo no decorrer da pesquisa e que embasaram as reflexões.

Compreendo este projeto como uma continuidade no que tange a Educação em Direitos Humanos e Integridade Humana, visto que pensar a educação, a escolarização e os seres humanos requer uma busca contínua de observação e movimento da/na complexa rede que construímos e nos constituímos.

Por isto, o estudo justifica-se uma vez que além da vontade própria em realizar essa pesquisa, a quantidade de produção sobre a temática e o viés escolhido, os índices de esgotamento de docentes e o impacto da educação na vida e no planeta indicam a oportunidade de conhecimento, construção de saberes e “(...) uma intencionalidade política-epistemológica-pedagógica” (REIS, 2011, p.7). Afinal, ao analisar estes fenômenos contribui-se com o campo da educação na compreensão de como alguns fatores se manifestam em determinados contextos e no levantamento de estratégias que possam auxiliar as organizações

frente aos desafios. Trata-se de um convite para trazê-los/as ao cerne das reflexões e escuta sobre a temática, buscando reduzir as distâncias, compreender e conhecer os significados e representações de suas práticas e trajetórias.

Esta investigação visava o trabalho com Oficinas Pedagógicas a fim de acolher um grupo de docentes para dialogar acerca de suas estratégias, potencialidades e dificuldades como experiência e investimento de um pensamento sistêmico, incentivando a cultura colaborativa e valorização da complexidade da vida na formação pessoal-profissional no espaço escolar, ou seja, a auto/eco/co/trans/formação. Todavia, ainda que as Oficinas não tenham sido desenvolvidas devido os protocolos e medidas da pandemia de coronavírus, manteve um compromisso de escuta sensível, considerando os aspectos da complexidade do desenvolvimento humano e integração do eu-outro na condição da ética planetária (MORIN, 2000).

Além disso, esta pesquisa tem como propósito inspirar futuros estudos, fomentar o investimento em investigações na área, pensar os recursos e resgatar as dimensões dos fenômenos estudados, desvendando as possibilidades de intervenção e transformação. Retomo que não consiste em um exercício simples, mas dito isto, se constituíram os objetivos seguintes.

1.2 OBJETIVOS

Objetivo geral: Verificar e analisar os fenômenos “mal-estar e bem-estar docente” em uma escola da Rede Estadual de Ensino localizada na cidade de Porto Alegre.

Objetivos específicos:

- verificar e analisar os fatores de mal-estar e bem-estar docente em uma escola da Rede Estadual de Ensino localizada na cidade de Porto Alegre;
- identificar as estratégias utilizadas por docentes no enfrentamento do mal-estar e/ou promoção do bem-estar docente;
- discutir sobre a relação do autoconhecimento com o mal-estar e bem-estar docente.

Assim, preocupo-me em compreender como esses fenômenos têm dialogado nos cotidianos, reforçando a ação-reflexão-crítica da realidade. Parte-se de “pontos de vistas”,

com pretensões e entendimento de “seu recorte e incompletude”. Aproveito para partilhar a gratidão e honra por essa caminhada na qual temos a possibilidade de continuar (des)construindo.

Dito isto, este trabalho foi organizado em 5 capítulos, 159 páginas. Após esta introdução, tem-se o capítulo 2 chamado de *Estado do Conhecimento: O Recorte de um Percurso* no qual se buscou realizar o levantamento sobre a produção científica em determinado período da temática aqui escolhida.

O capítulo 3 faz parte da trajetória desta investigação apresentando a fundamentação teórica, ou seja, estudos e teorias que contextualizam os fenômenos do mal-estar e bem-estar docente, especialmente acerca da origem, fatores, indicadores, sintomas e estratégias empregadas. Assim, foi organizado em três tópicos, escolhidos em consonância com o objeto, problema e objetivos propostos nesta pesquisa.

O quarto capítulo apresenta o percurso metodológico. Trata-se do delineamento de algumas trilhas acerca das abordagens, métodos e instrumentos utilizados para pensar o processo e a trajetória aqui construída.

O capítulo 5 conduz a análise e foi nomeado conforme as categorias encontradas: *Possibilidades para pensar o mal-estar docente, Bem-estar docente, Estratégias de enfrentamento e Autoconhecimento Docente*. Ele contém as inferências e interpretações sobre os fenômenos estudados associados aos dados obtidos e embasamento teórico.

Por fim, fazemos uma pequena parada nas considerações finais, que não tem como propósito reduzir ou esgotar a reflexão, mas apresentar algumas ideias construídas e sugerir possíveis continuidades.

2 ESTADO DO CONHECIMENTO: O RECORTE DE UM PERCURSO

Para Morosini (2015, p. 102) estado do conhecimento é entendido como:

(...) identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica. Nesta reflexão, faz-se necessário considerar que a construção de uma produção científica está relacionada não só à pessoa/pesquisador que a produz, mas a influências da instituição na qual está inserida, do país em que vive e de suas relações com a perspectiva global. Em outras palavras, a produção está inserida no campo científico e, conseqüentemente, em suas regras constitutivas

A busca nas bases de dados de teses (T) e dissertações (D) envolveu especialmente dois momentos. O primeiro recorte temporal na construção do *corpus* abarcou o período de 2010-2018, haja que os principais assuntos no Brasil surgiram entre a década de 70 e 80 e tendo um expressivo número de publicações nos anos seguintes, sobretudo acerca do “mal-estar”. No segundo momento, se optou pelos anos de 2014-2019 tendo em vista a quantidade de trabalhos obtidos anteriormente, abrangência e eventuais falhas nas primeiras buscas, tal como escolha dos descritores finais conforme a definição da questão de pesquisa e objetivos no decorrer das leituras e estudos realizados. Ressalta-se que este “Estado do Conhecimento” se constituiu em setembro, outubro e novembro de 2019.

Ambos os levantamentos foram realizados nas seguintes fontes: Banco de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD - Ibict), Biblioteca Digital de Teses e Dissertações Eletrônicas (TEDE) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Os estudos foram escolhidos a partir da análise de seus objetivos, assuntos e resultados. Ademais, além dos descritores empregados, foram considerados os seguintes aspectos: seleção, repetição e exclusão. Os dados obtidos e os trabalhos foram descritos em quadros e configurando o processo até o seu resultado. Tais questões podem ser observadas no processo que será descrito em seguida.

2.1 LEVANTAMENTOS

2.1.1 Banco de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD Ibict)

No que tange o BDTD Ibict, devido à grande quantidade de estudos encontrados no uso dos descritores e “busca avançada” usando a perspectiva “todos os campos”, se optou pelo aprofundamento nos trabalhos aplicando os filtros: “assunto” e “todos os campos; Ciências Humanas: Educação”, respectivamente e conforme as tabelas abaixo:

Tabela 1 - Levantamento BDTD Ibict: todos os campos

Descritores	D	T	Total
"bem-estar docente"	10	4	14
"mal-estar docente"	22	9	31
“autoconhecimento”	167	80	247
"autoconhecimento docente"	1	0	1
"autoconhecimento professor"	1	0	1
"bem-estar docente" AND "autoconhecimento"	0	0	0
"autoconhecimento" AND "docente"	28	13	41
"autoconhecimento" AND "professor"/a	36	17	53
"autoconhecimento" AND "professor" AND "desenvolvimento profissional"	15	4	19
"autoconhecimento" AND "professor" AND "formação continuada"	6	2	8
Total de trabalhos	286	129	415

Fonte: a autora (2019).

Tabela 2 - Levantamento BDTD Ibict: assunto

Descritores	D	T	Total	Seleção final:
“bem-estar docente”	5	1	6	3
“mal-estar docente”	12	4	16	7
“autoconhecimento”	12	8	20	11
“autoconhecimento” AND “educação”	5	2	7	0
“autoconhecimento docente”	0	0	0	0
“autoconhecimento professor”	0	0	0	0
“bem-estar docente” AND “autoconhecimento”	0	0	0	0
“autoconhecimento” AND “docente”	1	0	1	1
“autoconhecimento” AND "professor/a"	1	0	1	1
“autoconhecimento” AND “professor" AND “formação continuada”	0	0	0	0
“autoconhecimento” AND “professor” AND “desenvolvimento profissional”	0	0	0	0
Total de trabalhos	36	15	51	23

Fonte: a autora (2019).

Dos 51 trabalhos analisados, 36 eram dissertações e 15 teses. Tendo em vista que 14 estavam repetidos, ficaram como *corpus* **23 trabalhos nesta etapa**. Após nova análise, 7 foram excluídos e **16 trabalhos selecionados, sendo 13 dissertações e 3 teses** que serão usadas como inspiração. As produções destacadas envolvem principalmente os descritores, assim como: os fenômenos bem-estar e/ou mal-estar docente na educação básica, contexto escolar, autoridade e afeto, papel da família, estado do conhecimento, referências bibliográficas e os marcos da profissionalização docente, formação continuada, práticas de bem-estar e a “pessoa” e sua integralidade.

Os trabalhos repetidos foram excluídos juntamente com os que abordavam sobre “mal-estar e Educação a Distância (EAD)”, “foco na escuta da gestão e o mal-estar docente” e “docência no ensino superior” sendo avaliados como outras modalidades, assim como trabalhos envolvendo o viés mais filosófico, o autoconhecimento na perspectiva de personagens literários e em outras profissões. Dentro destes trabalhos, alguns foram considerados “aproveitáveis”, pois podem ser usados no decorrer da pesquisa, tendo em vista que, apesar de abordarem sobre outras amostragens, podem contribuir na fundamentação teórica.

Tabela 3 - Levantamento BDTD Ibiict: todos os campos, Área: Ciências Humanas: Educação

Descritores	D	T	Total	Seleção final:
"bem-estar docente"	3	1	4	0
"mal-estar docente"	6	2	8	3
"autoconhecimento"	11	3	14	4
"autoconhecimento docente"	0	0	0	0
"autoconhecimento professor"	1	0	1	1
"bem-estar docente" AND "autoconhecimento"	0	0	0	0
"autoconhecimento" AND "educação"	11	3	14	0
"autoconhecimento" AND "docente"	6	0	6	0
"autoconhecimento" AND "professor"/a	7	2	9	0
"autoconhecimento" AND "professor" AND "formação continuada"	0	0	0	0
"autoconhecimento" AND "professor" AND "desenvolvimento profissional"	6	2	8	0
Total	51	13	64	9

Fonte: a autora (2019).

A partir deste levantamento, se **congregou 9 trabalhos, sendo 6 dissertações e 3 teses**. Após nova leitura (outubro de 2019) foram selecionados como inspiração teórica **5 trabalhos**, sendo 3 dissertações e 2 teses, pois exibiam reflexões acerca da autogestão emocional, identidade docente e autonomia, formação continuada e valorização docente na rede pública.

Os estudos descartados neste levantamento envolveram: o bem-estar institucional e o foco na gestão, ensino superior e médio, práxis do professor relacionada à criatividade e intuição, metodologia em sala de aula com viés filosófico, currículo, tecnologias, inclusão, sexualidade, autoconhecimento dos discentes, avaliações nacionais, Educação Transgeracional na saúde, budismo, escolas emergentes e autoconstrução do ser humano na perspectiva dos feminismos. Por fim, nesta etapa e base destacaram-se **21 pesquisas, sendo 5 teses e 16 dissertações.**

2.1.2 Teses e Dissertações Eletrônicas do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS (TEDE PUCRS)

No que se refere à Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS, foram utilizados os seguintes filtros: “Área do CNPq – Ciências Humanas: Educação” e “assunto – Educação”.

Tabela 4 - Levantamento TEDE PUCRS: Programa de Pós-Graduação em Educação; Área do CNPq: Ciências Humanas: Educação, Assunto: Educação

Descritores	D	T	Total	Seleção final:
"bem-estar docente"	5	7	12	1
"mal-estar docente"	6	6	12	0
"autoconhecimento"	18	23	41	2
"autoconhecimento docente"	0	0	0	0
"autoconhecimento professor"	1	0	1	0
"bem-estar docente" AND "autoconhecimento"	3	7	10	0
"autoconhecimento" AND "docente"	22	16	38	1
"autoconhecimento" AND "professor"/a	18	23	41	1
"autoconhecimento" AND "professor" AND "desenvolvimento profissional"	7	18	25	0
"autoconhecimento" AND "professor" AND "formação continuada"	9	17	26	1
Total	89	117	206	6

Fonte: a autora (2019).

Com isso, selecionou-se **6 trabalhos.** Tiveram destaque aqueles que abordaram sobre a identidade docente, a relação entre docente-discente e o mal-estar, estratégias de prevenção ocupacional, educação para inteireza e a importância da experiência na formação de professores/as. Os trabalhos excluídos tinham enfoques no Ensino Superior quanto à formação docente e profissional, motivação, cuidado educativo, oficinas de estratégias, uso de

diário de aula, ensino de matemática, práticas no curso de pedagogia, professores de dança e educação física, brinquedoteca montessoriana, iniciação científica, contação de história, cinema na aula de história, Universidade Aberta do Brasil (UAB), dispositivos de poder e formação em fisioterapia, democratização e acesso ao ensino superior público e intercâmbio universitário; Educação Básica: mudanças institucionais em escola privada e a influência na motivação dos professores, recursos humanos e seleção de professores, ensino médio e cursos técnicos, subjetividades e sujeitos com deficiências, educação inclusiva e colégio militar, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), atendimento especializado e inclusão, coordenação pedagógica e indisciplina, Educação de Jovens e Adultos (EJA), livro didático e pluralidade social, filosofia em rede, aprendizagem em espaço de festa popular e aprendizagens e as subjetividades de adolescentes em vulnerabilidade social.

2.1.3 Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

Uma expressiva quantidade de produções foi apresentada nas buscas realizadas neste catálogo. Entre teses, dissertações e trabalhos de conclusão de mestrados profissionais (MP), foi possível observar maior quantidade de dissertações sobre as temáticas sugeridas. A seleção foi realizada inicialmente pela leitura dos títulos e alguns resumos. As questões das subjetividades, mal-estar e o olhar de práticas autoformativas predominaram nesta etapa de classificação.

Tabela 5 - Levantamento do catálogo CAPES

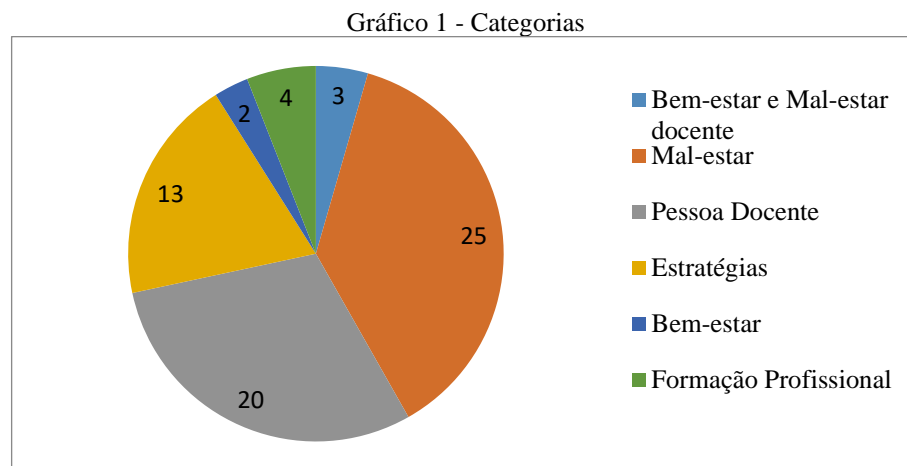
Descritores	D	T	MP	Total	Selecionados
"bem-estar docente"	19	7	5	29	5
"mal-estar docente"	29	10	4	42	19
"autoconhecimento"	235	89	73	397	-
"autoconhecimento" - Grande área: CH, Educação, EJA	53	20	0	73	-
"autoconhecimento docente"	0	0	1	1	1
"autoconhecimento professor"	0	0	0	0	0
"bem-estar docente" AND "autoconhecimento"	0	0	0	0	0
"autoconhecimento" AND "docente"	21	4	4	28	8
"autoconhecimento" AND "professor"/a	24	6	3	32	11
"autoconhecimento" AND "professor" AND "desenvolvimento profissional"	1	1	2	4	0
"autoconhecimento" AND "professor" AND "formação continuada"	6	3	1	10	2
Total	388	140	93	616	46

Fonte: a autora (2019).

Ao reunir o material bibliográfico, somaram-se **73 produções** indicando a necessidade de um estudo minucioso para encaminhá-los para a categorização final, pensamento no nível de aprofundamento e relação com os objetivos desta pesquisa. Em novembro de 2019, nova leitura foi realizada, dando destaque à **67 trabalhos**.

2.2 CATEGORIZAÇÃO FINAL

Os 67 trabalhos foram distribuídos em seis categorias: 1) Bem-estar e Mal-estar docente, 2) Mal-estar, 3) Pessoa Docente, 4) Estratégias, 5) Bem-estar e 6) Formação Profissional.



Fonte: a autora (2019).

Em “Bem-estar e Mal-estar docente” constam 3 trabalhos que apresentam pesquisas bibliográficas e o levantamento teórico nos dois âmbitos. A categoria “Mal-estar” se destaca com 25 produções, além de pesquisa bibliográfica, existem reflexões acerca dos indicadores e fatores do esgotamento docente. Na “Pessoa Docente” estão 20 pesquisas sobre as relações pessoa-docente, subjetividades, cuidado de si, autoconhecimento, identidade e profissionalização. Já “Estratégias” consiste em 13 escritos sobre possibilidades de intervenção na resolução de conflitos, como metodologias e embasamento de filosofias e suas aplicabilidades. Na “Bem-estar” foram classificados 2 trabalhos que tiveram um enfoque maior no âmbito da saúde e da promoção do bem-estar. Por fim, 4 investigações estão compondo a “Formação Profissional” por especificarem o início da carreira e a “formação continuada” na escola.

Todavia, utilizando das fases metodológicas do Estado do Conhecimento, optei por **11 referências** das quais considero com maior proximidade ao meu projeto de pesquisa: (ZALLA, 2015) e (MEINICK, 2017) com práticas autoformativas na perspectiva de um sujeito ecológico, integralidade e inteireza; (CARDOSO, 2014), (MODESTO, 2016), (MORAES, 2017), (SILVA, 2017), (LECH, 2017), (ALVES, 2018), (BELTRAN, 2018), (SANTIAGO, 2019), (ALMEIDA, 2019) que abordam sobre autoconhecimento emocional, identidade docente e subjetividades. Estas produções contribuíram para pensar os encaminhamentos dos achados na dissertação e projetos futuros. Trata-se de 6 dissertações e 5 teses.



Fonte: a autora (2019).

As publicações analisadas no Estado do Conhecimento (2014-2019) realizado neste Projeto de Pesquisa apontam a necessidade em entender e esclarecer os contextos escolares, os desafios enfrentados pelos/as docentes em seu dia a dia e a verificação de estratégias que encaminhem para o bem-estar a fim de desenvolver competências e habilidades.

Os 11 trabalhos escolhidos reforçam a importância da capacitação e atualização dos/as docentes no que tange a formação continuada, tal como o olhar e investimento desde o ingresso ao egresso nos cursos de licenciaturas e o impacto da saúde dos/as docentes na aprendizagem dos estudantes, enfatizando suas subjetividades e a integridade humana.

A pesquisa reforçou a necessidade de aprofundamento e maior produção na temática escolhida “autoconhecimento e bem-estar docente”, tendo em vista certa escassez conforme a abordagem inicialmente desejada. Por esse motivo, foram selecionados trabalhos com enfoque na educação básica e com assuntos que venham a compor a fundamentação teórica desta investigação, assim como novas possibilidades de olhar sobre os fenômenos estudados.

Dito isto, tendo em vista o período analisado e o enfoque sugerido neste trabalho, se evidenciam a importância e relevância de sua realização. Surge um gancho para aprofundar, ousar e ir além das considerações até então feitas. Uma oportunidade em transformar, experimentar e analisar o impacto do autoconhecimento docente, primando pelo rigor científico, processos criativos e contribuir com a saúde dos profissionais e pesquisas na área. Por essa razão, o estudo pode ajudar a melhorar a prática docente, fomentar as discussões do âmbito da gestão escolar e até mesmo incitar às políticas públicas da Educação com as reflexões que serão propostas e realizadas.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 MAL-ESTAR E BEM-ESTAR DOCENTE

*O sentido, acho, é a entidade mais misteriosa do universo.
Relação, não coisa, entre a consciência, a vivência e as coisas e os eventos.
O sentido dos gestos. O sentido dos produtos. O sentido do ato de existir.
Me recuso (sic) a viver num mundo sem sentido.
Estes anseios/ensaaios são incursões em busca do sentido.
Por isso o próprio da natureza do sentido: ele não existe nas coisas, tem que ser
buscado, numa busca que é sua própria fundação.
Só buscar o sentido faz, realmente, sentido.
Tirando isso, não tem sentido.
Paulo Leminski*

Na procura por sentidos tecerei conhecimentos sobre os fenômenos: mal-estar e bem-estar docente. Importa dizer que a trajetória até então percorrida, os caminhos palmilhados, o desejo por novas aprendizagens e a curiosidade pelos mistérios das transformações e ressignificações, fazem com que eu siga utilizando novos e antigos mecanismos e pensamentos, assim como replicando algumas citações que ilustram as concepções que orientam minhas investigações e trabalhos anteriores.

Fomenta-se sobre a complexidade que somos e estamos. Uma dinâmica em que nos constituímos e nos (re)configuramos nos tempos e espaços. Se por entre tantos processos se compartimentou e se fragmentou, aqui se tange um convite a compreender a vida e fenômenos através das inter-relações e pelas condições de unicidade e diversidade, que de maneira sistêmica e dialética se produzem.

Foi a partir da década de 70, segundo Stobaus e Mosquera (2007), que o mal-estar docente se tornou um objeto a ser pesquisado no Brasil. No contexto da Europa, através do crescimento dos indicadores, os estudos no campo iniciaram nos anos 80 (ESTEVE, 1999). A falta de condições para lidar com as exigências da docência fazem da exaustão uma experiência global e singular, demandando principalmente, o fortalecimento das competências profissionais.

Entretanto, precisamos retornar cronologicamente para compreender o que anos antes era desenhado acerca dos desafios envolvendo trabalhadores para poder relacionar à sua permanência e transformações. Em 1974, Freudenberger deu origem aos apontamentos sobre o esgotamento dos trabalhadores, os caracterizando com um “estresse crônico”, ao qual denominou de Síndrome de *Burnout*. Em inglês a palavra significa “queimado” e tem sido empregada com o sentido e significado de uma “exaustão”, uma “intensa combustão”, um

“esgotamento”. O psicólogo chegou a publicar sobre 12 estágios da síndrome a fim de ilustrar o que estava percebendo neste campo. Para ele, as pessoas tinham necessidade em mostrar seu valor e na tentativa de realizar com excelência suas atividades se dedicavam intensamente. Com isso, interferiam em suas próprias necessidades (sono, alimentação, sociabilidade, lazer, etc.) e nutriam o desenvolvimento de maiores complicações.

Entendia-se que no estágio seguinte, as pessoas passavam a sentir sensações como medo e ameaças, mas procuravam não se envolver em conflitos. Mais adiante os valores iam se reconstituindo e o trabalho se tornava o foco principal em suas vidas, demandando que as outras pessoas correspondessem às suas expectativas, no que tange, por exemplo, as atividades do emprego. Por conseguinte, o isolamento social, as mudanças no comportamento e a despersonalização reforçavam o “tom” deste processo. Uma intensa dificuldade em compreender seu próprio valor, suas necessidades e as dos outros tomavam conta de seus cotidianos. Além disso, uma sensação de vazio, acometimentos de excessos e dúvidas sobre o sentido da vida anunciavam o colapso físico e mental.

Em consonância, a Organização Mundial da Saúde (2019) descreveu *Burnout* como um fenômeno ocupacional, uma síndrome resultante do estresse crônico no local de trabalho que não foi gerenciado com sucesso.¹ Assim, estaria relacionada a uma redução da eficácia profissional juntamente com um esgotamento e negativismo em relação ao próprio trabalho. Unida a essas concepções, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) apontou a profissão docente como uma das principais profissões a apresentar doenças ocupacionais, corroborando para o desenvolvimento e íntima ligação ao que passou a ser chamado de “mal-estar docente”.

O sofrimento humano já foi associado ao poder da natureza, a fragilidade do nosso corpo e a deficiência das disposições que regulam os relacionamentos dos seres humanos na família, no Estado e na sociedade. Não obstante, os comportamentos estariam condicionados aos instrumentos de poder e suas relações, interferindo na proteção da vida e regulação dos corpos. Assim, o controle da vida caracteriza os comportamentos de determinadas formações sociais. Brevemente apresento que uma das maneiras de controle e homogeneização do sofrimento dos sujeitos estava no apontamento de “anormalidades” e de indicadores de qualidade de vida. Estes elementos indicam ainda a construção das ideias de “bem-estar”, orientando as sociedades como se viver, o que fazer, o que seria um bom desempenho e como organizam as condutas e discursos sociais.

¹ A síndrome de *burnout* está incluída na 11ª Revisão da Classificação Internacional de Doenças (CID-11). Não é classificada como uma condição de saúde. (OMS, 2019).

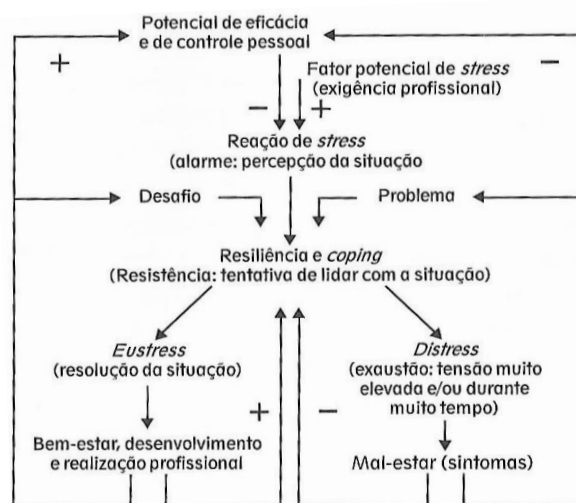
Enquanto isso, o termo “mal-estar docente” foi empregado para definir os efeitos permanentes e negativos que afetam a personalidade do docente, como resultados das condições psicológicas e sociais do exercício da docência (ESTEVE, 1999). Para o autor, o fenômeno é uma doença social, produzida pela falta de apoio da sociedade.

A partir dessas perspectivas, Jesus (2007), considera que o “bem-estar docente” envolve a motivação e realização de professoras e professores em virtude de sua resiliência (conjunto de competências) e estratégias (*coping*) que permitem respostas de impacto positivo frente às exigências da profissão, fazendo com que as enfrentem de maneira a aperfeiçoar o seu próprio funcionamento.

Pois bem, entende-se que o ser humano ao se deparar com as situações da vida é provocado a respondê-las. Conforme o aparato interno-externo se gera uma “boa ou má-adaptação” ao “desequilíbrio” sugerido. Este dinamismo de estímulos e respostas - de retroalimentação - é atravessado pelos entendimentos sobre as etapas dos fenômenos e intimamente ligado ao conceito de estresse.

De acordo com a dinâmica apresentada anteriormente, aos sujeitos são feitas exigências que geram o “estresse” e que podem implicar em um aumento de esforço na tentativa de atendê-las. A partir deste esforço, gera-se uma repercussão que pode ser negativa (*distress*) ou positiva (*eustress*) (JESUS, 2007). O emprego ou não das competências na resolução dos problemas influi na presença ou ausência de determinados sintomas, assim, o esgotamento seria o estágio causado pela falta dessas competências nos indivíduos frente aos desafios enfrentados. Vejamos essa dinâmica no esquema abaixo:

Figura 1 - Sistematização do processo de desenvolvimento de situações de distress e eustress



Fonte: Jesus (2007).

Embora a figura venha ilustrar este processo de “desacomodação” de todo um aparato e uma “readaptação”, é importante lembrar que faz parte de uma rede complexa. Utiliza-se da perspectiva da multidimensionalidade e integralidade humana, assim como a sistemática relação dos elementos defendidos neste projeto ao tentar apresentar diferentes formas de conceber os assuntos aqui abordados. Portanto, os fatores que contribuem com os objetos de estudos provêm de diferentes dimensões (política-econômica-cultural-histórica-biológica-psicológica-social-etc.) e os traços que se configuram nesses âmbitos são descritos com frequência.

Para compreensão, Esteve (1994, 1999) classificou seus indicadores em duas ordens: a primeira e a segunda. Os indicadores de 1ª ordem incidem diretamente sobre a ação docente de maneira negativa e envolvem: a precarização dos recursos e condições de trabalho, situações de violência, esgotamento docente e acumulação de exigências. Já os de 2ª ordem estão relacionados com o contexto, ou seja, são os fatores ambientais que afetam a eficácia docente e agem indiretamente.

Isto posto, ao escolher refletir sobre sua prevalência, torna-se necessário pensar os sentidos e significados da docência, suas contradições e as contribuições a partir das relações entre sociedade-família-Estado que se constituem no passar do tempo. Além disso, é relevante que integre os debates sobre as filosofias e objetivos do sistema de ensino, democratização e descentralização do saber, avanço e implicações das tecnologias, massificação, competitividade e os traços de insegurança, questões com a autoimagem, autodepreciação do ego, crises de identidade e desmotivação.

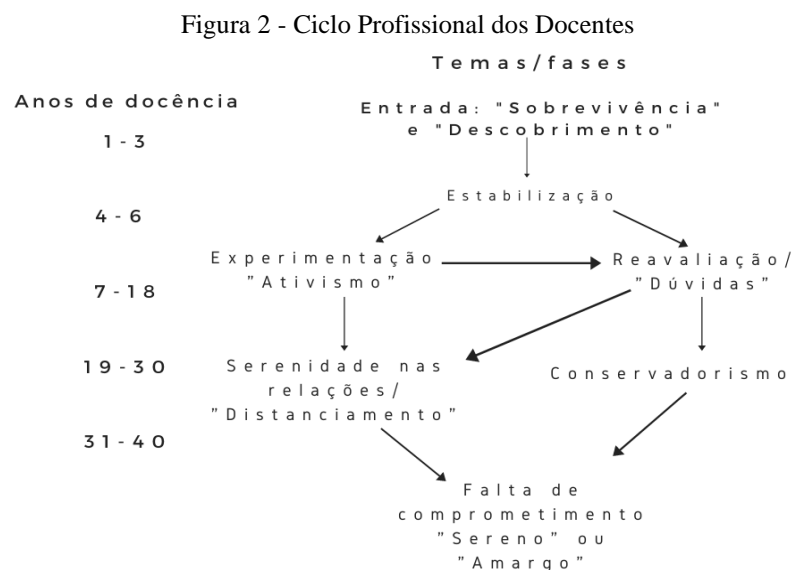
Com base nas referências bibliográficas pensadas *a priori*, compreende-se que os sintomas do mal-estar docente são de ordem física, emocional e cognitiva. Destacam-se: o alto absentismo, o abandono da profissão, o desejo de férias, pedidos de transferências, desmotivação, cansaço permanente, depressão, baixa autoestima, falta de compromisso, inibição, maus relacionamentos, neuroses reativas, insatisfação e enfermidades.

Destaco aqui a questão da desmotivação, que acaba unindo tantos indicadores e aspectos. Os processos motivacionais podem ser entendidos através de diversas teorias, uma delas se chama Teoria da Autodeterminação (DECI & RYAN, 1985). De acordo com a Teoria é essencial à satisfação das necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e pertencimento. Ou seja, 1) por meio da auto-organização (autogoverno, autodireção, autonomia), a pessoa necessita gerir suas experiências e comportamentos na integração de sentidos ao *self* a partir de suas curiosidades e escolhas; 2) a competência entendida como a capacidade de lidar de forma satisfatória com o meio; 3) e pertencimento estabelecendo

vínculos emocionais e ligações significativas. Assim, suas ações emergem de sentimentos de satisfação, realização e prazer. Portanto, o empenho dedicado para a realização de uma atividade não está vinculado com contingências externas e com recompensas, mas sim, com as características inerentes à própria atividade (DECI & RYAN, 1985).

Adequa-se, também, à reflexão do mal-estar e bem-estar a Teoria de Maslow (1943) que se sustenta na psicologia humanista e foi ilustrada por meio de uma pirâmide. Considera-se que as pessoas fazem suas escolhas baseadas em uma hierarquia de necessidades básicas (fisiológicas) e secundárias (psicológicas e de autorrealização). Para o autor, os indivíduos estariam sempre tentados a atingir a autorrealização (localizada no topo da pirâmide). Para isso, precisam que algumas necessidades sejam atendidas e assim são sobrepostas por outras até se alcançar o topo da pirâmide. Portanto, para atingir a satisfação, precisam estar asseguradas as necessidades: 1) fisiológicas (através de alimento, lazer, conforto físico, moradia, por exemplo), 2) de segurança (do corpo, estabilidade no emprego, de recursos da família, saúde e moralidade), 3) nos relacionamentos (amor, amizade, família, sexualmente, afetos, vínculos, pertencimento), 4) estima (autoestima, autoconfiança, reconhecimento) e 5) realização pessoal (desenvolvimento das próprias necessidades, criatividade, ausência de preconceitos, autonomia e influência nas decisões).

Corroborando com as questões indicadas anteriormente, Huberman (1992) apresentou um esquema - um modelo de desenvolvimento profissional - sobre possíveis fases em que estão presentes na maioria dos membros de determinada profissão. Ainda que sem pretensão de generalização, foi representado logo em seguida:



Fonte: Huberman (1992) adaptada pela autora (2019).

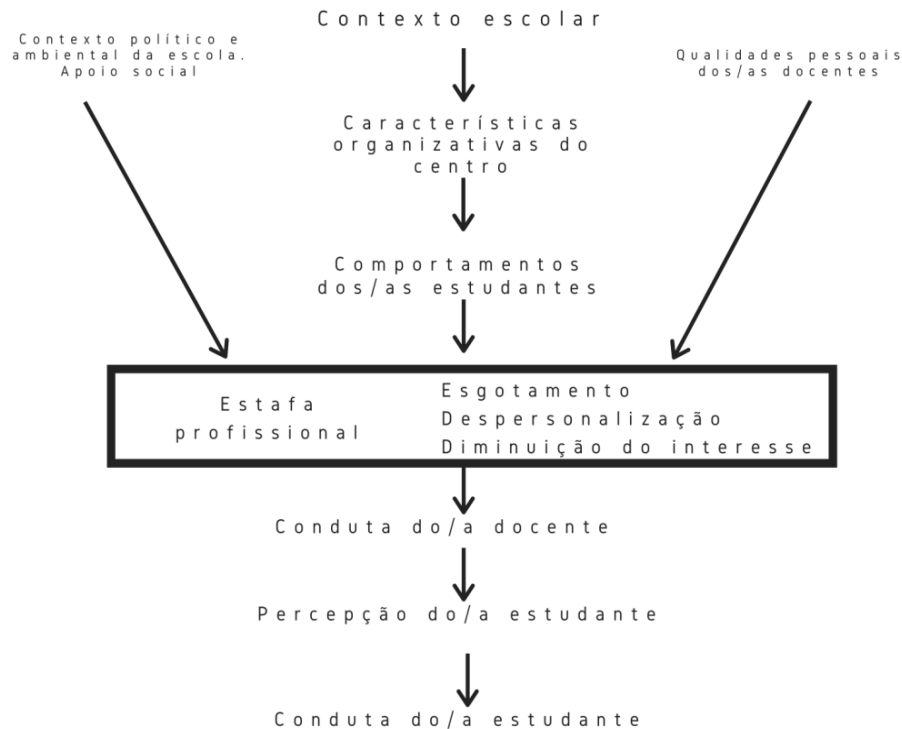
O ciclo se constitui a partir da chamada “fase inicial” que é considerada o momento de sobrevivência diante das descobertas e possibilidades das primeiras tarefas demandadas pela profissão. Tal período se embasa no encontro com a realidade no papel de docente e que motivados pelo “novo” seguem até a etapa que gira em torno dos 4 a 6 anos de profissão: o momento de maior estabilidade e compromisso pessoal. Conforme as experiências, os profissionais são capazes ou não de desenvolver estratégias e seguem para um estágio de atuação ativa e consciente ou a reflexão sobre sua prática apresentando maior insegurança e dúvidas de suas funções, valores e sentido profissional.

A partir das “respostas” empregadas a pessoa alcança uma fase ou de serenidade em suas relações ou de maior conservadorismo representados por uma expressão de “saudosismo”. Nesse período, o profissional recupera de sua memória as experiências em tempos anteriores com crenças de que havia mais pontos positivos em sua prática no contexto passado do que no tempo presente. Dessa forma, correm o risco de se prenderem às práticas obsoletas e descontextualizadas chegando à fase final de maneira mais tranquila ou de apresentarem menor comprometimento, respondendo de maneira mais “amarga”. Assim, essas questões reforçam os conceitos sobre os fatores e indicadores da exaustão física e emocional.

De acordo com Blase (1982) o estresse e o termo *Burnout* em docentes podem ser compreendidos a partir da concepção de um *Ciclo Degenerativo da Eficácia Docente*. Sustenta-se que o processo tem origem na identificação e percepção das necessidades dos estudantes por parte dos(as) profissionais. A partir do emprego de esforços para atendê-las e somados aos recursos de enfrentamento tem início o ciclo que se retroalimenta diante da dinâmica que também abrange os fatores de estresse residuais e com o impacto das recompensas alheias. À vista disso, os resultados surgem implicando de maneira negativa na satisfação subjetiva, no esforço, no trabalho e na motivação e o “esgotamento” brota como consequência do mal-estar docente.

Já Maslach e Leiter (1999) conforme citado por Marchesi (2008, p. 54) apresentam um *Modelo sobre a estafa profissional dos professores* (Ver Figura 3) apresentando os fatores e dimensões do mal-estar (contexto político e ambiental da escola, apoio social, qualidades pessoais, relação dos estudantes e repercussões).

Figura 3 - Modelo proposto sobre a estafa profissional dos professores



Fonte: adaptado de Maslach e Leiter (1999) *apud* Marchesi (2008, p. 54).

Na linha destes apontamentos compreende-se que o valor, sentido da educação, autoimagem, imagem profissional e construção da profissionalidade também fazem parte do inventário para o bem ou mal-estar. Os autores relatam que o desempenho dos profissionais é maior quando considerada sua dedicação e disposições pessoais à forma de condução de sua prática e o papel discente no desenvolvimento dos fenômenos.

No entanto, soma-se a esse aspecto a repercussão do ensino ao ser visto de uma maneira em que a tarefa educativa é considerada uma forma de promover bem-estar. Marchesi (2008) poetisa ao apresentar sua tese sobre as considerações citadas anteriormente, pois complementa enfatizando a influência da autoestima, satisfação profissional e as trajetórias mais do que pelas idades, “mas principalmente a vida que tiverem vivido e a disposição para navegar através dela” (p.38). Ou seja, para além do período vital (preparação para a vida, infância, juventude, maturidade e senectude), são as experiências e como vivenciamos (condutas) que fundamentam as suas especificidades e é possível pensar em possibilidades de autorrealização. Vale ressaltar que os fenômenos não afetam igualmente a todas as pessoas, mas a satisfação dos profissionais está relacionada com o bem-estar em várias delas.

Segundo a *Pesquisa Carreira dos Sonhos* realizada pela *Cia de Talentos Insight* (2017, 2018 e 2019)², o emprego ideal possui lideranças inspiradoras e colaborativas, cultura de confiança, felicidade, equilíbrio de vida, engajamento, propósito, espaço para aprendizagem e desenvolvimento. Neste sentido, observa-se a abrangência e influência da cultura e clima organizacional nas instituições escolares, além da imagem profissional que é capaz de influenciar o ranking da “carreira dos sonhos”.

A escola é uma organização social dinâmica, um espaço/tempo em que se bordam e entrelaçam os cotidianos e configura-se pelo campo de forças que convergem ou divergem com as diretrizes educacionais. É possível dizer que os estabelecimentos de ensino também possuem uma identidade ao considerar as relações que se estabelecem nos espaços escolares, o ensino, as práticas, projeto pedagógico, os discursos e silêncios que transitam por essa rede. Luck (2011) esclarece que a escola se constitui pelas representações e significados da vida cotidiana e, por conseguinte, conhecer sua personalidade e a forma como está alinhada aos objetivos educacionais é condição para uma prática mais efetiva:

Para conhecê-la é preciso que se estude, a partir de um olhar aberto, receptivo, esclarecido e perspicaz o modo de pensar e de fazer continuamente praticado no interior da escola, os arranjos peculiares assumidos para o enfrentamento de desafios, o que é selecionado como prioridade e o que é deixado de lado e até mesmo negado. Estes e muitos outros aspectos constituem a escola real, isto é, sua cultura e seu clima organizacional. (Ibidem., p. 49).

O aspecto da gestão da cultura e do clima organizacional da escola compreende uma teia em que se esculpem os modos de pensar e agir em seu interior, dinâmicas e enredos próprios. É nessa rede ativa que se compreende um sistema de conexões: papéis são assumidos por seus atores, comunicação e relacionamentos interpessoais se entrelaçam, assim como o uso e cuidado com os espaços e emprego de regras reforçam suas tramas.

Com base nas concepções sistêmicas e pensamento complexo, apesar de se entender o clima como um recorte da cultura, como elementos que se diferenciam, reconhece-se que são fenômenos interdependentes. Para Thurler (2001) o clima é consequência da cultura da instituição que, em certa medida, acaba por determinar o clima, o bem-estar e a eficácia de seus membros. Já a Cultura Organizacional é entendida como o conjunto de pressupostos básicos no enfrentamento dos desafios da organização. Além disso,

[...] é visto como a maneira como as pessoas pensam, percebem, interpretam e reagem à organização [...] **que natureza o clima organizacional da escola expressa? Qual seu nível de aproximação com os valores educacionais? O que**

² Ver: <https://www.carreiradossonhos.com.br/>

cria e mantém o clima existente? Como as pessoas agem e reagem diante desse clima? O que precisa ser mudado no clima escolar e por quê? Como utilizar positivamente as energias subjacentes? (LUCK, 2011, p. 67, *grifo meu*).

Todas essas descobertas nos levam a pensar, por exemplo, sobre a valorização da educação e, por conseguinte, da docência. Podemos começar apontando que esse “valor” perpassa o apoio social e mais precisamente a ausência dele, especialmente sobre a remuneração, planos de carreira, condições de trabalho e a formação inicial e continuada (MASSON, 2016). Não obstante, “podemos dizer que todo o ser humano tem necessidade de valorização ou autoestima positiva e esta é aprendida mediante a interiorização, introjeção das experiências de valorização realizada pelos outros, na interação social” (MOSQUERA & STOBBAUS, 2008, p. 115). Dessa maneira, a forma como os sujeitos respondem às suas experiências liga-se às relações estabelecidas entre o ser-ambiente-personalidade.

Diante das vertentes que promovem a “democratização e descentralização do saber”, com as incertezas dos tempos, o uso das tecnologias digitais, a exigência em trabalhar com conteúdos de maneira interdisciplinar, criativa e na resolução de problemas reais contribui na desestabilização de uma estrutura “constituída” em um novo convite à reformulação para corresponder a determinadas expectativas. Dessa forma, é possível que se gere uma crise de identidade docente pela demanda de uma readaptação às novas necessidades. Assim, ao pensar a Educação Básica no Brasil, se percebe a íntima relação e relevância em refletir acerca do Ensino Superior no país, mais especificamente acerca da formação de professores(as). Pois bem, imergir nestes cenários e movê-los não é uma tarefa simples, mas necessária.

A chamada “formação inicial” e a realidade muitas vezes não caminham juntas. O levantamento realizado anualmente e que constitui o Censo Escolar da Educação Básica (2018) apontou maior atuação dos(as) docentes no Ensino Fundamental, possuindo nível superior completo e em grau de licenciatura. Sendo que, as regiões Norte, Nordeste e grande parte da região Centro-Oeste apresentam baixo percentual quando o assunto é a formação adequada para as disciplinas ministradas.

A escolha profissional acontece sobre extrema sobrecarga que recai sobre o/a docente no início de sua carreira e para isso é preciso investir na formação criativa, contextualizada e contínua (ALMEIDA, 2019). Na tentativa de ampliar e romper a justaposição entre formação inicial e continuada se propõe alinhar os processos de formação como um saber que potencializa e destaca suas multifaces. Portanto, mais adiante, será exibida uma forma de pensar a constituição do “ser docente”.

Outro ponto a acrescentar versa sobre a neurociência, uma importante parceira da educação. Goleman (2019) reuniu contribuições de estudos no desenvolvimento de potenciais em pessoas que visavam à melhoria de seus desempenhos. Foram exibidos resultados que indicam a importância de investirmos na gestão das emoções nas bases biológicas do aprender. Pois, diante das adversidades, faz diferença a presença de: resiliência, ânimo, sentimento de atuação e satisfação. Assim, o aspecto físico integra essas aspirações.

Sabe-se que a ciência revelou as emoções e a cognição de forma “atrelada” e que o cérebro humano utiliza de diferentes partes anatômicas para “realizar” as diversas tarefas. Carvalho, Júnior e Souza (2019) descrevem sobre as estruturas do circuito neural envolvidas com os processos emocionais, motivacionais, memória e aprendizagem. Inclusive, as autoras indicam como essas estruturas se relacionam com os controles viscerais e neuroendócrinos, apresentando o potencial das emoções no desenvolvimento humano, saúde e bem-estar.

[...] já é sabido que quanto maior a carga emocional, maior será o nível de conteúdo armazenado, então o que precisamos é praticar mais as emoções positivas (entusiasmo, curiosidade, envolvimento, desafio), enquanto as negativas (ansiedade, apatia, medo, frustração) devem ser evitadas. (Ibidem., p.9).

Faz parte das descobertas do campo da Neurociência, também, o fato da serotonina – uma molécula biológica – ser um neurotransmissor que gera sensações de bem-estar no cérebro. A serotonina além de implicar no humor e nas emoções, também regula o intestino, influi nas funções cognitivas, temperatura corporal e ritmo cardíaco. Ademais, os neurônios são “organizados em módulos que se comportam mais ou menos como um intrincado móvel giratório, no qual a atividade em uma parte pode reverberar através de todo o sistema” (GOLEMAN, 2019, p. 103).

Tenho mais do que a simples impressão de que essas ideias cabem muito bem ao viés desta investigação. Estes recortes fazem parte de tentativas em entender a operação dos múltiplos circuitos neurais e a pensar em como ter níveis elevados de determinadas substâncias e/ou de que maneira o cérebro conduz o comportamento social e o social influencia em nossa biologia. À vista disso, o autor (Ibidem.) é um pesquisador que defende um “cérebro emocional e social”.

As pesquisas delinearão competências de inteligência emocional e social apontando que além da autoconsciência e do autogerenciamento, é essencial atentar também para o desenvolvimento da consciência social, logo, da gestão de relacionamentos. Conforme a empatia (cognitiva e emocional) e a consciência organizacional são empregadas, sobretudo no comportamento e postura dos/as líderes, há um resultado positivo ou negativo dos/nos

indivíduos. Assim, reforça-se que as relações interpessoais influenciam em nossa saúde pessoal e profissional.

Figura 4: Competências e Inteligência Emocional e Social



Fonte: Goleman (2019).

Como nos “esquemas apresentados e nessa trajetória investigativa é possível perceber a relevância das respostas dadas a cada situação além de analisar diferentes fatores para pensar as ações mais adequadas. Dessa forma, é preciso desenvolver, empregar e analisar estratégias, fazeres, pensamentos e propósitos do corpo docente.

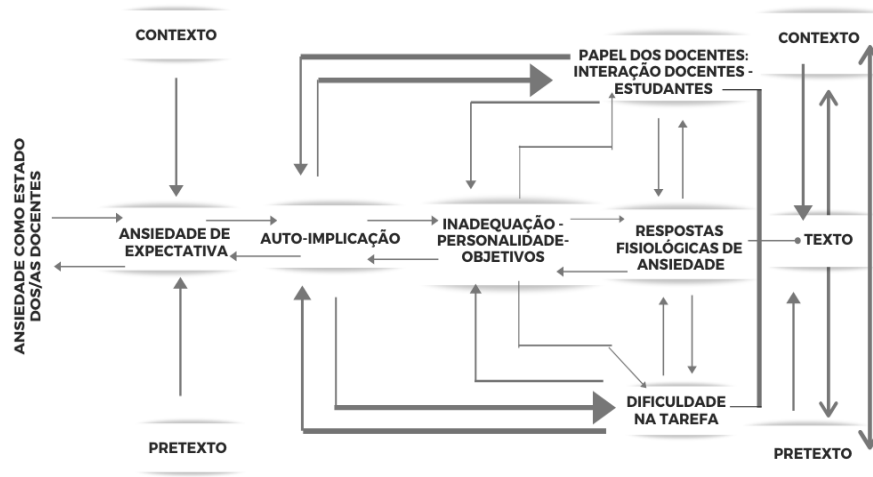
Stobaus, Mosquera e Santos (2007, p. 263) dizem que “estamos cientes da necessidade de conhecer melhor a realidade social em que vivemos e nossa realidade como pessoa, tendendo para um bem-estar e (auto)realização - pessoal e profissional”. Mas sabemos identificar nossas virtudes, limitações e objetivos? Como injetar sentido diante das expectativas, memórias e crises dos tempos diversos?

Marchesi (2008) reforça a importância em serem analisados o que chamou de “fatores protetores e dinamizadores da atividade docente que favorecem o bem-estar” (p. 56). Propõe-se unir as questões externas às competências e disposições pessoais, delineando a responsabilidade às gestões educacionais e ao/a próprio/a docente. Com isso, tem-se o objetivo de fortalecer as competências profissionais, o equilíbrio emocional e o comprometimento moral.

Após um profundo estudo, Polaino Lorente (1982) propôs estratégias psicológicas de intervenção para o manejo e controle do estresse de docentes. Sua investigação culminou na criação de seis variáveis necessárias a serem observadas para que a intervenção possa ser realizada de maneira assertiva, sendo elas: ansiedade de expectativa, auto-implicação,

inadequação da personalidade-objetivos, respostas psicofisiológicas de ansiedade, papel dos/as docentes, interação docentes-estudantes e dificuldades nas tarefas. Para ele, é necessário analisar estes aspectos para que se apresente maior clareza de “onde, quando, como e em que sentido” intervir. Por isso, apresenta o *Modelo teórico e virtualmente explicativo da gênese e da conduta ansiosa dos/as docentes*:

Figura 5 - Modelo teórico e virtualmente explicativo da gênese e da conduta ansiosa dos/as docentes



Fonte: POLAINO LORENTE (1982) adaptado pela autora (2019).

Ao reconhecer que a profissão docente se destaca quando o assunto são os Riscos Ocupacionais Psicossociais (ROP), Caran, Freitas, Alves, Pedrão e Robazzi (2011), identificam ainda que é uma ocupação envolta de adversidade, trauma, risco ou ameaça ao desenvolvimento humano e, por isso, reforçam o caráter essencial de aplicação de estratégias que identifiquem esses riscos e seus agentes, sobretudo que sejam colocadas de fato em prática.

3.2 ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO E PROMOÇÃO DO BEM-ESTAR

As estratégias de enfrentamento do mal-estar, prevenção e/ou promoção do bem-estar docente consistem em ações voltadas às respostas – que somos convidadas a dar a todo instante – e seus efeitos. Trata-se de possibilidades para lidar com as tensões em suas diferentes esferas, tendo como base um arcabouço de elementos.

O estudo “A Integração da Saúde Mental nos Cuidados de Saúde Primários: Uma Perspectiva Global” realizado pela Organização Mundial da Saúde (OMS, 2009) apresenta a

relação custo-benefício que envolve as ações de prevenção de doenças mentais e a importância da intervenção nas primeiras etapas dos fenômenos. Tal ideia se une à concepção da relevância de serem pensadas estratégias que colaborem com o desenvolvimento humano por respostas de impacto positivo diante dos desafios dos quais o corpo docente experencia com frequência.

Além disso, um entre os dezessete “Objetivos de Desenvolvimento Sustentável” (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU) é “Saúde e Bem-estar”. Faz parte da Agenda 2030, lançada em 2015, e que vem sendo desenvolvida, construída e negociada com a participação de diferentes representações. Esse objetivo tem como propósito: assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todas e todos, em qualquer idade. Somado aos princípios de promoção de uma educação de qualidade, crescimento econômico e as condições adequadas de trabalho, importa comentar sobre formas de implementar ações de cunho preventivo e de intervenção no combate ao mal-estar docente, além de pensar sobre aquilo que já está sendo feito.

No aprofundamento dos referenciais teóricos abordados, foi possível perceber a **resiliência** como um fio que atravessa as experiências, intervindo sobre as competências pessoais, profissionais, as influências externas aos indivíduos e o emaranhado de dimensões que constituem os fenômenos pesquisados. Para Stobaus, Mosquera e Santos (2007) os docentes podem investir em seu bem-estar se utilizando da resiliência e estratégias de *coping*.

As pesquisas sobre resiliência no campo da Psicologia, segundo os autores, eram recentes e as áreas da Educação e Saúde estavam se apropriando cada vez mais. Inicialmente, os campos da Física e da Engenharia traziam ao conceito de resiliência a ideia de materiais que absorvem energia sem sofrer deformação permanente. Esse conceito associou à resiliência os termos de invencibilidade e invulnerabilidade. A invulnerabilidade trazia uma noção de que não haveria repercussão das situações de estresse enfrentadas, porém, conforme Yunes (2003), não somos intocáveis, temos limites para suportar o sofrimento.

Na compreensão da dinâmica de adaptação-acomodação (des-ordem), a resiliência é vista como um processo de superação de crises, individuais ou coletivas. Além disso, está associada às relações entre os indivíduos e o meio. Ou seja, o ambiente social contribui com a estrutura permitindo reduzir ou potencializar o mal-estar. Considerando que de alguma forma o indivíduo ainda que seja resiliente será impactado frente aos desafios, se evidencia o fato de que a resiliência pode ser desenvolvida de maneira contínua, pois é um processo e não um atributo da personalidade.

No caso das estratégias de *coping* referem-se às ações que são meios de lidar com as adversidades e desafios em que as pessoas podem encontrar tanto no exercício de sua profissão como em outras situações da vida. Elas têm a função de colaborar com a regulação das emoções, situações de estresse e são capazes de atuar diretamente na situação que o originou. Dessa maneira, consiste em um processo de adaptação em que os indivíduos buscam administrar as adversidades diárias de “forma positiva” oferecendo um tipo de resposta para as situações.

Carbonell (2002) chegou a enfatizar sobre a importância dos/as docentes viverem “um ano sabático”. O distanciamento saudável como uma estratégia não deve ser confundido com a despersonalização, ou seja, a inibição e indiferença que o docente possa a vir sentir e exercer diante de sua profissão, mas se trata de manter um compromisso ético de tal forma que a profissão não se torne um “fardo” e que esses momentos contribuam de forma positiva e como nutrição para lidar com as adversidades.

A retirada estratégica, ainda que difícil de ser decidida por inúmeros fatores (econômicos, sociais e psicológicos), pode ser entendida como uma maneira de autoconhecimento e autocuidado. Esse afastamento pode ser de forma temporária ou definitiva. Compreende-se a necessidade de tentarmos lidar com as situações a fim de esgotar os recursos e estratégias e no “caso extremo” optar pela retirada. Entretanto, há de se esperar o próprio esgotamento?

A hipótese defendida por Mosquera e Stobaus (2002, 2008) é que a retirada definitiva está envolta da presença ou não do prazer em lecionar, já o distanciamento saudável consiste em um afastamento necessário que aconteça de tal forma que ainda se mantenha o encanto pela profissão. Por isso, realizar atividades desvinculadas à educação seria o distanciamento saudável, consistindo na prática e incentivo a realização de passatempos, lazer, descanso, etc. A frase de Pamela Bardo (1979) utilizada ao falar do absentismo é bastante impactante e ilustra sensibilidade, autoconsciência e esgotamento: “[...] *por respeito a mim mesma e em benefício de meus alunos*”.

A boa gestão do tempo é uma possibilidade, e sobre isso, De Masi (2001) afirma que é importante valorizar o ócio criativo. Incentivar o desenvolvimento de reflexões e práticas sobre o tempo se tornou impreterível conforme o tipo de vida que queremos ter e/ou que somos de certa forma, “induzidos” a seguir. Afinal, muitos docentes trabalham em turno integral para complementar sua renda financeira, precisam lidar com a quantidade de trabalhos extraclasse, prazos, carga horária e as tensões e pressões que isso gera. Reforça-se o quanto o tempo de lazer é fundamental e se tornou um privilégio para a classe. Portanto,

dedicar tempo para atividades desvinculadas à tarefa de ensino é como um “ato revolucionário” a ser posto em prática.

Na complexidade da vida humana e considerando sua integralidade, as atividades físicas contribuem de maneira bastante significativa, atuando sobre os níveis de cortisol, prazer, evitando a exaustão e potencializando a capacidade de funcionamento do organismo. Ademais, melhora as capacidades cognitivas (COLCOMBE & KRAMER, 2003), facilita atingir o estado de *flow* (CSIKSZENTMIHALYI, 2000), contribui com o aumento da autoestima e percepção da imagem corporal (DAMINELLI, 1984), combate o *distress* e reduz os estados de ansiedade e depressão, pois atua sobre o cérebro, todo sistema nervoso, sistema imunitário, contra os radicais livres e processo digestivo (MIRA, 2003).

O investimento em “formação continuada” por parte das gestões públicas e das equipes pedagógicas tem sido um dos desafios a serem implementados. Além da falta de incentivos dos governantes no que tange a remuneração para estes momentos, a alta carga de trabalho e a maneira como as reuniões pedagógicas são dinamizadas interferem em sua aplicabilidade. Por isso, Jesus (1998, 2002) incentiva o desenvolvimento de uma Formação Geral como uma oportunidade para o autoconhecimento, formações que englobam as expectativas e reais necessidades dos professores e que tenham como base uma abordagem humanista de formação.³ Para o autor, o aperfeiçoamento deve estar ligado à prática diária e gestão do imprevisível de modo a ser um instrumento para motivação e bem-estar docente.

Marchesi (2008) apresenta em seus estudos, estratégias com abordagem para o bem-estar emocional e profissional reforçando que é preciso pensar na competência da ação educativa de maneira que haja investimento na atualização permanente como forma de aumentar a confiança dos/as docentes em suas atividades seja por meio de grupos de trabalhos e participação em projetos inovadores. Para Tardif (2002, p. 291),

Uma parte importante da formação profissional é adiada para o momento do ingresso na carreira e se perfaz no exercício contínuo da profissão. A profissionalização do ensino exige um vínculo estreito entre a formação contínua e a profissão, baseando-se nas necessidades e situações vividas pelos práticos. Os professores não são mais considerados alunos, mas parceiros e atores de sua própria formação, que eles vão definir em sua própria linguagem e em função de seus próprios objetivos. Torna-se um acompanhador dos professores, alguém que os ajuda e os apoia em seus processos de formação ou de autoformação.

Stobaus e Mosquera (2007) afirmam que o pedido de auxílio e o reconhecimento das dificuldades vêm acompanhados da necessidade de que estes/as profissionais entendam que

³ Entre elas, cita: Modelo Humanista de Formação (COMBS, 1974), Modelo Descritivo de Formação (ESTEVE, 1992), Teoria Relacional da Motivação (NUTTIN, 1980).

“pedir ajuda ou buscar esse recurso” não se trata de nenhum demérito profissional. Os vínculos além de permitirem a possibilidade de compartilhamentos e inovação, desenham uma rede de apoio emocional e por isso a importância de relações interpessoais positivas.

O psicólogo e economista Alejandro Adler (2016) desenvolveu em sua tese de doutorado um programa baseado na Psicologia Positiva (SELIGMAN, 2009) com ênfase no treinamento de professores, práticas de bem-estar e habilidades socioemocionais. Seus estudos foram tão reconhecidos que se tornou política pública educacional em países como o Butão, México e Peru. As habilidades envolviam práticas de meditação, empatia, autoconhecimento, gestão emocional, comunicação construtiva, relações interpessoais, pensamento criativo e crítico, tomada de decisões e resolução de problemas. Ao longo desses anos, esteve reforçando a importância dessas práticas estarem incluídas na cultura escolar, apontando para os benefícios que elas promovem em toda comunidade escolar.

Já Maturana e Rezepka (2000) publicaram o livro “Formação Humana e Capacitação” fortalecendo a ideia de propostas reflexivas em torno da tarefa educativa através de oficinas abordando: o autoconhecimento, emoção e ação, correção do fazer e não do ser, criação de mundos, Biologia do amor, corpo e alma e ética e espiritualidade.

O Sindicato dos Professores do Rio Grande do Sul (SINPRO/RS), por exemplo, instituiu em 2017 o Núcleo de Apoio ao Professor Contra a Violência (NAP) que atende professores em circunstâncias de violência, especialmente psicológica e moral. É um espaço que tem como princípios o acolhimento, orientações e encaminhamentos dos profissionais segundo as adversidades vividas e enfrentadas por eles. Ainda há uma procura tímida, pois, sem dúvidas há as questões de “medo” e intimidação pela manutenção ou não de seu emprego, uma das hipóteses é por se tratar especificamente do público privado.

O investimento, desenvolvimento e difusão dos resultados de pesquisas em educação são fundamentais para o enfrentamento dos problemas na educação do Brasil. Como no exemplo de Nascimento, Santos, Coffferri e Silva (2019) que ao desenvolverem uma investigação acerca das práticas e estratégias adotadas por universidades latino-americanas para permanência estudantil, evidenciou-se a necessidade de maior investimento em competências socioemocionais nos cursos de licenciaturas e a importância das iniciativas no âmbito da Cultura Organizacional Universitária para acompanhamento do percurso estudantil (tutorias, integração, projetos de ensino-pesquisa-extensão e metodologias criativas).

Outras medidas foram encontradas nas referências bibliográficas, sendo elas: técnicas de aptidões sociais, relaxamento, reestruturação cognitiva e expressão corporal, treino de inoculação ao estresse, Estudos de Caso, trabalhos em grupo, colaboração na resolução de

conflitos, estágios curriculares, planos pessoais para redução do mal-estar, discussões em grupos, oficinas, cursos para prevenção e autoconhecimento emocional.

3.2.1 Autoconhecimento como estratégia de promoção do bem-estar docente

O autoconhecimento é apresentado nos levantamentos bibliográficos como um aspecto fundamental a ser desenvolvido e explorado, especialmente, o emocional. Almeja-se que os indivíduos, neste caso os profissionais da educação, consigam compreender, acolher e lidar com suas características, potencialidades, dificuldades, necessidades e emoções, assim como das outras pessoas. A pessoa que nega a presença constante e a importância da afetividade e dos elementos apresentados anteriormente de forma consciente, assim como do impacto de suas reações na educação e na vida, acaba ampliando as tensões em sala de aula, muitas vezes não atuando com acolhimento e consciência das dimensões que “estão em jogo” e que são compartilhadas naquele espaço e nos contextos em que se insere.

Maturana (1998, 2001) nos lembra de que todo sistema racional tem um fundamento emocional e que, por isso, é necessário que seja entendido que as emoções envolvem nossas disposições corporais e interferem em nossas ações. Na verdade, mais do que compreender e desenvolver a educação emocional o “ideal” é que isso esteja incluído nas agendas e projetos nacionais, tal como se constitua em programas de políticas públicas de educação, com investimento e incentivos à sua promoção. Chamo atenção para lembrar que as emoções não podem mais fazer parte de um pensamento disjuntivo. No momento que nos conectamos com a ideia de interdependência, não podemos mais negá-las.

O mundo precisa ser pensando a partir da inseparabilidade que Morin (1999) descreve e que por isso, “somos obrigados a nos situar, reconhecer-nos a nós mesmos para falar da sociedade da qual fazemos parte” (p. 26). Já Angelim e Rodrigues (2010) escrevem que:

Se o educador é um “passeur” de sentidos (BARBIER, 2002) em um universo de significados cada vez mais paradoxais e plurais (mas também herdeiro de modelos milenares que o negam como sujeito), ele precisa reconhecer-se diante desse outro cujo convívio o instiga cotidianamente a ser e não apenas a saber ou a fazer. Porque, ao mesmo tempo em que temos o desafio de estruturar, construir uma proposta com nossos educandos, temos o desafio de viver [...] conosco mesmos. (FREIRE, 2003, p.164.).

Gõni e Fernández (2009), Mendes, Dohms, Lettnin, Zacharias, Mosquera e Stobaus (2012) constataram que o primeiro psicólogo a sistematizar uma teoria sobre o autoconceito –

“A consciência de si mesmo” - foi William James na década de 80 e que se sustenta na compreensão do *self* (tal como um indivíduo se revela e se reconhece). Os autores e autoras (Ibidem.) trouxeram então algumas ideias que foram organizadas no quadro abaixo:

Quadro 1: Principais Ideias sobre *Self* e Autoconceito

Distinção entre dois tipos de <i>self</i>	<ul style="list-style-type: none"> • self como sujeito (self subjetivo; conhecedor; ego puro; faz referência ao eu que pensa; responsável pela construção do self como objeto); • self como objeto (criado pelo self como sujeito; reúne o conhecimento sobre si mesmo; soma total de tudo aquilo que uma pessoa pode chamar de seu);
Existência de múltiplos <i>selfs</i> decorrentes do <i>self</i> como objeto	<ul style="list-style-type: none"> • self material (pertences materiais, incluindo os aspectos corporais como parte de si mesmo); • self social (características do self reconhecidas pelos outros); • self espiritual (self interno, composto por pensamentos, sentimentos e emoções percebidas pela própria pessoa).

Fonte: Mendes, Dohms, Lettnin, Zacharias, Mosquera, Stobäus (2012, p. 3) adaptado pela autora (2021).

Constata-se que há múltiplas possibilidades em compor aquilo que chamamos de autoconceito. Abrange uma formação social do autoconceito em uma inter-relação com as percepções subjetivas (juízo), importância (valor) e as diversas reações aos efeitos e (in)sucessos. Embora relatem que

[...] há uma organização hierárquica dos distintos self: o self espiritual ocuparia o topo da hierarquia, por ser considerado o mais importante; o self social ocuparia a parte intermediária, porque a preocupação com o próximo deve ser maior que a que tenha pelo próprio corpo ou saúde; e o self material ocuparia a base da hierarquia, por ser a parte básica de todos os self. (Ibidem.).

A concepção adotada neste estudo considera a visão integrativa do autoconceito (GÕNI e FERNÁNDEZ, 2009; MENDES, DOHMS, LETTNIN, ZACHARIAS, MOSQUERA e STOBÄUS, 2012). Nessa perspectiva o autoconhecimento é compreendido como o conhecimento sobre si mesmo em um processo contínuo de (auto)percepção. Com caráter multidimensional, consiste nas relações entre sujeito-meio nas quais se formam de maneira dinâmica. Ademais, as principais contribuições, com base nos enfoques psicológicos, podem também ser entendidas a partir das seguintes linhas teóricas:

Quadro 2 - Autoconhecimento e linhas teóricas

AUTOR	CONTRIBUIÇÃO	LINHA TEÓRICA
Cooley (1902)	Acrescentou a ideia de self-reflexo, a partir da noção dos outros servindo como espelho social.	Interacionismo simbólico
Mead (1943)	O conceito que uma pessoa faz do seu self ocorre na interação com os outros. Também envolve os múltiplos papéis que a pessoa desempenha.	Interacionismo simbólico

AUTOR	CONTRIBUIÇÃO	LINHA TEÓRICA
Burns (1979)	O autoconceito como fundamental para o bem-estar e estabilidade do sujeito.	Fenomenológica
Rogers (1951)	A autoimagem se desenvolve na interação social. Conceito de si mesmo.	Humanismo
Coopersmith (1967)	Influência das condições e experiências ambientais na formação.	Psicologia Social
Coopersmith (1977)	Self como estrutura cognitiva que pode integrar e modificar as funções da pessoa.	Psicologia Cognitiva

Fonte: Mendes, Dohms, Lettnin, Zacharias, Mosquera e Stobaus (2012, p. 5).

Em vista disso, as pessoas se descrevem e se (auto)avaliam diante das experiências vividas e das concepções e representações que vão desenvolvendo no que tangem os aspectos sociais, pessoais, físicos, etc. É “[...] aquilo que pensamos ser e envolve a nossa pessoa, nosso caráter, o status, a aparência e, ao mesmo tempo, nossa necessidade de nos projetar além do tempo” (MOSQUERA, 1987, p. 62). Portanto, o autoconceito se “trans/forma” pela autoestima e autoimagem.

Sobre a autoestima, se vincula aquilo que a pessoa atribui de valor a si mesma (POLAINO, 2003) e ao que fazem diante do que sentem e pensam serem as suas potencialidades. Além disso, relaciona-se: às expectativas e resultados alcançados, a estima que cada um tem de si integrada ao modo como as outras pessoas as estimam. Por fim, é possível dizer que o conceito de autoestima se modifica no decorrer da vida (TIMM, MOSQUERA & STOBAUS, 2010).

[...] Nisto está contida a questão do autoconhecimento, ou seja, o que a pessoa pensa a respeito de si mesma. O autoconceito, nessa perspectiva, segundo Mosquera (1983, p. 62), “é aquilo que pensamos ser”. Cabe, portanto, a pergunta: o que pensa o professor de si mesmo? Que imagem constrói de si? (Ibidem., p. 881).

Ao mostrar alguns fatores e indicadores de mal-estar ou bem-estar docente nota-se a necessidade em refletir sobre a imagem da profissão integrada aos conceitos de valor e satisfação e, logo, à autoimagem. Isso porque estão intimamente ligadas e, portanto, a visão que se tem sobre o indivíduo implica na imagem que ele faz de si e dos outros.

Conforme Silva (2017), na perspectiva humanista, o mal-estar docente expressa uma distância entre o profissional que gostaria de ser e a sua situação atual na profissão, buscando um equilíbrio entre seu ideal de *self* e de sua autoestima. Lembra-se que a identidade não é permanente, é processo, e precisa ser reconhecida como tal. Movimentos que “em si são fluídos, mutáveis, mas paradoxalmente garantem consistência e continuidade” (MOSQUERA, 1987, p. 62) e isso não tira a importância de desenvolvimento de pesquisas sobre a temática,

mas nos convida a olhar através de outras perspectivas. Afinal, a própria identidade docente se move através das identidades: sexual, pessoal, profissional e social.

Para além da famosa frase “Conhece-te a ti mesmo” de Sócrates, Goleman (2012) buscou mostrar como as respostas empregadas disparam energia em nossos cérebros, corpos e em nossas relações e como pensar sobre elas pode amenizar ou intensificar nossas reações e seus efeitos. À essa consciência, suportar a autopercepção pode ser um grande desafio por isso, sobre (hiper)vigilância ou distração, o mesmo autor relata que:

Os que se fixam nos apuros podem, pelo próprio ato de acompanhar com tanto cuidado, ampliar, sem saber, a magnitude de suas reações – sobretudo se essa fixação é desprovida da equanimidade da autoconsciência. O resultado é que suas emoções se tornam mais intensas. Os que se desligam, [...], percebem menos coisas em suas reações e com isso minimizam a experiência de sua resposta emocional, se não a própria dimensão da resposta. (p. 73).

As emoções podem ser a um nível consciente e inconsciente e a autoconsciência emocional é a base para a Inteligência Emocional (GOLEMAN, 2012). Assim, quando a pessoa identifica suas emoções, reflete sobre elas e sobre si, tende a aperfeiçoar suas reações (pensamentos e ações). Embora haja certa impressão de que “tudo vai ficar bem” e que fazendo assim não haverá “sofrimento” é preciso diferenciar essa visão à maneira que lidamos com as adversidades e na presença de determinados sentimentos. Nesse sentido, compreende-se um autoconceito realista e saudável que não nega e foge dos fracassos e/ou sucessos, mas que a pessoa se responsabiliza por eles e os enfrenta com (auto)limites e (auto)construção contínua, pessoal e contextual.

Há uma diferença entre sentimentos (algo que eu sinto) com as emoções (que estão mais ligadas ao comportamento, como reagimos). Por isso, conforme nossas reações emocionais se produzem nossos sentimentos. Estudos como os de Ekman (2011) mostraram que a humanidade tem pelo menos sete emoções básicas: medo, raiva, tristeza, alegria, surpresa, aversão e desprezo e que elas podem ser potenciais ferramentas e instrumentos para se ler o mundo.

O esquema apresentado sobre as competências emocionais e sociais (GOLEMAN, 2019), ilustra e reúne as contribuições no desenvolvimento dessas habilidades. A autoconsciência e autoconsciência emocional são apresentadas como algumas delas, em consonância com o autogerenciamento, consciência social e gestão de relacionamentos.

Para esta pesquisa, além das perspectivas apresentadas, diálogo com o autoconhecimento docente que pode dizer sobre aquilo que cada profissional diz “ser, estar e tornar-se”. Compete refletir ao que se descreve e avalia: seus comportamentos (autoconhecimento social), pontos de vista, competências, potencialidades e dificuldades.

Além disso, o que pensa sobre si também diz respeito ao “autoconceito afetivoemocional, autoconceito ético-moral, autoconceito da autonomia e o autoconceito da autorrealização” (MENDES, DOHMS, LETTNIN, ZACHARIAS, MOSQUERA e STOBAUS, 2012, p. 6).

São tantas percepções em que cada indivíduo vai construindo a si próprio que reafirmam a auto/eco/co/trans/formação. Vai além do auto-reparo, da auto-eco-organização (MORIN, 2000). Conforme o ser humano se relaciona consigo e com o meio infere em seus comportamentos e retroalimenta a si mesmo (auto-reorganização). Por isso, Oliveira e Minayo (2001) não hesitam em reunir autores que explicam que a auto-organização é:

[...] o fenômeno primário que caracteriza os seres vivos em sua organização tanto estrutural quanto funcional (Atlan, 1992). É o núcleo da complexidade biológica (Morin, 1996). É a emergência espontânea de novas estruturas e de novas formas de comportamento em sistemas abertos, que operam afastados do equilíbrio (Capra, 1996). É uma faculdade inconsciente que se situa em todas as células do organismo vivo, no nível de suas interações com os fatores aleatórios do meio ambiente (Atlan, 1992). É uma forma de inter-relações, existente no interior do organismo vivo que, além de mantê-lo vivo, estrutura-o, mas não depende da natureza física de seus componentes (Maturana & Varela, 1995). (Ibidem., p. 143).

Há um tipo de mecânica neural da consciência que está intimamente relacionada à compreensão das emoções e que na perspectiva do indivíduo culmina em uma organização que abrange a autorreflexividade, autoconsciência e auto-observação. Em suma, autoconsciência “significa estar consciente ao mesmo tempo de nosso estado de espírito e de nossos pensamentos sobre esse estado de espírito” (GOLEMAN, 2012, p. 71). Isto estaria relacionado ao conhecimento sobre si mesmo, em diferentes linguagens, de forma a otimizar o uso de recursos e na maneira em como lidar com as emoções, seja com clareza, intensidade ou resignação.

Por ter raízes no Pensamento Complexo, esta dissertação propõe costuras com influências de diferentes estruturas que contribuem na contextualização dos fenômenos aqui abordados. No tópico seguinte será apresentada uma trilha de palavras e pensamentos, sobre “ser, estar e tornar-se docente” no Brasil.

3.3 SOBRE SER, TORNAR-SE E ESTAR DOCENTE NO BRASIL

*Pra dilatarmos a alma
Temos que nos desfazer
Pra nos tornarmos imortais
A gente tem que aprender a morrer
Com tudo aquilo que fomos
E tudo aquilo que somos nós
O Teatro Mágico*

3.3.1 Sobre Ser e Tornar-se

Ao escolher falar sobre a pessoa e suas representações é preciso considerar seus aspectos sociais-culturais-políticos-biológicos-psicológicos-espirituais para refletir sobre o conjunto de elementos que constituem as relações com os fenômenos abordados. Para falar da pessoa docente e a fim de ir além da dicotomia pessoal-profissional em que se inscrevem, faz-se necessário retomar o embasamento da complexidade. Pois, ao passo que se amplia o olhar sobre os fenômenos, reforça-se a potência de suas especificidades e as ligações multidimensionais que ali estão imbricadas.

(...) a diferenciação decisiva, em relação a outro, não está, antes de tudo, na singularidade genética, anatômica, psicológica, afetiva, mas na ocupação do espaço egocêntrico por um EU que unifica, integra, absorve e centraliza cerebral, mental e afetivamente as experiências de uma vida. (MORIN, 2002, p. 75).

Dessa forma, a base referencial para essa investigação é de um **Ser Aprendiz Orgânico Cósmico** “uma espécie humana sujeito, naturalmente aprendiz, no exercício de interação com o outro ou os outros no ambiente permanente de ligação cósmica do eterno agora!” (ANGELIM & RODRIGUES, 2010, p. 92). Assim sendo, revela-se uma dinâmica de interdependência em as personalidades, identidades e discursos se encontram. Sejam estes elementos, reconhecidos ou não, mas presentes.

Maturana e Varela (2001) especificam que na “inter-relação” (unidade-diversidade), a unicidade se reafirma na organização autopoietica, isto é, “cada ser específica a si próprio” e existir não é apenas ser diferente, mas ser legitimamente reconhecido como tal (BORDIEU, 1979).

A Teoria do Pensamento Complexo (MORIN, 1997, 1999, 2000, 2002, 2006, 2020) se coloca nas entranhas da vida em profundidade, acolhendo o caos e a desordem como fundamentais no processo de ser/estar. Concebe-se as contradições, imprevisibilidades e incertezas como constituintes do conhecimento. Portanto, não se trata de “somar as partes”,

mas traçar a relação “todoparte”, em que um “eu” necessita de um “tu” e assim, se faz *complexus*⁴. Ou seja, ser-pensar-sentir se fundem em uma unidade dialógica.

Em consonância, Leonardo Boff (1997) se revela íntimo do pensamento complexo, considerado a identidade humana, especificamente, sobre quatro dimensões: a cósmica, a terrenal, cultural e a pessoal. Nesse sentido, têm-se a ideia da constituição humana com origem na poeira cósmica e integrando um processo evolutivo em que nos *auto/eco/co/trans/formamos*. Ou seja, compartilhamos de uma dimensão cósmica, habitamos um planeta entre tantos e nos conectamos a partir dos (des)encontros.

No plano da cultura, a identidade surge como uma intervenção sobre si e o meio e é pelo trabalho que transformamos a natureza que somos como um absoluto concreto (um microcosmo). É nessa “humanização” que seguimos nos afetando, nos relacionando e sentindo. Por isso, Morin (2000, p. 47) afirma que:

(...) é impossível conceber a unidade complexa do ser humano pelo pensamento disjuntivo, que concebe nossa humanidade de maneira insular, fora do cosmos que a rodeia, da matéria física e do espírito do qual somos constituídos, bem como pelo pensamento redutor, que restringe a unidade humana a um substrato puramente bioanatômico.

Tudo isso para dizer que a própria maneira de apresentar “o ser, estar e tornar-se docente” envolve paradigmas e determinadas perspectivas. Afinal, “o sujeito humano é complexo por natureza e por definição” (MORIN, 2002, p. 81). A partir destas referências, a compreensão do mundo se mostra para além das concepções cartesianas. A epistemologia em questão rompe com as fragmentações, indaga sobre as verdades absolutas e considera as ideias de interdependência permanente entre os fenômenos, acolhe a imprevisibilidade e as incertezas. Constitui assim uma nova forma de ver o mundo. Aranha (2006) reforça que a teoria nos mostra que “o todo tem suas qualidades próprias, está em cada parte, distinguir e associar não é o mesmo que disjuntar e reduzir e que enriquecer-se pelo sistema não significa ser reduzido ao sistema” (Ibidem, p. 282).

Entre os mistérios e possibilidades, de ser e estar neste planeta, as aprendizagens transmutam os poros da vitalidade. As vidas – multidimensionais e complexas – são tecidas dia a dia pela diversidade de seus artesões nos diferentes tempos e espaços. A realidade é vista em seus movimentos contínuos e descontínuos, estáveis e instáveis, dinâmica. É em uma grande rede que nos conectamos, nessa complexa teia que construímos e reconstruímos. Os

⁴ O que tece em conjunto. (BOFF, 1997).

seres são compreendidos como a própria natureza e se (auto)produzem em um caos e um cosmo.

Da ancestralidade ao crescimento no útero, toda expressão fora dele, a escuta sensível de cada ato apresenta em nossa comunidade terrena um exercício de composição bioantropoética (MORIN, 2000). Integra o debate a concepção da autoética, socioética e antropoética. Ora, a autoética compreende a interação do sujeito com o próprio contexto, um encontro consigo mesmo, uma busca por um jeito de viver. Já a socioética está relacionada com a ética da comunidade, as relações e solidariedade e a antropoética pontua a interação entre indivíduo/espécie/sociedade.

A trama e enlaces colaboram com o dinamismo da vida humana, na concepção multifatorial. Assim, o desenvolvimento humano foi se constituindo com as influências, entre tantas, das mudanças de cada época (CASTELLS, 1994) tatuando e escrevendo em nossos corpos, arquiteturas, olhares, comportamentos e histórias. Riegle (2007) elenca pelo menos quatro marcadores dessas transformações: idade da pedra, agricultura, industrialização e era da informação. Além disso, as dimensões internas humanas colaboram com o delineamento de nossas decisões, rotinas, rituais e hábitos. Outros componentes dizem respeito às relações com a produção/consumo, culturas, poder e cotidiano. Não fogem a essas transformações os sentidos e significados dados a ensino, aprendizagem e a educação.

Resta dizer que essas provocações instigam a pensar sobre: a maneira como a profissão docente se constitui - e fica evidente que um dos aspectos supõe as estruturas histórico-sociais - como vivemos e vemos o mundo e as formas em que o conhecimento do conhecimento foi sendo elaborado.

Ao mergulhar sobre os processos históricos e os acontecimentos que ilustram um tanto da natureza multidimensional dos fenômenos, se torna possível reunir mais elementos na tentativa de contextualizá-los. Gadotti (2006) afirma que:

[...] a prática da educação é muito anterior ao pensamento pedagógico. O pensamento pedagógico surge com a reflexão sobre a prática da educação, como necessidade de sistematizá-la e organizá-la em função de determinados fins e objetivos. (Ibidem., p. 21).

Do ponto de vista até então elaborado, se tem a compreensão do docente em *transformação* (NÓVOA, 1997). A profissionalização exige adaptações às mudanças que ocorrem nos diferentes âmbitos e que influem acerca de seu exercício. Dessa forma, envolve o uso de competências pessoais e profissionais à vista dos paradigmas. Logo, o ser docente vai se

constituindo sobre diferentes papéis na tentativa de dialogar com as estruturas que vão sendo desenhadas no passar dos anos.

Por isso, integrando essa teia dinâmica, faz-se necessário compreender os elementos envolvidos nas marcas da profissão: papéis, valores e representações. Ou seja, um envolvimento que requer também o olhar sobre as filosofias, finalidades e propósitos do ensino e concepções de Educação. Dessa maneira, faz-se um convite para explorar alguns pontos na constituição da docência, educação e ensino no Brasil.

Essas provocações instigam a pensar sobre a maneira como vivemos no mundo e de que forma se manifesta o conhecimento do conhecimento. Para Guedes Trindade (2015) a bioantropoética é um aceno iluminador do pensamento. Entende-se que as linguagens, ações e conviveres constituem o conhecer humano. Essa circularidade que é cognitiva, social, psíquica e espiritual fundamenta a explicação do conhecer o conhecer.

Houve uma expansão das ferramentas digitais, a substituição do trabalho manual rotineiro do *homo sapiens* pelas máquinas, maior intercâmbio cultural com a globalização da informação, ao passo que processos mais democráticos. Entretanto, observa-se que há uma atmosfera de fragmentação e saturação do próprio eu (GÓMEZ, 2015). A difusão intensa da informação através das tecnologias na Era Digital, sua onipresença como entorno simbólico da socialização, gerou uma produção de superinformação e desinformação ao mesmo tempo em que o desenvolvimento das sociedades em rede (CASTELLS, 1999).

Fomos convidados e convidadas a organizar a educação em torno de quatro aprendizagens fundamentais (*aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser*) por Delors (1996) quando coordenou, através da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) o Relatório Internacional sobre Educação do Século XXI e atuarmos conforme os sete saberes necessários para a Educação do Futuro frente às incertezas dos tempos (MORIN, 2000).

Portanto, os debates sobre as concepções de educação e o bem-estar docente interpelam-se aos acontecimentos da vida e nutridos pelos seguintes movimentos de formação: autoformação coletiva ou individual (autonomização), heteroformação (entre a ação dos outros) e ecoformação (entre o meio ambiente), ou seja, auto-hetero-ecoformação (PINEAU, 1988) que faz do processo de formação um processo permanente, dialético e multiforme:

Entre a ação dos outros (heteroformação) e a do meio ambiente (ecoformação), parece existir, ligada a estas últimas e dependente delas, mas à sua maneira, uma terceira força de formação, a do eu (autoformação). Uma terceira força que torna o decurso da vida mais complexo e que cria um campo dialético de tensões, pelo menos tridimensional, rebelde a toda a simplificação unidimensional. A limitação da

reflexão educativa à ação das gerações adultas sobre as gerações jovens, as concepções fixistas e mesmo involutivas da vida, tornaram-nos em grande parte “analfabetos” em relação a metade desta vida e incapazes de compreender, e de dominar, o seu decurso cheio de contradições. (Ibidem., p.65).

Dessa forma, se faz necessária uma adaptação para que as ações pedagógicas estejam congruentes às diferentes possibilidades apresentadas nos cursos de formação de professores(as): “(...) se a escola e as funções do professor se alteraram, então também deve ser alterada a sua formação, procurando adequar-se à realidade atual” (JESUS, 2007, p. 41).

As relações de identidades têm a ver, ainda, com a maneira que criamos sobre nós mesmos, o mundo (MORIN, 1999). Assim, o reconhecimento da unicidade-diversidade na condição humana, faz do “estar/ser docente” uma reafirmação que ao pensar no grupo profissional, tem que se recordar sua heterogeneidade considerando suas subjetividades, pois como relata Barbier (2002, p. 2): “antes de situar uma pessoa em seu lugar é preciso reconhecê-la em seu ser”. Dito isto, Morin (2006) concede que:

[...] o pensamento complexo também é animado por uma tensão permanente entre a aspiração a um saber não fragmentado, não compartimentado, não redutor e o reconhecimento do inacabado e da incompletude de qualquer conhecimento. Esta tensão animou a minha vida. (Ibidem., p. 45).

Na medida em que nos dedicamos a compreender sistemas e correlacionar fenômenos, fazemos uma viagem de partidas, chegadas e retornos. Como tal, aqui se propõe utilizar de pesquisas e memórias que foram escritas sobre a História da Educação Brasileira, visto que é preciso refletir sobre como a docência se constitui em nossos territórios. Evidente que não me custa lembrar que se trata de pontos de vista que revisitam tantos outros.

3.3.2 Educação e Ensino no Brasil: construção da profissão docente a partir do século XVI

As escolas elementares e secundárias emergem na História da Educação do Brasil com as influências da educação jesuítica (1549-1759), ou seja, um processo maciço de catequização dos povos indígenas, educação dos filhos dos colonos e a promoção de uma “elite intelectual”. A década de 30 foi ainda o ponto de partida para a exploração, violência pautada na escravidão de negras, negros e indígenas. Este período, século XVI, ficou conhecido pelo processo de colonização do Brasil pela Corte portuguesa, onde a educação era destinada a uma minoria de crianças e jovens, especialmente, do sexo masculino.

Com o passar dos anos a compreensão de educação e sua formalidade (educação formal) ainda era envolta dos princípios jesuíticos, mas foram sendo somadas às instruções de tutores, ou seja, “mestres” que se dedicavam à consolidação de uma sociedade que tinha como objetivo os aspectos religiosos e o ensino de leitura e escrita para meninos e fazeres “doméstico” para algumas meninas.

Nos estudos de Aranha (2006) considerou-se que foi através do bispo D. José Joaquim de Azeredo Coutinho, que se deu um passo importante na educação feminina. Apesar de definir o papel da mulher à luz de um marido e filhos a serem atendidos e uma casa para cuidar, conforme os preceitos da época, Coutinho investiu no ensino de leitura, escrita e cálculos para as meninas, além dos bordados e culinária. No entanto, no levantamento da autora é apresentado um levantamento da educação de meninas em mosteiros na Europa desde o século VI.

Fazendo um salto para o período do século XIX, observou-se que cresciam espaços de abrigo e internatos para meninas e mesmo as mais “ricas” eram preparadas conforme os costumes morais e religiosos. Já no continente europeu, houve um aumento de colégios e elaboração de manuais para alunos e professores na época do Renascimento. Assim, a educação se inseria nos costumes e exigências da sociedade a partir da concepção do ser humano vigente e permeada pela instrução da alta nobreza em seus castelos. A pequena nobreza e a burguesia passaram a encaminhar seus filhos para a escola com o intuito de que também fossem “educados” e “preparados” para viver na organização social. É evidente que a estrutura portuguesa e suas decisões implicavam, também, no outro lado do Oceano Atlântico.

Entre dissidências e exploração, ocorre a Reforma Pombalina que rompe com a atuação jesuítica que penetrava por toda a colônia. Segundo os estudos de Maciel e Neto (2006) acerca da fase governativa de Pombal, as reformas empreendidas tiveram efeitos negativos na educação brasileira, pois,

A análise crítica converge para a afirmação de que a reforma pombalina foi desastrosa para a educação brasileira e, em certa medida, também para o sistema educacional português. Tal afirmação está fundamentada na seguinte questão – destruição de uma organização educacional já consolidada e com resultados seculares dos padres da Companhia de Jesus, ainda que contestáveis do ponto de vista social, histórico, científico, sem que ocorresse a implementação de uma nova proposta educacional que conseguisse dar conta das necessidades sociais. Portanto, a crítica que se pode formular, nesse sentido, e que vale para o momento atual de nossa sociedade, está relacionada às frequentes descontinuidades das políticas educacionais. No entanto, torna-se necessário enfatizar que a substituição da metodologia eclesiástica dos jesuítas pelo pensamento pedagógico da escola pública e laica marca o surgimento, na sociedade, do espírito moderno. (Ibidem., p. 1).

O ensino passa a ser oficializado pelas intervenções da “Família Real” na formação para trabalho no Império e cursos superiores. O professor passa a desempenhar um papel central, como “detentor do conhecimento” e as aulas aconteciam em suas próprias moradias. Além disso, “a coroa nomeou professores, estabeleceu planos de estudo e inspeção e modificou o curso de humanidades, típico do ensino jesuítico para o sistema de aulas régias” (ARANHA, 2006, p. 191). A essas regulamentações se somaram a capacitação docente complementar a sua formação individual - o Estado não financiaria a capacitação dos docentes, portanto, não se investiu em formação de professores, em recursos e infraestrutura, prejudicando a classe mais pobre, público dessas escolas.

Embora em 1827, as “aulas regulares para meninas” tenham sido organizadas, exigindo com que outras mulheres assumissem as posições de instrução das jovens, apenas anos depois é criada a Escola Normal da Província e que, inicialmente, era frequentada quase que exclusivamente por homens. A esse fato, tonifica-se o mapeamento da profissionalização e carreira do magistério tendo como base uma visão reducionista do conhecimento e estruturas precárias. As escolas de ensino superior eram pensadas mais para a nobreza portuguesa e aristocracia brasileira.

É somente no final do século que a profissão docente passa a ter maior número de mulheres e com certo acesso ao ensino superior, mas permeada por controvérsias, afinal o trabalho docente se “(con)forma ainda por heranças patriarcais e sexistas” (DALMASO JUNQUEIRA, 2018, p. 7). Com isso, o caráter vocacional da profissão, por exemplo, esteve bastante presente, pois ela era vista como uma tarefa simples e fazendo mais dos homens e representantes da igreja “os agentes de promoção do conhecimento”.

Com a propagação do liberalismo e o envolvimento do Estado na Educação, se demandou maior atendimento juntamente com a expansão do acesso à escolarização. A guisa de compreensão resume-se que o liberalismo tinha como premissa a oposição ao mercantilismo, individualismo, propriedade privada e liberdade. Orso (2007) considera que

[...] a sociedade vai selecionando e escolhendo os melhores caminhos, “natural” e “espontaneamente”. Nessas condições, indivíduo e mercado confundem-se, e a sociedade aparece como resultado de um acordo espontâneo de vontades livres. Para ele as instituições, dentre elas o mercado, surgem e evoluem espontaneamente. Se os homens pensam que são capazes de conhecer a realidade e ousam tentar planejar e reconstruir a sociedade, acabam incorrendo no erro de, sonhando como o paraíso, pavimentarem “o caminho da servidão”. (p. 173).

A burguesia ascende e se fundamenta em uma concepção utilitarista, um mercado regulador que “produz o bem-estar social” e amplia as competitividades individuais dando

força ao que mais adiante se constitui de “neoliberalismo”. A lógica de mercado privatista, visando o lucro, a exploração desenfreada do capital e o acúmulo de riquezas delineou outro movimento econômico com as Revoluções Industriais e em consonância, as insurgências dos anticapitalistas foram tomando conta de nossa sociedade. Isso se deve à precarização das condições de vida e de trabalho, que fez do ideário socialista uma nova forma de conceber a sociedade.

A urbanização teve um expressivo aumento devido a ampliação da classe trabalhadora que logo passou a lutar contra a exploração e as desigualdades sociais e entre as classes (ricos e pobres) desenhadas pelo capitalismo. A Educação estava focada na preparação de mão de obra que trabalhasse em prol da elite social/intelectual ao qual, muitas vezes, não se beneficiavam de suas próprias produções. Por isso, a educação era instrumento de “alienação”, ao passo que passa a ser vista atrelada às concepções emancipatórias em disputa aos pensamentos conservadores e dominantes.

Dito isto, Paulo Freire (1983) se destaca ao debruçar-se na luta contra a “educação bancária”, em que o professor deposita no aluno conhecimentos descontextualizados, e se dedicava a promover uma educação que instigasse a conscientização humana de suas condições e realidades, de suas opressões. Para isso, era necessário pensar sobre ela, agir e transformá-la. Denunciar a exploração de uma classe social por outra e defender a universalização do ensino.

Se um dia as medidas que haviam sido outorgadas não contemplavam grande parcela da população, excluindo de tomadas de decisões mulheres, pessoas não alfabetizadas e reforçando as desigualdades entre as classes sociais e a relação Estado-Igreja. Somadas às tentativas de avanço através das constituições brasileiras no que tange os direitos humanos, foram necessários, e ainda são, os resgates dos direitos fundamentais tendo em vista a institucionalização dos golpes ditatoriais. Os regimes atuam de maneira arbitrária e repressiva, visando “ordenar” e controlar qualquer possível organização coletiva e emancipatória.

No processo de redemocratização, foi promulgada a Constituição Federal de 1988, da qual se formulou o Estado Democrático de Direito e Bem-estar social. Segundo Holfing (2001), o Estado é o “conjunto de instituições permanentes - como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente - que possibilitam a ação do governo.” (p. 31). Para Nascimento (2013), a sociedade moderna define Estado a partir dos conceitos de povo, território e poder político soberano. Entretanto, a República Federativa do Brasil é um Estado Constitucional que pressupõe um governo

representativo ao qual lhe cabe o desempenho das funções do Estado por determinado período e desenvolver programas e projetos com base em determinados pressupostos.

Neste sentido, as políticas públicas educacionais devem estar em consonância com os processos democráticos. Com isso, passa-se a provocar o valor social dos(as) docentes a partir dos ideais de uma educação nacional que promovesse seu caráter público, laico e de qualidade. Dessa forma, os princípios progressistas tomaram força especialmente a partir da Escola Nova (1920) e do declínio da Ditadura Militar (1964-1985).

Portanto, a crise econômica que se destacou nas décadas finais, culminou em maior expressão dos movimentos sociais em defesa da democracia e início da redemocratização atribuída à Constituição Federal de 1988. Tratava-se de um novo período para a profissão docente no país. O docente era autoridade, a eles e elas lhe competiam um prestígio e status social, pois, eram vistos como detentores de um saber técnico. Nesse contexto, a escola era símbolo de progresso, civilização e cidadania.

Ainda que a educação estivesse imersa na elitização e os ideais de cidadania sendo representados, em 1920 o movimento da Escola Nova defendia um sistema nacional de educação em que o Estado deveria promover, como citado anteriormente, a escola pública, laica e gratuita. Surgem as raízes da “escola para todos” e de qualidade, instigando reformas educacionais e atribuindo à educação o poder de transformação social.

Nas décadas de 80 e 90, a “Constituição Cidadã” deu braços, inicialmente, a programas que tinham como base combater o analfabetismo no país e ampliação do acesso às escolas, como exemplos: o Plano Nacional de Alfabetização de Adultos (PNAA) e o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), o Programa Setorial de Ação do Governo na Área da Educação e o Brasil: um Projeto de Reconstrução Nacional.

Ao pensar a Educação e o Ensino no Brasil à luz de sua estrutura, organização e finalidades compete apresentar, ainda, alguns artigos (Capítulo III- “Da Educação, Da Cultura e do Desporto”, Art.6, Art. 205 – Art. 214) da Constituição Federal (BRASIL, 1988).

No Art. 6º, por exemplo, a educação juntamente com o campo da saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a assistência aos desamparados, a proteção à maternidade e à infância são direitos sociais previstos. Portanto, políticas que não garantam os direitos sociais, devem ser consideradas inconstitucionais. Já no Art. 205 é apresentado que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Nesse sentido, orienta-se uma responsabilidade compartilhada entre agentes sociais que de forma colaborativa busquem promover uma educação à luz do desenvolvimento integral. Ao passo que se propõe uma Educação Integral e de responsabilidade compartilhada, importa salientar que, conforme o Art. 211 (BRASIL, 1988), compete a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios realizarem a gestão dos sistemas de ensino de forma colaborativa, evidenciando que “os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio”, cabendo ainda aos municípios o atendimento ao ensino fundamental e educação infantil. Além da universalização do ensino obrigatório, fica previsto em lei o atendimento da educação pública especialmente e prioritariamente ao ensino regular.

Em vista disso, os princípios presentes no Art. 206 tratam que o ensino será ministrado tendo em vista a igualdade de condições para acesso e permanência na escola, a liberdade do pensamento, o pluralismo de ideias e coexistência de instituições públicas e privadas, a gratuidade do ensino público, garantia da qualidade, gestão democrática do ensino público e valorização dos profissionais da educação escolar, tanto no que envolve os planos de carreira, ingresso por concursos públicos, quanto um piso salarial nacional para os profissionais da educação escolar pública.

Em consonância, define-se no Art. 208 que o dever do Estado será efetivado mediante a garantia de educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade, inclusive para aquelas pessoas que não tiveram acesso na idade “própria”, é o caso da oferta da modalidade de ensino de Educação de Jovens e Adultos (EJA) que deve ser adequado às condições do “educando e ensino noturno regular” (BRASIL, 1988).

No que tange o financiamento da educação fica definido no Art. 212 da Constituição Federal, a aplicação anual pela União de no mínimo 18% da receita de impostos para desenvolvimento do ensino e 25% pelos estados, Distrito Federal e municípios. Essa distribuição deve estar garantida às necessidades do ensino obrigatório, tendo em vista a “universalização, qualidade e equidade” conforme o plano nacional de educação.

As outras fontes de financiamento previstas encontram-se na contribuição social do salário-educação recolhidas pelas empresas e que são distribuídas conforme o número de estudantes matriculados(as) nas redes públicas de ensino. Os recursos podem ainda ser destinados às escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas que comprovem a não lucratividade e/ou que destinem seu patrimônio a outras escolas caso encerre suas atividades e/ou podem transformar em bolsas de estudos para estudantes que comprovem insuficiência de recursos ou falta de oferta na localidade.

A CF/1988 estabelece ainda o Plano Nacional de Educação (PNE) que foi aprovado e prevê a política educacional para o período de 2014-2024 na Lei nº 13.005/2014 e a partir dele o governo do estado do Rio Grande do Sul, constituiu o seu Plano Estadual de Educação (PEE). O PNE e o PEE têm como propósito promover a articulação e colaboração do poder público para o desenvolvimento do ensino elaborando diretrizes, objetivos, metas e estratégias nos diversos níveis, etapas e modalidades e tendo em vista: a erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar, melhoria da qualidade do ensino, formação para o trabalho, promoção humanística, científica e tecnológica do país, meta e aplicação de recursos públicos na educação em consonância com o produto interno bruto.

A partir das linhas apresentadas na Lei Magna e após projetos e versões anteriores, foi sancionada em 1.996 a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (LDBEN 9.394/96) que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Segundo a análise crítica de Aranha (2006) apresenta aspectos positivos e negativos, afinal deve fundamentar-se no caráter democrático e viabilizar as mudanças necessárias da educação e da população brasileira, porém, a conjectura em que se vincula de fato visa e garante a democratização da educação, o exercício da cidadania? Cumpre seu papel e finalidade? Ao nos depararmos com a realidade da maioria das escolas públicas do país, vemos que há ao mesmo tempo um projeto político e ideológico que afronta às normas estabelecidas e busca inserir seus preceitos, ao passo que enfrentamos as dicotomias entre os documentos reguladores e os contextos.

Segundo a LDBEN (BRASIL, 1996) no Art 13.:

Os docentes incumbir-se-ão de:

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

Já no Título VI discorre sobre os profissionais da educação (Artigos: 61- 67) (BRASIL, 1996), mas que sofreram algumas alterações que eu gostaria de destacar nos quadros a seguir:

Quadro 3: Política Nacional de Formação de Professores - LDBEN e alterações Art. 61

LDBEN/1.996	<p>Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:</p> <p>I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;</p> <p>II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.</p>
ALTERAÇÃO:	<p>Art. 1º. O art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:</p> <p>“Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:</p> <p>I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;</p> <p>II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;</p> <p>III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.</p> <p>Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:</p> <p>I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;</p> <p>II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;</p> <p>III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.”</p>

Fonte: (BRASIL, 1996, 2009) adaptado pela autora (2021).

A LDBEN 9.394/96 previa alguns fundamentos e o Art. 61 foi alterado pela Lei nº 12.014/2009, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Percebe-se uma maior descrição e o reforço da formação na modalidade do Ensino Superior, ainda que se englobe o nível médio. Evidencia-se uma mudança de perspectiva regulando a importância e o entendimento da formação profissional e reunindo elementos que eram apresentados, antigamente, no Art. 62. No entanto, a Lei nº 12.056, de 13 de outubro de 2009 acrescentou parágrafos ao art. 62 (LDBEN/1996):

Quadro 4: Política Nacional de Formação de Professores - LDBEN e alterações Art. 62

LDBEN/1.996	<p>Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.</p>
--------------------	--

ALTERAÇÃO:	<p>Art. 1º O art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece diretrizes e bases da educação nacional, passa a vigorar acrescido dos seguintes parágrafos:</p> <p>“Art. 62.</p> <p>§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.</p> <p>§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.</p> <p>§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância.”</p>
-------------------	---

Fonte: (BRASIL, 1996, 2013) adaptado pela autora (2021).

A valorização profissional já estava associada ao aperfeiçoamento profissional, piso salarial, planos de carreira, período para realização dos planejamentos e estudos incluídos na carga horária de trabalho e condições adequadas no exercício da profissão. Essas informações encontram-se delineadas a seguir:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

- I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III - piso salarial profissional;
- IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI - condições adequadas de trabalho.

Parágrafo único. A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério nos termos das normas de cada sistema de ensino. (BRASIL, 1996).

Em vista disso, Cunha (2013) criou um quadro com alguns movimentos e estudos a fim de ilustrar as tendências investigativas na formação dos(as) docentes, possibilitando maior clareza de algumas das influências nas identidades docentes. Foram traçadas algumas tendências entre as décadas de 60 e os anos 2000, e as sistematizou.

Frente aos tempos e paradigmas, nos anos de 1960-80 a autora destacou as referências da Psicologia Comportamental (1), Interacionista (2), Psicologia Cognitivista, Psicologia Afetiva (3) e Política Filosófica (4). A partir dos anos 80 foram citadas: Política Antropológica (5) e Política Sociológica/Culturalista (6). Partindo para os anos 90 e 2000 as seguintes tendências elencadas: Pós-estruturalista (7), Política Neoliberal (8), Políticas centradas na epistemologia da prática (9) e Narrativas culturais e desenvolvimento profissional (10).

Os estudos mostravam que: o valor profissional esteve relacionado às respostas dos estudantes às investidas dos docentes (1), a eficácia profissional conforme a influência do comportamento docente no aluno (2) e quando baseado na perspectiva epistemológica construtivista, a ação docente ligada às construções do conhecimento dos estudantes e desenvolvimento de suas habilidades (3). Já na Psicologia Afetiva (4), considera-se a educadora em “seus traços de personalidade, interesse e autoconceito [...] básicos para a construção da profissionalidade e das suas formas de ensinar”. (Ibidem., p.620) e na Política Filosófica (5) o profissional é entendido a partir das relações de poder e estruturas sociais, assim, a construção de sua identidade perpassa o viés social, unindo competências técnicas e políticas.

A profissionalização docente apoiada nas questões do contexto econômico, gênero, classe e etnia tem seu viés na Política Sociológica/Culturalista (6) e na Pós-estruturalista (7) a ação docente tem a ver com o poder, as teorias críticas, subjetivação e governabilidade. A Política Neoliberal (8) se entrelaça também no campo da Educação concede um processo de “gestão de pedagogias”, em que o profissional investe tendo em vista que os estudantes atinjam determinadas competências e habilidades. Dessa forma, o profissional “é atingido por um processo de proletarização e desqualificação progressiva pelo esvaziamento de sua condição intelectual.” (Idem.). O professor reflexivo, centra-se na prática de forma contextual e engloba a autoformação (9) ou ainda utiliza diferentes saberes em suas ações (10).

Do ponto de vista metodológico, buscou-se a apresentação e análise de textos legais, seus fundamentos e o caráter contextual destes discursos na construção da profissão docente. Além de desenvolver os conteúdos e inspirar a articulação com a proposta desta investigação caminhamos para a construção de novos conhecimentos, pois busca-se associar as teorias apresentadas às condições encontradas a partir dos relatos do corpo docente de uma escola da Rede Estadual de Porto Alegre.

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar e esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo.

Cortella

4 PERCURSO METODOLÓGICO

O caminho de inspiração escolhido nessa investigação compreende e se sustenta na complexidade da vida. Os princípios organizadores estão embasados na complexidade, pois é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico (MORIN, 2006). Dessa forma, a tessitura desta pesquisa, se dá pelos encontros e reflexões, vivências e experiências de trajetórias humanas e especificamente do percurso que mobilizou a fazer de algumas questões um objeto de pesquisa e problemática a ser aprofundada. Pauta-se na tentativa de compreender e expressar os fenômenos “bem-estar e mal-estar docente” em uma escola pública da Rede Estadual de Ensino localizada em Porto Alegre.

Após a definição do problema de pesquisa, deu-se início ao escopo do projeto, com a construção do Estado do Conhecimento juntamente com os levantamentos bibliográficos das temáticas escolhidas: os fenômenos do bem-estar e mal-estar docente e o viés do autoconhecimento docente.

Lembro que essa pesquisa precisou ser repensada após a aprovação na Banca Examinadora de Qualificação do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS que ocorreu em janeiro de 2020. Além das contribuições sobre os assuntos a serem aprofundados e metodologias utilizadas, outros rumos foram necessários devido às imposições e restrições a partir da pandemia de Coronavírus.

O recorte do Estado do Conhecimento foi mantido, trabalhos entre 2014 e 2019 e o levantamento realizado nas seguintes bases: Banco de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD - Ibict), Biblioteca Digital de Teses e Dissertações Eletrônicas do Programa de Pós-Graduação em Educação PUCRS (TEDE PUCRS) e Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Dito isto, a trajetória metodológica escolhida se constituiu com base em uma **pesquisa exploratória de abordagem qualitativa** e pautada no **estudo de caso**. As escolhas foram feitas pensando no propósito de compreender os fatores que envolvem o mal-estar e bem-estar docente em uma escola a partir da escuta de seis docentes, analisando seus significados e conexões, estratégias empregadas pelos profissionais e a relação com o autoconhecimento docente.

A pesquisa qualitativa se caracteriza pela congruência à incompletude, ao universo em movimento “(...) e estão preocupadas em perceber os fenômenos no seu *devoir* e na sua história (...)” (GAMBOA, 2008, p. 106). Esse tipo de pesquisa possibilita o uso de teorias como uma explicação ampla a partir, neste caso, de “uma lente reivindicatória” (CRESWELL, 2010, p. 93). É um meio de exploração dos sentidos e significados atribuídos por indivíduos ou grupos sobre determinados fenômenos de caráter social.

A abordagem qualitativa visa investigar valores, crenças, hábitos, opiniões, atitudes e é como um fenômeno de aproximações sucessivas da realidade, fazendo uma combinação particular entre teorias e dados. Trata-se de uma fotografia da realidade, mas que valoriza os processos não apenas o resultado. Na busca de resultados mais “fidedignos possíveis” seguem uma organização de descrição, compreensão e explicação.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte de realidades sociais, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. (MINAYO; GOMES, 2011, p. 21).

Dessa forma, buscam dialogar com referenciais teóricos, significados individuais, sentidos coletivos e com nossas cotidianidades. Ou seja, se propõe mergulhar nas incertezas, nos mistérios e nos “(in)visíveis”, nos discursos e suas representações. Assim, propõe relacionar os diferentes âmbitos para “bordar” sentidos, significados e implicações do campo como um processo de *auto/eco/co/trans/formação* e prevenção e/ou superação do mal-estar docente. Para isso, são necessárias ferramentas e técnicas que possibilitem reunir elementos que componham essa produção de sentido e de determinadas circunstâncias. Portanto, se constituem para além da descrição e associação dos marcos teóricos e contextos políticos, econômicos, culturais, sociais, etc.

Entende-se como um método de “co-construção” articulados com técnicas de pesquisa. Dessa maneira, o levantamento de dados pode permitir a abertura para acolher os diferentes elementos que surgirem durante a pesquisa. Por isso, foram consideradas teorias *a priori* e atenção aos conceitos emergentes nessa investigação. Segundo Garcia (2003, 2011) torna-se possível tecer a pesquisa de acordo com o que a realidade nos convida a fazer, compreendendo o objeto de pesquisa pela rede de relações que permeiam e emergem no/do campo. Assim, a coleta de dados e o rigor científico se constituem no aprofundamento e maior compreensão do objeto de pesquisa.

Ao longo dos dois anos cursando o mestrado em Educação o projeto foi sendo repensado, especialmente, devido às limitações enfrentadas pela pandemia de coronavírus e o desenvolvimento desta pesquisa, tais como: suspensão das aulas nas escolas e universidade, distanciamento social e outros protocolos elaborados. Neste sentido, foi preciso repensar a abordagem da pesquisa e os instrumentos de coleta de dados inicialmente escolhidos. Os dados obtidos foram coletados, especialmente nos meses de junho/2020 e a análise realizada até jan./2021, ainda em um contexto de pandemia.

Para o aprofundamento nas temáticas abordadas foi necessário estudos em busca de referenciais teóricos para embasamento das ideias aqui representadas. Além disso, a impregnação na área de pesquisa foi inevitável e essencial para uma análise consistente. Este foi um processo de retroalimentação, desde a construção do projeto de pesquisa à sistematização desta dissertação.

O método de estudo de caso é entendido como “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especificamente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos [...]” (YIN, 2010, p. 32). Optou-se pelas entrevistas por serem fontes de grande relevância para um estudo de caso. Assim, para coleta das informações, exploraram-se as potencialidades das entrevistas semiestruturadas.

A entrevista semiestruturada vem a compor este trabalho como um recurso de projeção da realidade, uma ferramenta que permite explorar as perspectivas dos sujeitos em profundidade. Ademais, propicia uma abertura para tratamento do assunto diante de uma orientação inicial e facilitação da livre expressão já que o sujeito vai abordando as dimensões conforme sua experiência. Além da possibilidade em obter relatos sobre o que os/as entrevistados/as pensam sobre o fenômeno estudado, a entrevista possibilita observar a existência das contradições nos discursos, à importância daquilo que escolhem por falar ou não dizer em público, além de permitir que diferentes assuntos possam emergir: “[...] podem apresentar atalhos para chegar à história anterior da situação, ajudando-o a identificar outras fontes relevantes de evidências” (Ibidem., p. 114).

A partir das entrevistas foi possível realizar a caracterização dos sujeitos (docentes), reunir elementos acerca de visões sobre o contexto e associação aos aspectos enunciados pelos referenciais teóricos estudados (fatores, indicadores, possibilidades de intervenção, etc.). A fim de salientar suas *práxis*, motivações, queixas, satisfações, indagações, desafios e sugestões, exploraram-se as potencialidades das entrevistas que foram realizadas por

videochamadas (previamente agendadas, gravadas e transcritas), uma observação *in locus* e algumas anotações no diário de campo.

O roteiro de entrevista foi elaborado em consonância com os objetivos da pesquisa e organizado no quadro metodológico abaixo:

Quadro 5: Metodológico

Tema: Bem-estar, mal-estar e autoconhecimento docente.	
Objetivo geral: Verificar e analisar os fenômenos “mal-estar e bem-estar docente” em uma escola da Rede Estadual de Ensino de Porto Alegre.	
Objetivos específicos:	Roteiro de entrevista
Verificar e analisar os fatores de mal-estar e bem-estar docente em uma escola da Rede Estadual de Ensino de Porto Alegre.	<ul style="list-style-type: none"> ● O que você pensa sobre a Educação? ● Como você caracteriza sua profissão? ● Comente sobre seus sentimentos e emoções acerca da docência. ● Como as pessoas enxergam sua profissão? ● Como você percebe o ambiente escolar e como se sente nele? ● Quais são os seus maiores desafios como docente?
Identificar as estratégias utilizadas por docentes para enfrentamento do mal-estar e promoção do bem-estar docente.	<ul style="list-style-type: none"> ● Fale um pouco como você lida com esses desafios. ● Fale-me um pouco sobre o que você acha que deve ser feito para promoção do bem-estar docente.
Discutir sobre a relação do autoconhecimento com o mal-estar e bem-estar docente.	<ul style="list-style-type: none"> ● Conte-me um pouco sobre você. ● Como você se definiria? ● Quais são suas potencialidades? ● Como você acha que as pessoas enxergam você? ● Ao que você relaciona a pessoa e profissional que está hoje? ● O que trouxe você a este momento de vida e trabalho? ● Comente sobre as suas necessidades.

Fonte: a autora (2021).

Trata-se de uma tentativa de valorizar o encontro de subjetividades e a escuta sensível (BARBIER, 2002) identificando dificuldades e potencialidades (individuais e coletivas) na promoção da dignidade humana e do bem-estar. A aproximação entre as contribuições da “escuta sensível”, do “cotidiano” e do “pensamento complexo” se dá pelo exercício da empatia, pois propõem uma abertura holística ao desconhecido e às infinitas possibilidades nesse processo investigativo. A escuta se torna uma ação espontânea e por isso faz da pesquisadora uma agente com presença sensível à mínima atividade da vida cotidiana.

Ao pensar o campo da Educação e Saúde, Barbier (Ibidem.) integra a escuta sensível colocando-a em função das enfermidades e da vida, assim como insere a sensação, nos

convida a repensar a relação com o corpo e como cada indivíduo se percebe e vive o sofrimento. A escuta sensível se apoia na empatia, se constitui como um fazer artístico em que se vai esculpindo formas de maneira a estabelecer vínculos e confiança.

Faz-se necessária a compreensão dos princípios organizadores na reconstrução de fatos, a fim de observar os discursos presentes e compreender, sobretudo aquilo que nos “foge”. O tempo e lugar vão além de localizar o fenômeno em um contexto. Torna-se necessário relacionar um saber em um lugar buscando trazer para análise os tensionamentos, as questões ocultas, ir às entranhas das possibilidades.

Frente às ambiguidades e interpretações provindas dos sujeitos e pesquisadores/as, importa analisar e trazer as diferentes vozes envolvidas nesta trajetória. Segundo Poupart (2010) o entrevistado através das informações oferecidas comunica tanto sobre as suas práticas e maneiras de pensar como seus papéis e representações sociais, ou seja, seus meios de pertencimento ou dos quais fazem parte. Ao falar ou silenciar, o sujeito e pesquisador criam uma possibilidade de escuta de si e do outro no encontro de diferentes experiências, explorando o *devoir* humano. Aqui, faço uma distinção, a partir da compreensão de que às vezes compomos instituições, mas não nos sentimentos parte de fato e este é um aspecto que fomenta outras teorias.

Conhecendo os possíveis fatores, causas e consequências do mal-estar docente é possível criar certa noção diante do contexto a ser explorado e analisado, mas mais do que isso é preciso considerar os “(im)previsíveis”. Afinal, “o conhecimento é resultado de artes de pensar, de questionar e de fazer, cuja matéria-prima é uma espécie de barro social [...] barro é o cotidiano. Com ele se bilram textos e ideias” (PAIS, 2013, p. 107). Importa salientar que, como relata Chizzotti (1991), os dados não são coisas isoladas, são fenômenos.

Portanto, coube unir alguns elementos e pensar sobre suas circunstâncias e contextos e é nesse sentido que me lancei na direção dessa experiência, com as minhas ferramentas, mas disposta a reavê-las. Mediante esses pressupostos o projeto se constitui como uma oportunidade *auto/eco/co/trans/formativa* sistematizado na estrutura de uma dissertação.

4.1 SUJEITOS E LOCAL DE PESQUISA

Os sujeitos e local de pesquisa foram pensados a partir da indicação de uma professora universitária da região, que conhecendo os estudos e projetos realizados pelo Grupo de Pesquisa PROMOT/PUCRS apresentou o contexto envolvendo os desafios e necessidades de

docentes de uma escola da Rede Estadual de Ensino de Porto Alegre. Como participante do grupo e tendo o projeto de pesquisa aprovado alinhado com tais demandas, busquei contribuir e desenvolver uma investigação acerca do fenômeno do mal-estar e bem-estar docente com vista à compreensão no campo de estudo.

A coordenadora pedagógica da instituição contribuiu com as adequações da investigação e coleta de dados, reforçando os convites e a participação voluntária dos profissionais. Dessa forma, 6 (seis) docentes se disponibilizaram a contribuir com o estudo, relatando a sua relevância para a Educação e sociedade como um todo. Ademais, em uma visita *in locus* uma profissional da gestão escolar colaborou através de uma conversa relatando algumas demandas, possibilidades e contando um pouco sobre a instituição.

O corpo docente entrevistado é composto por **5** pessoas do gênero feminino e **1** masculino e será identificado ao longo do trabalho por **S1, S2, S3, S4, S5 e S6**. A idade dos sujeitos varia entre **25-51 anos**, o **tempo de formação está entre 3-23 anos**, assim como o período de docência. Os outros dados para a caracterização foram organizados no quadro abaixo:

Quadro 6: Caracterização dos sujeitos

Sujeitos	Tempo de docência na Instituição	Formação
S1	3 anos	Bacharelado em Administração, Licenciatura em Matemática, Mestrado em Administração, Graduada em Pedagogia.
S2	20 anos	Licenciatura em História
S3	7 anos	Magistério e Psicopedagogia
S4	5 anos	Licenciatura e Bacharelado em Química, Mestrado em Ciências e Matemática.
S5	8 anos	Licenciatura em Ciências Biológicas, Mestrado, Doutorado e Pós-doutorado.
S6	10 anos	Licenciatura em Letras (Português e Espanhol) e Mestrado.

Fonte: a autora (2021).

A escola será aqui chamada de “Árvore”, pois, a primeira vez que a encontrei, ainda na construção do projeto, a imagem de uma grande árvore em sua proximidade se destacou em minha memória. A escola “Árvore” está localizada na zona central da cidade de Porto Alegre, mais especificamente em um bairro há 7 km do Centro Histórico. Em 2019 a escola contava com cerca de 56 (cinquenta e seis) docentes em exercício e mais de 200 estudantes. Quase como uma anciã, está há 68 anos fazendo parte da história de crianças, adolescentes e adultos.

4.2 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

Para análise dos dados, optou-se pelo método da Análise de Conteúdo. Trata-se de “[...] um conjunto de técnicas de análise que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 1977, p. 44). O método se caracteriza, especialmente, pelas etapas de pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados e interpretação. Importa salientar, que em consonância, utilizou-se a técnica de Análise Categorical, conforme as contribuições da autora. Com isso, emprega-se uma maneira de aprofundamento e reflexão contínua à vista das relações entre os elementos – “todoparte” - e seus possíveis significados.

A primeira etapa envolve a chamada pré-análise, o momento em que se realizou a leitura flutuante e releitura do material, a fim de realizar a escolha dos documentos e constituir o *corpus* de análise. Entretanto, a validade da análise está associada ao cumprimento das etapas e critérios previamente estabelecidos, por isso foram considerados os seguintes critérios: *homogeneidade* (toda a análise deve ser feita com um único princípio de classificação), *exaustividade* (o corpus do texto deve ser esgotado em sua totalidade), *representatividade* (seleção dos elementos presentes nos conteúdos em relação ao que se propõe investigar) e *pertinência* (definir claramente as variáveis de análise, garantindo que as categorias sejam adaptadas ao conteúdo e ao objetivo).

Neste caso, o *corpus* é constituído por seis entrevistas semiestruturadas que foram gravadas e transcritas, compostas de 15 questões norteadoras e realizadas de forma *online* no ano de 2020. O material de análise somou 7h 16 min de gravação que foi transcrita integralmente. Ainda nesta etapa, foram definidas as regras de contagem (frequência e porcentagem), tipos de unidades de registro (temáticas), codificação (cores e números) e numeração das linhas das entrevistas para identificação das unidades.

Após a definição do *corpus*, formulou-se suposições de acordo com os objetivos da pesquisa, orientado pelo propósito de **“verificar e analisar os fenômenos do mal-estar e bem-estar docente em uma escola da Rede Estadual de Ensino localizada na cidade de Porto Alegre”**. Este processo permite constituir as diretrizes que guiam a pesquisadora.

Na exploração do material, as unidades de registro foram marcadas com cores e organizadas em quadros, a fim de melhor visualização do processo. As unidades de registro ou de significação correspondem a fragmentos que são como unidades de base visando à categorização. Após seguir as etapas anteriormente enunciadas, obteve-se um total de 134

unidades de registro, que foram classificadas conforme os indicadores de hipótese, para posterior organização.

O processo de categorização consiste na classificação e (re)agrupamentos das unidades de registro conforme suas aproximações temáticas. Segundo Bardin (1977) a qualidade das categorias está relacionada à *exclusão mútua* (só pode existir em uma categoria), *homogeneidade* (um único princípio de organização deve governar a organização - um registro e uma dimensão de análise), *pertinência* (o sistema de categorias deve refletir as intenções da investigação), *objetividade e a fidelidade* (um material deve ser codificado da mesma maneira, mesmo quando submetido a várias análises) e a *produtividade* (um conjunto de categorias é produtivo se fornece resultados férteis).

A categorização envolve os critérios semânticos, sintáticos, léxicos e expressivos em que as informações são organizadas a partir de elementos comuns (inventário) e divisão dos elementos conforme a organização sugestiva. Na perspectiva da análise do conteúdo, “as categorias são vistas como rubricas ou classes que agrupam determinados elementos reunindo características comuns” (SANTOS, 2012). Dito isto, buscando responder “**Como os fatores de mal-estar e bem-estar docente se apresentam em uma escola da Rede Estadual de Ensino? Quais as estratégias utilizadas por docentes diante dos desafios? De que maneira o autoconhecimento se relaciona com os fenômenos do mal-estar e bem-estar docente?**” foi possível obter as seguintes categorias:

- 1) PENSANDO O MAL-ESTAR DOCENTE
- 2) BEM-ESTAR DOCENTE
- 3) ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO: RESISTIR-CONVIVER-TRANSFORMAR
- 4) AUTOCONHECIMENTO DOCENTE

A terceira etapa consistiu na interpretação dos dados e discursos enunciados. Não se teve a pretensão de alcançar o inatingível, mas propor sentidos a partir de fatos, argumentos e pontos de vista. Deste modo, as teorias foram revisitadas para maior aprofundamento e estabelecendo novas relações entre os elementos e fenômenos. Segundo os pressupostos da “escuta sensível”, quanto às interpretações, se defende a ideia da necessidade de suspender o julgamento, realizando reflexões e interligando as informações de maneira a “(...) emprestar um significado, e não impor (...), deve se saber que cada experiência pessoal é única e irreduzível a qualquer modelo” (BARBIER, 2002, p. 3). Com isso, realizou-se uma leitura dos

discursos que transitam a fim de ampliar o conhecimento acerca das relações existentes nos fenômenos.

4.3 ASPECTOS ÉTICOS

A pesquisa qualitativa na perspectiva social dos/nos cotidianos, aborda os fenômenos do mundo de maneira a envolver sujeitos, neste caso, adultos em seu exercício profissional e integridade humana. Nesta investigação foi realizada a coleta de informações de pessoas, sobre suas percepções e práticas e acerca dos contextos que transitam. Com isso, é fundamental reforçar o compromisso ético, igualmente defendido em meu referencial teórico.

Importa salientar a boa conduta científica, autenticidade e credibilidade desde a construção do projeto, relatório de pesquisa e divulgação dos dados. Buscou-se zelar pela integridade física dos sujeitos e privacidade dos/as participantes. Assim, as identidades serão preservadas e os dados serão utilizados apenas para fins científicos.

Os acordos foram documentados e sistematizados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) lidos e encaminhados para assinatura em duas vias (participante e pesquisadora). Os termos, bem como as informações coletadas ficarão sob a guarda da pesquisadora pelo período de cinco anos.

A participação dos sujeitos foi voluntária, podendo ser interrompida a qualquer momento se assim desejassem, sendo necessária a comunicação à pesquisadora e/ou orientadora. Ambas estiveram disponíveis diante de qualquer dúvida durante este processo. Os telefones de contato e e-mails foram divulgados. Além disso, foram informados de que não teriam qualquer custo ou ganho financeiro com a participação na pesquisa.

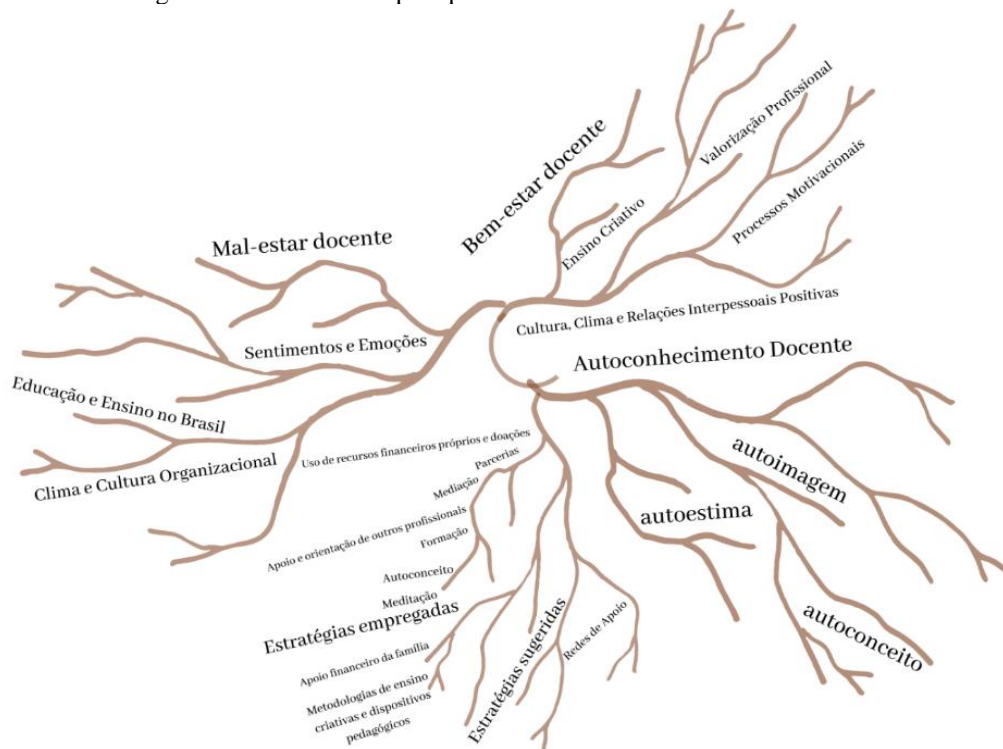
Esta pesquisa tinha a premissa de ser suspensa caso fosse constatada a existência de malefícios para seus/suas participantes. Qualquer dano aos sujeitos, como constrangimento ou outros problemas, decorrentes direta ou indiretamente da realização deste estudo, será avaliado quanto a sua origem e gravidade, para que sejam tomadas as medidas necessárias. Importa ressaltar que pode vir a gerar certos desconfortos diante da possibilidade de partilhas e revelações de cunho pessoal. Ademais, a temática abordada consiste em um relevante assunto a ser aprofundado no campo da Educação, sendo possível inspirar os debates, avanços e práticas nas diferentes escolas do país, quiçá motivar a construção de políticas públicas para o bem-estar docente.

O projeto de pesquisa foi avaliado e aprovado pela Banca de Qualificação em Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul em janeiro de 2020 e a coleta de informações foi iniciada somente após aprovação pela Comissão Científica da Escola de Humanidades.

5 ANÁLISE

Ao investigar as possibilidades para pensar o bem-estar e o mal-estar docente em uma escola da rede estadual de ensino de Porto Alegre, ficou evidente as ramificações que sincronicamente estão relacionadas ao nome escolhido para a escola, “Árvore”. Nessa eleita contextualização considere pertinente reunir em uma estrutura rizomática alguns dos elementos, que serão ainda mais discutidos, a fim de ilustrar este processo analítico.

Figura 6: Possibilidades para pensar o mal-estar e o bem-estar docente



Fonte: a autora (2021).

Peter Wohlleben (2015, 2017) em a “Vida Secreta das Árvores”, sistematiza suas descobertas sobre um mundo para além do que vemos na superfície. O autor escreve que as árvores são sociáveis, tem famílias, amigos, linguagem própria e sentimentos. Muito de suas vidas está no subterrâneo, por onde estão conectadas por uma grande rede, um sistema de raízes. Por meio delas, as árvores se comunicam e cuidam umas das outras ao invés de competir e não gostam de ficar sozinhas. Além disso, possuem memórias que as nutrem dia a dia e permeiam suas histórias. Já Deleuze e Guattari (1995), citam que

um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, [...]. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo “ser”, mas o rizoma tem como tecido a conjunção

“e... e... e...”. Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser. (p. 37).

Assim sendo, encontrei boas analogias aos fenômenos apresentados nesta pesquisa e logo será possível compreender ainda mais as escolhas feitas, a começar pela figura e esquema apresentado.

5.1 PENSANDO O MAL-ESTAR DOCENTE

Na Fundamentação Teórica, apresentada nas páginas anteriores, dediquei-me ao levantamento de produções e reflexões acerca do objeto de estudo aqui enfatizado. É necessário, portanto, refletir como essa mescla de elementos e ideias se conecta com certas conjunturas e contribuem para o mal-estar ou indicam um cenário de bem-estar docente. Ao analisar os relatos foi possível perceber os fenômenos como uma experiência global, profunda e única. Isso se deve ao fato das conexões estabelecidas entre as teorias escolhidas à priori, os significados dados aos discursos e impressões acerca destas relações.

Entre movimentos constantes, transbordaram saberes e possíveis compreensões para estes processos. Então, após revisitar todo este composto, refletir sobre as unidades de registro, reconhecer seus contextos e reformular os agrupamentos, verificou-se que os aspectos sobre o mal-estar docente se organizaram na categoria “Pensando o Mal-estar docente” especialmente a partir dos eixos: *Educação e Ensino no Brasil*, *Clima e Cultura Organizacional* e *Sentimentos e Emoções*. Por conseguinte, este capítulo subdivide-se em três subitens, que discutem sobre como os fatores se apresentaram nas entrevistas e para fins de organização do texto devido o volume de dados obtidos este capítulo foi assim estruturado e pôde ser representado na figura abaixo:

Figura 7: Mal-estar docente



Fonte: a autora (2021).

Entre tantos desafios que afligem a profissão é possível perceber que alguns deles já são apresentados na literatura como uma problemática bastante conhecida, é através dos tempos e espaços que se moldam nas entranhas de nossas sociedades. Confirma-se que perpassa a rede de sistemas englobando as organizações sociais, compreensão sobre os paradigmas da educação, objetivos e finalidades e emergem no macro-micro. Além disso, se mostraram especialmente na relação política-social-psicológica-cultural-econômica, mas que pode ser entendida a partir da perspectiva do pensamento complexo.

São muitas batalhas dentro da educação que temos que travar. A gente enquanto profissional da educação a gente tem que lidar com dragões e dragões... Porque tudo vem... Tudo recai sobre a escola. (S2).

Por isso, além da própria dinâmica de constituição do ensino no país, as relações nos cotidianos escolares, os sentimentos e emoções que transbordam entre elas, a vida que se desenha para além do espaço escolar a as consequências dos elementos relatados foram identificados como indicadores e fatores de mal-estar docente nesta análise. Dessa forma, proponho iniciar a reflexão pelo panorama da organização do sistema de ensino.

5.1.1 Educação e Ensino no Brasil

Para explicar a educação e o ensino no Brasil não podemos nos desprender da ideia do movimento, de saber que é o olhar de um ponto de vista a partir de tantos outros. Os tempos e os espaços fazem da nossa História uma teia de atravessamentos. Propus revisitar alguns marcos históricos e teóricos que acompanharam as passagens do ensino no país. Percebem-se as influências de diferentes pensamentos, culturas e proposições que se manifestam pelos seus conteúdos, conceitos, valores e procedimentos. Então, cabe trazer aqui as angústias apresentadas a partir das bases conceituais aprendidas ou impostas acerca do “ensino e aprendizagem, currículo e metodologias de ensino, avaliação, identidade profissional e função docente, recursos, investimentos e condições de trabalho” como constituinte deste eixo.

Com base no exercício investigativo, constatou-se a ligação de um tempo que é presente, passado e futuro. Afinal, através dos relatos, observou-se que existem estruturas que justificam o fenômeno do mal-estar docente. Em outras palavras, há arranjos em que a nossa sociedade e práticas estão enraizadas e que, em algumas vezes, evita-se à ação seja pelas forças que estão imbricadas, pela fadiga ou pela resistência ao movimento.

Imagine se buscarmos um ponto mais alto de uma cidade e pararmos para observá-la. O que será que vamos encontrar? É possível contemplar certas dinâmicas. É interessante pensar que, somos pessoas, umas em tantas, e que independente do nosso olhar e de como nos sentimos, há uma energia em circulação. As luzes se acendem, as luzes se apagam, as pessoas acordam, outras dormem, o planeta gira... continuamos, em mobilidade. Mas qual é a relação com o assunto desta pesquisa? Ela me mostra que o movimento é inevitável: o “novo” ou “o mais do mesmo”, há intenção, há ação. Foi preciso ter fôlego para pensar sobre tantos desafios.

Por isso, para compreender a ação docente, parto da provocação sobre o entendimento de Educação e do Ensino no país, ressaltando suas representações nos campos teóricos e práticos. Diante de uma rede de sentidos, significados e efeitos, dou início com o relato de uma das professoras entrevistadas sobre a Educação que é: profunda, importante, nos movimenta e tem valor.

A educação... Acho que é muito importante porque é importante sempre, pela educação a gente poder estar envolvido com a educação, porque é o que nos move enquanto cidadão, enquanto pessoa, enquanto ser humano é o que nos move. É o que faz a gente crescer. É o que a gente precisa pra crescer enquanto pessoa, porque sem ela a gente não cresce e aí a gente tem que mostrar, e é isso que eu tento mostrar para as crianças, tento mostrar para a minha filha, para as pessoas que estão próximas que a gente precisa disso né, da educação. Aprender sempre. Criar. Buscar sempre. (S3).

Tantos cenários contribuíram para a arquitetura educacional, tantos processos se cruzaram e orientaram os processos de ensino e aprendizagem e como o guarda-chuva proposto por Carbonell (2002, p. 15) “[...], mas de qual escola estamos falando? Com base em que modelo formativo e pedagógico a julgamos? [...] Que se beneficiou de sua impermeável resistência a todo tipo de evolução e renovação?”. Essas são questões que nos colocam frente a frente com os dilemas: a multiplicidade de significados dado às escolas e seu caráter complexo.

Nesse sentido, se tem uma fonte geradora de desafios para o exercício da docência. Afinal, ao examinar os diferentes fatores, foi possível constatar um arcabouço de ideias e/ou dúvidas sobre o que as professoras e professores pensam sobre a educação, o que devem de fato “ensinar” e “como”, aquilo que “desejam e precisam aprender” e, sobretudo diante da infraestrutura que a escola pública investigada conta. Eu diria que isso já é, também, educação, é conhecer!

Ora, rompem-se os muros das escolas, atravessam-se os continentes e o globo, passamos entre as redes de comunicação virtuais e presenciais e compomos a educação. Para Freire (1983) ninguém educa ninguém, mas sim em comunhão, mediatizados pelo mundo.

Entendo que é nos encontros que fazemos a educação, que a tecemos e que nos auto-eco-co-trans-formamos. Já citei que depois de um tempo aprendi serem necessárias para iniciar um debate sobre a educação as seguintes questões: Para que? Para quem? Por qual motivo? De que maneira?

Observa-se que diante das mudanças do conhecimento, a modificação no papel docente e dos agentes tradicionais de socialização ao longo do tempo, o avanço das tecnologias digitais e a superinformação e desinformação fizeram com que os profissionais lidassem com as incertezas, transformações, manutenções e conflitos, pois apresentam ou não as competências necessárias para isso. Dependendo da forma como respondem aos multifatores, acabam por desencadear o mal-estar docente. Além do que, determinadas conjunturas se enrijecem de forma a demandar ainda mais a desistência ou resistência.

Os modos de pensar a educação transitam em nossa sociedade, também, pelos contextos escolares. Vimos que uma compreensão possível é da escola como uma organização socialmente construída e existe uma estrutura organizacional que delinea a Educação através da configuração de políticas públicas, ou seja, programas e ações que buscam viabilizar os processos de ensino e aprendizagem. Desse modo, destaco a configuração do Estado, expresso inúmeras vezes como obstáculo no desenvolvimento de uma Educação Básica de qualidade. Dou ênfase para este trecho, pois mais adiante observaremos que os direitos sociais transcorrem neste trabalho não sendo garantidos com base no Estado Democrático de Direito e Bem-estar Social.

Ao serem questionados dos maiores desafios na profissão, os profissionais, em maioria, iniciam apontando sobre a **omissão e ausência do governo** e que, por a escola ser um organismo vivo e sistêmico, muitas frentes acabam por necessitar de intervenções e requer inúmeros reparos.

No Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa (MICHAELIS, 2015), a palavra “princípio” está relacionada à *principium* do latim que, entre alguns significados, pode ser entendida como:

Causa primeira de alguma coisa a qual contém e faz compreender suas propriedades essenciais ou características; razão. [...] Em uma área de conhecimento, conjunto de proposições fundamentais e diretivas que servem de base e das quais todo desenvolvimento posterior deve ser subordinado. (Ibidem.).

Embora os princípios estejam descritos nos documentos reguladores e orientadores da Educação e ensino no País, sabe-se que é um elemento entre tantos. As contradições e dificuldades dos governos são reveladas pelos professores e professoras em cima daquilo que deveria ser cumprido conforme a própria Constituição Federal (BRASIL, 1988), LDBEN, etc.

Darcy Ribeiro em uma palestra no ano de 1977 proferiu que “(...) a crise da educação no Brasil não é uma crise, é um projeto” e Santos (2020) reforça comentando sobre não existir uma “crise permanente”. Pois, sabemos que a educação no nosso país vem sendo literalmente “atacada” cada vez mais e que faz parte de uma estrutura que é histórica-cultural-política-econômica o que delinea o seu caráter: lutas, resistências e fragmentos.

A professora S6 lembra que, na época de sua mãe, iniciar e continuar os estudos era um desafio ainda maior do que nos dias atuais. Ela conta que a mãe estudou até, na época, a chamada quinta série. Nesse período, era preciso passar por provas ou pagar os estudos e hoje ambas enfatizam que a gratuidade da educação propôs para que mais pessoas tivesse acesso à escola, mas o que não mudou foi a “mentalidade das pessoas”.

O acesso à escola foi reconhecido, entretanto, as escolas públicas em maioria requerem inúmeros reparos. Ademais, como lembrado, as ideologias atravessam nossas sociedades. Inclusive, ideais contrários à democracia que passam a ser reconhecidos nos projetos políticos e de gestão de ensino e mais adiante nas relações que se estabelecem na escola. Atualmente, configura-se um contexto em que o neoliberalismo tem sido um projeto que reforça a educação como mercadoria e os governos representativos acabam se aproveitando da “descentralização do poder” para agir quando e como lhes convém. Carbonell (2002) confirma o que vem acontecendo:

[...] uma redução drástica do papel do Estado na escola em benefício do mercado, o que supõe abrir as portas à privatização, à impotência de uma escola pública já muito desamparada e à desregulamentação do ensino. Tudo isso contribui para aumentar a ruptura social com o conseqüente aumento das desigualdades culturais e educativas. (p. 17).

O debate acerca da **qualidade das escolas públicas** envolve a ampliação da oferta de atendimento. Entretanto, para Luck (2011), ainda que as políticas públicas visem à qualidade da Educação, se não forem construídas com o envolvimento da comunidade escolar e oferecidas as devidas condições, convertem-se em normativas descontextualizadas e tendem a se inserir nas instituições pelo viés “protocolar”, pois não alcançam o sentido e significado sociocultural em que a escola se trans/forma. Sobre isso o professor S4 ilustra com a reforma do ensino médio e ensino remoto emergencial:

Que nem agora com a nova forma do ensino médio, sabe? A Secretaria de Educação só estava ali mandando, dando as datas, até essa data tem que ter isso, até essa data tem que ter aquilo, sabe? Tem que escrever isso, isso e aquilo. Só que a gente não tinha tempo pra conseguir se organizar, pra se sentar e conversar todos juntos, então não fica uma coisa adequada. (S4).

As **burocracias** disputam espaço na profissão àquilo que poderia ser pedagógico, muito pela estrutura e sentidos em que se coloca. Além disso, vale lembrar que a construção das Políticas Públicas Educacionais, neste trabalho, é compreendida pela concepção de que se originam a partir de diferentes interesses e agentes. Dessa forma, ainda que tenham que atender as demandas da sociedade e assegurar os direitos sociais prescritos, os projetos de governo, ações e ideologias políticas convergem ou divergem ao que propõe a Constituição vigente. De fato, quem assume estes compromissos?

O “ecossistema escolar” é constituído pela gestão-docentes-colaboradores-famílias-estudantes, mas como fazer fluir ações adequadas diante de tantas ausências? Entendo que neste contexto escolar há uma recorrência nos relatos **da falta de apoio e falta de reconhecimento** por parte do Estado, dos políticos e da sociedade em geral do campo da Educação e da profissão docente. Nós, como sociedade e o corpo docente exigimos tantas respostas e mesmo com algumas iniciativas da classe as tentativas são vistas como sem sucesso, pois chegam a resultados diferentes dos esperados justificados pela falta de alicerce e quantidade de dificuldades.

Ah, poderia ter dado certo, mas infelizmente não deu, porque nós professores não trabalhamos sozinhos, né? Nós trabalhamos com a família, com a sociedade, enfim. Eu acho é que a educação deveria servir como base para todos de forma igual e é o que sabemos que não acontece. Porque quando se vai fazer o Enem, por exemplo, há uma grande disparidade entre um aluno de uma escola particular e um aluno de um cursinho e um aluno de escola estadual. Aí algumas pessoas até dizem assim ó, “ah, mas, os professores...”. Eu acredito na educação pública, eu acredito, mas acredito que todos deveriam ter o mesmo... Como eu vou te dizer... As mesmas possibilidades. (S4).

Portanto, além da responsabilidade que é “teoricamente compartilhada” os professores e professoras são muitas vezes cobrados(as) pelos resultados diante de desigualdades que foram estabelecidas historicamente entre o ensino público e privado. O direito a uma Educação pública e de qualidade é reivindicado frente aos cortes e contingenciamentos das verbas direcionadas à Educação, dos ataques aos planos de carreira docente e privatizações, aos altos índices de desemprego no país, das violências envolvendo o genocídio de pessoas negras e indígenas, homofobia, feminicídios, criminalização dos movimentos sociais e os relatos de insegurança e mal-estar.

Interroga-se sobre o papel e responsabilidade do Estado diante das questões fortalecidas e pautadas na promoção dos direitos. É por isso que se torna difícil tentar compensar as crescentes desigualdades. Para quem, afinal, a educação pública está a serviço?

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) é um dos principais recursos utilizados no país como indicador **da qualidade do ensino público** no Brasil. Os dados publicados pelo Ministério da Educação (MEC) em 2019 mostram que a rede pública do estado do Rio Grande do Sul avançou, mas foi uma das que não atingiu as metas definidas para os anos iniciais do Ensino Fundamental, por exemplo. Como visto, outros elementos se unem quando o assunto é o apontamento da diferença entre as escolas públicas e privadas: a **meritocracia**.

Enfim, eu acho que tem uma dificuldade muito grande na escola pública, eu nunca lecionei em privado, mas talvez não aconteça tanto e eu sinto isso... eu sinto uma tristeza pela educação pública estar nesse estado, eu acho que os alunos de uma escola pública não conseguem competir com alunos de uma escola privada. (S4).

Entregam, exclusivamente, aos indivíduos a responsabilidade pelos méritos e sucessos sejam acadêmicos, profissionais, etc., cabendo a si por meio das dedicações e estudos uma maneira de assegurar e buscar oportunidades. Ou seja, a meritocracia se pauta na atribuição individual (a si mesmo) o dever do desempenho.

Nota-se que a **desvalorização da profissão** está relacionada à negligência, falta de apoio e, logo, a uma percepção dos profissionais que “precisam de mais”. Soma-se a estes cenários a desvalorização através da **imagem social da profissão**. Segundo Zacharias, Mendes, Lettnin, Dohms, Mosquera, Stobaus (2011), a imagem do professor está relacionada aos meios de comunicação contribuindo com estereótipos de escola e da profissão repleta de violências, dificuldades e infraestrutura precária. Ao mesmo tempo, tem-se a visão do professor como amigo, conselheiro e cuidador. Sim, nós também cuidamos. Os conflitos na formalização das imagens podem fazer delas um caráter negativo e/ou distante da realidade que influencia as diferentes faixas etárias:

Fala, vamos lá que vocês são lindas. E aí que pergunta pra uma criança, se quer ser professor? Não por quê? Porque ela ouve o pai... o professor ganha mal, porque os professores são vagabundos. O professor isso, a professora aquilo, entendeu? Então assim ó, ao mesmo tempo é muito bonito todo mundo dizer: Ai não! Vamos respeitar os professores, mas não... Uma coisa é a prática, outra coisa é a fala, né? Então acho que tem que usar junto a sua prática e a fala, todo mundo respeitando o professor. (S2).

Entre o dizer e o fazer, neste caso, é mais que romper estigmas e estereótipos, é lidar com a discriminação, os preconceitos e propor mudanças reais. Para a professora S2 o respeito precisa ir além dos discursos, pois, alguns já escutaram que “*o professor é professor por não conseguir fazer outra coisa*” (S5) e até mesmo questionamentos sobre a qualificação de profissionais das escolas privadas em detrimento dos das instituições públicas.

Identifica-se que são imagens construídas socialmente e que geram os diferentes sentimentos e percepções e podem influir no fazer docente. As escolhas destes profissionais são julgadas como última opção, ruim, fadada às dificuldades e/ou por falta de competências e habilidades. Assim, se expressa uma visão tecnicista e redutora da ação docente. Observou-se que todas as pessoas entrevistadas possuem cursos de graduação e pós-graduação, tanto a nível *stricto sensu* quanto *lato sensu*, algumas inclusive, com mais de uma graduação. Portanto, marca-se que existe algo entre as formações iniciais e os cotidianos e, por isso algumas docentes defendem não se tratar de uma **vocação**.

Eu não trato o meu trabalho, em si, né, como professora, como profissional da educação como algo que... Ah! Eu tenho vocação pra isso... Então eu nasci para ensinar... Não! Eu acredito na educação como aprendizado. E que tu tens que estar disposto a aprender sempre e ajudar o outro também a aprender. Porque assim, ah, tu tens que ter vocação... Mas tudo a gente aprende. Todas as coisas nós aprendemos. (S6).

A identidade docente não é algo que é adquirido em determinado momento, mas é um processo permanente e que culturalmente e historicamente se criou percepções sobre a escolha profissional a partir de pré-disposições intrínsecas. São tantas tarefas a serem cumpridas e a educação transcende os limites: tudo está em interação. Não se sabe bem onde um fator começa e o outro termina, pois se ramificam, se encontram, tencionam, movimentam-se. Campos (2007) escreve que a docência se constitui a partir:

[...] do profissionalismo e o compromisso social, o que implica: 1) pensar e pensar-se como docentes não só ocupados com as tarefas didáticas, mas numa dimensão maior que inclui a gestão escolar e as políticas estratégicas educacionais; 2) ser protagonista das mudanças e capaz de participar e intervir nas decisões da escola e em espaços técnico-políticos mais amplos; 3) desenvolver capacidades e competência para trabalhar em cenários diversos, interculturais e em permanente mudança; 4) atuar com gerações que têm estilos e códigos de comunicação e aprendizagem diversos, com novas exigências e desafios à competência dos docentes. A docência é uma profissão com profundo sentido e compromisso humano. (Ibidem., p. 17).

O valor da docência se transforma em consonância com o **reconhecimento pessoal e social do papel, função e relevância do ensino, da Educação e da profissão** e configuram o *status quo*. “*Não adianta o conhecimento, sem alguém que compartilha [...] que faça alguém pensar. Não é só porque a informação está aí, mas quem é que vai fazer pensar sobre aquela informação que tu recebes? Essa é a função do professor que eu penso*”. (S2).

Se pensarmos que a educação deve condizer com a resolução de problemas, as mudanças de cada época, à organização coletiva e individual de forma colaborativa,

consciente, sistêmica, amorosa, dinâmica, solidária e criativa, faz-se necessário pensar sobre o papel docente com o olhar por uma “lupa” que valoriza a complexidade. O papel docente foi reafirmado por S1 na convicção de que o professor deve oportunizar o aluno a pensar, pesquisar e investigar, buscar nos livros, ensinar a criança a refletir, instigar o questionamento sobre aquilo que dizem ser ‘verdades’.

Assim, ao passo que alguns profissionais manifestaram entender a função docente com vistas ao pensamento crítico, a uma docência pautada em (des)construções e colaboração, ao incentivo pelos estudos e investigação e construir conhecimentos, surgem afirmações que mostram pensamentos divergentes sobre o que compete ou não ao professor.

O tempo dedicado às discussões é questionado diante do sentido dos debates pra os estudantes, já que alguns envolvem política, partidos e governantes. A professora S1 não concorda que deva acontecer o que chamou de “politicagem” no ambiente escolar, uso de adereços e representações partidárias, não cabendo ao docente “dar muito sua opinião” propondo que tente ser neutro. É viável inserir neste momento o pensamento de Freire (1982) quando afirma que educar é um ato de conhecimento e um ato político e por isso não podemos falar em neutralidade, em pedagogia neutra. Por isso,

Não basta dizer que a educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da educação. Não posso pensar-me progressista se entendo o espaço da escola como algo meio neutro, com pouco ou quase nada a ver com a luta de classes, em que os alunos são vistos apenas como aprendizes de certos objetos de conhecimento aos quais empresto um poder mágico. Não posso reconhecer os limites da prática educativo-política em que me envolvo se não sei, se não estou claro em face de a favor de quem pratico. (Ibidem., p. 25).

A modificação dos agentes tradicionais de socialização do conhecimento e as compreensões acerca da Educação contribuem para que se criem dúvidas acerca do papel docente, pois envolvem as variadas concepções nas quais as/os profissionais devem “corresponder” por meio do ensino. Nota-se que alguns embates e transferências de responsabilidades são criados e o não alinhamento do papel e função docente pode contribuir com o mal-estar. Para Marchesi (2008, p. 11),

[...] não há dúvida de que a tarefa de ensinar as novas gerações está imersa em sérios dilemas e contradições que não estão isentos de riscos. Não há clareza quanto ao que envolve o ensinar, nem quando e como isso deve ser feito, nem sobre quais os critérios que devem ser utilizados para avaliar o ensino. Da mesma forma, não existe acordo sobre os valores que podem ser defendidos nem sobre a atitude mais adequada em face dos diferentes grupos culturais.

Essas questões estão incorporadas às identidades e saberes docentes. Seriam os tecnólogos do ensino, os práticos reflexivos e/ou os atores sociais propostos por Tardif (2002)? Para o grupo entrevistado, a função não estaria reduzida a “rodar alguém” (S1), ou seja, reprovar os estudantes, mas “mostrar um caminho”, fazer com que os estudantes “acreditem neles”. O papel que se entende para o docente é o de acreditar nos(as) estudantes, incentivar, fazer pensar, facilitar e curar.

[...] educador que não acredita no seu aluno, não é educador, porque a gente tem que acreditar naquela pessoa que está ali na nossa frente. Se não... tu não acreditas nem no que tu estás fazendo” e assim, “ser um facilitador que nem o Paulo Freire fala” (S6) ou até mesmo “curar”. (S2).

De uma grande responsabilidade e importância, contemplam-se estes ideais sendo abalados por suas condições reais, seja pelo intenso volume de trabalhos burocráticos ou até mesmo nas condutas em sala de aula. Em outras palavras, assim uma das professoras chama atenção afirmando que o papel docente também é cuidar o que ele fala em sala de aula (S1), pois, “[...] tem colegas que tratam as crianças, por exemplo, como se fossem qualquer coisa” (S6) e tem gerado bastante desconforto. Por esses motivos, nos próximos tópicos serão desenvolvidas algumas reflexões sobre o impacto das relações interpessoais e os conflitos na escola.

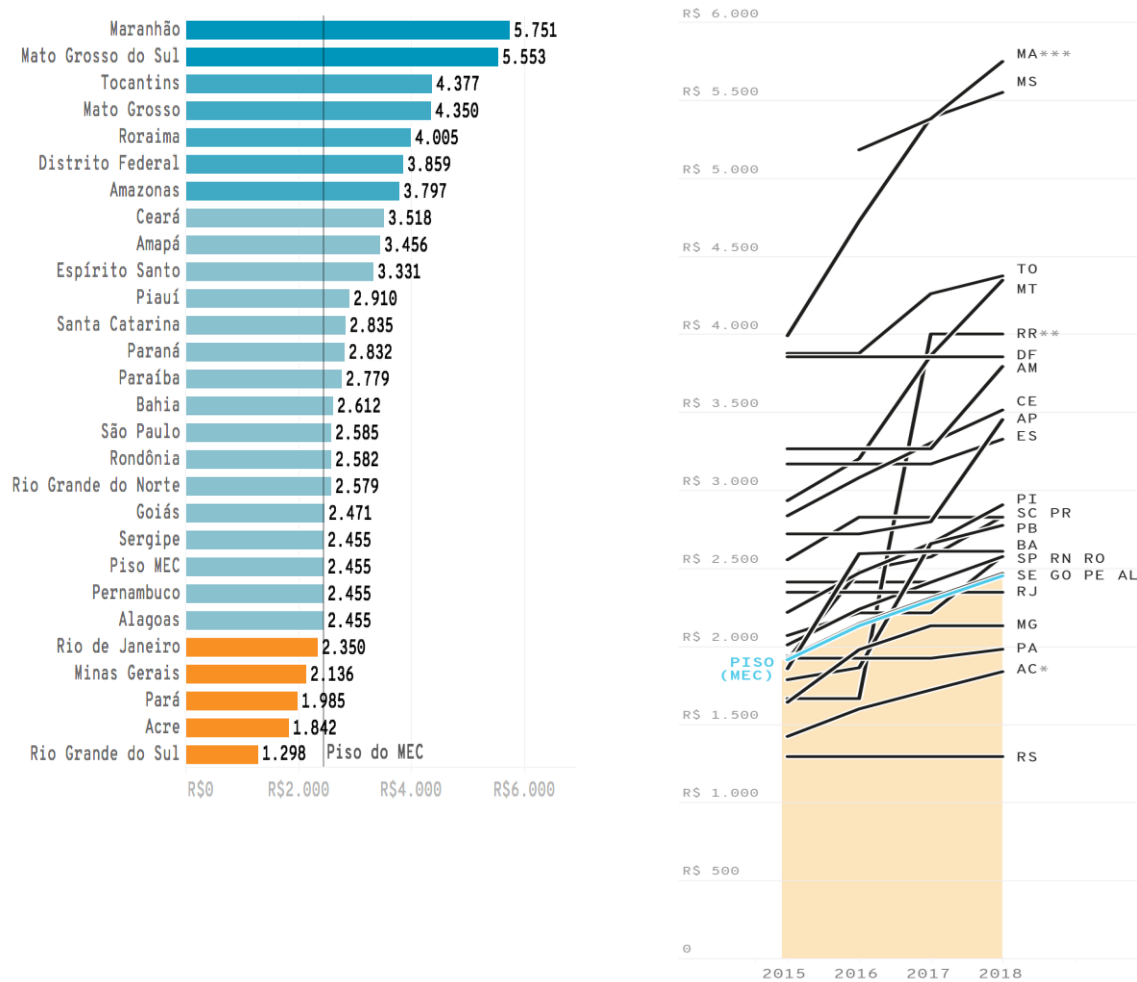
Com relação à valorização profissional, sabemos bem das queixas constantes referentes aos **baixos salários** na profissão em nosso país. Como medir e valorar tanto trabalho, estudos, tempo e entrega que exige a profissão? Entende-se que tal questão liga-se ao valor atribuído ao conhecimento e à educação. Os salários possuem diferenças entre as esferas públicas (municipal e estadual) e mais ainda em comparação às instituições privadas e mostram um abismo entre seus níveis e modalidades, por exemplo.

A questão salarial é um dos principais fatores de insatisfação profissional dos docentes (ESTEVE, 1994). Portanto, considerá-la envolve pensar na qualidade da educação e no desempenho desses profissionais que acabam, muitas vezes, ampliando o desejo de abandono motivado pelas dificuldades de acessar o local de trabalho e até mesmo de “sobrevivência”. Dessa forma, os baixos salários são entendidos como um aspecto de desvalorização. Em consonância, as docentes referem que:

O salário é muito pouco, é parcelado. Então isso dificulta muito a nossa vida. (...) o ruim disso é o salário né? Aí fica naquela na corda bamba. [...] É o carro que não chega à escola, é o ônibus que atrasa porque não tem como comprar um carro nem para te deslocar. (S5).

O **parcelamento de salário** de docentes na Educação Básica do ensino público foi algo que acometeu os profissionais da educação tanto no âmbito municipal, quanto estadual. Nos infográficos publicados em seguida é possível observar a situação do Rio Grande do Sul no que tange a evolução do piso salarial e realizar um comparativo com os outros estados do país.

Gráfico 3 - Piso salarial dos professores em 2018 no Brasil e evolução do piso salarial no país



Fonte: Jornal Gazeta do Povo (2019).

Em 2019, o Estado do Rio Grande do Sul apresentava o **menor índice de piso salarial** e no que tange a evolução do piso salarial no país, o estado manteve uma linha horizontal, contínua. Além disso, o governo estadual exibiu uma proposta de mudanças no plano de carreira do magistério e entre as medidas, estava o corte dos adicionais por tempo de serviço, cortes para equiparação com o piso nacional e divisão da categoria em cinco níveis e seis classes. Além disso, buscou o convênio em instituições privadas para atender determinada parcela da população, justificando a falta de verbas para manutenção das escolas públicas.

Algumas **escolas estaduais foram fechadas** com o discurso da necessidade redução de gastos e falta de procura (matrículas). Tal feito diverge opiniões, alguns docentes se mostraram contra e uma professora a favor. Na sua opinião é *“incoerente com a sociedade, pois o custo de manter uma sala de aula aberta é muito alto e porque mantê-la com 10 estudantes se na outra escola eu tenho mais 10? Por que eu não junto isso? Eu paro para pensar: quem está pagando esta conta?”*. (S1).

Em resposta ao contexto que se apresentava, profissionais das instituições e movimentos sindicais se mobilizaram e aderiram à **greve**, a fim de fazerem da paralisação um movimento contra os planos apresentados pelo governo, o sucateamento da educação e a defesa de uma escola pública e de qualidade. O direito à greve é constitucional, um direito de todo(a) trabalhador(a) e é uma oportunidade de reivindicar seus interesses e direitos.

A greve enquanto instrumento de luta no país surge a partir do século XIX e foram através das organizações sociais que se ergueram os movimentos em prol de diferentes pautas. Entretanto, falou-se sobre ter resultado em prejuízos para a categoria segundo S1, já que interferiu na organização do ano letivo e por acreditar ser uma demanda incoerente lutar contra o fechamento das escolas e especialmente pela não “otimização” das instituições, quantidade de escolas estaduais e estudantes matriculados.

Ao que se refere à CRE 1 (Coordenadora Regional de Educação de Porto Alegre), segundo os dados⁵ de 2017, havia 257 estabelecimentos de ensino a nível Estadual, frente 99 municipais e 684 instituições privadas. Professoras e professoras se unem ao Sindicato de Professores do Estado do Rio Grande do Sul (CPERS) desde 1945 em defesa da escola pública e da valorização profissional. Ao escreverem sua história, seus membros contam que:

[...] Nada caiu do céu. Entre vitórias, recuos, greves, paralisações, acampamentos, negociações e passeatas, as maiores conquistas sempre foram precedidas por um alto grau de organização coletiva e consciência de classe.⁶

Convocam-nos ao incessante esforço coletivo em prol da dignidade humana e da democracia. Estas mobilizações envolvem até mesmo estudantes. Assim, pensando na atuação dos Sindicatos da classe por todo país é possível ver pautas recorrentes: a dificuldade do exercício docente diante da **sobrecarga de trabalho, o trabalho extraclasse, baixos salários e planos de carreira.**

Devido às dificuldades financeiras que reverberam nos direitos básicos (moradia, alimentação, saúde), os baixos salários propiciam uma sobrecarga de trabalho quando o

⁵ Censo Escolar de Educação Básica (2017).

⁶ Ver: <https://cpers.com.br/historia/>

profissional busca aumentar sua renda e se submete a diferentes empregos. Assim há profissionais que chegam a trabalhar até em três escolas e conhecem colegas que trabalham sessenta horas semanais: *“É manhã, tarde e noite pra conseguir um salário digno, pra conseguir manter a família. Uns têm pais doentes, que moram juntos, “enes” situações, então isso dificulta muito”*. (S5).

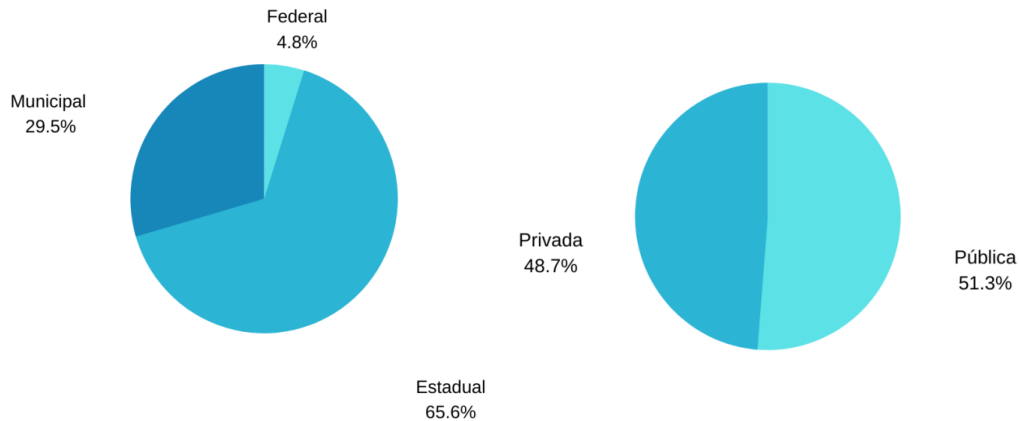
O desafio está atrelado também à gestão escolar e as políticas públicas da educação, pois, tanto na esfera pública como na privada é bastante escasso o número de instituições que conseguem gerir seus projetos e equipes a fim de atender as demandas dos planejamentos de aulas, avaliações e atendimentos às famílias dentro da carga horária estabelecida dentro das escolas. Por vezes, são produzidos em turnos diferentes e principalmente nos momentos que poderiam ser utilizados por essas profissionais para investimento em outras atividades, de lazer, por exemplo, considerado trabalho extraclasse. Tal questão implica até mesmo no desenvolvimento de certas atividades tendo em vista que os docentes indicam a necessidade de mais tempo para planejar e “fazer coisas diferentes” (S4) e devido à escassez acaba prejudicando o emprego de determinadas metodologias e aumentando suas frustrações.

Observa-se uma tentativa em dar conta das demandas e o tempo de aprendizagem do trabalho docente confunde-se muitas vezes com o tempo da vida (TARDIF, 2002). Têm-se o interesse e empenho em buscar atividades contextualizadas e diferentes recursos, mas diante do tempo fica mais complicado.

Portanto, mostram-se quatro aspectos: **a falta de tempo para realização das atividades e planejamentos, a falta de tempo para o lazer e as coisas da família, a sobrecarga de trabalho** e o tipo de **instrumentos de avaliação utilizados**. Para o exercício da profissão e em contrapartida ao mal-estar docente é preciso organização de maior tempo para o planejamento, criação de atividades e avaliações e, especialmente, indica-se a necessidade em repensar os instrumentos de avaliação de forma a torná-los mais práticos e significativos.

O outro ponto a ser descrito é que houve uma **diminuição do número de docentes**, nas escolas públicas e estaduais e na escola “Árvore” acompanhou-se uma **queda no número de estudantes**. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em articulação com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, publicou que em 2018 foram registrados 2,2 milhões de docentes na Educação Básica do país. No que tange o Rio Grande do Sul e a Educação Básica da Rede Estadual de Ensino, foi possível observar uma queda na quantidade de docentes em exercício. Em 2017, 45.061 docentes estavam vinculados e em 2018 foram registrados 43.682.

Gráfico 4- Número de docentes da educação básica, por localização e dependência administrativa, segundo a região geográfica, a unidade da federação e o município



Fonte: Censo Escolar Educação Básica (INEP, 2018), gráficos adaptados pela autora (2019).

Verifica-se uma **diminuição de 9,5% de docentes concursados e queda de contratos temporários**. Se comparadas as esferas do âmbito federal, estadual, municipal e privada entre anos anteriores, se observa ainda a diminuição no número de docentes. Porém, no setor privado houve um aumento de 1,7% no último ano (2018). Tratando especificamente de Porto Alegre - RS, zona urbana, se destaca uma tênue diferença na quantidade de docentes entre as esferas pública (7.571) e privada (7.200). Considerando apenas a rede pública, se tem os seguintes dados: 372 docentes a nível federal, 5.034 na rede estadual e 2.266 na municipal.

A **ausência de professores** acomete o desenvolvimento de projetos em determinadas áreas, as aprendizagens dos discentes e participação destes nas avaliações nacionais e ingressos nas universidades. Estes indicadores prejudicam os hábitos de estudos, a organização curricular e produz consequências e defasagens em diferentes faixas etárias e níveis de ensino, reforçando as desigualdades sociais e o ensino público *versus* privado. Uma das professoras soube que pela Secretaria de Educação que as crianças estavam há mais de um ano sem docente daquela área na escola. Como outros exemplos, S2 comentou que sua chegada à instituição está relacionada, inclusive, com a falta de professoras:

[...] quando saiu a minha nomeação fui procurar e aí eu me lembro até hoje, assim, que eu fui várias vezes na Secretaria de Educação e não tinha escola pra mim, não tinha escola. E aí... eu cheguei... Eu já estou meio frustrada, assim, do tipo: Meu Deus! Daqui a pouquinho eu vou perder o concurso por não ter uma escola pra eu me colocar, né? Como é que vai ser? Aí o funcionário me chamou e me levou numa salinha. Numa sala assim... um pouco distante daquela parte onde nós estávamos. Ele estava me levando nessa sala - eu me lembro muito bem! Tinha somente uma mesa, uma cadeira, uma sala sem nada. Sem nada na parede, enfim. Só aquela mesa, aquela cadeira e ele abriu a gaveta da mesa e tirou aquelas folhas enormes de formulários contínuos, porque nas impressoras que a gente resolveu e não utiliza mais, né? Foi tem algumas folhas, daí ele procurou e... Ah! Aqui ó! Escola Árvore, vinte horas, tá precisando de professores de História. Daí eu disse: Mas desde quando? Ele deixa eu ver... Desde maio. Mas eu tipo..., mas desde maio? Mas nós já

estamos em junho! Ele disse: então, se apresenta nessa escola rápido, né? E aí, eu parei dentro da Escola Árvore.

Uma mesa, uma cadeira, em uma salinha, fechada em uma gaveta. Poderíamos estar falando da imensa lista de escolas que precisavam de docentes, mas também, podemos falar da quantidade de estudantes esperando que ocupassem parte das lacunas de seus percursos escolares.

O que temos aí seriam elementos para explicar a **queda de 5,42% nas matrículas de estudantes** na rede em 2018? (INEP, 2018). Legalmente, cabe ao poder público o recenseamento de estudantes no ensino fundamental, assim como “fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola” (BRASIL, 1988). O grupo de professoras entrevistadas comentou, dando ênfase à redução do número de estudantes na escola Árvore. A redução de estudantes surgiu nos relatos, sem permitir uma clareza dos motivos, mas algumas hipóteses foram levantadas. Tal questão ao ser reunida com os outros eixos revelou-se como um rastro que passa pelo clima e cultura da escola.

É... as crianças elas vão literalmente diminuindo a cada ano o número de alunos por sala, mas se eu não me engano mais de 15 saíram, pediram transferência por decepção com o ritmo da escola tá? Algumas coisas que acontecem na escola que as crianças realmente não concordam então. (S1).

Algumas teorias buscam explicar a produção do **fracasso escolar** (BOSSA, 2002) afirmando que se trata do resultado de várias forças, um sintoma social que não consegue estabelecer relações congruentes para a melhoria das condições de vida, de sobrevivência. Bossa (Ibidem.) entende a existência de “um sistema educacional congenitamente gerador de obstáculos à realização de seus objetivos” (p.24) que culminam em um problema de “ensinagem”. Por isso, Kroetz (2019) reforça que ainda que algumas tecnologias governamentais ensaiem a manutenção dos estudantes na escola, ela jamais será suficiente, pois estão enraizadas em **projetos exclusivos**.

Pensando sobre a possibilidade da evasão escolar na procura por empregos e/ou pelo abandono estudantil, inquieto-me a pensar o quanto estas crianças, adolescentes e jovens se sentem “abandonadas/os” e/ou não enxergam na escola e no ensino um potencial recurso para o desenvolvimento humano, um espaço de socialização, de trocas, de auto/eco/co/trans/formação. Porém, devido às condições e relatos, muitos estudantes acabam por iniciar a busca por programas e trabalhos remunerados. Dito isto, Kroetz (2019) afirma que:

[...] diferentes contextos lidam com a evasão escolar de modo distinto, mostrando a impossibilidade de formas de governo universais que sirvam para todos, uma vez

que não é possível uma “passagem do particular ou individual para o universal”. Se compreendermos, portanto, a escola pública como uma instituição que reforça o modelo neoliberal e que coloca no próprio sujeito a responsabilidade pelo seu sucesso e fracasso, ao mesmo tempo sempre será possível resistir à hegemonia neoliberal por meio de linhas de fuga, podendo a evasão escolar ser vista, nessa direção, como um ponto de escape e um modo de resistir ao modelo de escolarização que está imposto. (p. 270).

Com a redução de matrículas, os processos de saída da escola e a procura do governo e município pela parceria público-privada, a escola tende a ser impactada pela diminuição do **investimento financeiro**. Novamente, pensa-se sobre uma “fuga” que também é estatal e que é dita como contribuinte da **desmotivação docente e imagem profissional**.

Eu escutava... A gente nunca pode, a gente nunca consegue nada, tu tens que fazer o que dá na sala de aula, tu estás viajando! Várias vezes quando eu pensava em fazer coisas diferentes eles diziam que em escola pública a gente nunca tem dinheiro. Me diziam isto... (S5).

Uma das estratégias do Plano Orçamentário atingiu outra vez a educação (educação básica e ensino superior) e nos questionamos sobre a dificuldade em gerir e investir nas instituições educacionais públicas. O governo estadual aponta para uma intensa crise orçamentária e realizou cortes na segurança pública e na educação. Buscou convênios com outras instituições (privadas) a fim de reparar a oferta do ensino regular. Somado a isso, o governo federal investiu, mas no contingenciamento de verbas para a Educação no país, através do corte de bolsas de pesquisas, por exemplo, e especialmente na área das Humanidades.

Se junta a essa fórmula de fatores, a **estrutura física das escolas públicas**. Existem referências positivas e negativas, mas sobre a escola *Árvore* comentou-se dos problemas com a falta de recursos desde lixeiras às tecnologias digitais, necessidade de cuidados e reparos, principalmente sobre a higienização e limpeza precária dos ambientes.

Na sala de informática nós tivemos muitos problemas, ainda temos muitos problemas com isso. Computador às vezes não funciona, não tem ventilador. Então, por exemplo, no verão é impossível ficar em uma sala dessas. A sala que eu também dou aula, geralmente eram salas muito quentes, laboratório também. É bem difícil conseguir dar aula no laboratório porque, tem até uns recursos, e não tem a estrutura física necessária, mas a gente vai se adaptando e vamos ali né? (S4).

O básico né? Lixeiras para produtos recicláveis e não recicláveis e a escola não tem dinheiro para comprar lixeira, a escola não tem sabe? (...) não tem um banheiro às vezes limpo, não tem papel higiênico, não tem ventilador na sala, não tem uma tomada para carregar um celular. Como é que a gente vai fazer uso de tecnologia digital? Não tem uma rede *wi-fi* em toda escola, a diretora às vezes não fornece a senha para os alunos porque se não sobrecarrega a rede e eles não conseguem trabalhar. (S5).

Abro espaço para dizer que prescrevemos sobre uma progressiva universalização do ensino médio gratuito e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) de pessoas com “deficiências”, que deve se dar, preferencialmente na rede regular de ensino, mas que também sente os efeitos dos fatores de mal-estar. A inclusão destes(as) estudantes nos coloca novamente diante de alguns desafios: **falta de preparo, recursos e falta de apoio.**

Apesar das professoras comentarem que alguns estudantes quando chegam ao nível do Ensino Médio já conseguiram desenvolver algumas habilidades e que “*já não precisam mais de uma pessoa cuidando tanto, né?*” (S1) apontam a dificuldade em lidar com as diferentes demandas do grupo em sala de aula e a ausência de um professor auxiliar, por exemplo. Dessa forma, o atendimento por parte das professoras, torna-se difícil, diante daqueles(as) que necessitam de intervenções constantes em meio ao restante do grupo que também precisam atender. Assim, a qualidade do acompanhamento e do trabalho desenvolvido é questionada, sobretudo limitando as possibilidades de ação e a inexistência “da inclusão” já que não há professores auxiliares também.

[...] Daqui a pouco essa professora quer fazer um trabalho legal, mas ela não está dando conta, ela não vai conseguir. Isto que é ruim na parte de inclusão. Então, esse professor que tem mais de uma criança com necessidade, ele fica segurando 50 pratos ao mesmo tempo. [...] A inclusão aconteceria se essa criança sim fosse inserida no cenário escolar normal por algumas horas, mas que num intervalo, em algum horário ela tivesse uma atenção exclusiva para que ela pudesse desenvolver suas habilidades. (S1).

Em contrapartida ao discurso anterior, como previsto, existe na escola uma Sala de Integração e Recursos (SIR). Revela-se então certo desconhecimento sobre as atividades desenvolvidas no espaço escolar entre colegas de trabalho ou uma divergência sobre o atendimento realizado. Segundo relatos, em 2018 foram atendidos estudantes do Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais), dos 6 (seis) aos 19 (anos) como é o caso de uma estudante que cursava o sétimo ano. O atendimento é organizado para acontecer no turno inverso e é o objetivo da SIR, mas a questão de logística e acompanhamento das famílias faz com que muitas vezes a professora busque “encaixá-los” no mesmo turno.

A profissional responsável pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) busca estar de acordo com o que o estudante necessita e deseja, recebendo poucas supervisões da Primeira Coordenadoria Regional de Educação (CRE). Ademais, as dificuldades de engajamento das famílias e a necessidade constante de aprimoramento para elaborar propostas criativas para estes(as) discentes são exemplificadas como maiores desafios. É no “dia a dia” que surgem as situações que exigem respostas rápidas, efetivas e com embasamento para

adequar o trabalho às reais necessidades de cada estudante, tal como a intervenção ou construção de um jogo ou um recurso específico. Surge uma sensação de um trabalho desafiador e solitário, ainda que sejam reconhecidas as parcerias de algumas colegas e a “*CRE não consegue dar conta de todas as escolas né?*” (S3).

Corroborando com essa observação, Tardif (2002) afirma que o docente raramente atua sozinho, mas ao mesmo tempo sente que é uma profissão solitária dependendo do espaço que atuam ou pelos desgastes e fadigas constantes.

Ele se encontra em relação com outras pessoas, a começar pelos alunos, ou seja, a atividade docente não é sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretações e decisões que possuem geralmente, um caráter de urgência. Essas interações são mediadas por diversos canais: discurso, comportamentos, maneiras de ser etc. (Ibidem., p. 49-50).

Conforme S4, é complicado também porque o conjunto da obra dificulta, “[...] às vezes a gente não tem nenhum apoio para querer nos dar uma colaboração.”. Assim, refletir sobre os marcos e recortes da História da Educação no Brasil e a construção das Políticas Públicas Educacionais permitiu compreender como diferentes elementos influenciam na estruturação e sistematização da profissão docente no país. O que se identifica nas narrativas são os indícios e consequências do modelo econômico vigente, as políticas de caráter neoliberal, mercadológica, que tendem à privatização, seleção e descentralização do poder não como processos democráticos, mas como uma constante “omissão ou ausência” frente às responsabilidades de assegurar os direitos previstos em lei.

Além disso, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) estimava que no ano de 2019 o município de Porto Alegre teria uma população de cerca de 1.483.771 pessoas. Com esse dado se permite pensar em algumas questões: Quantas pessoas precisam ser atendidas pelo ensino público estadual e quantas destas pessoas desejam ser docentes? Quantas pessoas, mesmo sabendo da complexidade que envolve a profissão, ainda dizem “sim”, começam, continuam ou até mesmo desistem?

É inevitável tentar caracterizar o contexto do país sem apresentar um posicionamento crítico à trama neoliberal e ultraconservadora. Tentamos sobreviver diante de um governo opressor, que é “[...] um controle esmagador [...] Nutre-se do amor à morte e não do amor à vida” (FREIRE, 1983, p. 74). Um projeto de sociedade que valoriza as instituições repressivas e provoca a censura, emprega discursos negacionistas e escolhe o contingenciamento na

Educação para o restabelecimento da economia nacional. Não obstante, muitos desses fatores se ampliaram com a pandemia de coronavírus e, por isso, optei por falar sobre esse período no tópico seguinte.

5.1.1.1 Educação em Tempos de Pandemia

Não podemos jamais prever como se apresentará, mas deve-se esperar sua chegada, ou seja, esperar o inesperado (cf. Capítulo V — Enfrentar as incertezas). E quando o inesperado se manifesta, é preciso ser capaz de rever nossas teorias e ideias, em vez de deixar o fato novo entrar à força na teoria incapaz de recebê-lo. (MORIN, 2000, p. 30).

É imprescindível lembrar que esta pesquisa se desenvolve em um período de pandemia em que pouco a pouco foram sendo apresentadas compreensões sobre as infecções e contágios. Buscaram-se respostas nas ciências, nos experimentos e no uso e desenvolvimento de tecnologias, além da referência de pandemias anteriores para a escolha das medidas a serem tomadas. Coletivamente nos deparamos com as incertezas e (im)previsibilidades. Um pouco previsíveis, pois diversas pesquisas buscam controlar o desenvolvimento de vírus, bactérias e doenças de forma global. No entanto, os paradigmas da Educação e a credibilidade da ciência foram colocados, novamente, em debate, ou melhor, “em cheque”.

A Educação, obviamente, não deixou de ser afetada e os desafios se potencializaram, “*as escolas não estavam preparadas, a direção não estava preparada*” (S5). Conforme Santos (2020, p. 5),

a atual pandemia não é uma situação de crise claramente contraposta a uma situação de normalidade. [...] quando se torna permanente, a crise transforma-se na causa que explica tudo o resto. O objetivo da crise permanente é não ser resolvida. Mas qual é o objetivo deste objetivo? Basicamente, são dois: legitimar a escandalosa concentração de riqueza e boicotar medidas eficazes para impedir a iminente catástrofe ecológica. Assim temos vivido nos últimos quarenta anos. Por isso, a pandemia vem apenas agravar uma situação de crise a que a população mundial tem vindo a ser sujeita.

Para além da globalização, a era das informações, as ciências estão sendo questionadas em suas validades e confiabilidades atravessadas pela disseminação de quantidades enormes de informações, sem rigor científico, opiniões ou discursos conhecidos por falsas notícias. Ademais, o número de pessoas infectadas e os índices de mortalidade não param de mudar. Em meados de 9 de janeiro de 2021, 89.209.954 casos foram confirmados e 1.919.357 mortes

no mundo, sendo 201.460 no Brasil, 474.917 casos e 9.359 de vidas foram interrompidas no Rio Grande do Sul.⁷

A iminência de contaminação, a necessidade de isolamento e distanciamento social, a suspensão das aulas somadas às incertezas de retornos das escolas e trabalhos, protocolos e tudo que ainda se desconhece, fizeram dessa situação um misto de experiências, que ao mesmo tempo em que aproximavam as pessoas a “algo em comum” afastaram e acentuaram ainda mais as desigualdades. Ora, os efeitos foram se mostrando a cada dia. Já vimos que diferentes esferas implicam na atividade humana e, portanto, na educação e na profissão docente.

O mundo acabando, é crise política, é crise na saúde, é crise no Brasil e a gente aqui só mandando trabalhos pra eles, aí sai completamente fora do que eu acredito ser o que é educação, e do que eu acredito que é ser professor em si, nisso a gente não está contextualizando nada. [...] Olha, mais um comentário... É assim eu acho que é mais essa insatisfação na verdade com relação ao que nós estamos fazendo com os alunos agora nesse contexto todo né? Porque assim, desde o primeiro momento eu fui contra claro! Eu sei que a gente entende que ninguém estava preparado para esse momento. (S4).

O professor antes de terminar sua entrevista volta para lembrar o que está acontecendo com a educação e o ensino no país. No que tange à escola *Árvore*, a comunidade escolar estava finalizando o ano letivo de 2018 ainda, que devido às paralisações se estendeu até o início de 2019 quando a pandemia e suspensão das aulas foram decretadas. Era junho quando as entrevistas foram realizadas e assim se delineiam os relatos:

Agora mesmo, nessa ideia de pandemia eu não “estou” dando aula para os meus alunos, né? Em relação ao planejamento de aula, gostaria que os meus alunos estivessem tendo aula, né? Os alunos da *Árvore*, o que não está ocorrendo efetivamente. (S6).

Inicialmente, nós, pesquisadoras e professoras com a sociedade em geral buscamos entender aquilo que estávamos fazendo ou precisávamos fazer. Discutiui-se sobre sua nomenclatura “Ensino à Distância” (EAD)? “Ensino Híbrido”? “Aulas remotas?”. Falou-se sobre o ano perdido, questionou-se o que deveríamos ensinar, como e quando.

Instituições privadas buscaram rapidamente atender sua clientela, enquanto o ensino público aguardava por orientações. Entre a entrega de atividades pessoalmente, o envio por e-mails e telefones celulares, a gravação de aulas em canais surge a compreensão do “ensino remoto emergencial”. De acordo com Moreira e Schlemmer (2020),

⁷ Fonte: Consórcio de veículos de imprensa a partir de dados das secretarias estaduais de saúde (2021).

o Ensino Remoto ou Aula Remota se configura então, como uma modalidade de ensino ou aula que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e estudantes e vem sendo adotada nos diferentes níveis de ensino, por instituições educacionais no mundo todo, em função das restrições impostas pelo COVID-19, que impossibilita a presença física de estudantes e professores nos espaços geográficos das instituições educacionais. (p. 8).

Para os autores, essa modalidade busca manter a organização do ensino presencial e o processo é centrado no conteúdo e prioriza os momentos de “aula síncrona”, mas algumas versões estavam pautadas na gravação de videoaulas, gravações em rádios, aulas expositivas em canais de televisão e produção de materiais que pudessem estar disponíveis de forma a serem revisitados. Chamou-se “Ensino Remoto Emergencial” pelo seu caráter temporário e necessário diante da conjuntura da pandemia. Nóvoa e Alvim (2020) afirma que seria trágico para a dimensão pública, para a autonomia das escolas e docentes se as respostas emergenciais se tornassem estruturas permanentes.

No entanto, enquanto isso, uma parcela da população fortalecia a defesa do Ensino à Distância (EAD) tradicional e até mesmo ao ensino em casa, abrindo brechas para a desescolarização. Nóvoa e Alvim (Ibidem.) temem pela “morte da escola” e isso se deve, segundo ele, entre tantos fatores, à abordagem consumista da educação.

As escolas particulares rapidamente buscaram se adequar utilizando as tecnologias digitais e com isso, repensando metodologias de ensino no *online*. À primeira vista um cenário que corresponde ao já esperado avanço das tecnologias digitais na educação, mas não quando colocamos como os principais recursos e instrumentos que não são oferecidos ou presentes nas centenas de estudantes das redes estaduais de ensino.

Se no começo se esforçaram em tentar fazer algo, a preocupação pelo acesso e acompanhamento foi tomando conta. Como dar e receber feedbacks? Como elaborar propostas sem nem ao menos conhecer os grupos? Apenas alguns/algumas estudantes têm dado retornos ou chamado para tirar dúvidas dos materiais enviados e juntamente com essa questão a escola levou um tempo para pensar na frequência, produção e encaminhamento das atividades.

O contexto exigiu ainda mais uma enorme capacidade de resposta, seja para lidar com os sentimentos e emoções para além da “escola”, seja para sobreviver neste planeta. O mundo foi determinando a presença em outras linguagens e plataformas. Aqueles que já tinham dificuldade em serem incluídos em um universo pedagógico e educacional foram ainda mais afastados do espaço escolar.

Um dos desafios apontados foi o trabalho com estudantes com necessidades educacionais especiais, já que tinham que pensar na organização e planejamento de forma que os/as estudantes fizessem as atividades na ausência da professora e com o auxílio da família, mas sem sobrecarregar os responsáveis.

Como dizia anteriormente, parece-me evidente que se trata de um reflexo de tomadas de decisões e escolhas feitas já no período pré-pandemia. Pensar metodologias que requerem o protagonismo estudantil, a autonomia e a busca por soluções. Moran (2017) já nos convidava a pensar a educação mais “flexível, híbrida, digital, ativa, diversificada” (p. 1) pelas profundas transformações no/do mundo, pois os processos de aprendizagens também “[...] são múltiplos, contínuos, híbridos, formais e informais, organizados e abertos, intencionais e não intencionais” (Id.).

A gente viu assim que, poucos têm acesso à informática né? Então, foi difícil de mandar atividades para eles. Os que eu consegui, eu consegui mandar por aplicativo e redes sociais. (S3).

E o acesso? Um caos. Eu imagino que a maioria não recebeu. [...], mas as atividades da escola definiram-se que tinham que ser mandadas por e-mail e foram pra quem solicitava e não fizemos aula online. (S5).

Por conta disso, a professora S6 comenta sobre a diferença entre o **ensino remoto emergencial oferecido na instituição privada** que atua e o que tem acontecido na escola *Árvore*. Na escola “particular” houve um volume alto de trabalho e o corpo discente tinha acesso às tecnologias digitais e recursos para manter a devolutiva das propostas, diferente da realidade da escola *Árvore*.

Aí ainda tem que escutar professora e tipo, “ah, mas ele tem celular?” Bom, muitas vezes ele tem um celular, sabe? Que é roubado, não ele rouba, mas tipo é conseguido por meios ilícitos né? E sabe onde é que ele vai conseguir a rede da internet? É no shopping, em outros lugares e nesse momento que está tudo meio fechado, sabe? (S6).

No país, o ensino remoto emergencial deu continuidade aos debates sobre as desigualdades entre a esfera pública e privada e acendeu as discussões sobre a implantação do Ensino à Distância, *homeschool* e o papel da educação pública. Além da falta de acesso e recursos para acessar as plataformas digitais, ir até a escola buscar as atividades também é uma “exposição ao risco” (S4) de contaminação. A pandemia veio nos ressaltar questões que a escola pública x privada já traçam há décadas.

Mas mesmo em sala de aula, mesmo que nós estivéssemos aí, até os professores ia dizer assim: “a EAD está deixando o mais pobre mais afastado ainda”, tanto que

estavam questionando o ENEM. “Ah, e os mais pobres que não tem condições de fazer as aulas online? Que não tem internet? Que não tem computador? Como é que vão competir com os alunos de escola particular que estão tendo aulas online todos os dias?” Né, enfim. Então, eu acho que isso veio nos mostrar mais ainda essa diferença social, esse abismo social que existe no nosso país, e o quanto a educação está jogada às traças. (S5).

Portanto, na escola *Árvore*, a partir das entrevistas, constatou-se ainda os seguintes indicadores: **dificuldades de acesso** à internet pelos(as) estudantes, **falta de organização do Estado para atendimento dos profissionais e estudantes**, **falta de interação com o corpo discente**, **falta de preparo (formação)**, **dificuldade de acompanhamento e avaliação das turmas**, **difícil logística de produção, entrega e retorno de atividades**. Ademais, a preocupação com as condições das crianças e adolescentes no afastamento da escola, os prejuízos envolvendo as aprendizagens, motivações e os sentimentos diversos para dar respostas criativas foram expressos como maiores desafios.

Eu acho que os maiores desafios é fazer com que esses alunos que estão ainda na escola que tenham o maior entusiasmo, né? Em permanecer na escola, como seu espaço de relação, mas agora em momento de pandemia tudo isso fica complicado, né? Fazer com que esses alunos participem mais, sejam mais ativos dentro das propostas que elas são feitas. Eu acho que tornar a escola, o espaço ainda atraente, né? Tornar a escola um espaço atraente com aulas que sejam dinâmicas, né? A gente mantenha esse aluno atento e com vontade, com o entusiasmo é o desafio que nós temos constantemente, né? (S2).

É inegável que as aprendizagens transbordam as entranhas dos encontros e para além do espaço escolar, mas para essas crianças e adolescentes, segundo as professoras, a escola era local de **alimentação, estudo, amparo e socialização**. Ao mesmo tempo **o retorno para o ensino presencial** se tornou uma preocupação e um dilema devida às condições de vulnerabilidades.

Um outro ponto grave né [...]? O que, que pega forte? A gente sabe dessa questão da imunidade e a gente vai para as nossas crianças e a gente sabe que a alimentação é precária e que isso vai ser uma bomba se por acaso aconteça a contaminação entre as crianças. A alimentação é mais fraca e infelizmente nós vamos ter mais casos de morte por isso que nessas alturas o governo do Estado acho que está agindo adequadamente. Né? A gente nunca concorda 100% com os políticos, né? Mas... (S1).

Nóvoa e Alvim (2020) acredita que as medidas adotadas na pandemia não traçam o fim da escola, mas uma metamorfose que aponta para possibilidades de renovação. Para ele, devemos reconhecer a capilaridade educacional, ou seja, os processos educativos formais e informais; transformar a estrutura organizacional da escola e suas metodologias de ensino;

reforçar a educação como um bem público e comum; e enfatizar a importância dos docentes na construção de novos ambientes educacionais.

Só ficar mandando trabalho para aluno sem ter interação e depois agora eles fazendo um monte de trabalho para nos entregar, a gente corrigir, sendo que nós não nos vemos desde o início do ano né? Porque nós não tivemos aula, nós não encontramos os alunos esse ano. Eu acho que é muito egoísmo, sabe? É pensar no trabalho em si e não pensar no estudante. Sendo que nós fazemos este trabalho principalmente por eles né? Não ouvir o estudante, não pensar no estudante, nem no contexto né e essa é a nossa realidade na educação pública. Eu entendo que ninguém estava preparado [...] o contexto é também diferente, mas eu acredito que poderia ser também um pouco mais empático, um pouco mais humanitária toda essa situação, porque está bem desgastante, está bem desgastante. Então a minha insatisfação agora no momento é com toda essa questão de como que a gente está lidando com os estudantes no Estado. Isso está me deixando bem chateado. (S4).

Entendo que a clareza dos propósitos, função, finalidade da educação por parte do corpo docente e comunidade escolar contribuem nos direcionamentos da práxis docente, mas como dizia Morin (2020): “Espere o inesperado!”. De alguma forma, pode-se dizer que serviu como um alerta, para *“sacudir a sociedade e para que professores e professoras pensem sua função, o que é importante para o momento, o que é relevante para ser construído”*. (S6).

Ainda vivemos fadadas à ideia do controle ou da descrença a partir das estruturas que nos são oferecidas. Como resistir e não se perder diante de tanto? O que fazer além de enviar inúmeras atividades e pedidos de trabalhos determinados pela Secretaria de Educação (SEC) que surge para regular, para cobrar e não dar suporte, não caminhar junto destes(as) profissionais, estudantes e famílias? O professor S4 “clama” por empatia, por respeito e humanidade, pois sente desgaste, muito desgaste. Do mesmo modo, S2 afirma que se percebe um pouco mais cansada do que quando começou, pois tinha mais energia *“pra correr atrás de algumas coisas”*.

Na escola *Árvore* a **falta de interação com os estudantes** é permeada pelas falas de que algumas professoras nem chegaram a conhecer o corpo discente. Assim, nos encontramos ainda na produção de atividades para “personas” imaginárias, distribuindo o conhecimento e saberes “como dá” e tendo que lidar com uma “afetividade virtual” que não contempla as experiências do convívio presencial: *“Eu sinto falta, né? Dessa troca de carinho, dessa troca de afetividade. O que a gente tem é mais uma coisa... afetividade virtual, mas aquela coisa do calor humano eu sinto muita falta mesmo”*. (S2).

Dito isto, lembro que o aprender tem inúmeros caminhos e a emoção está em todos eles. A afetividade costura as interações humanas e se articulam na produção de sentidos, saberes, no amparo, no encontro e nas desconstruções. É preciso desenvolver o conhecimento

no campo afetivo e no das relações interpessoais, que mesmo com as propostas virtuais tentamos atingir.

A abrupta mudança para o ensino remoto emergencial provocou diferentes emoções e sentimentos interferindo na saúde mental de docentes. Corroborando com essa ideia, o Instituto Península (2020) desenvolveu um estudo com o intuito de entender os sentimentos e percepções das(os) docentes brasileiras(os) frente à pandemia de Covid-19 e seus impactos na educação no país. A partir das 2.400 respostas de professoras e professores da Educação Básica no Brasil, de diferentes modalidades, foi possível identificar os seguintes aspectos: a problematização do papel docente e da profissionalização, as relações com a formação e pessoa docente, os aspectos emocionais, os impactos na aprendizagem discente, o arcabouço de estratégias para lidar com as situações no âmbito de prevenção e enfrentamento do mal-estar docente, sobretudo acerca das condições para o retorno.

Neste contexto, o Sindicato CPERS (2020) divulgou o *slogan* “Eu luto hoje, contra o luto amanhã! Escolas fechadas, vidas preservadas” em prol da humanidade, defesa da vida e contra o retorno diante das condições precárias nas escolas. Segundo publicações nas redes sociais do coletivo e levantamentos do Dieese - Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (2020) a partir de publicações no Diário Oficial do Estado (DOE) afirma-se que somente 2,7% das escolas cumpriam os requisitos na constituição dos Centros de Operações de Emergência em Saúde (COE-Es locais).

Como se não bastasse, além de todas as consequências e impactos a nível mundial decorrente da infecção e disseminação do coronavírus, as(os) profissionais foram “surpreendidos” no Brasil pela ausência, por exemplo, de Ministros da Educação e Saúde, alterações normativas que surgiram através de Medida Provisória 934, publicada em 1º de abril de 2020 transformada na Lei 14.040, de 18 de agosto de 2020 e Medida Provisória 936, de 20 de março de 2020, Lei 14.020, de 6 de julho de 2020. As Leis flexibilizaram até mesmo a obrigatoriedade das escolas e impactaram nos contratos de trabalho, baixos salários, falta de condições e recursos e sobrecarga de trabalho. Ou seja, diversos dilemas e desafios se intensificaram neste período, contrapondo o arcabouço no campo da Educação e de construções expressas e que buscamos assegurar e promover exemplificando a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN Nº 9394/96.

O Grupo de Pesquisa Promot realizou uma investigação com 200 docentes no início do distanciamento social e suspensão das aulas e foi possível indicar que a pandemia impactou a vida das(os) docentes no que tangem os desafios (uso de tecnologias, ensino e currículo, sobrecarga de trabalho) e aprendizagens (pessoais e profissionais). O apoio das

instituições e colegas de trabalho teve papel importante para indicar a resolução de problemas e promover o bem-estar docente.

Portanto, os fenômenos não afetam da mesma forma as pessoas, no entanto o contexto da Educação na pandemia de Coronavírus (Covid-19) veio reforçar a importância de pensar, também, a formação profissional, o autoconhecimento, bem-estar e mal-estar docente com a recorrência de indicadores. Na próxima seção iremos aprofundar na integração e organização escolar no cotidiano da *Árvore*, dando continuidade aos fatores e indicadores de mal-estar docente.

5.1.2 Clima e Cultura Organizacional

A educação no Brasil sempre com tantas formas e articulações é definida neste tópico a partir dos apontamentos sobre os elementos que constituem um Clima ou Cultura Organizacional da escola investigada, e por tanto, fatores de nossa sociedade: **agressões verbais, bullying, conflitos ideológicos, contexto social e vulnerabilidades dos estudantes, currículo descontextualizado, desorganização escolar, uso de drogas, falta de apoio entre a equipe, falta de regras claras e seguidas, questões envolvendo gênero e sexualidade, gestão escolar e hierarquias, preconceitos, relações interpessoais, rotatividade de professores(as) e desmotivação.**

Ora, conforme Luck (2011) a cultura equivale ao modo “real de ser e de fazer da escola, isto é, em sua personalidade coletiva, que é constituída a partir de como as pessoas, em conjunto, pensam e agem”. (p. 72). Ou seja, consiste naquilo que se entende sobre seus papéis e em suas práticas que fazem da ocasião uma regularidade de comportamentos.

No tocante dessa exploração, retomo alguns aspectos já apresentados sobre a escola, discentes e docentes. Estamos falando de uma escola da rede pública e estadual de ensino que atende crianças e adolescentes de uma região próxima à instituição. Por vezes, conta-se sobre uma mudança significativa do corpo discente, que antes apresentava “melhores condições financeiras” e que passaram a frequentar outras escolas. Com isso, houve um aumento do ingresso de crianças e adolescentes moradores de uma comunidade também do bairro, mas em um contexto social bem diferente. A isso, alguns profissionais se referiam ao **aumento de desafios envolvendo temáticas como vulnerabilidades, violências, uso de drogas ilícitas, conhecimentos pertinentes de serem abordados nos currículos e a desmotivação de profissionais.**

A comunidade em que vivem estes(as) estudantes surgiu através dos movimentos de ocupação urbana e o contexto de vulnerabilidade social destes(as) estudantes foi, com frequência, apontado nas entrevistas. O termo “Vila”, pelo qual é conhecida esta comunidade, surge nos relatos com todo o arcabouço de significados e rótulos que é morar em uma “vila”, assim, estamos falando de um espaço que, conforme Felipe (2019, p. 3):

Especialmente em Porto Alegre, por questões linguísticas se refere à Vila como uma cidade informal ou favela. Comumente no Brasil, favela se refere justamente às cidades informais, periféricas e estigmatizadas, enquanto vila pode ser empregado, principalmente na região Sudeste, como um conjunto de moradias de bairros ricos ou de classe média alta, bem distinto da realidade da Vila portoalegrense.

Ao buscar referências do local em publicações, percebi que estamos tratando de uma comunidade que surge nos noticiários da cidade pelos episódios de violência, tráfico de drogas, atos de protestos que reivindicam moradias e saneamento básico. As moradias em sua maioria são de madeira e aglomeradas, gerando muitas vezes, incêndios que se alastram com facilidade. Como as ramificações das raízes das plantas, essas “vilas” se ampliam e mostram que os contornos delineiam posições na sociedade e que ainda assim essas pessoas ocupam cada vez mais novos lugares em luta pelos direitos que a elas são negados: rompem!

Portanto, “[...] o território não pode ser definido simplesmente pela delimitação ou demarcação de um espaço geográfico, mas sim quando essas demarcações são utilizadas justamente para influenciar/moldar pessoas; controlar recursos e estabelecer poder.” (Ibidem., p.9). É por isso que trazer a história destes estudantes faz parte do pensar o clima e a cultura organizacional da escola que tem corroborado como fatores de mal-estar, mas este é apenas o recorte.

Chama minha atenção a escassa produção acerca da história da comunidade, instigando ao maior aprofundamento e escuta de seus habitantes. Sabe-se que a Vila está localizada em uma região central da cidade de Porto Alegre e cercada por pontos turísticos, shoppings, universidades privadas de referência no Estado e principais vias do município.

Segundo estudos de Weber (2012), Felipe (2019), ali há um expressivo número de pessoas analfabetas, que se ocupam da: coleta de resíduos, reciclagem, vigilância, faxina e trabalho em obras. A principal atividade econômica está baseada na coleta e comércio de resíduos sólidos, entretanto, “alguns dos jovens completam suas rendas com a prática de roubos e homens e mulheres, de diversas idades, praticam a mendicância” (Ibidem, p.11). Afinal, a partir deste contexto social unem-se vidas, histórias, memórias, estereótipos, preconceitos, discursos e tudo aquilo que o imaginário coletivo-individual construiu e

estruturou ao longo do tempo. Neste tocante, desenham-se cotidianos, uma cultura e clima que fazem sua organização própria e que de alguma forma chega até a escola.

Não obstante, as estruturas e sistemas de ensino se deparam com essas realidades - e vice-versa – fazendo surgir um alerta sobre aquilo que subsidia a educação no país. O que compete a uma “escola de periferia”? Para S6 é importante considerar todo um entorno e suas articulações para a permanência dos/as estudantes e qualidade do ensino:

Porque algumas escolas de periferia, por exemplo, os alunos estão muito mais preocupados, né? E aí eu digo de possibilidades, não só da educação assim, mas todo o suporte que ele vai fazer precisaria ter. “Ah, mas existem ajudas sociais!” Bom, eu acho que as suas ajudas sociais são só um gancho, assim, paliativo porque o que se precisava ter era emprego para essas pessoas, para que as crianças não precisassem trabalhar para que elas pudessem se dedicar ao estudo e que elas vissem, por exemplo, que o estudo é importante, porque a gente sabe que não tá acontecendo hoje.

Resgatando a multiplicidade de sentidos e significados para a Educação, Ensino e Currículo e alinhavando com este trecho questiono sobre aquilo que realmente é pertinente para esse grupo de estudantes e profissionais. Que o legado neoliberal e governamental tem a ver com isso já deve ter ficado claro e não quero fazer dessa reflexão algo repetitivo. Por isso, retomo a Constituição Federal (BRASIL, 1988) em que cita que o atendimento ao “educando deve se dar por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde”. Já vimos também que o investimento na Educação está relacionado à proporção do número de estudantes e que a escola *Árvore* tem convivido com a diminuição de matrículas. No entanto, como se sentem os docentes ao terem que lidar com as questões de: fome, violências, drogas, frio e desamparo dentro de suas salas de aula?

Porque quando tu te deparas com uma criança desmaiando na tua frente, que não tomou o café da manhã e possivelmente porque não jantou, não tem como tu olhares aquilo ali [...]. Resolve o teu problema, vamos continuar o conteúdo, não tem como isso, a coisa continuar com esta naturalidade, né? Quando tu vês o aluno num frio de oito graus com *moletonzinho* e chinelo de dedo, tremendo de frio na tua frente, não tem como tu não olhar né? A criança veio de uma família desestruturada, esse aluno veio de um lar desestruturado, né? Quando eu digo lar, desestruturado, eu digo casa mal construída, do telhado furado, que chove dentro, dormiu no chão, né? Então assim, ele vem com uma estrutura totalmente abalada e aí ele vem para a escola. (S2).

E aí ele chega à escola e busca auxílio e se depara com certas estruturas e relações. O que estamos oferecendo? O que estamos buscando construir de mais importante? Quais os conhecimentos pertinentes para responder às demandas dos tempos e contextos?

Fora que eles estão tão preocupados com outras coisas relacionadas à própria alimentação ou se cuidar na casa deles, que às vezes eu penso, quando eu estava me perguntando, o que... Que eu tenho que ensinar pra eles? Será que às vezes eu tenho que ensinar gramática, oração subordinada? Sabe? Então, muitas vezes eu me pego pensando nisso, sabe? E pra que... Que a educação serve mesmo? (S6).

Sobre isso, Morin (2000) propõe que a educação organize esse conhecimento a partir de uma reforma do pensamento. É preciso organizar o conhecimento fragmentado, dicotômico, compartimentado que tenta justificar um mundo complexo, multidimensional e de inter-relações. Por isso, nessa discussão de ensino e currículo, destacam-se os conceitos de: **contexto**, afinal é preciso situar as informações; **global**, reconhecer fato a relação entre o “todopartes”; **multidimensional**, somos ao mesmo tempo biológicos, psíquicos, sociais, afetivos e racionais; e **complexo**, que se define na união entre a unidade e a multiplicidade.

Na dificuldade em perceber essa rede de conexões em que *auto/eco/co/trans/formamos* se destacam as condições férteis em que as disjunções se consolidam. Portanto, acabam propiciando o enfraquecimento da solidariedade, a visão de si e das outras pessoas e seres, pela dificuldade em perceber a relação da unicidade com o global. Às vezes estas pessoas não têm em casa um lugar para estudar ou alimento para se nutrir e vão para a escola e precisam de um lugar “*legal pra se desenvolver*” (S5). A professora S6 afirma que muitos vão para a escola para comer “[...] e que bom! Porque esse alimento vai servir para eles e eles vão estar bem para assistir uma aula. Então, eu tenho que pensar que tudo é uma estrutura”. Dessa forma, afirmam a importância de valorizar todos os profissionais que fazem parte da instituição escolar, não investindo em uma hierarquia, mas uma construção coletiva, uma comunidade de aprendizagem. Porém, há relatos de falas hierárquicas quando certas decisões são tomadas verticalmente.

Além disso, no campo do ensino, currículo e dos projetos pedagógicos configura-se a fragmentação pelo viés de suas normatizações e organização das disciplinas. O conhecimento é dividido conforme uma hierarquização do conhecimento, concepção e filosofia da educação que estão imersas nos poderes, interesses políticos e econômicos, tal como culturais, sociais, etc. Se não considerarmos o contexto, sua complexidade e a visão planetária, “a inteligência cega torna-se inconsciente e irresponsável” (MORIN, 2000, p. 43).

Considera-se que os objetivos e ações pedagógicas nem sempre são convergentes e para compor o retrato do corpo discente, S1 comenta sobre as abordagens necessárias na realidade escolar, como quando recebe conselhos dos(as) próprios(as) estudantes para lidar com situações como o uso **de drogas ilícitas**. Juntam-se a este debate as questões das relações interpessoais e os conflitos, assim, as dificuldades envolvendo as relações interpessoais se

mostraram como um fator significativo, mas ao mesmo tempo tiveram contradições “entre boas e más relações” na estrutura organizacional. Observa-se que há elementos que tangenciam as relações entre docentes-estudantes, entre profissionais e estudantes-estudantes.

É importante ter em mente que o que constitui e mantém uma cultura é um sistema de relações entre pessoas, a partir de uma prática estabelecida de comunicação verbal e não verbal. Desse modo, tão importante como determinar como é uma referida cultura, é descobrir quais as redes estabelecidas que disseminam e mantém suas características. (LUCK, 2011, p. 82).

O afeto e os aspectos emocionais fazem parte do desenvolvimento humano, dessa maneira, transitam nas formações familiares e sociais e, portanto, chegam à convivência escolar. A maneira como as relações se estabelecem geram diferentes efeitos e em diversas proporções. A forma agressiva e violenta de comunicação se mostrou presente e foram questionadas as consequências se fosse uma instituição privada e do quanto gera incomodo, pois há muitas vezes a dificuldade em compreender o papel docente e a relação com as figuras de autoridade e autoritarismo que desvalorizam e deslegitimam as crianças e adolescentes.

A autoridade do professor... Eu digo sempre que ali a nossa relação na sala de aula, eu tenho um poder lógico, que é um poder institucionalizado, tá? Porque existem as regras da escola, mas que eu não posso considerar isso como uma coisa que seja para mandar, para coibir o meu aluno, então essas coisas assim me incomodam. (S6).

Os primeiros anos de vida fazem parte de pilares bastante significativos no desenvolvimento das pessoas. Duas questões me chamam atenção diante destas palavras: o desenvolvimento emocional no convívio familiar e no espaço escolar. As referências familiares, por exemplo, influem na constituição humana, não de forma irreparável, mas bastante relevante, pois interferem desde então na autoestima, nos vínculos, identidades, etc. Além de considerar estas marcas, independente de cada indivíduo reagir de diferentes formas, é inadmissível que essas condutas de violências ainda aconteçam. Isso me remete a uma responsabilidade ética, moral e humana. Trata-se de cuidado e respeito ou, neste caso, a falta deles.

A confiança básica nas possibilidades de todos os alunos têm consequências notáveis nas relações que o professor estabelece com eles. [...] a desconfiança por parte dos professores com respeito aos alunos e a atribuição de intenções negativas é o que gera maior distanciamento entre uns e outros e o que bloqueia o interesse dos docentes em conhecer as razões e os sentimentos dos alunos. Nesses casos, a barreira de incompreensão e falta de comunicação ameaça deteriorar o progresso educativo dos alunos e o bem-estar profissional dos professores. (MARCHESI, 2008, p. 138).

Estes são reflexos de práticas autoritárias, em que a escola na figura docente traduz um poder sobre os/as estudantes, essa é mais uma face da violência e que geram danos, em certa medida, em toda a comunidade escolar. Não fogem deste panorama os conflitos entre estudantes. Na constituição de suas identidades, somam-se os desafios de viver em sociedade, as vulnerabilidades as quais são expostos, as transformações bio-psico-sociológicas que é estar na puberdade e no desenrolar de suas adolescências. Vivenciam profundos processos de (auto)aceitação e (auto)afirmação, (des)encontros entre ideais, pensamentos e realidade. Além das afinidades, identificação em grupos, paixões e amizades surgiram nas entrevistas questões sobre gênero, sexualidade, homofobia e *bullying*.

Têm-se na escola *Árvore* a socialização de meninos que se definem como homossexuais, tendo que viverem com manifestações de “*deboches, brigas, aceitação ou não desses grupos.*” (S5). A homofobia está relacionada ao entendimento de que existe uma “norma” à sexualidade e essa seria a heterossexualidade, por isso, chamada heteronormatividade.

Conforme Welzer-Lang (2001) essas regras chegam as escolas “organizando os confrontos e negociações identitárias e a homofobia para a ser entendida como a discriminação contra as pessoas que mostram, ou a quem se atribui, algumas qualidades (ou defeitos) atribuídos ao outro gênero” (Ibidem., p. 82). Isso foi apresentado como mais uma preocupação, pois para algumas professoras se unem aos desafios do *bullying*. Dessa forma, “*tem sido um problema*”, pois “*os alunos estão muito agressivos, desde pequenos eles têm uma dificuldade muito grande de socializar. Eles se agredem por qualquer coisa, virou uma coisa banal assim sabe? Isso me chocou muito!*” (S5).

Da mesma maneira, entre os movimentos e transformações as relações interpessoais apontadas envolvem o corpo docente. Segundo Huertas (2001) o desenvolvimento motivacional inicia com a socialização dos sujeitos e aparatos individuais. Para o autor, o convívio é uma experiência primordial e, portanto, as trocas e diálogos são elementos essenciais na ação-reflexão.

À medida que as leituras foram sendo feitas confere-se que, embora se manifeste certo distanciamento nas percepções acerca das condutas entre a comunidade educativa, o trabalho pedagógico não se afasta do espaço da sala de aula e do ambiente escolar. Conforme os relatos há uma dualidade na formação de grupos e dificuldades nas relações entre pessoas adultas, ao mesmo tempo em que surgem os apontamentos sobre as relações conflituosas entre estudantes e professores-alunos. Portanto, indica-se o quanto se tornou um desafio para o desenvolvimento inter-intra-psicológico.

Outro motivo que teve destaque para o desenvolvimento de conflitos foram os discursos políticos partidários em que se apontou uma “polarização política e ideológica”. Evidencia-se certo silenciamento de profissionais a fim de evitar as discussões, ou “brigas” e afastamentos entre colegas que acabam buscando pessoas de maior afinidade, assim se apresentam os resquícios da falta de um trabalho em equipe colaborativo.

Eu vejo muito erro em todas as pontas, por isso que eu não me encaixo tão perfeitamente no grupo, no grupo da escola, nas panelas né? Acabo tendo um pouco mais de afinidade com um, dois ou três professores que tem a mentalidade um pouco mais aberta não é tão radicalista. [...] Eu presenciei várias situações de *bateção* de boca entre colegas que ainda bem que não era comigo o assunto. [...] os professores teriam que conversar mais pra tentar interagir um pouco melhor. Na prática isso não acontece e não vai acontecer, porque o professor é individualista. Ele vai lá para fazer o trabalho dele, virar as costas e ir embora. (S1).

Nesse sentido, Maturana (1998) me inquieta e instiga ao convidar fazer da democracia

[...] um espaço político para a cooperação na criação de um mundo de convivência no qual bem a pobreza, nem o abuso, nem a tirania surjam como modos legítimos de vida. A democracia é uma obra de arte político-cotidiana [...], tal obra exige a reflexão e a aceitação do outro, e sobretudo, a audácia em aceitar que as diferentes ideologias políticas devem operar como diferentes modos de ver os espaços de convivência. (p. 75-76).

Outra característica é o sentimento de não pertencer, sentir-se “um peixe fora d’água” (S1) que contribui com a desmotivação, a vontade de não ficar ali por muito tempo, mas tentar fazer o melhor para os “alunos”. Estas palavras fazem parte de um processo que interferiu até mesmo nos tipos de roupas e adereços que a professora S1 utilizava e passou a usar por sentir certa rejeição de membros da equipe. Uma tentativa de pertencer sem ser percebida. No entanto, a rejeição “constitui o espaço de condutas que negam o outro como legítimo outro na convivência” (MATURANA, 1998, p. 66). De acordo com S6, não é educador ter colegas que não se falam por atitudes de outras pessoas, mas ninguém fala ou faz a mediação nessas situações.

Maturana (Ibidem.) comentam que “se não estamos na linguagem, não há reflexão, não há discurso, não dizemos nada, simplesmente somos sem sê-lo, até refletirmos sobre o ser” (p.38) e o que se observa é um grande emaranhado de conflitos nas decisões e debates coletivos entre professoras e professores da escola *Árvore*. Este fato tem a ver ainda com a forma como os espaços são ocupados. Usar a escola como “quintal de casa”, para a professora S6 depende de como se vê esta ideia, pois existem regras como em outros lugares, assim como a sociedade se fazem necessárias essas normas, mas além da clareza, precisam ser cumpridas.

Pois bem, conclui-se que para as mudanças acontecerem é preciso mergulhar nas raízes dos elementos, considerando suas especificidades, mas sem se desprender da visão global dos fenômenos. A forma como se ocupa e se faz pertencente no ambiente influem na dinâmica e constituição escolar reforçando culturas e climas que orientam e organizam a escola *Árvore*. Portanto, as reformas, como melhoria do contexto que se apresenta, demandam mudanças profundas, mais do que epidérmicas (CARBONELL, 2002), engloba a modificação de hábitos, atitudes, sentimentos, emoções e pensamentos, estruturas e ocupação do espaço de forma ética e criativa.

5.1.3 Sentimentos e Emoções

À cultura organizacional imbricam-se elementos como os preceitos e ideários da comunidade escolar, as tecnologias que são os processos e modos de fazer as coisas e o caráter (LUCK, 2011). Nesse último aspecto encontra-se os sentimentos e reações que atravessam os valores, pressupostos, suposições, expectativas e significados construídos e disseminados, neste caso, na escola *Árvore*. Portanto, na aproximação entre clima e cultura organizacional, destaca-se que diante dos conjuntos de regras que ditam as condutas na arquitetura social, as emoções foram sendo contidas ao passo que transbordavam entre os paradigmas do conhecimento e formações sociais.

Segundo Goleman, (2012, p. 31) “a forma como avaliamos situações complicadas com que nos deparamos e nossas respostas a elas são moldadas não apenas por nossos julgamentos racionais ou nossa história pessoal, mas também por nosso passado ancestral.”. Assim, ao propor uma abordagem sistêmica a educação passa a ser pensada de forma integral, reunindo saberes e enfoques multidimensionais que vão além do pensamento reducionista e cartesiano.

Por exemplo, os centros emocionais surgiram do tronco cerebral. Tal afirmação provém dos estudos que apontam como as áreas emocionais se desenvolveram, buscando explicar a relação entre emoção e razão conforme a evolução e características cerebrais, assim, existiu um cérebro emocional muito antes do surgimento do cérebro racional.

Vivemos em uma sociedade que é produto e produtora de um volume grande de informações e os fenômenos se ampliam e se desenvolvem em tempos cada vez mais velozes. A disseminação das redes de comunicações, nos convidam a pensar sobre como temos lidado com o tempo das coisas, pois, se antes as escolhas e reações poderiam nos custar a vida diante de certos animais ferozes, há uma gama de ferocidade em nossas relações, domínios e

cotidianos. Ou seja, parar para pensar sobre nossas emoções, sentimentos e de que maneira implicam em nossas decisões pode nos custar o tempo, mas contribui com nosso desenvolvimento, modos de conhecer e agir. Por isso, esta é uma proposta que busca a conexão àquilo que foi chamado de razão e emoção.

Para Maturana (1998) as emoções na educação “[...] são dinâmicas corporais que especificam os domínios de ação em que nos movemos. Uma mudança emocional implica uma mudança de domínio de ação” (p. 92). Ou seja, a ação tem sua passagem por uma certa emoção. Por isso, precisamos considerar as emoções e as linguagens que transitam pelas ações.

A partir do que foi citado, as forças que impulsionam as ações docentes foram retratadas também pelas emoções e sentimentos e, além disso, foram mencionadas outras consequências e efeitos de boas e más-adaptações. Trazer a esfera emocional no espaço do mal-estar docente está relacionado com o fato dos discursos apresentados, mas que de antemão convido para que sejam compreendidos alguns pontos básicos: superação das dicotomias entre sentimentos e emoções boas e ruins, positivas ou negativas, e do seu caráter apenas subjetivo e individual. Isso porque ainda que haja contribuições da psicologia positiva (SELIGMAN, CSIKSZENTMIHALY, 2000) que mostram a felicidade, o otimismo e a gratidão como estados e virtudes positivas e que levam ao bem-estar.

Não obstante, as pesquisas sobre emoções de docentes foram sendo orientadas por descobertas nas décadas de 70 e 80, mesmo período do “mal-estar docente”. Obviamente, ao longo do tempo algumas perspectivas se destacaram alterando os enfoques e influências, seja no caráter psicológico das emoções nos processos de ensino e aprendizagem, nas pesquisas neurobiológicas (DAMÁSIO, 2000, 2003, 2005) e na afetividade vista às contribuições feministas. Dessa maneira, os efeitos dessas linhas, mostram que a esfera emocional é composta por uma dimensão moral-afetiva-biológica-social-pessoal.

Diante da reflexão sobre as reações e as situações no trabalho, os sujeitos manifestaram: **apreensão, ansiedade frente às incertezas, desgostos, frustração, cansaço, “estresse”, chateação, incômodo, raiva, tristeza, preocupação, depressão, desmotivação e saudade**. Refere-se a um reconhecimento pessoal e coletivo sobre uma questão que também é contextual.

Importa dizer que os sentimentos e emoções precisam ser valorizados “em função de sua congruência com a situação percebida e da sua coerência com a ação desencadeada” (MARCHESI, 2008, p. 106) não como uma emoção positiva ou negativa, entretanto, a

exaustão emocional é uma das principais características da *Síndrome de Burnout*, por isso se deve atentar à sua intensidade e permanência.

Muitos estudantes estão com ansiedade (S4) devido a pandemia, as incertezas e prejuízos do ano letivo, ao passo que os profissionais expressam a ansiedade como as expectativas de como será o retorno e ao tentarem “dar conta” no dia a dia das demandas. A ansiedade pode ser entendida como traço ou estado que envolve três tipos de respostas: respostas somáticas, pensamentos relativos à incapacidade de enfrentar a ameaça e mecanismos de enfrentamento para reduzir a situação ameaçadora (ESTEVE, 1999).

Através das contribuições de Polaino (1982) reforça-se que há uma certa “co-implicação entre estresse e ansiedade” (p.19) e que “a ansiedade é consequência do estresse contanto que contemplada em sua dimensão de efeito, comportamental e biológica; mas a ansiedade é causa do estresse se entendida em sua dimensão cognitiva, intencional e subjetiva” (p.18). Isso se deve à compreensão do estresse como o “desequilíbrio” que acontece, mostrado nos esquemas anteriores sobre as reações dadas às situações. No entanto, o estresse relatado pelas professoras tem a ver com o *distress*, uma etapa do esgotamento potencialmente patogênica.

Entende-se que as emoções permeiam o aparato fisiológico dos seres humanos, além das condutas de cada indivíduo e em seus coletivos, assim, elas interferem no corpo e em seus sistemas. Pois, há movimentos que causam modificações sejam elas facilmente percebidas ou não. Dessa maneira, as emoções desempenham papéis específicos. A ansiedade, por exemplo, em suas dimensões cognitivas, fisiológicas e motoras é expressa por certos pensamentos, mudança na pulsação, respiração, tensão muscular, sudoreses, etc.

Corroborando com essas ideias, Goleman (2012) reúne estudos que mostram que: na *raiva* há um fluxo sanguíneo direcionado às mãos, aumento dos batimentos cardíacos e produção de adrenalina que preparam o corpo para uma ação “vigorosa”; a *sensação de felicidade* desperta áreas cerebrais que fazem do movimento um caminho para o relaxamento, superação das angústias e entusiasmo; *o amor e os sentimentos de afeição* provocam reações por todo o corpo, gerando satisfação, calma e contribuindo com a cooperação; já a *tristeza* implica em uma baixa da energia, o metabolismo do corpo é reduzido, podendo se encaminhar para uma depressão mais profunda. Entretanto, essas questões se moldam pelas culturas e diferentes condições e o ponto central tem a ver com o efeito da constância destes sintomas e os aspectos subjetivos.

Em suas avaliações nota-se que há professores “*desgostosos, que precisam de ajuda. Estão estressados, não é uma questão de caráter, mas uma questão de desgaste*” (S1). Há

casos de professoras com depressão (muitas), com problemas familiares devido às condições financeiras e sobrecarga de trabalhos. Nestes relatos são nítidos como os efeitos vão permeando a vida das pessoas. Não se fecham, nem se ocultam no ambiente escolar e em seus lares, pelo contrário, estendem-se. A falta de valorização profissional gera bastante incômodo e ao passo que se dedicam intensivamente na tentativa de realizar um “bom trabalho”, muitas vezes se frustram diante das condições e até mesmo das relações que se estabelecem.

Sobre isso, Maturana (1998) afirma que “um choque entre duas pessoas será vivido como agressão ou acidente, *dependendo da emoção* na qual se encontram os participantes. Não é o encontro que define o que ocorre, mas a emoção que o constitui como um ato” (p. 92). Então, os conflitos ideológicos e político-partidários têm culminado em agressões verbais e afastamentos que geram desavenças, vergonha e raiva. Além disso, a tristeza se manifesta a partir das condutas de alguns colegas de trabalho frente aos estudantes.

O ensino em tempos de pandemia fez reverberar um misto de sentimentos e emoções e impactou especialmente pelo distanciamento físico, incertezas, imprevisibilidades, imaginário sobre como as crianças e adolescentes estão e ficarão. Os sujeitos sentem-se sensíveis, tristes, frustrados e ansiosos para descobrir quando e como “tudo isso” vai terminar, assim como será o “recomeço”. Enquanto isso, as professoras percebem colegas que já desistiram, que estão desmotivados, cansados e demonstram dificuldade em aprender coisas novas porque “*não ganham para isso*” (S5) e aqueles que não têm vontade de fazer “coisas diferentes” acabam sendo fonte de desmotivação para outros professores nos últimos anos, pois torna-se um desafio manter colegas e discentes engajados:

É uma coisa que desmotiva bastante, com colegas que estão desmotivados, e eu ando percebendo isso muito nos últimos anos. Acho que o problema no geral que eu enfrento como dificuldade é a vontade dos professores quererem fazer coisas diferentes. (S4).

Esteve (1999) afirma que “a autorrealização do professor supõe, necessariamente, a inovação educativa e esta é praticamente impossível se não há comunicação com os colegas” (p. 142). Além disso, o meio e as estruturas mentais individuais interferem na capacidade de adaptação às situações o que pode contribuir com inibição dos rendimentos (depressão) ou não. Com isso, a frustração inclui-se como traço e efeitos de tensões, é vista como um problema causado pelas dificuldades, por exemplo, em elaborar um jogo, encontrar o caminho certo que a professora gostaria e que “mesmo dando o melhor de si” às vezes não consegue.

O corpo docente tem que lidar com situações paradoxais em uma sociedade que é multicultural e constituída por diversos fatores, assim como os indicadores apresentados

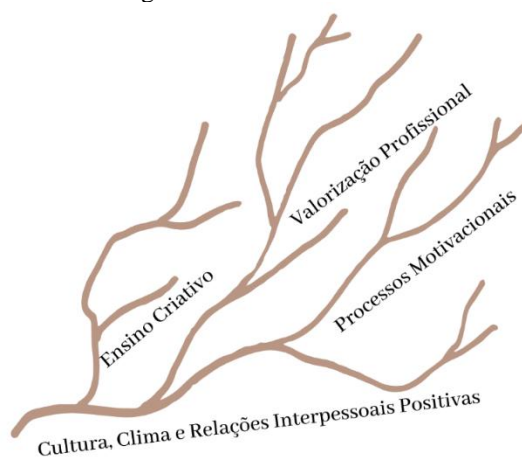
anteriormente. Por todas as questões levantadas e os discursos compartilhados percebe-se que há diversos convites para que os profissionais reajam e que acabam gerando certa pressão emocional. Nesse sentido, confirma-se as hipóteses iniciais de uma atmosfera de desmotivação e mal-estar.

Essa foi uma tentativa de dialogar com o expressivo número de elementos e significados que foram surgindo. São diferentes modos de olhar, pensar e sentir que se encontram e desencontram e conversam no ambiente em que se (re)criam. É de grande relevância reconhecer a afetividade na educação, a importância dos docentes e a sociedade em geral na validação das emoções no desenvolvimento humano para um m conviver saudável.

5.2 BEM-ESTAR DOCENTE

Estamos diante de tantos elementos que precisamos estar atentas e sensíveis aos atravessamentos que surgem e continuam a brotar. O conjunto de fatores exibidos na análise do mal-estar docente podem ainda tomar outros rumos e, por isso, agora chegou o momento de analisar os indicadores e dinâmicas que se destacaram no favorecimento do bem-estar docente. A partir das unidades de registro constatei quatro ramificações para explicar os dados obtidos. Trata-se da *Cultura, Clima e Relações Interpessoais Positivas*, *Processos Motivacionais*, *Ensino Criativo* e *Valorização Profissional* que se conectam aos conceitos de satisfação, resiliência e autorrealização.

Figura 8: Bem-estar docente



Fonte: a autora (2021).

A otimização do funcionamento das pessoas e a sensação de bem-estar mostrou-se no delineamento de **ambientes de trabalho saudáveis**, sejam nas experiências vividas na escola pesquisada ou em outras instituições. Percebe-se que o bem-estar docente nesse aspecto está relacionado a uma **boa infraestrutura, limpeza do ambiente, gestão escolar participativa e democrática, transparência financeira e relações interpessoais positivas**, manifestadas na **empatia** pelos estudantes ou no **trabalho em equipe** a vista de um **currículo interdisciplinar**. Portanto, reúne elementos que constituem os estudos no campo do **clima e cultura organizacional**.

Os processos motivacionais e o ensino criativo surgem ao serem identificadas questões do universo das metodologias de ensino e a motivação através do: **engajamento dos estudantes, motivação no ensino e aprendizagem, inovação e metodologias de ensino criativas**. Outro jeito de analisar o bem-estar docente neste contexto foi reunindo aspectos a partir da valorização e motivação docente, ainda que notavelmente seja evidente sua conexão e atravessamentos com os assuntos abordados anteriormente. Avaliei a presença de discursos sob o **(auto)reconhecimento profissional, o papel e função docente (propósito), o início da carreira, motivação, a satisfação profissional, o engajamento docente, resiliência e contribuições da formação continuada**.

Entre aspectos visíveis e invisíveis nota-se a partir dos relatos divergências e convergências para definir os fenômenos e, portanto, mais uma vez retomo que cada indivíduo lida de uma forma com as situações. A professora S1 apresentou uma experiência fora do ambiente em que trabalha que expressam a importância e os efeitos motivadores de um ambiente saudável, uma escola limpa e organizada. Já licenciada em Matemática, resolve buscar ampliar suas possibilidades fazendo o curso de Pedagogia. Por estar em determinada etapa, precisou buscar por estágios curriculares e devido a situação da escola *Árvore*, encontrou a oportunidade em outra escola pública e estadual da cidade, inclusive, no mesmo bairro. Ao se deparar com uma realidade próxima e tão distante se questionou e descreveu:

[...] O ambiente lá é muito saudável. A escola é impecavelmente limpa. Aí tu comparas né? Uma escola pública que parece uma escola do interior, bem cuidada sabe? A escola é limpa, organizada, a prestação de contas na parede disponível aos pais, informação transparente. Aí, poxa... por que a “Árvore”, não é assim? (S1).

As escolas constituem uma territorialidade própria, apesar das normativas e programas gerais do sistema de ensino, “a escola define e assume para si, muitas vezes de forma sutil e disfarçada, ampla autonomia sobre o estabelecimento de seu modo de ser e de fazer” (LUCK, 2011, p. 43). Isso porque as instituições são compostas por pessoas (histórias, valores,

culturas, identidades, jeitos de ser e estar) que fazem da escola uma teia de relações, permeada ainda por expectativas, emoções e sentimentos. Ao reunir estes aspectos surgem as ideias que orientam as decisões e organização do trabalho, as ações educacionais e projeções na comunidade escolar. Conforme isso se dá, reforça-se a situação vigente ou se direcionam mudanças e inovações de acordo com a aceitação. No caso apresentado pela professora, há uma situação de investimento da gestão escolar na figura da diretora e coordenadora e até mesmo de moradoras da região que reverberam na motivação das crianças e desenvolvimento de projetos de estudos.

A organização do ambiente e a limpeza, ainda que não se disponha de tantos recursos materiais e humanos, dão outro tom para o trabalho. Contudo, para além de uma escola “limpa”, algumas profissionais encontraram os aspectos positivos no clima e cultura organizacional ao compartilharem uma sensação de acolhimento na instituição pesquisada, a *Árvore*, definindo-a como um “ambiente familiar”. Nessa perspectiva, sentir-se acolhida e uma pessoa aceita desperta a satisfação e contribui para o bem-estar. Mais do que pessoas, ferramentas e recursos, pode-se dizer então que a escola passa a ser reconhecida com uma identidade própria: acolhedora, de interior, familiar. Penso que a expressão “de interior” se refere à natureza de escolas pequenas, em que todos se conhecem e que há uma manutenção e cuidado. Em vista disso, manter-se na profissão se relaciona a gostar da escola e a sensação de pertencimento - *“a minha escola foi uma escola que eu gostei muito”* (S5) - e as boas experiências em outras instituições.

Para alguns sujeitos, há bastante respeito na escola *Árvore* que no ponto de vista de S2 *“é uma escola que trabalha muito com a questão do respeito e de valorizar o profissional, as pessoas que participam daquele grupo”*. Com isso, justifica o “bem-estar” quando descrevem as escolhas feitas, as relações interpessoais positivas e os sentimentos de pertencimento. Entretanto, são seis sujeitos que fazem parte de uma comunidade escolar, assim, se faz uma “fotografia”, um recorte diante de tantas possibilidades de interpretação, pois encontramos divergências em alguns momentos sobre este assunto.

No trabalho de Zacharias, Mendes, Lettnin, Dohms, Mosquera, Stobaus (2011) aponta-se que:

Nas instituições educativas, a convivência precisa, efetivamente, estar permeada pelas relações saudáveis, que considerem a afetividade e o bem-estar. As aprendizagens são mais significativas quando existe um ambiente no qual se desenvolve e se promove a afetividade como elemento fundamental de um processo educativo de sucesso, tanto para os professores como para os alunos. (Ibidem., p. 28).

Dito isto, o acolhimento conduz ao viés e potencial das relações interpessoais positivas entre profissionais, docentes-discentes e entre estudantes. Neste caso, as pessoas entrevistadas comentaram sobre dois aspectos: relações entre profissionais e docentes-discentes. A omissão de apoio que tanto foi manifestada no tópico anterior, se cruza com as parcerias que, timidamente, se criam. Nota-se que as interações são principalmente por afinidades e que em certa medida as diferenças são reconhecidas - *“a gente é muito diferente”* (S4) – não como um problema, algo que vá prejudicar. Assim, os “grupinhos” se tornam redes de fortalecimento e os vínculos são utilizados para parcerias e construção de relações tranquilas. Diferente do olhar dado aos fatores e indicadores de mal-estar docente, aqui se convida a perceber as contribuições dos elos e processos de identificação. De alguma forma, estes profissionais encontram e desenvolvem relações pacíficas, ainda que sejam com pessoas de maior afinidade e adverte-se a importância da ética:

[...] a minha convivência com meus colegas eu sempre procuro ser, ter a melhor relação possível com todos os colegas, me dou muito bem com todos, enfim, mas eu sou uma pessoa que eu sempre prezo pela questão ética e a questão legal, tá? Quando eu converso com o aluno e quando eu converso com os meus colegas. (S6).

Atenta-se à ética, ao respeito e empatia em que nos colocamos no mundo com os outros e reforça-se que o cuidado consigo-outro-ambiente é essencial. Resta dizer que se trata do “conviver” de forma solidária e, cada vez mais, consciente de nossa condição humana e planetária. Esses são valores que devem ser disseminados e promovidos quando pensamos em um bom clima e cultura organizacional.

A antropo-ética instrui-nos a assumir a missão antropológica do milênio: trabalhar para a humanização da humanidade; efetuar a dupla pilotagem do planeta: obedecer à vida, guiar a vida; alcançar a unidade planetária na diversidade; respeitar no outro, ao mesmo tempo, a diferença e a identidade quanto a si mesmo; desenvolver a ética da solidariedade; desenvolver a ética da compreensão; ensinar a ética do gênero humano. (MORIN, 2000, p. 106).

A comunicação se torna ainda mais efetiva e a trajetória mais significativa quando se investe em processos motivacionais cooperativos, lideranças inspiradoras, trabalho em equipe e gestão de conflitos. Yus (2002) comenta que a educação holística reconhece a natureza multidimensional e a escola se comporta como um organismo vivo. À vista disso, a organização deve estar ligada “aos princípios de camaradagem, evitando os princípios hierárquicos” (p.43). Desse modo, as estruturas precisam ser mais flexíveis e a definição dos papéis “funcionais” mais clara e conforme as necessidades e as decisões precisam ser

compartilhadas. Neste caso a descentralização é por uma resposta compartilhada e responsável.

Com isso, o incentivo de colegas e os *feedbacks* colaborativos foram expressos como elementos importantes para o bem-estar docente, assim como a ligação entre a permanência no ambiente escolar, as “amizades construídas” ou parcerias e as “inspirações”. Não obstante, a intencionalidade sobre as subjetividades e relações dialógicas oportunizam um crescimento coletivo e processos de auto/eco/co/trans/formação.

É a partir da consciência social e emocional que podemos pensar em inferir e desenvolver a capacidade dos pensamentos e sentimentos tácitos de outra pessoa. S4, S1 e S5 por vezes comentaram sobre como o afeto se torna a base para a motivação de suas práticas, o quanto a relação é importante para se sentirem bem, entre si e com o corpo discente. Foi possível perceber que a relação é algo importante, uma relação de “entrega mútua” e de carinho.

Estes são pensamentos de docentes que atuam na *Árvore* e que também tiveram a experiência de conhecer outras escolas públicas e estudantes de outras regiões. Vale lembrar que estamos falando aqui de estudantes do ensino Fundamental Anos Finais, Médio e crianças dos Anos Iniciais.

A vivência de S1 no que tange o engajamento, interesse das crianças e organização no espaço escolar - apontados na outra escola - despertou nela um apreço até então desconhecido em sua trajetória profissional. Além disso, a empatia foi destacada no reconhecimento do que os estudantes fazem também diante de tantas dificuldades, no desejo de compartilhar o que está aprendendo e nas memórias de seus próprios percursos estudantis: “[...] e os alunos fazem o que eles conseguem né, porque já não é fácil eles estarem naquela sala de aula” (S5).

Luck (2011) afirma que precisamos ter clareza de que um sistema de relações mantém uma cultura organizacional e, por isso, a estima em descobrir e compreender as interações que são estabelecidas na escola. Em consonância, Goleman (2019) reforça que a inteligência social integra nossas relações sociais-emocionais, assim, nossas interações também impulsionam nossas emoções. Se elas acontecem de forma positiva, inferindo na capacidade empática, se desenvolve uma consciência interpessoal.

As relações, o afeto e as docências devem ultrapassar os estereótipos. Por meio dos encontros, as relações são o que podem fazer bem e é evidente a implicação da afetividade. Por isso, também, a importância das teorias sistêmicas que consideram as emoções, os sentimentos e os afetos. Conforme Mosquera e Stobaus (2008, p. 77), “melhores relações

interpessoais pressupõem a busca da saúde pessoal e social, resistir a uma sociedade e um mundo que tenta sempre colocar modelos de retrocesso e imposição” e isso envolve os fenômenos estudados. No seio de tantas dicotomias e ambivalências, “ensinar a compreensão” (MORIN, 2000) é investir na comunicação humana.

Ao revisitarem seus percursos como estudantes, os docentes recriam suas percepções e práticas, tentando fazer aquilo que avaliam de positivo em suas trajetórias e estudos e acabam se reconhecendo no contexto das crianças e adolescentes da escola *Árvore*. O professor S4 relata: “[...]quando eu comecei a fazer os estágios, eu pensei: nossa, eu estou aprendendo tanta coisa legal aqui na faculdade, tanta coisa legal e coisas que eu não aprendi na época do colégio, por que que eu não aprendi essas coisas?”. Então, o professor busca se dedicar para oferecer experiências criativas “*porque eles também merecem*” e para que não deixem para vivenciar outras possibilidades apenas na universidade. Os relatos se repetem:

Porque quando eu estudava... aí vem aquela dor de criança, sabe? A minha vida toda eu estudei em escola pública. Eu peguei calendário rotativo, um negócio que eu acho que tu nem conhece que existe. Eu peguei falta de professor. Eu peguei um monte de coisa ruim, que essas crianças também pegaram e eu cheguei e falei para eles. Gente, eu sei o que vocês estão passando, porque eu passei a mesma coisa. Quando eu fui tentar vestibular na UFRGS eu não consegui... conteúdos que os meus colegas estavam tipo revisando no cursinho para mim era novidade. Eu nunca tinha visto. (S1).

O corpo docente entrevistado aponta que a vontade de atuar se faz presente, pois ainda acreditam no potencial da educação, da escola e da profissão. Ao contrário da descrença de alguns colegas, citada, a crença de que a docência é uma profissão importante, traz “orgulho” e é “nobre” mostra uma ideia de **valorização** e **motivação**: é movimento, move a continuar, faz permanecer. Assim, a satisfação é exposta ainda na escolha diária em ser professor e professora e os/as estudantes têm muito disto. De acordo com S2:

Hoje se me perguntasse se eu retornaria... Se eu pudesse escolher de novo... De novo eu me formaria professora, eu certamente diria que sim, porque é uma profissão que me realiza não na questão financeira, né? Mas eu faria tudo de novo. Gosto de trabalhar na sala de aula. Gosto de aluno.

O trabalho faz parte de seus cotidianos e precisa fazer sentido, assim como alguns desafios em que se colocam. Mesmo com receios e impasses, as profissionais entrevistadas conseguem se lançar a novos caminhos. Seguem! A resistência diante de uma sociedade dialética e que em parte tenta seduzir e nos impor tantos discursos e controles, incita a pensar sobre como viver e dialogar com o bem-estar pessoal e profissional para além desses modelos.

Pensando os processos motivacionais no contexto educativo, reconhecer aquilo que se produziu, apesar das condições, contribui com a construção de uma **autovalorização e satisfação profissional**. Ainda que haja tensões e expectativas, poder contemplar os resultados de suas ações influem em suas orientações motivacionais: *“Mas depois ficou tudo tranquilo, ficou super bem, consegui me ambientar. Consegui me fortalecer dentro daquilo que eu estava né? E fiz um bom trabalho. Gostei do meu trabalho.”* (S3). Evidencia-se o apreço às suas atividades e pelo papel que desempenham, gostar do que se faz e seus efeitos: *“A gente quer tentar alcançar todos os alunos, mas não é possível né? Então ali, quem a gente consegue ali alcançar e consegue interagir da melhor forma, realmente é uma coisa que me deixa muito confortável.”* (S4).

Resgatando a rotatividade de docentes, mas com base na renovação da equipe, caberia pensar em uma possibilidade motivacional? Em certa medida, a motivação é relacionada pelas pessoas “ao ânimo, prazer, o que nos leva a...”. Segundo Santos, Rondebusch e Antunes (2009, p. 297) “[...] a motivação é um conjunto de padrões de ação que ativam o indivíduo a executar determinadas tarefas, com um componente emocional individual que se instaura a partir da própria cultura do sujeito”. Assim, os processos motivacionais nos contextos escolares são conduzidos e têm efeitos em diferentes membros da comunidade educativa.

Por mais que seja entendida como uma estratégia, a **resiliência** atravessou os relatos. A energia vital se faz de movimentos contínuos intersubjetivos em que fomos compondo a vida e conforme os meios que estamos inseridos. Assim, a capacidade de enfrentarmos os desafios de forma positiva está associada ao que foi chamado de resiliência. Um aspecto possível de ser desenvolvido pelos seres humanos, a fim de prevenir ou minimizar os efeitos negativos das reações e adversidades e, especialmente neste caso, do fazer docente. Uma outra forma, como dito, foi apresentada a partir do “acreditar” e “esperançar”.

Podemos também explicar os processos motivacionais e as satisfações a partir da Teoria de Maslow (MASLOW, 1943). Ao que se refere às unidades de registro, conclui-se os “trilhares” no atendimento de necessidades básicas, psicológicas e de autorrealização.

Além disso, como somos governados e de que maneira podemos nos autogovernar, faz da função e papel da educação um conceito relacional e por isso pensar o que queremos da educação é uma questão abrangente e que pode ser vista pelas lentes, do que propõe Maturana (1998) ao falar da racionalidade e emoção. Afinal, todo sistema racional tem um fundamento emocional.

Penso que precisamos continuar mapeando os contextos, para que sejam elaborados programas e práticas que atendam de fato as reais necessidades e superando a maneira como

Esteve (1999) posiciona as/os docentes, “o professor como uma pessoa condenada a desempenhar mal o seu trabalho” (p. 144). As falas anteriores mostram que sim, há muitas dificuldades, mas existem pessoas que continuam, sentem-se satisfeitas em certa medida e empregam ações que colaboram com o bem-estar docente “apesar de”,

[...] já que nos últimos anos acumulou-se sobre suas costas a quantidade de responsabilidades, sem as contrapartidas correspondentes para poder cumpri-las, que profissionalmente se encontra esgotado, faltando-lhe tempo material para cumprir tudo aquilo que considera seu dever. (Idem.).

Por isso, pesquisar o bem-estar docente traz para o cerne da pesquisa a influência do conjunto de competências e estratégias necessárias para atender de maneira positiva às demandas. Nessa rede se une o “corpo-espírito”, a afetividade, a cognição, as emoções (MATURANA, 1998) nas relações consigo e com o mundo que devem ser afirmadas e reconhecidas no espaço-tempo do passado-aqui-agora.

Ainda que haja um sentimento de solidão, desvalorização, esquecimento e omissão, esta passagem nos mostra que para seguir podemos nos servir de nossa união, tal como do mergulho em nossas subjetividades e potencialidades através de um trabalho cooperativo.

Os/as docentes entrevistados/as buscam formas para que o corpo discente desenvolva suas aprendizagens, aproveitem o espaço da sala de aula e quebrem paradigmas sobre áreas como a matemática, propiciando certo relaxamento nos professores e no desenvolvimento dos conteúdos. Os projetos e metodologias ativas revelam-se pelo repertório de possibilidades, especialmente, nos significados e sentidos das ideias e modo como acontecem. Isto vai além do ensino “*mecânico e automático [...] A gente fica fascinada, parece que dá muito trabalho no início, né? É só no início, se tu trabalhar sempre dessa forma... Eu posso trabalhar com eles nesse sentido de propor atividades criativas.*” (S6) e considero ligado aos processos de ensino e aprendizagem nas formações dos profissionais, pois precisam de espaços para discutir e criar sobre a temática. A comunhão e o impacto do conviver justificam terminar este trecho poetizando:

[...]
em mim
eu vejo
o outro
e outro
enfim dezenas
trens passando
vagões cheios de gente centenas
o outro
que há em mim é você
você
e você
assim como

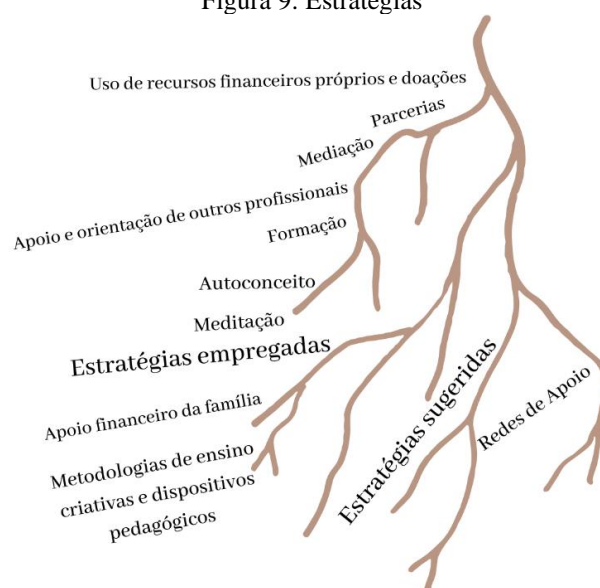
*eu estou em você
eu estou nele
em nós
e só quando
estamos em nós
estamos em paz
mesmo que estejamos a sós.
Leminski*

5.3 ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO: RESISTIR-CONVIVER-TRANSFORMAR

*A intencionalidade da consciência humana
não morre na espessura de um envoltório sem reverso.
Ela tem dimensão sempre maior do que
os horizontes que a circundam.
Perpassa além das coisas que alcança,
e porque as sobrepassa,
pode enfrentá-las (...)
Professor Ernani Maria Fiori*

Após refletir sobre tantos elementos do mal-estar e do bem-estar docente, peço uma dose de disponibilidade para que a gente possa pensar sobre as estratégias empregadas pelos sujeitos diante das diferentes situações. As estratégias estariam promovendo o mal-estar ou bem-estar? Ao convidar meus colegas e minhas colegas de profissão para falarem sobre como lidam com os desafios e situações adversas em seus cotidianos foram identificadas duas vertentes em suas respostas (*estratégias empregadas* e *estratégias sugeridas*) e por mim organizadas na categoria *Estratégias de enfrentamento: resistir, conviver e transformar*.

Figura 9: Estratégias



Fonte: a autora (2021).

Conforme Carbonell (2002) apesar de tudo e tanto, as instituições escolares “[...] mantêm uma rara e enorme capacidade de sobrevivência” (p.15). Observa-se que estamos, literalmente, tentando sobreviver. O tipo de sociedade que aspiramos realmente construir com as regulamentações estabelecidas e de que forma atuamos para promover a estrutura educacional vigente são provocações que podem nos inspirar a resistir e lutar.

Em consonância, Saviani (2000) afirma que “a abertura de perspectivas para a efetivação dessa possibilidade depende da nossa capacidade de forjar uma coesa vontade política capaz de transpor os limites que marcam a conjuntura presente” (p. 238). Assim, o grupo de docentes apresentou alguns dos recursos que utilizam frente aos desafios, permitindo-nos inspirar e formular ideias sobre suas experiências. Diante das diferentes condições, as diversas adaptações surgem como respostas: “*Mas daí a gente vai tentando adaptar como a gente vai conseguindo*” (S4).

No eixo das *estratégias empregadas* foram identificadas as medidas envolvendo o **autoconceito**, quando os docentes se asseguram em seus pontos fortes, partem dos conteúdos que dominam, buscam lidar com o autoconhecimento emocional e se utilizam da autopercepção. Algumas professoras se dedicam a leitura de livros sobre a Inteligência Emocional e praticam meditação, segundo elas, a fim de manter a calma. Além disso, buscam trazer assuntos que gostam e por isso se conectam às suas preferências e memórias nas salas de aula. Ademais, as condutas e até tipos de roupas (identidade visual) foram mudados para evitar comentários ne desavenças.

Por isso, outro aspecto tem a ver com as estratégias que envolvem as **metodologias de ensino**, tanto na procura por formação continuada e realização de cursos na área, quanto no emprego de ferramentas e dispositivos pedagógicos em seus cotidianos. Pensando na oportunidade da ação pedagógica, os profissionais relataram levar para a sala de aula conteúdos que se interessam, projetos inovadores e atividades que conheceram na própria universidade, porque reconhecem o seu valor e gostariam que os estudantes também vivessem essas experiências, muitas vezes diferentes das suas no tempo escolar. Verificou-se a tentativa de trabalhos diversificados, mapas-mentais, atividades subjetivas e construção de conceitos a partir do conhecimento prévio:

Porque eu sempre parto do princípio que é o seguinte, se tu não consegues compreender o básico, não adianta eu ficar ali colocando um monte de conteúdo daquilo, eu quero que compreenda o básico para depois para a gente começar a conversar sobre estes outros conceitos. Porque é uma coisa que eu trago... umas

coisas diferentes, por eles e porque também eu vejo que eles se interessam, a grande maioria se interessa. (S1).

S1 disse se valer de um “ritmo de vestibular”, propondo a resolução de questões nesses formatos para os estudantes do Ensino Médio, além de, investir em conteúdos básicos que domina e, caso contrário, se dedica ao preparo de suas aulas estudando e aprimorando seus planejamentos. Tudo isso na tentativa de diminuir a desigualdade que é colocada entre as escolas públicas e privadas e a dificuldade de acesso dos estudantes da escola *Árvore* em cursinhos pré-vestibular, por exemplo. Por esse motivo, usa-se de tempos de descanso para preparar atividades e dos intervalos para fazer atendimentos que chamou de reforço escolar e momentos de “tirar dúvidas” sobre as propostas sugeridas.

Algumas medidas são tomadas nas circunstâncias do “enfrentamento”. A pesquisa, por exemplo, surge nos relatos juntamente com o investimento em “**formação continuada**”: especializações, participação em cursos *online* e gratuitos ou com os próprios recursos financeiros. Se não conhece algo, a professora S3 se empenha em “ir atrás”: busca, pesquisa e pergunta, reforçando os processos motivacionais e de resiliência. Há também quem se apoie nas indicações de livros, visualização de *lives* em redes sociais e na busca de ferramentas e dispositivos na internet para exploração de aplicativos e criação de jogos. Ou seja, existe uma procura por ferramentas e metodologias que relatam “não dominar”, mas frente aos desafios solicitam também orientação de colegas de trabalho e partilham alguns materiais e projetos. Apenas uma professora faz acompanhamento com psicóloga e relata utilizar como recurso para pensar sua atuação e o autoconceito.

Eu tento trazer documentários, eu tento conversar. Eu gosto muito também da ficção científica, então eu tento trazer muito isso para as aulas. [...] eu tento relacionar o máximo possível para tentar trazer questões assim mais políticas, sociológicas, sociais e tudo mais. Então eu gosto de tentar fazer um trabalho assim, as vezes eu não foco muito no conteúdo em si sabe, no cálculo em si, eu gosto, eu quero que eles tenham a percepção, eu quero que eles compreendam o concreto e o abstrato. (S4).

Tais experiências reforçam os estudos de Nóvoa (1991) na importância de ter como referencial os saberes docentes e valorizá-los, considerando a formação continuada e as etapas do desenvolvimento profissional que dá nas dimensões, entre tantas, psicossociais. Isto implica em investimento em formações que pensem a construção do professor crítico-reflexivo e a autoformação compartilhada.

A formação continuada deve estar articulada com desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo

que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos. (Ibidem., p. 30).

Carbonell (2002) ao falar sobre docentes inovadores enfatiza a necessidade de apropriação de profundas reflexões (teoria-prática) na formação permanente que acontece no plano individual e coletivo. Ou seja, investimento intenso em autoformação e leituras e debates coletivos pensando nos pressupostos colaborativos e críticos. Alguns docentes desenvolvem trabalhos e projetos em equipe, entre professores, e/ou com iniciativas de programas das universidades. Portanto, aceitam as **parcerias** que surgem ao longo do caminho. As atividades passam a se basear na **interdisciplinaridade**, mas fica evidente que o desenvolvimento destes projetos tem um cunho de **afinidade** entre os profissionais para sua realização.

No ensino remoto emergencial, uma professora se propôs a fazer uma atividade que foi utilizada como texto base para as outras áreas e outros profissionais puderam explorar. Ela relata que contribuiu com a equipe já que muitas relatavam não ter ideias de como e o que fazer naquela situação. Ademais, um docente criou um canal em uma plataforma *online* como uma estratégia de que as aulas pudessem de alguma forma serem acessadas e compartilhadas com os/as estudantes.

Um diferencial do ensino remoto e distanciamento social foi que alguns aproveitaram para se dedicar na criação de atividades e planejamento de aulas pensando no retorno e não na reprodução de materiais já prontos. A autoria nesse aspecto contribuiu com a autoavaliação de S1 e no reconhecimento de que tem tentado ser “uma professora melhor”, não usando materiais prontos, mas os elaborando de forma com que os estudantes possam compreender e se fazer valer das orientações e indicações coloridas, linguagens diversas, dicas e recursos acessíveis.

No que se refere à infraestrutura da escola e **investimento financeiro**, observou-se a captação de recursos por meio de **doações** (como tintas para pintura das salas), reformas e limpezas feitas em parceria com estudantes e **recursos próprios**. Além disso, a questão dos baixos salários e parcelamentos fizeram com que alguns profissionais **atuem em até três escolas** e/ou contam com **apoio financeiro de familiares**.

A partir da organização das unidades de registro identifiquei que, no que tange às estratégias empregadas, há aquelas que podem contribuir com o mal-estar e outras que impulsionam ao bem-estar docente. Por exemplo, a linha pode ser tênue ao se abster de debates para não gerar conflitos e relações interpessoais negativas e, em contrapartida, gerar

sofrimento interno e contribuir para as consequências de uma cultura organizacional que evita as relações dialógicas.

Dito isto, sobre as **interações** e frente aos conflitos, a professora S5 já tentou mediar vários debates, em contrapartida, alguns professores abstêm-se de falas nas reuniões pedagógicas para evitar conflitos, outras buscaram pelo afastamento do espaço escolar por um tempo e uma professora tem projetado e se preparado para fazer processos seletivos nas universidades e assim mudar de nível de ensino pensando em melhores condições de trabalho e maior salário.

Isto posto, a comunidade educativa que somos convidadas a construir requer a troca de experiências, ideias e diálogo. A reflexão crítica é fundamental e por isso, também, é preciso que “a escola” tenha clareza de seus projetos, princípios e objetivos. Segundo Marchesi (2008, p. 152),

[...] a educação supõe, portanto, acreditar nas possibilidades de mudança das pessoas - crianças, jovens e adultos - e ter confiança que é possível conseguir uma vida melhor para as futuras gerações. A educação deve ser associada, conseqüentemente, com projeto, ação, esperança, dinamismo e ilusão. De alguma maneira, a presença dessas atitudes vitais na atividade profissional dos professores pode ser associada com significado de felicidade.

Sobre essa felicidade, o autor enfatiza a importância do corpo docente se sentir satisfeito em suas experiências ao encontrar sentido na educação e nos/as estudantes. O corpo docente entrevistado enfatizou a expressão do valor e a construção dos sentidos e significados ao se dedicarem na **busca por conexão com os estudantes**, a **manutenção e criação de relações dialógicas** e a **indicação de cursos para que os adolescentes e jovens** possam ter mais referências e cenários de aprendizagens. Ademais, ficou evidente que dependendo do que acontece, ter colegas de trabalho que os escutem e os ajudem, os motivam e fortalecem.

Logo, as estratégias sugeridas estavam baseadas em “redes” e “cooperação”, alinhadas nas reais necessidades apontadas nas entrevistas. Para impulsionar o cuidado, o olhar comprometido ao campo da educação e especialmente acerca do fenômeno do bem-estar docente os/as profissionais recomendaram a criação de **Redes de Apoio**.

Em suma, “[...] *tem tanta coisa e quem é que dá conta da gente assim também, né? Então quem cuida de quem ensina, né? Quem cuida? É bem pesado isso*” (S2) e por isso, sugerem e solicitam **programas por parte do governo, parceria com universidades e profissionais de diferentes áreas que possam contribuir com os processos motivacionais da equipe, cursos de curta duração, graduação e de especialização, apoio psicológico, presença de professores/monitores/estagiárias em sala de aula, maior suporte para os professores, equipe diretiva e estudantes e melhores condições de trabalho,**

infraestrutura e aumento salarial. Uma rede “*ajudando, de repente, alguém pra fazer um trabalho de sustentar mesmo, não só dar esse suporte ao aluno, mas também pro profissional, a gente precisa também desse apoio*” (S3) para contribuir com melhor qualidade no trabalho.

Constato que neste estudo, outra questão aponta que tanto profissionais nos primeiros cinco anos da carreira quanto os que estão há mais de dez anos apresentam questões de cansaço e desgaste e como S1 diz: “*acho que precisa de uma injeção de ânimo em toda a equipe e até em mim às vezes, por mais que estou nova, às vezes a gente cansa*”.

A esse respeito é notório que a resistência e/ou a resiliência se une a convivência como elementos importantes na transformação. Por isso, resistir-conviver-transformar, são ações que enxergo nesta reflexão em acordo para pensar o *dever* e a *práxis* destes profissionais. Por fim, a autoconsciência/autoconceito se apresentam como estratégias em potencial para distanciamento e aproximações que permitem escolher com liberdade nossas respostas e não nos mantermos aprisionados a concepções reducionistas, reações quaisquer.

5.4 O AUTOCONHECIMENTO DOCENTE

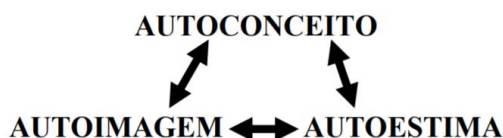
*Eu não sei na verdade quem eu sou
Já tentei calcular o meu valor
Mas sempre encontro sorriso
e o meu paraíso é onde estou
[...]*
O Teatro Mágico

Baseada na análise sobre os fatores e indicadores de “bem-estar e mal-estar docente” e identificação das estratégias, fica mais evidente a necessidade de atentarmos aos processos de autoconsciência e particularmente sobre o que ressalta de suas interfaces. Pois, não é simplesmente a adequação do objeto à representação que o espírito tem dele, é também uma adequação subjetiva do ser enquanto sujeito ao que ele pensa ser verdadeiro. Nesse ponto, verificou-se a moldagem do autoconhecimento – o conhecer a si mesmo – que acontece por construções que são tão coletivas, quanto subjetivas.

Santos, Antunes, Bernardi (2008) ressaltam o impacto e necessidade de assumirmos papel de agentes e pessoas transformadoras, criadoras e gestoras do próprio projeto de vida. As autoras consideram que o autoconceito resulta da interação entre a **autoestima** e uma **autoimagem** e que conforme se encontra esta estruturação, se tem efeitos positivos ou negativos, ou seja, indicadores de bem ou mal-estar docente. Para ilustrar esta parte da análise

trago um esquema da relação entre os conceitos de autoconceito, autoimagem e autoestima proposto por Mendes, Dohms, Lettnin, Zacharias, Mosquera e Stobäus (2012):

Figura 10: Relação entre autoconceito-autoimagem-autoestima



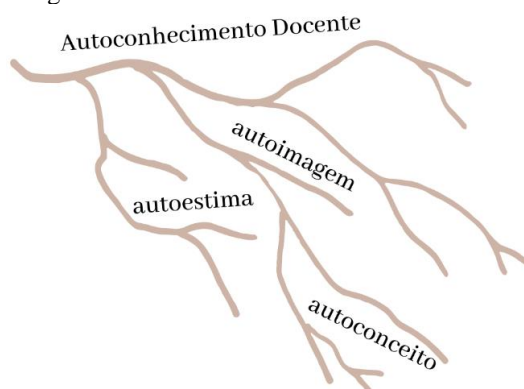
Fonte: Mendes, Dohms, Lettnin, Zacharias, Mosquera e Stobäus (2012, p. 8).

Além disso, as experiências e fundamentação teórica mostram que o autoconceito se trata do (re)conhecimento do indivíduo de **suas próprias características, qualidades e dificuldades**. Ademais, importa retomar que Almeida (2019) cita que o autoconhecimento se constitui por cinco focos:

o processo de tomada de decisão: decidir que precisa mudar e querer desenvolver esta habilidade; gerenciar a si mesmo: entender como age hoje frente às situações e definir um estado desejado de objetivo; desenvolver as habilidades com um plano de ação; confrontar uma autopercepção e o *feedback* da percepção dos demais próximos a si; reavaliar-se constantemente. (p. 33).

Assim, a partir das entrevistas, o autoconceito transbordou e ramificou-se. Pelos discursos e reflexões apresentadas sobre os fatores e fenômenos estudados foi possível perceber um pouco de como estas pessoas pensam suas trajetórias e desenvolvem suas ações. Isto é, neste mapeamento proposto fez-se encontros e compartilhou-se ideias sobre como é possível o ser humano lidar com o mal-estar docente e o bem-estar docente, empregando estratégias diversas e apresentando elementos sobre suas reações. Deparamo-nos com os sistemas (macro-micro), que através das falas se potencializam no “todoparte” contribuindo com a produção dos dados, permitindo perceber o movimento da pesquisa e acrescentar diversos sentidos.

Figura 11: Autoconhecimento docente



Fonte: a autora (2021).

Então, ao tratar deste tema verificou-se nos depoimentos o destaque do autoconhecimento pelos seguintes conceitos: **autoimagem, autoestima, autopercepção, autoavaliação, auto/des/valorização, autoconfiança, e perspectivas**, além dos **juízos externos, escolha profissional e inspirações**. Importa lembrar do quesito que aborda o **autoconhecimento emocional**: o saber que potencializa (ALMEIDA, 2019).

Ao serem convidados a “se definirem” a maioria dos sujeitos logo enfatizou ser um grande desafio: “*Bom, também uma outra pergunta difícil né? Para a gente se definir é muito complicado.*” (S6). Assim, entre pausas, silêncios e lembranças, os profissionais foram compartilhando o que pensam sobre si mesmos e como percebem o julgamento externo de quem são e/ou mostram ser. Dito isto, reverberam o entendimento sobre suas identidades, representações e papéis. A afirmação anterior pode ser ilustrada pela fala de S2:

Eu sou a professora, eu sou amiga, eu sou a mãe, eu sou a mulher, eu sou negra. [...] Essa aqui é da sala de aula, é da casa, é da festa, é assim sou eu, não sei, eu não tenho muito, eu não tenho muita maquiagem, né? Na escola é descontraída... Eu até tento ser um pouco séria, mas daqui um pouquinho a máscara cai e eu acabo sendo eu mesmo assim. Essa sou eu. Eu não escondo o que eu estou sentindo né? Eu sou muito e isso e eu passo para as minhas funções. E o fato de ser mulher negra que tem toda uma questão de ancestralidade, de todas as batalhas da vida das minhas avós, das minhas tias. Que nunca vão esmorecer, que sempre foram para a vida, encararam os desafios, altivas, firmes e fortes, sempre com sorriso na cara. Bom tudo no peito... todas as dificuldades que apareceram... acho que é por aí, foi nessa caminhada que eu me construí.

Há muita potência nas frases que ditam o que “se é” e o que “se está sendo”, que neste caso também carrega os sentidos e significados histórico-político-sócio-cultural em ser “professora, mãe, mulher negra, amiga... na sala de aula, em casa, na festa”. Mostram-se as identidades que estão associadas (pessoal e profissional) e suas referências e representações. Nessa perspectiva, Nóvoa (1995) dita sobre a construção da identidade profissional como:

[...] uma construção que tem uma dimensão espaço-temporal, atravessa a vida profissional desde a fase da opção pela profissão até a reforma, passando pelo tempo concreto da formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais onde a profissão se desenrola. (...) É uma construção que tem a marca das experiências feitas, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, das continuidades e descontinuidades, quer ao nível das representações quer ao nível do trabalho concreto. (p. 115).

A partir disso sentir-se pessoas inteiras no que fazem, conseguindo refletir sobre seus percursos e expectativas em diariamente “tornar-se” se mostram como processos subjetivos e sociais. No caminho explicativo de Maturana (1998) o autor insiste em repetir e questionar:

Como posso aceitar-me e respeitar-me se estou aprisionado no meu fazer (saber), porque não aprendi um fazer (pensar) que me permitisse aprender quaisquer outros

afazerem ao mudar meu mundo, se muda meu viver cotidiano? [...] Como posso aceitar-me e respeitar-me se não aprendi a respeitar meus erros e a tratá-los como oportunidades legítimas de mudança, por que fui castigado por equivocá-me? [...] Como posso aceitar-me e respeitar-me se o valor do que faço se mede pela referência ao outro na contínua competição que me nega e nega o outro, e não pela seriedade e responsabilidade com que realizo o que faço? (p. 31-32).

Trata-se de provocações que, ao unir os relatos, consigo costurar como a equipe foi caracterizando e desenhando suas *personas*. Alguns aspectos apresentados pelos/as participantes se dão em função da imagem que escutam sobre si ou imaginam, baseados nos julgamentos externos e da manifestação sobre como se veem. Isto é, a autoimagem é construída também pela dinâmica de outros, e por isso, trago no quadro seguinte a sistematização dos relatos de “como se enxergam” e “como acham que são vistas e visto”.

Quadro 7: Autoimagem e julgamentos externos

<i>Sujeitos</i>	<i>Como me enxergam?</i>	<i>Como eu me enxergo?</i>
<i>S1</i>	Metida, chata.	“Uma professora fraca”, inexperiente, “uma professora diferente das demais”, “tenho condição de agregar”.
<i>S2</i>	Expansiva, risonha, brincante.	Teimosa, amorosa, carinhosa, alegre, descontraída, risonha, “sem maquiagens”, intensa nas emoções, fiel às ideias e crenças, mulher, professora, mãe e negra.
<i>S3</i>	Quieta, calma, tranquila, “que não tem dificuldades”, “uma pessoa que faz bem”, “que faz o trabalho que tem que fazer e pronto”, se posiciona.	Solícita, “sempre pronta para ajudar”, tímida, “dificuldade para falar em público”, mais quieta e mais ouvinte, insegura e com medos, “tenho dificuldade em dizer não”.
<i>S4</i>	Calmo, “nunca me viram irritado”, observador, talvez não tenha determinadas posições.	Calmo, observador, emotivo, entusiasmado, “tenho minhas posições fortes e bem definidas”.
<i>S5</i>	Proativa, tenta ajudar de todas as formas, “acreditam no meu potencial”, facilidade para estudar e fazer as provas, “que eu deveria fazer mais”.	“Gosto muito de dar aula, tenho muito a melhorar e muito a contribuir com a educação”; “Tenho facilidade com os estudos”.
<i>S6</i>	Franca, direta, transparente e insegura.	“Sou uma pessoa um pouco difícil de lidar, cobro bastante e gosto das coisas corretas”, “Não gosto muito de abraço”, em constante transformação, sempre aprendendo, dura, objetiva, uma professora exigente e transparente, direta e franca, assídua, comprometida, sensível.

Fonte: a autora (2021).

Pode-se afirmar que inicialmente a profissional S1 se dedicou à uma autoavaliação com enfoque naquilo que acredita precisar melhorar, suas necessidades, apresentando uma

imagem de si pela sua inexperiência e suas fraquezas. No decorrer da entrevista ela passou a reconhecer seus pontos fortes, relatando ter condições para agregar no campo da educação, percebendo os conteúdos que domina e as estratégias que emprega para se aperfeiçoar: *“Vários assuntos eu não domino, mas tem alguns que eu manjo pra caramba!”*.

A seguir, observou-se que o julgamento externo fez com que ela alterasse sua “imagem” e “identidade visual”, pois a partir de apelidos e comentários de outros profissionais a professora mudou seus tipos de roupas e acessórios e passou a se dedicar exclusivamente ao ensino, se afastando de trocas e convivência entre pares, inclusive, evitando ir ao banheiro ou espaços compartilhados em determinados momentos.

Em seus relatos, percebe-se um certo saudosismo às condições apresentadas no tempo em que atuou na área corporativa, tanto no âmbito das condutas, relações interpessoais, como na sua imagem. Chama atenção o trecho quando aponta para si e diz: *“Agora eu estou assim!”*, se referindo a mudança de estilo, cuidados, vaidade e desgaste.

O julgamento externo foi apresentado, em maioria, em consonância com a forma como se descrevem e se percebem, mas no caso de S1 e S4 há um ponto que tem a ver com aquilo que escolhem mostrar e aquilo que acreditam que as outras pessoas observam. Por exemplo, a escolha em se conter ou silenciar não significa para o professor S4 que ele não tenha “opiniões bem formadas que o orienta”. Dessa maneira, há certa lacuna sobre relações mais sólidas e menos superficiais, suas figuras e identidades se mostram para alguns como fotografias de determinados episódios. Em vista disto, fica claro alguns dos impactos sobre os conflitos interpessoais e ideológicos na imagem profissional-pessoal.

Se por um lado há aproximações por afinidades, por outro há distanciamento. Embora demonstrem que de alguma forma as pessoas se fazem comunicar e passaram a se relacionar por suas identificações também se distanciaram por alguns traços. Penso que, talvez, pela falta de situações oportunas para se conhecerem e interagirem de forma mais profunda, quiçá compartilhando sobre suas vidas, trajetórias, potencialidades e dificuldades dentro e fora do espaço escolar.

Destarte, os ditos e não-ditos compõem o clima e a cultura organizacional. Cada escola apresenta uma cultura que marca a qualidade de seu desempenho. Salienta-se que as autoavaliações e julgamentos externos podem colaborar com (auto)imagens positivas e/ou negativas implicando nas relações interpessoais e até mesmo na ação pedagógica de uma maneira geral, afinal, compreendo que as relações são fatores a serem analisados nos fenômenos do bem-estar e mal-estar docente.

Ao pensar nas possibilidades, as descrições feitas mostram um recorte de identidades e comportamentos diversos que podem vir a contribuir com o desenvolvimento ainda maior de uma equipe cooperativa, criativa e que promova o bem-estar. Estes aspectos juntamente com a autonomia, “a autoimagem e autoestima positivas levam ao autoconhecimento e podem representar uma *estética* profissional pessoalmente visível na práxis” (SANTOS, MOSQUERA, STOBAUS, ANTUNES, BERNARDI, 2012, p. 107).

A maneira como vão sendo apresentadas as falas mostra vestígios e influências de estruturas historicamente construídas e ligadas à profissionalização da docência. Aponta-se ainda como que essas condições se conectam com a autodesvalorização e em como o “orgulho” vai sendo deixado de lado podendo contribuir com a baixa-estima:

Eu acho que a desvalorização da profissão é dada ao longo desse tempo e os estudantes sabem. Eu como docente eu sinto isso, eu sinto que eu não tenho aquele orgulho de dizer: Eu sou professora! Eu acho que os alunos também não têm mais aquele orgulho de dizer: “A professora”, sabe? Nós perdemos um pouco. Nós mesmos não nos valorizamos. (S5).

Por conseguinte, os olhares externos geram também constantes comparações, principalmente dos estudantes sobre o corpo docente. Nas entrevistas, foram exibidas falas de que o corpo discente aponta as condutas dos profissionais tanto em sala de aula, quanto nos conflitos entre pares e nas condições de suas aparências (pessoais-culturais-sociais) os descrevendo: “o rico, o mais legal, o rigoroso, etc.”. De alguma forma chega aos estudantes o conhecimento sobre conflitos entre a equipe pedagógica que se somam ao que veem no dia a dia.

Assinala ainda neste enredo a insegurança, que perpassa a autoestima, autoimagem, desconfiança sobre si, a (des)valorização e, portanto, o autoconceito. Conforme os relatos, notou-se que surge diante do desinteresse dos estudantes e relacionada ao trabalho desenvolvido que acaba por repercutir na culpabilização do docente por não alcançar a todos ou no receio em “não dar conta e não conseguir fazer algo solicitado”. Por outro lado, as definições e imagens externas positivas os motivam a fazer mais ou geram satisfação por meio dos elogios.

Depois, a insegurança envolve experiências “traumáticas” que ficaram em suas memórias em diferentes níveis e vivências escolares: na reprovação em um concurso público, no conflito com algum professor no passado, no medo gerado por avaliações, na recusa por não se sentir competente para determinada atividade na vida. Sobre isto, S3 destaca:

Aí eu que me boicotei, eu me boicoto nesse sentido de não procurar outra coisa né? Às vezes um pouco por achar que eu não tenho competência né? Não sei se por achar que eu não tenho competência ou estar acomodada, não sei bem. [...] E elas me fizeram perguntas, e eu achava que não ia conseguir responder assim, conforme perguntassem né? [...] E eu consegui apresentar bem assim, me senti à vontade e isso foi importante para mim. Foi bom para ver que eu consigo.

A professora S6 comenta a importância em desenvolver a autoconfiança para dizer quando não sabe sobre determinados conteúdos, utilizar recursos ou quando “falhou”, ainda que estes “equivocos e falhas” aconteçam na tentativa de fazer com que os estudantes sejam “pessoas legais”. Nesse sentido que a professora S2 comenta que não são só de sucessos as nossas histórias e que consegue identificar ao longo do caminho o que chamou de “fracassos, insucessos, algumas coisas que não agradam”.

A satisfação em obter bons resultados vem permeada do discurso “*foi bom pra mim, para ver que eu consigo*” (S3) corroborando a ligação estabelecida entre a resiliência e o desenvolvimento pessoal-profissional. Perceber-se em constante transformação os motiva no trabalho de alcançar a autorrealização:

Hoje, continuei porque eu consigo fazer um bom trabalho. Eu acredito no meu trabalho. Então, eu sinto ainda que eu tenho muita experiência para conquistar, tenho muito para buscar, para conhecer, pra aprender. Eu estou sempre buscando, eu me vejo assim. (S6).

Com isso, costura-se à discussão a autoavaliação através da autopercepção de suas potencialidades, dificuldades e necessidades. Dessa forma, nota-se que alguns conseguem citar e reconhecer quando fazem um trabalho “bacana” e naquilo que podem melhorar a partir da compreensão pessoal-social das finalidades da educação e da docência. Sejam ainda pelas experiências e formações iniciais e continuada, pela facilidade nos estudos, pela flexibilidade, criatividade, resiliência em seguir e busca pelo aprimoramento de suas habilidades.

Emerge no debate a dimensão afetiva nas interações como uma característica, um ponto forte, que contribui com a satisfação mesmo diante dos desafios:

[...], mas olha, uma coisa assim, uma característica forte minha é que eu sou muito emotivo. Então assim, para mim eu levo tudo para a emoção, tanto até que os alunos observam, eles sentem quando eu estou ali conversando com eles, quando eu estou dando aula e se é um assunto que eu realmente gosto muito de estar conversando, eles sentem: “mas tu gostas realmente disso né?”. “Sim, eu gosto muito disso, por isso que eu estou aqui falando disso pra vocês.” (S4).

Para o professor, a emoção é o ápice de tudo, aquilo que move. Enquanto tiver essa emoção, esse sentimento à flor da pele ele acredita que irá conseguir e continuar realizando um “bom trabalho” o que faz inclusive ele não “brigar com colegas de equipe e não ter

problemas com estudantes”. Assim sendo, as interações saudáveis podem ir orientando os caminhos para a autorrealização, seja do corpo docente ou discente. Sobre isso, Mosquera e Stobaus (2006) acreditam que:

Auto-imagem e auto-estima realistas, no *educador* e no *cuidador*, são fundamentais para auxiliar nossos educandos em desenvolvimento, pois podemos acreditar mais em suas potencialidades, ao propor mais motivação em sala de aula, na situação de cuidado, ao colocar mais de nós mesmos no ambiente de trabalho/cuidado, ao sermos mais reais e parecermos menos o que não somos. É a proposta de sermos verdadeiros animadores sócio-culturais, estimulando, motivando e, principalmente, sabendo ver, ouvir e entender, atender e cuidar. (p. 85-86).

Como dita S2, não podemos esquecer que somos humanos e, por tanto, considerar nossa humanidade está relacionado ao acolher suas emoções, sentimentos e condições, não nutrindo uma baixa-estima de si mesmo.

Destacaram-se, ao mesmo tempo, dificuldades de um repertório criativo na resolução de problemas e para lidar com as mazelas, crises, projetos e fatores de mal-estar docente. Por isso, comentam a necessidade de formação continuada, redes de apoio, melhores condições de trabalho, aumento de salários e investimento na educação.

Conforme Maslow (1962),

[...] o ser humano é, simultaneamente, o que é e o que anseia ser [...] demonstra em sua própria natureza uma pressão por Ser cada vez mais completo, da realização cada vez mais perfeita da sua condição humana.”. O meio incorpora os sentidos e significados permitindo com que realize suas potencialidades, pois são parte de si mesmo [...] e a criatividade, a espontaneidade, a individualidade, a autenticidade, o cuidado com os outros, a capacidade de amar, o anseio de verdade, são potencialidades embrionárias que pertencem à espécie de que ele é membro. (p. 192-193.).

Nem para todos os sujeitos a ideia inicial era ser docente. A profissão surgiu em meio a desejos e opções como: jornalismo, administração e canto, mas que acabaram dando espaço à docência. Os motivos? Embora alguns sonhos íntimos tenham ficado um pouco de lado, a necessidade e pressão social por ter um curso superior, uma faculdade ou o interesse e crença em desempenhar bem a profissão os encaminharam a esta trilha. As escolhas foram feitas em idades diversas, para alguns ela aconteceu aos 30, para outros, aos 20 anos de idade.

Conforme S4, ainda que seu pai e sua mãe atuem como professores (Química e Matemática, respectivamente), ele não atribui a eles esta influência, pois não conversaram sobre. Inclusive, o professor reforça que a família até preferia que não escolhesse essa profissão por conta de todas as dificuldades, “todos os problemas”, mas nunca o impediram de sua opção. Segundo ele, a aproximação de idade com os estudantes tem sido um dos

elementos que o faz se identificar e desenvolver boas relações com o corpo discente apresentando a sensibilidade de perceber aquilo que se interessam, gostam e assim tenta trazer para dentro da escola propostas criativas e que contribuam com os processos motivacionais e desenvolvimento das aprendizagens.

As escolhas profissionais estão ligadas também às **preferências pessoais, expectativas** e sobretudo sobre as **referências** de seus tempos como estudantes nas escolas na Educação Básica que surgiu na maioria das entrevistas. Nesse sentido, foram apresentados: o gosto pela leitura, pela História que lembrava a “veia jornalística” (S2); apreço pelas ciências (S5); pela descendência espanhola e, portanto, o interesse pelo ensino de língua estrangeira (S6). As **perspectivas e expectativas** foram manifestadas em dois sentidos: na crença atribuída à profissão de transformação social e no planejamento de seus projetos individuais, que em certa medida são coletivos, e satisfação.

Eu achava que era uma forma assim, que poderia ter garantido a minha profissão, por mais que a biologia fosse difícil atuar como bióloga é mais difícil. Mas como professora de biologia, como educando, eu achei que eu pudesse me sentir feliz fazendo isso e ajudando outras crianças e eu gosto muito dessa área de educação. (S5).

Eu achava interessante e achava que seria bom para mim essa profissão. [...] por acreditar que seria uma boa professora, que seria um bom caminho e que conseguiria ser uma boa educadora. E aí, eu lembrava, eu tive, eu tinha boas lembranças da minha época de escola né? (S3).

Eu acho que isso também é uma coisa que me completou talvez por questões de carência, uma coisa assim que eu não tive na adolescência e tudo mais. Eu senti que realmente tem pessoas ali que admiram o meu trabalho e que me complementam, que gostam realmente de mim, que não tem nada por trás, não é questão de nota, não é questão de “puxar saco” e que a gente consegue perceber muito bem essa diferença. Eu acho que a questão da pessoa te valorizar sabe? Eu me sinto valorizado por elas, poder ser a pessoa que tu é, que eu estou sendo. Eu ali no dia a dia. Então, eu acredito que seja por conta disso. (S4).

Alguns aspectos se assemelham aos motivos que os fizeram optar pela carreira profissional docente. A fala do professor S4 representa um tanto da importância deste estudo e das experiências no desenvolvimento humano, no percurso como ser neste planeta e como profissional da educação em nossa sociedade. Essas contribuições já são por si só uma grande inspiração para minha trajetória como docente, pesquisadora, ser humana, mas eles também trazem consigo “as **inspirações**” que os fizeram estar aqui.

As inspirações foram nomeadas, recordadas pelos jeitos, traços, vozes e imagens. Foram reconhecidas ao longo de seus percursos: o ambiente escolar - “*Eu gostava daquela efervescência que tem dentro da escola, daquela ajuda pulsando*” (S2); pessoas da família; e professoras e professores.

Eu acho que a vida foi uma grande eu acho que eu fui crescendo vendo algumas coisas que eu diria que eu não queria seguir, né? E outras foram me inspirando. Então, eu tenho assim, uma grande inspiração, que é a minha mãe, que também é uma mulher, uma mulher negra, uma mulher forte, uma mulher que trabalhou muito jovem, né? Começou a trabalhar muito jovem, casou-se muito cedo, teve uma filha muito cedo e foi batalhar por isso. (S2)

Existia uma professora que foi trabalhar durante um ano na escola. [...] Essa mulher plantou uma semente em mim. O conteúdo que ela explicava eu lembro de tudo e eu lembro do mais importante que ela plantou naquela época sobre fazer o bem, sem interessar para quem, pois as coisas acabam acontecendo em nossas vidas e isso acabou sendo um incentivo para eu fazer esse trabalho agora de recomeço. Uma nova carreira. (S1)

Essas visões mostram que o autoconhecimento é fundamental, precisamos investir, afinal, “sem aceitação e respeito por si mesmo não se pode aceitar e respeitar o outro, e sem aceitar o outro como legítimo outro na convivência, não há fenômeno social” (MATURANA, 1998, p. 31). Ademais, corroborando com Santos, Mosquera, Stobaus, Antunes, Bernardi (2012), é uma oportunidade de “[...] constituir-se autônomo (aprender a fazer), de trabalhar em cooperação (aprender a viver juntos), de buscar os saberes docentes (aprender a aprender) e da construção própria e do bem-estar docente (aprender a ser) em um constante autoconhecimento” (p. 106).

Trazer essa discussão e olhar para o corpo docente, implica em fomentar a necessidade de cada ser conhecer a si mesmo para dinamizar suas escolhas a fim de sua própria autorrealização e co-humanização, pois não podemos esquecer a relevância em debater, investigar, lutar e resistir por uma educação cada vez mais sensível e potente de forma colaborativa.

Boff (1997) reforça que a subjetividade é cósmica e pessoal e que,

[...] por seu espírito e por sua autoconsciência, o ser humano se mostra sempre concriador. Ele intervém no seu projeto. Ele se faz responsável pelo sentido de sua liberdade e de sua criatividade. Emerge então como um ser ético. Ele pode agir com a natureza ou contra ela. Pode desentranhar virtualidades presentes em cada coisa e em cada ecossistema. Conhecendo as leis da natureza, ele pode usar esse conhecimento para prolongar a vida, reduzir e até anular a entropia dos processos evolutivos. O futuro da Terra dependeria assim do ser humano. [...] **Importa curvamos-nos, reverentemente, diante desta nossa realidade humana, nossa missão e nosso mistério que se articula com o Mistério absoluto.** (p. 73-74, grifo meu).

Margini comentou em uma reportagem⁸ feita por Davi Lira (2013) que “A escola como um direito é uma afirmação que não pode ser vista como um objetivo-fim. Ela deve servir sempre como estímulo a ser alcançado” e é nesse sentido que devemos continuar

⁸ *Inovações em Educação - 'A criança é um sujeito ativo e deve ser escutada' por Davi Lira.* Esta reportagem faz parte de uma série especial sobre educação integral, acompanhando o lançamento do Centro de Referências em Educação Integral, uma iniciativa apoiada pelo Porvir e pelo Inspirare.

pensando e vivendo os processos de gestão das emoções, percepções, aparatos e relações no e com o mundo que culmina em nossa *auto/eco/co/trans/transformação*.

O interesse de apresentar o termo é por entender que a partir da abordagem sistêmica nós nos auto-formamos, eco-formamos (em conexão com nossa condição terrena, sustentável e cósmica), nos no co-formamos (pela interdependência dos seres e dos fenômenos), nós podemos nos trans/formar (biologicamente e diariamente pelas dimensões fisiológicas-políticas-históricas-culturais-espirituais-sociais pelo simples fato de existir; as transformações de si e dos outros, do meio), mas tudo isso só ocorre nessa retroalimentação. Assim, brotam possibilidades para um “arvorecer” produtivo, saudável, criativo, sensível e potente.

Era uma vez um grão de onde cresceu uma árvore, que foi abatida por um lenhador e cortada numa serração. Um marceneiro trabalhou-a e entregou a um vendedor de móveis. O móvel foi decorar um apartamento e, mais tarde, deitaram-no fora. Foi apanhado por outras pessoas que o venderam numa feira. O móvel estava lá no adeleiro, foi comprado barato e, finalmente, houve quem o partisse para fazer lenha. O móvel transformou-se em chama, fumo e cinzas. Eu quero ter o direito de refletir sobre esta história, sobre o grão que se transforma em árvore que se torna móvel e acaba fogo, sem ser lenhador, marceneiro, vendedor, que não veem senão um segmento da história. É esta história que me interessa e me fascina (A Árvore - MORIN, 1984, p.134)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este foi um exercício constante de enraizamentos, ramificações e florescimento. Ao buscar verificar e analisar os fenômenos “mal-estar e bem-estar docente” em uma escola da Rede Estadual de Ensino localizada em Porto Alegre me deparei com uma enorme rede de possibilidades. Sejam elas para pensar os fenômenos e seus possíveis sentidos e significados ou sobre os aspectos do que é, está sendo e do que desejamos ser como docentes no país.

Tecer essa trajetória com base no pensamento sistêmico e “cósmico” permite acolher diferentes dimensões e perceber como é dinâmica a teia em que nos constituímos. Para isso, vale considerar as transformações, repensar os tempos, espaços e (in)certezas, construir conhecimentos, projetar noções, ouvir ideias e ir além das formas e formatos, dando espaço a paradigmas emergentes. Nesse transbordamento, escrevemos nossas histórias, repletas de narrativas e pontos de vista. Afinal, a educação é um fenômeno também complexo e, portanto, se faz na inter-relação de diversos aspectos.

Nesta pesquisa evidenciou-se um expressivo número de situações que corroboram com os fatores de mal-estar docente (histórico-político-social-cultural-econômico-psicológico-biológico, etc.). Conclui-se que diferentes caminhos e experiências podem contribuir na compreensão dos fenômenos, mas neste caso, o mal-estar e o bem-estar docente se apresentaram de forma rizomática, complexa e interdependente. A partir disso, pensar o mal-estar docente na escola, aqui chamada de *Árvore*, é possível realizando o levantamento de questões e refletindo sobre elas com base no *clima e cultura organizacional, educação e ensino no Brasil e acerca dos sentimentos e emoções* apresentados pelos profissionais nas entrevistas.

Neste estudo, notou-se que os apontamentos foram direcionados em maior quantidade para os indicadores de mal-estar docente. Conferiu-se que como os(as) docentes e outros membros da sociedade compreendem a Educação interfere, de alguma forma, na articulação com os fatores de mal-estar docente de 1ª e 2ª ordem, pois, se associam ao entendimento de uma falta de investimento e apoio por parte da sociedade e do Estado, tornando a profissão repleta de desafios e intensas dificuldades. Estes investimentos estão relacionados ao valor social, estrutura e organização, políticas e realidade, infraestrutura e aspectos financeiros.

Cabe ressaltar que são questões que há tempos são apontadas e, de certa forma, recordadas. Nossas tramas são tecidas entre políticas neoliberais e movimentos de resistência, que geram elementos que movem e ramificam nossas realidades. Os salários baixos, por

exemplo, influem em diferentes medidas contribuindo com as sobrecargas, desmotivação e cansaço.

Além do já citado, com a pandemia de coronavírus, as desigualdades se ampliaram e o campo da educação novamente foi questionado, impactado e atingido. Ou seja, não bastasse o alto número e eminência de mortalidade, vivenciamos borbulhas de incertezas, sobrecargas e dificuldades no desenvolvimento de atividades e acessibilidade ao ensino remoto emergencial, tal como no atendimento de milhares de crianças, adolescentes, jovens e adultos que eram atendidos com programas de assistência financeira, alimentação, etc. Uniram-se a esses processos as deficiências na economia, o aumento do desemprego, a crise nos hospitais e paradigmáticas. Ao mesmo tempo e sem desconsiderar a seriedade das questões ditas tão brevemente, foi possível perceber que este contexto desacomodou alguns profissionais a potencializarem sua criatividade, resiliência, a procurarem por repertórios de estratégias para vivenciar este panorama que interveio de modo global em nossas vidas, inclusive, utilizando-se de empatia com os estudantes e indivíduos de nossa sociedade.

Observou-se como as opiniões influenciam de certa forma em seus comportamentos e, além disso, os modos de ser e fazer implicaram nas relações interpessoais e tão logo nas atividades da comunidade educativa. Segundo os relatos, são poucos os(as) profissionais que se engajam em alguma ação mais direcionada e muitos(as) se mostram desmotivados(as) e apresentando sintomas do mal-estar docente. Os conflitos políticos-partidários e ideológicos têm dificultado o trabalho em equipe e o diálogo entre pares.

No entanto, o bem-estar foi avaliado por meio do *ensino criativo, processos motivacionais* (docente-discente), *valorização profissional e cultura, clima e relações interpessoais positivas* com vista à satisfação profissional e autorrealização. Há indicadores de bem-estar docente vistos pela lente da satisfação que se mostra, em certa medida, apesar dos problemas e desafios descritos. A crença externa no potencial de outro(a) profissional, que de certa forma foi escutada/dita, mostrou contribuir com a autoestima positiva, motivação e satisfação das entrevistadas.

Dessa forma, corroborou-se o fato de que conforme se dão as reações (individuais-coletivas) e de como a dinâmica intra-inter-pessoal se estabelece, pode-se culminar em bem-estar ou mal-estar. Tais afirmações reforçam que para compreendermos os fenômenos, precisamos reconhecer sua multidimensionalidade e contextualizá-los em suas especificidades.

No que tange as estratégias utilizadas pelos docentes no enfrentamento do mal-estar e/ou promoção do bem-estar docente, foram identificadas estratégias que *são empregadas* e as

que foram *sugeridas* baseadas na avaliação dos(as) profissionais sobre as necessidades da comunidade escolar e do corpo docente. No primeiro ponto envolvem, mais especificamente: o autoconceito, metodologias de ensino, formação continuada, interações, parcerias e orientação de outros(as) profissionais, uso de recursos financeiros próprios ou de familiares, doações para melhoria da infraestrutura e mudanças nas perspectivas da profissão.

De forma mais detalhada, verificou-se que além da abstenção em debates, foram aplicados: o afastamento da profissão e troca de espaço escolar, o boicote – auto – frente aos desafios e mudança na imagem pessoal. Além disso, se põe em movimento para prevenção e/ou promoção do bem-estar docente as medidas de: adaptação e busca por recursos diante das imprevisibilidades, amparo com profissionais da área da psicologia, práticas de meditação, investimento em (per)cursos e estudos, assim como a socialização de ações criativas no ensino e a escuta de conselhos dos(as) estudantes sobre como agir frente a determinadas situações.

Não obstante, todas as pessoas entrevistadas comentaram sobre a necessidade de Redes de Apoio e formação continuada. Os sujeitos sugerem parcerias com universidades e apoio aos professores e professoras com equipes multidisciplinares que possam envolver o corpo docente em atividades de formação sobre metodologias criativas, resolução de conflitos e motivação docente.

Ao discutir sobre a relação do autoconhecimento com o mal-estar e o bem-estar docente, percebeu-se um transbordamento do conceito entre as categorias analisadas, e optou-se pela abordagem que engloba a autoimagem, autoestima e autorrealização destes profissionais. Para a construção da autoimagem envolvem-se os julgamentos externos e tão logo, neste caso, a imagem profissional. Com base nas considerações, o autoconceito se dá pela autopercepção, autoavaliação, auto/desvalorização, autoconfiança, perspectivas, escolha profissional e inspirações em suas carreiras. Refere-se que pensar (teoriaprática) sobre suas potencialidades, dificuldades, necessidades, modos de ser e fazer contribuem com os processos motivacionais em contextos educativos, principalmente, por meio de relações interpessoais positivas, ou seja, dialógicas.

Já vimos que cada vez mais estamos falando sobre o autoconhecimento emocional, ressaltando a importância de serem discutidas as conquistas no campo das neurociências, psicologia e educação, por exemplo. Tornou-se inevitável não olhar para a influência da autoconsciência e emoções nos processos de aprendizagens e desenvolvimento humano. Assim, a temática tem sido abordada como competência necessária, sobretudo nas práticas profissionais de diferentes áreas.

Retomo o convite em pensar, agora com estes dados, a necessidade de desenvolver práticas de autoconhecimento que promovam as reflexões sobre si em comunhão com os outros (relações interpessoais), tendo como base este estudo e identificação de algumas reais necessidades a partir da escuta sensível destes profissionais e na busca por formas de lidar com os fenômenos do bem-estar e mal-estar que por vezes parece ter dimensões tão inatingíveis.

Falar sobre a docência é mais uma oportunidade de conversar com intimidade e ao mesmo tempo certo afastamento da profissão, por encontrar pontos em comum, compreender que cada experiência é diversa e, especialmente, única. Traduzir em palavras já torna toda sua potência, um fragmento. Entretanto, é sobre as docências que busquei refletir: elas que são reconstruídas diante de (des)motivações, escolhas, formações sociais, na trama das políticas, dos contextos econômicos e culturais. Os relatos das minhas companheiras e companheiro de profissão somaram horas e ficaram gravados em minha memória. Tocaram-me no âmago de minha existência. A cada novo elemento, uma revisita aos processos de resistência e luta na educação. Seus discursos continuam a ecoar em meu percurso, ao qual me debruço e me uno para que juntos e juntas possamos enfrentar e viver essa experiência terrena.

Os pensamentos sobre lidar com as incertezas e imprevisibilidade não são recentes, há tempos falamos sobre a interdependência, a necessidade de superar o pensamento reducionista e buscar protagonismo e criatividade em nossas ações, mas ainda se faz necessário ressaltar. Por isso, germina em mim o desejo de continuar a pensar sobre as descobertas aqui feitas e as possíveis lacunas no curso de doutorado em Educação, em sala de aula na Educação Básica e nos lugares que ocupo e que me reinvento.

Dito isto, emerge a continuidade do estudo no âmbito das políticas educacionais e valorização dos profissionais da educação, associado ao contexto de pandemia, assim como o aprofundamento no campo da formação docente. Ademais, enquanto comprometimento com a pesquisa científica, tem-se em vista a socialização dos resultados deste trabalho por meio de publicações e participações em eventos, organização de oficinas, além da sistematização dos dados para devolutiva ao corpo docente e escola *Árvore*. Em consonância, atenta-se para o desenvolvimento de projetos e pesquisa-ação enfatizando estas e outras inquietações que nutram este percurso com vista ao bem-estar docente.

REFERÊNCIAS

- ADLER, Alejandro (2016). **Teaching well-being increases academic performance: Evidence From Bhutan, Mexico, and Peru.** Publicly Accessible Penn Dissertations. Disponível em: <http://repository.upenn.edu/edissertations/157>. Acesso em: nov. 2019.
- ALMEIDA, L. H. D. de. **Autoconhecimento emocional do professor: a preocupação com a pessoa, antes do profissional.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.
- ALVES, A.D. **Do segredo ao sagrado.** O autoconhecimento nas narrativas autobiográficas de C. G. Jung. 2018. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.
- ANGELIM, M. L. P.; RODRIGUES, M. A. M. Evoluindo e gerando conhecimento - Cap. 4. *In:* SOUZA, A. M. de., FIORENTINI, L. M. R.; RODRIGUES, M. A. M. (orgs). **Educação superior à distância: Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede (CTAR).** Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2010. p. 91-115.
- ARANHA, M. L. de A. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil.** 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- ASSOCIAÇÃO NOVA ESCOLA. 66% dos professores já precisaram se afastar por problemas de saúde. **Nova Escola.** ago. 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/12302/pesquisa-indica-que-66-dos-professores-ja-precisaram-se-afastar-devido-a-problemas-de-saude>. Acesso em: out. 2019.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação.** Tradução Lucie Didio. Brasília: Plano Editora, 2002.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** 3. ed. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARDO, P. The pain of teacher burnout: a case history. **Phi Delta Kappan**, vol. 61, n. 4, 1979.
- BELTRAN, A.C.V. **Diagnóstico, Interpretação e Transformação de si:** Caminhos para a Felicidade no Magistério? 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.
- BLASE, J.J. A social-psychological grounded theory of teacher stress and burnout. **Educational Administration Quarterly**, Fall, v. 18 n. 4, p. 93 – 113, 1982.
- BOFF, Leonardo. Identidade e Complexidade. *In:* CASTRO, Gustavo de. et.at. **Ensaio de Complexidade.** Porto Alegre: Sulina, 1997. p. 61-74.
- BOSSA, N. **Fracasso Escolar: um olhar psicopedagógico.** Porto. Alegre: Artmed, 2002.
- BOURDIEU, Pierre. **La distinction.** Critique sociale du jugement. Paris, 1979.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9394/96**. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: nov. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.014/2009**. Altera o art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/112014.htm. Acesso em: dez. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.056/2009**. Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/112056.htm. Acesso em: dez. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.005/2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: dez. 2019.

BRASIL. **Lei Federal 14040/2020**. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2020/lei-14040-18-agosto-2020-790546-veto-161319-pl.html>. Acesso em: nov. 2020.

BRASIL. **Medida Provisória 936, de 20 de março de 2020**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/mpv/mpv936.htm. Acesso em: nov. 2020.

BRASIL. **Medida Provisória 934, de 1º de abril de 2020**. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em: nov. 2020.

CAMPOS, M. R. Profissão docente: novas perspectivas e desafios no contexto do século XXI. In: BALZANO, S. (org.). **O desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina**. Brasília: CONSED, UNESCO, 2007. p. 15-20.

CARAN, V. C.S.; FREITAS, F.C.T.; ALVES, L.A.; PEDRÃO, L. J.; ROBAZZI, M.L.C.C. Riscos Ocupacionais Psicossociais e sua Repercussão na Saúde de Docentes Universitários. **Revista Enfermagem**, Rio de Janeiro, RJ, p. 255-261, abr./jun. 2011.

CARVALHO, C. G. de; JUNIOR, D. J. C.; SOUZA, G. A. D. B. de. Neurociência: Uma Abordagem sobre as Emoções e o Processo de Aprendizagem. **Revista da Universidade Vale do Rio Verde**, Três Corações, MG, v. 17, n. 1, jan./jul. 2019.

CARBONELL, J. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

CARDOSO, S.S. **Subjetividade docente: identidade e trajetória do ser professor.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

CASTELLS, M. **La era de la información: economía, sociedad y cultura.** Madrid: Alianza, 1994.

_____. **A sociedade em rede.** São Paulo, Paz e Terra, 1999.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 1991.

COLCOMBE, S. J.; KRAMER, A. F. Fitness effects on the cognitive function of older adults: A meta-analytic study. **Psychological Sciences**, v. 14, n. 2, p.125-130, mar. 2003. Disponível em: <http://mcb.berkeley.edu/courses/mcb135k/Fitness%20&%20Cog%20Enhancement.pdf>. Acesso em: nov. 2020.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto.** Tradução Magda Lopes. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **Fluir (Flow):** Una psicología de la felicidad, 8 ed. Barcelona: Editorial Kairós, 2000.

CUNHA, M. I. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, SP, v. 39, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013.

DALMASO JUNQUEIRA, B. **Possibilidades para um Trabalho Docente Feminista: professoras mulheres da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, feminismos e a narrativa conservadora da ideologia de gênero.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

DAMÁSIO, A. **O Mistério da Consciência: Do corpo e das emoções do conhecimento de si.** São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

DAMÁSIO, A. **Ao Encontro de Espinosa: As Emoções Sociais e a Neurobiologia do Sentir.** Mem Martins: Publicações Europa-América, 2003.

DAMÁSIO, A. **O Erro de Descartes: Emoção, razão e o cérebro humano.** 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

DAMINELLI, M. Tendência nas atividades físicas voluntárias. **Revista Corpo e Movimento**, n. 2, p. 24-25, 1984.

DECI, E. L. & RYAN, R. M. **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior.** New York: Plenum, 1985.

DELEUZE, G. GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia.** São Paulo: Editora 34, 1995.

DE MASI, D. **O ócio criativo**. Brasil: Editora Sextante, 2001.

EKMAN, P. **A Linguagem das Emoções**: Revolucione sua comunicação e seus relacionamentos reconhecendo todas as expressões ao seu redor. Tradução Carlos Szlak. São Paulo: Leya, 2011.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente**. 3. ed. Barcelona: Paidós, 1994.

_____. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. Tradução Durley de Carvalho Cavicchia. São Paulo: EDUSC, 1999.

FELIPPE, L. S. **Cartografia social da Vila Cachorro Sentado**: mapeamento coletivo pedagógico e o projeto da casa do Cata-Ventos. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Licenciatura em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

FREIRE, Paulo. Educação: o sonho possível. *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **O educador**: vida e morte. Rio de Janeiro: Graal, 1982. p. 90-101.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 13 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREUDENBERGER, H. J. Staff burn out. **Journal os Social Issues**, Malden, v. 30, n. 1, p. 159-165, 1974.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2006.

GAMBOA, S. A. S. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. *In*: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 2. ed. São Paulo: Cortex, 2008, p.91-115.

GARCIA, R. L. **Método, métodos, contramétodos**. São Paulo: Cortez, 2003.

GARCIA, R. L. Para quem investigamos-para quem escrevemos: Reflexões sobre a responsabilidade social do pesquisador. *In*: GARCIA, R. L. (org.) **Para quem pesquisamos para quem escrevemos**: impasses intelectuais. São Paulo: Cortez, 2011. p. 15-42.

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional**. 2. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

_____. **Inteligência social**: A ciência revolucionária das relações humanas. Rio de Janeiro: Objetiva, 2019.

GÓMEZ, A. I. P. **Educação na Era Digital**: a escola educativa. Tradução Marisa Guedes. Porto Alegre: Penso, 2015.

GOÑI, E.; FERNÁNDEZ, A. El autoconcepto. *In*: GRANDMONTAGNE, A. G. (coord.). **El autoconcepto físico**. Madrid: Ediciones Pirámide, 2009. p. 1- 44.

GRUPO CIA DE TALENTOS INSIGHTS. **Carreira dos Sonhos**. (2017, 2018, 2019). Disponível em: carreiradossonhos.com.br. Acesso em: dez. 2019

GUEDES TRINDADE, A. F. **Educação bioantropoética**: práticas pedagógicas que pensam a ética da vida e a potência dos processos de convivências humanas. Curitiba: Appris, 2015.

HOFLING, E. de M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cad. CEDES**, Campinas, SP, v. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, Antônio (org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto, 1992, p.31-78.

HUERTAS, J. A. **Motivación**: querer aprender. Buenos Aires: Aique, 2001.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica (2018)**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: dez.2019

INSTITUTO PENÍNSULA. **Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios de Coronavírus**. Disponível em: <https://institutopeninsula.org.br/pesquisa-sentimento-e-percepcao-dos-professores-nos-diferentes-estagios-do-coronavirus-no-brasil/>. Acesso em: nov. 2020.

JESUS, S. N. **Bem-estar dos professores**: estratégias para realização e desenvolvimento profissional. Portugal: Porto Codex, 1998.

JESUS, S. N. de. Pistas para o bem-estar dos professores. **Educação**, ano. XXIV, n. 43, p. 123-132, 2001.

JESUS, S. N. de. **Perspectivas para o bem-estar docente**. Porto: ASA Editores, 2002.

JESUS, S. N. de. **Professor sem stress**: Realização e Bem-estar docente. Porto Alegre: Mediação, 2007.

KROETZ, K. **Evasão escolar e governamentalidade**: uma analítica das tecnologias de governo para manutenção de todos na escola. 2019. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática) – Escola de Ciências, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

LECH, M. B. **A Humanização da Educação**: a influência da pessoa do professor. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Escola de Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

LIRA, D. A criança é um sujeito ativo e deve ser escutada. Disponível em: <https://porvir.org/a-crianca-e-um-sujeito-ativo-deve-ser-escutada/> Acesso em: fev. 2020.

LUCK, H. **Gestão da cultura e do clima organizacional da escola**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

MACIEL, L. S. B.; NETO, A. S. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, SP, v. 32, n. 3, p. 465-476, dez. 2006.

MARCHESI, A. **O bem-estar dos professores: competências, emoções e valores**. Tradução Naila Tosca de Freitas. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MASLOW, A. Introdução à Psicologia do Ser. Tradução A. Cabral. Rio de Janeiro: Eldorado, 1962.

_____. Uma teoria da motivação humana. *In: Clássicos da História da Psicologia*. Disponível: <http://psychclassics.yorku.ca/Maslow/motivation.htm>. Acesso em: jan. 2020.

MASSON, G. A valorização dos professores e a educação básica nos estados. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 10, n. 18, p. 157-174, jan./jun. 2016.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

_____. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2001.

_____.; VARELA, F. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. São Paulo: Palas Athena, 2001.

_____.; REZEPKA, S. N. **Formação humana e capacitação**. Petrópolis: Vozes, 2000.

MEINICK, D. **Formação continuada numa perspectiva da educação para a inteireza: uma necessidade do professor de creche**. Tese. (Doutorado em Educação) – Escola de Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

MENDES, A.R.; DOHMS, K. P.; LETTNIN, C.; ZACHARIAS, J.; MOSQUERA, J.J.M.; STOBAUS, C.D. Autoimagem, autoestima e autoconceito: contribuições pessoais e profissionais na docência. *In: IX ANPED SUL – SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL*, 2012. p. 1-13.

MICHAELIS. **Moderno dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 2015. Dicionários Michaelis Online. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/PRINC%C3%8DPIO/>. Acesso em: nov. 2020.

MINAYO, M. C. S.; GOMES, S. F. D. R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2011.

MIRA, C.M. Exercício Físico e Saúde: da crítica prudente. *In: A saúde em debate na Educação Física*. BAGRICHEVSKY, M.; PALMA, A.; ESTEVÃO, A. (orgs.) Blumenau: Edibes, 2003. p.169-191.

MODESTO, E. **Docentes em serviço: sujeitos e subjetividades na formação de professores.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2016.

MORAES, J. G. **A disseminação da noção de autoconhecimento na literatura educacional e na formação do professor.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2017.

MORAN, J. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. *In: YAEHASHI, S. (org.). Novas Tecnologias Digitais: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento.* Curitiba: CRV, 2017, p. 23-35.

MOREIRA, J. A., SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, Goiânia, GO, v. 20, p. 1-35. jan. 2020. Disponível em <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438/34772>. Acesso em: jan. 2021.

MORIN, Edgar. Complexidade e ética da solidariedade. *In: CASTRO, Gustavo de. et.at. Ensaio de Complexidade.* Porto Alegre: Sulina, 1997. p. 15- 24.

MORIN, E. Por uma reforma do pensamento. *In: PENA-VEGA, A.; ALMEIDA, E.P. (org.). O pensar complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade.* Rio de Janeiro: Garamond, 1999. P. 21- 34.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Tradução Catarina Eleonora F. da Silva. São Paulo. Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

_____. **Método 5: a humanidade da humanidade.** Porto Alegre: Sulina, 2002.

_____. **Introdução ao pensamento complexo.** Porto Alegre: Sulina, 2006.

MORIN, E. Nous devons vivre avec l'incertitude. [Entrevista cedida a] Francis Lecompte. CNRS LE JOURNAL, Paris, abr. 2020. Disponível em: <https://lejournale.cnrs.fr/articles/edgar-morin-nous-devons-vivre-avec-lincertitude>. Acesso em: dez. 2020.

MOROSINI, M. C. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Revista do Centro de Educação UFSM**, Santa Maria, RS, v. 40. n. 1. p. 101-116. jan./abr. 2015.

MOSQUERA, J. J. M. **Vida adulta: personalidade e desenvolvimento.** 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 1987.

MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D. **O mal-estar na docência: causas e consequências.** Porto Alegre, FAGED: PUCRS, 2002. Disponível em: <https://docplayer.com.br/33645614-O-mal-estar-na-docencia-causas-e-consequencias.html>. Acesso em: jun. 2019.

MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D. Auto-imagem, autoestima e auto-realização: qualidade de vida na universidade. **Psicologia, Saúde & Doenças**, Lisboa, PT, v. 7, n. 1, p. 83-88, jul. 2006.

MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D. Auto-imagem, auto-estima e auto-realização na universidade. In: ENRICONE, D. (org.). **A docência na Educação Superior: Sete Olhares**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

NASCIMENTO, F. S. do. **Educação em direitos humanos: o Coletivo da Cidade Estrutural/DF na promoção da dignidade humana**. 2012. Monografia (Licenciatura Plena em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

NASCIMENTO, F.S.; SANTOS, B.S.; COFFERI, F.; SILVA, M.R.L. Análise das práticas pedagógicas e curriculares desenvolvidas em universidades latino-americanas acerca da evasão e permanência de estudantes universitários. In: **IX CLABES**, Bogotá, 2019. p. 712-721.

NÓVOA, A. **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, A. (org). O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (org.) **Profissão Professor**. Portugal: Porto, 1995.

NÓVOA, António (cord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

_____. Os professores e suas histórias de vida. In: NÓVOA, A. **Vida de professores**. Porto: Porto, 2000. p. 11-30.

NÓVOA, A., ALVIM, Y. Nothing is new, but everything has changed: A viewpoint on the future school. **Prospects** 49, 2020, p. 35–41. Disponível em: <https://rdcu.be/cfn6V> Acesso em: dez. 2020.

OLIVEIRA, Helena de; MINAYO, Maria Cecília de Souza. A auto-organização da vida como pressuposto para a compreensão da morte infantil. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, RJ, v. 6, n. 1, p. 139-149, 2001.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE E ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE MÉDICOS DE FAMÍLIA (WONCA). **Integração da saúde mental nos cuidados de saúde primários: Uma perspectiva global**. ALMEIDA, J. M. C. de. (coord.). Lisboa: 2009.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. 11ª Revisão da Classificação Internacional de Doenças – Cid - 11. 2019. Disponível em: <https://icd.who.int/en>. Acesso em: dez. 2020.

ORSO, P. J. Neoliberalismo: equívocos e consequências. In: LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (org.). **Liberalismo e educação em debate**. Campinas, SP: Autores Associados, Histedbr, 2007.

PAIS, J. M. O Cotidiano e prática artesanal da pesquisa. **Revista Brasileira de Sociologia**, Sergipe, SE, v. 1, p. 107- 128, jan./jul. 2013.

PINEAU, G. A autoformação no decurso da vida: entre hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M.(org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p. 65-77.

POLAINO-LORENTE, A. El estrés de los profesores: Estrategias psicológicas de intervención para su manejo y control. **Revista Española de Pedagogía**, p.17-45, 1982.

_____. **En busca de la autoestima perdida**. Bilbao: Desclée de Brouwer, 2003.

POUPART, J. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. *In: A pesquisa qualitativa: Enfoques Epistemológicos e Metodológicos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 215-253.

REIS, R. H. dos. **A constituição do ser humano: amor-poder-saber na educação/alfabetização de jovens e adultos**. Campinas: Autores Associados, 2011.

RIEGLE, R. **Education in the information age**. [S.l.; s.n], 2007.

SANTIAGO, J.S. **Educação emocional, mal-estar e identidade docente: Discutindo Sobre a docência em uma escola pública em tempo integral**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Diversidade) – Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Conceição do Coidé, 2019.

SANTOS, B. de S. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

SANTOS, B. S.; ANTUNES, D. D.; BERNARDI, J. O docente e sua subjetividade nos processos motivacionais. **Educação**, Porto Alegre, RS, v. 31, n. 1, p. 46-53, jan./abr. 2008.

SANTOS, B. S.; RODENBUSCH, C. B. de.; ANTUNES, D. D. Aspectos motivacionais da profissão docente universitária. **Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v.10, n.esp., p.294-312, out. 2009

SANTOS, F. M. Análise de Conteúdo: A Visão de Laurence Bardin. **Revista Eletrônica de Educação**, UFSCAR, SC, v. 6, n. 1, mai. 2012.

SANTOS, B. S. dos. A motivação humana: influência dos aspectos sociais no contexto educativo. *In: SANTOS, B. S. dos; ANTUNES, D. D.; BERNARDI, J.(orgs.). **Processos motivacionais em contextos educativos: teoria e prática***. Portugal: Edições Pedagogo, 2012.

SANTOS, B. S.; MOSQUERA, J. J. M.; STOBAUS, C. D.; ANTUNES, D. D.; BERNARDI, J. Oficinas de autoconhecimento e motivação docente. *Em: B.S., Santos; D. D Antunes; J., Bernardi (orgs.). **Processos motivacionais em contextos educativos: teoria e prática***. Portugal: Edições Pedagogo, 2012. p. 105-125.

SAVIANI, D. **A nova Lei da Educação: LDB, trajetórias, limites e perspectivas**. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SELIGMAN, M. E. P. **Felicidade autêntica: usando a nova psicologia positiva para a realização permanente**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

SILVA, R.S. **Um caminho para a identidade docente: do mal-estar à autonomia.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

STOBAUS, C. D.; MOSQUERA, J. J. M.; SANTOS, B. S. Grupo de Pesquisa mal-estar e bem-estar na docência. **Educação**, Porto Alegre, RS, n. especial, p. 259-272, out. 2007.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

THURLER, M. G. **Inovar no interior da escola.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

TIMM, E. Z.; MOSQUERA, J. J. M.; STOBAUS, C. D. O mal-estar na docência em tempos líquidos de modernidade. **Rev. Mal-Estar Subj.**, Fortaleza, CE, v. 10, n. 3, p. 865-885, set. 2010.

UNESCO. **Educação um Tesouro a Descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.** Edições ASA, 1996.

WEBER, C.A.T. **Residenciais Terapêuticos: O Dilema da Inclusão Social de Doentes Mentais.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

WELZER-LANG, D. A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. **Revista estudos feministas**, UFSC, v. 9, n. 2, 2001.

WOHLLEBEN, P. **A vida secreta das árvores.** Rio de Janeiro: Editora Sextante, 2017.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

YUNES, M. A. M. Psicologia positiva e resiliência: o foco no indivíduo e na família. **Psicologia em Estudo**: Maringá, PR, v. 8, n. especial, p.75-84, 2003.

YUS, Rafael. **Educação integral: Uma Educação holística para o século XXI.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

ZACHARIAS, J.; MENDES, A. R.; LETTNIN, C.; DOHMS, K. P.; MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D. Saúde e Educação: do mal-estar ao bem-estar docente. **Educação Por Escrito**, v. 2., n.1, jun. 2011. p. 16-30.

ZALLA, T.V. **Movimento, cognição, afetividade: o professor em sua integralidade.** 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Estimado e/ou estimada docente,

Gostaríamos de convidá-lo(a) a participar da pesquisa intitulada O Bem-Estar Docente e a Integridade Humana: Oficinas de Autoconhecimento com Docentes de uma Escola da Rede Estadual de Porto Alegre, que faz parte do curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da PURCRS e é orientada pela Profa. Dra. Bettina Steren dos Santos. O objetivo da pesquisa é verificar quais são os indicadores de bem-estar e mal-estar docente presentes na escola, assim como as estratégias empregadas pelos/as profissionais no enfrentamento dos desafios e os elementos emergentes de algumas práticas de autoconhecimento diante destes fenômenos.

Este estudo justifica-se pela importância em desenvolver práticas de promoção do bem-estar docente, diante dos indicadores e contextos educacionais no Brasil e no mundo. Assim, a fim de promover o autoconhecimento dos/as docentes e aprofundar a temática, foi pensada a pesquisa. Sua participação é essencial no desenvolvimento desta investigação, da qual contribuirá para o campo da Educação, do ambiente escolar de atuação e de estratégias de enfrentamento do mal-estar docente a partir de reflexões sobre a autoconsciência, propósito e motivações.

Se concordar em participar, você será solicitado(a) a responder uma entrevista com duração de aproximadamente 1h, onde serão feitas algumas perguntas sobre o tema. Esta entrevista será gravada em áudio (utilizado apenas para transcrição e análise). Ademais, participará de 3 Oficinas que envolverão práticas de autoconhecimento (rodas de conversa, mapa da empatia, metodologias criativas, meditação e danças circulares). Enfatizamos que o Sr.(a) terá a total liberdade para desistir de participar do estudo a qualquer momento e que essa decisão não implicará em prejuízo ou desconforto pessoal.

Informamos que poderão ocorrer possíveis desconfortos/riscos ao compartilhar informações pessoais ou confidenciais. Nesse sentido, você não precisa se manifestar quando não se sentir à vontade. Lembramos que sua participação é totalmente voluntária, podendo

você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins de publicações científicas e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Haverá gravação sonora, no entanto será respeitado o seu anonimato.

Durante todo o período da pesquisa você tem o direito de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento, bastando para isso entrar em contato, com a pesquisadora responsável, Fernanda Silva do Nascimento, RG n° 124025934-9, a orientadora dessa pesquisa, Dr. Bettina Steren dos Santos, assim como o Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS no horário de atendimento 8:00 às 12:00 e das 14:00 às 17:00, se colocam inteiramente a disposição para qualquer esclarecimento que se fizer necessário, através dos contatos indicados no fim deste documento. O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da PUCRS é composto por um grupo de pessoas que trabalham para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. O grupo tem a função de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de maneira ética. Se você achar que a pesquisa não está sendo realizada de tal forma ou que está sendo prejudicado de alguma maneira, entre em contato com o CEP.

Eu,..... por meio deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declaro que recebi explicações claras e detalhadas quanto aos objetivos e finalidades do presente estudo, bem como de seus procedimentos. Afirmando, também, que fui esclarecido sobre a garantia de privacidade quanto às informações que forneci; que receberei uma via deste termo; que estou ciente de que os dados coletados serão divulgados apenas para fins científicos e que poderei retirar meu consentimento, a qualquer momento, se assim julgar necessário.

Porto Alegre, _____ de _____ de 2019.

Fernanda Silva do Nascimento

Assinatura do/a Participante

- Mestranda em Educação: Fernanda Silva do Nascimento - (51) 98227-9449 - fesdonascimento@gmail.com
- Orientadora: Dr. Bettina Steren dos Santos – (51) 3320-3620 – R: 8253 – bettina@pucls.br
- Comitê de Ética em Pesquisa PUCRS – (51) 33203345, endereço: Av. Ipiranga 6681, Prédio 50 - Sala 703, Porto Alegre – RS/ Brasil CEP 90619-900 ou pelo e-mail cep@pucls.br.



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Pró-Reitoria de Graduação
Av. Ipiranga, 6681 - Prédio 1 - 3º. andar
Porto Alegre - RS - Brasil
Fone: (51) 3320-3500 - Fax: (51) 3339-1564
E-mail: prograd@pucrs.br
Site: www.pucrs.br